



ARTÍCULO | ARTIGO

Fermentario V. 15, N° 1 (2021)

ISSN 1688 6151

Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Universidad de la República. www.fhuce.edu.uy
Faculdade de Educação, UNICAMP. www.fe.unicamp.br

Uno más uno da más que dos: Aportes sobre la dupla educativa
en contexto de encierro desde una perspectiva de género

*One plus one makes more than two: Inputs about the
educational couple in the context of imprisonment from a
gender perspective*

*Um mais um dá mais de dois. Contribuições sobre a dupla
educativa no contexto do confinamento a partir de uma
perspectiva de gênero*

Antía Gonzalo¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6476-4905>

Mercedes Marra²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4493-3959>

DOI: <https://doi.org/10.47965/fermen.15.1.6>

Recibido: 07/06/2021

Aceptado: 08/07/2021

Resumen

El punto de partida de este artículo es la experiencia de un grupo de educadores y educadoras del Programa Aprender Siempre en relación al trabajo educativo en duplas, y específicamente, en duplas

¹Tc. en Recreación para el Tiempo Libre y la Recreación (UCUDAL), estudiante avanzado de Educación Social (IFES), Educador del Programa Aprender Siempre (PAS).

² Educadora Social (CENFORES), Coordinadora Asistente del Programa Aprender Siempre (PAS)

mixtas en el contexto de privación de libertad. El foco de análisis está puesto en las potencialidades y limitaciones que esta forma de trabajo supone en relación a los procesos educativos, para lo cual se la relaciona y pone en discusión con conceptos clave como: dupla educativa, co-enseñanza, vínculo educativo y perspectiva de género. En este sentido, y luego de haber realizado una revisión de la experiencia del Programa, se evidencia que la dupla educativa mixta ofrece mayor capacidad de análisis de la situación educativa, genera una mayor apertura de parte de los participantes, además de ofrecer mayor capacidad de problematización y de irrupción frente a los modelos hegemónicos masculinos de las cárceles. Finalmente se expresan algunas estrategias para contrarrestar la posibilidad de que dicha dupla sea reproductora de vínculos heteronormativos.

Palabras clave: co-enseñanza, dupla educativa, dupla educativa mixta, perspectiva de género, privación de libertad, vínculo educativo

Abstract

The origin of this article lays in the experience of a group of educators from Programa Aprender Siempre in connection to the educational tasks performed by couples and, more specifically, mixed-gender couples working with people deprived from their liberty. The analysis is focused on the potentialities and limitations of this kind of work in relation to the educational processes; for this, it is linked with and observed under key concepts, such as: pedagogical couple, co-teaching, pedagogical relation, and gender perspective. Regarding this, and after an evaluation of the Program's experience, it is concluded that the mixed-gender pedagogical couple allows for a better analysis capability of the educational situations, generates a greater openness from the participants, and furthermore offers a higher ability to problematize and disrupt the male hegemonic patterns found in prisons. Lastly, there are included some strategies to counteract the likelihood that said couple reproduces hetero-normative relations.

Keywords: co-teaching, pedagogical couple, mixed-gender pedagogical couple, gender perspective, deprivation of liberty, pedagogical relation

Resumo

O ponto de partida deste artigo é a experiência de um grupo de educadores do Programa Aprender Siempre em relação ao trabalho educativo em duplas e, especificamente, em duplas mistas no contexto de privação de liberdade. O foco da análise recai sobre as potencialidades e limitações que esta forma de trabalho supõe em relação aos processos educativos, para os quais relaciona-se e põe-se em discussão com conceitos-chave como: dupla educativa, co-docência, vínculo educacional e perspectiva de gênero. Nesse sentido, e após ter realizado uma revisão da experiência do Programa,

fica evidente que a dupla educativa mista oferece maior capacidade de análise da situação educacional, gera maior abertura por parte dos participantes, além de oferecer maior capacidade para problematização e irrupção frente aos modelos masculinos hegemônicos das prisões. Por fim, algumas estratégias são expressas para contra-arrestar a possibilidade da referida para ser reprodutora de ligações heteronormativas.

Palavras-chave: co-ensino, dupla educacional, dupla educacional mista, perspectiva de gênero, privação de liberdade, vínculo educacional.

Introducción

El siguiente trabajo tiene como objetivo identificar y problematizar los aportes específicos y las limitaciones de las duplas educativas mixtas en el contexto de privación de libertad. El punto de partida es la exposición que realizáramos en el Seminario *Aproximación a la educación de jóvenes y adultos en privación de libertad: tensiones y sentidos*, puntualmente en la mesa «Perspectiva de género en el encierro: un desafío para la educación», organizado por el «Programa Aprender Siempre» (PAS) y el Ministerio de Educación y Cultura (MEC).

Dicha exposición, recogió las reflexiones surgidas de uno de los Grupos de Trabajo (GT)³ (espacios de discusión y problematización a la interna del programa), con base en las cuales se profundizó acerca de varios puntos identificados como significativos para las prácticas educativas en territorio, particularmente en el contexto de privación de libertad. Con el objetivo de poner en discusión el tema a abordar, se buscó articular la experiencia surgida en territorio con distintos aportes teóricos.

Del fruto de dicha instancia de reflexión, surgen experiencias y conceptos que sostienen las virtudes del trabajo educativo en duplas, más aún cuando dichas duplas son mixtas. Las duplas mixtas en contextos de encierro tienen la potencialidad de problematizar con mayor énfasis las situaciones de la vida cotidiana que permean constantemente el espacio educativo. Esto permite a educadoras/es elaborar distintas estrategias educativas que facilitan la incorporación de la perspectiva de género en sus propuestas educativas.

El artículo se estructura en tres apartados. El primero hace referencia al marco teórico general de educación y derechos humanos, al anclaje del PAS y su metodología de trabajo, así como al

³ Los GT son espacios de discusión y reflexión acerca de distintos temas vinculados a las prácticas educativas en el territorio. En ellos participan voluntariamente educadoras y educadores del PAS con interés en la temática propuesta. Durante dos años uno de estos GT se centró en el tema género y Derechos Humanos (DDHH) en procesos educativos.

contexto de encierro y sus particularidades. En el segundo se hacen precisiones teóricas y conceptuales acerca de la dupla educativa, dupla educativa mixta, perspectiva de género y los posibles efectos de los elementos anteriores en los procesos de construcción subjetiva. Por último, se encuentran algunas posibles conclusiones.

Derechos Humanos y educación

El *Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (DDHH)*, establece que «el reconocimiento del derecho a la educación en Derechos Humanos tiene como contrapartida la obligación del Estado de desarrollar políticas públicas que promuevan, respeten y garanticen este derecho» (2019, p.27). Dicho Plan Nacional sostiene que se educa en DDHH viviendo en clave de DDHH, por lo que:

resulta imprescindible que los ámbitos en los que acontece la educación estén concebidos desde este programa ético político y las relaciones interpersonales y las prácticas institucionales que allí ocurren sean consecuentes con esa concepción o, al menos, se revisen en forma crítica y permanente para aproximarse a este ideal (2019, p.27).

En lo que refiere específicamente a la privación de libertad, a nivel internacional, las *Reglas mínimas de las Naciones Unidas para el tratamiento de los reclusos (Reglas Mandela)* y en lo nacional, el *Decreto Ley 14.470* (entre otros), son los grandes marcos acerca del trato y tratamiento de las personas privadas de libertad.

En este sentido, el enfoque de derechos parte del reconocimiento que todas las personas son titulares de DDHH. En tal medida, se exige que las diferencias entre las personas no se traduzcan en discriminaciones, sino en normativa que contemple la diversidad humana, según la edad, el sexo, la identidad y orientación sexual, el origen étnico, racial o nacional entre otros (González y Soto, 2015, p.11). En esta línea, el PAS ofrece propuestas donde los participantes puedan ejercer su derecho a la educación, expresarse en un entorno de confianza, sentirse parte de un grupo y desde el cual proyectarse un antidesestino (Nuñez, 1999, p.32).

Dicha noción de antidesestino supone una concepción de sujeto de la educación con potencialidades y capacidades a ser desarrolladas más allá del contexto en que esté inmerso. Si bien el pasaje por la privación de libertad no es indiferente para los sujetos, ya que sabemos que afecta la construcción de subjetividad⁴, esta perspectiva es una apuesta a las

⁴ Entendemos que la construcción de subjetividad es el proceso por el cual una persona transita para poder contar con herramientas que le permitan organizar y reorganizar las representaciones de sí mismo y del mundo. Implica una determinada forma de ser y estar en la sociedad contemporánea.

posibilidades de cada persona y un punto de partida como desafío para pensar las prácticas educativas en el contexto de privación de libertad. En este sentido, Castoriadis vincula a la construcción subjetiva con el concepto de autonomía, entendiéndola como

... la capacidad de saber articular la libertad de uno con la de los otros, poder dar fundamento sobre las condiciones de sustentación de ese orden y cuestionarlo, reflexionar sobre él, de tal forma de ser capaces «de gobernar y de ser gobernados» (Bonvillani, 2009, p.15).

De tal forma que, para esta autora, la autonomía contribuye al proyecto político de transformación social, ya que «el logro de la emancipación subjetiva supone, y a la vez contribuye, al logro de una sociedad autónoma» (Bonvillani, 2009, p.14). En este marco, la tarea educativa puede generar las condiciones para activar o potenciar los procesos de «elucidación» (Castoriadis en Bonvillani, 2009), es decir volver sobre uno mismo, sobre sus pensamientos y acciones, que potencien sujetos con mayor autonomía.

Generalidades del Programa Aprender Siempre (PAS)

El PAS⁵ es un programa de escala nacional perteneciente al Área de Educación No Formal de la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura (MEC). Tiene como objetivo promover el aprendizaje permanente como derecho humano esencial, apostando a un enfoque comunitario más allá del contexto particular donde se implementen las propuestas educativas. Entre las características del PAS, una de las que sobresale es el trabajo en duplas educativas. Dichas duplas son un elemento esencial para la organización y ejecución del programa en territorio, siendo los responsables directos del espacio educativo. Desde el equipo de gestión se piensa quiénes conformarán cada dupla a partir de la demanda educativa a la que se dará respuesta. Es decir, las propuestas educativas del PAS parten de un interés o necesidad identificada en territorio y trasladada al equipo de gestión, que luego de evaluar la viabilidad, decide su implementación.

En una primera etapa, dicho interés es aún muy amplio y en general comunicado por medio de actores institucionales que trasladan la información. Posteriormente, es el grupo y los integrantes que participarán en cada uno de los encuentros quienes le darán dirección y sentido al proyecto educativo. Por tal motivo, desde el PAS se busca conformar una dupla educativa que, cumpliendo con los intereses planteados, presenten formaciones y trayectorias diversas y complementarias entre sí, con competencias y metodologías distintas, de manera de posibilitar un abanico de experiencias educativas heterogéneas. Se trata de espacios

⁵ Por más información: <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/politicas-y-gestion/pas-programa-aprender-siempre>

educativos flexibles, donde se trabaja a partir de los intereses, necesidades, posibilidades e inquietudes del grupo de participantes, facilitando así procesos activos de cohesión social y acceso a nuevos conocimientos y capacidades. Estos aspectos son trabajados por la dupla educativa quienes, asesorados por el equipo de gestión del PAS y con el apoyo del equipo educativo de la institución donde se desarrolla la propuesta, generan un proyecto a medida. Desde hace algunos años, a pesar de mantener propuestas en comunidad, el programa ha priorizado espacios educativos en contextos de privación de libertad. En dicho contexto, el mismo ha generado un acumulado de experiencias que permiten implementar dispositivos educativos situados y adecuados a cada particularidad⁶.

El contexto y sus particularidades desde la perspectiva de género

Como se dijo anteriormente, para el PAS el contexto es una variable central a considerar dentro de la propuesta educativa, por lo que para lograr procesos educativos significativos es importante considerar las características particulares del territorio. Lo primero es observar a las cárceles en el sentido de «institución total» planteado por Goffman, como aquel «lugar de residencia o trabajo, donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un periodo apreciable de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente» (1961, p.13), donde las personas privadas de libertad son aisladas del resto de la sociedad, sus cuerpos homogeneizados, cuyo tiempo y espacio se ven obligados a compartir y son administrados de manera externa por el Estado.

Según el planteo de Agamben siguiendo a Foucault, la cárcel puede ser pensada como dispositivo «cuya meta es gestionar, gobernar, controlar y orientar –en un sentido que se quiere útil– los comportamientos, los gestos y los pensamientos de los hombres» (2011, p.256). Los movimientos y necesidades de las personas privadas de libertad son gestionados y sumamente controlados, dentro de una máquina que produce subjetivaciones (Agamben, 2011, p.261) en contra de su voluntad.

Por su parte, Cornelius Castoriadis propone que las sociedades, sus instituciones y dispositivos, precisan de la elaboración de un sistema de significaciones, normas, valores, lenguajes, que «operan como organizadores de sentido de los actos humanos estableciendo

⁶ La experiencia del PAS, su trabajo educativo en cárceles así como en comunidad, su pedagogía y estrategias, son un acumulado de una propuesta con un claro diferencial, con una experiencia de doce años, con resultados claros y comprobados como lo expresa la consultoría externa *El Programa Aprender Siempre a once años de su creación* (2008 - 2019) (Riveiro, 2019) y lo destaca el Comisionado Parlamentario Juan Miguel Petit en su *Informe 2019*, dentro del apartado «Buenas prácticas educativas» (Petit, 2019, p.90).

líneas de demarcación de lo lícito y lo ilícito, de lo permitido y de lo prohibido, lo bello y lo feo, etc.» (Fernández, en Bonvillani, 2009, p.11).

Tomando en cuenta estos conceptos, podemos sostener que las cárceles generan profundos efectos en los procesos de construcción subjetiva de las personas privadas de libertad. Ellas se ven estrictamente afectadas, por un lado, por un fuerte marco de disciplinamiento institucional, y a la vez, por otro de igual dureza al anterior e inmerso en aquel, el contexto social donde se ven forzadas a convivir, obligando a hacer uso de su capacidad de correrse de las imposiciones, interponiendo el cuestionamiento, a la vez que adaptándose y procurando la sobrevivencia al contexto.

En lo que refiere a las cárceles uruguayas, resulta fundamental destacar que, como lo expresa el *Informe 2019* del Comisionado Parlamentario, éstas son un ámbito mayoritariamente masculino — el 90 por ciento son hombres (Petit, 2019) —, pensado desde y para la masculinidad (Petit, 2019), lo cual supone que haya ciertas lógicas instaladas. Por lo tanto, si bien es sabido que todas las instituciones reproducen los patrones de género imperantes, lo que profundiza y perpetúa las desigualdades (González y Soto, 2015, p.13), podemos decir que en el contexto de privación de libertad dichas desigualdades se presentan con mayor fuerza.

En las unidades donde se alojan tanto hombres como mujeres «constituye siempre un ‘problema’ más para el sistema, acotándose el contacto entre varones y mujeres en las cárceles mixtas, prevaleciendo siempre los espacios para el uso de los varones» (Petit, 2019, p.55). Además, con respecto a las mujeres privadas de libertad, «no se tienen en cuenta sus necesidades específicas y menos aun cuando son sólo un sector o pabellón dentro de una cárcel masculina» (Petit, 2019, p.54), suelen tener menor acceso a actividades educativas y salidas al patio. Aún más discriminadas y vulneradas en sus derechos están las personas transgénero o con una identidad de género⁷ no heteronormativa⁸ que habitan nuestras cárceles (Petit, 2019).

A partir de dicha realidad en la que se constatan diversas desigualdades, no sólo en relación al uso de los espacios físicos sino al pleno ejercicio de los DDHH, se refuerza la necesidad de formular proyectos educativos desde la «perspectiva de género». Ésta, es un marco de

⁷ Concebimos a la identidad de género como la percepción que cada persona tiene sobre su propio género. Esta, no necesariamente coincide con su sexo.

⁸ Siguiendo los planteos de Butler (Sempol, 2013, p.16) entendemos a la heteronormatividad como el poder que normaliza la heterosexualidad. En consecuencia, se fortalece su legitimidad social en las representaciones sociales, las subjetividades, el ámbito de lo jurídico y los reglamentos, así como también en las instituciones públicas y privadas.

análisis que permite identificar, comprender y explicar las desigualdades existentes entre las personas a causa del sistema de género imperante (González y Soto, 2015, p.12).

Analizar un problema social o política pública desde el enfoque de género, permite reconocer y visibilizar las relaciones de poder existentes basadas en las categorías «femenina» y «masculina» y su manifestación en el desigual acceso a las oportunidades y derechos, con el propósito de promover una transformación favorable a la igualdad.

Entendemos que incorporar la perspectiva de género supone pensar propuestas educativas que tengan el foco en garantizar igualdad de oportunidades, prestando especial atención que las acciones que se llevan adelante estén atravesadas por la no discriminación. Desde este supuesto, el programa pretende promover experiencias educativas que rompan (confronten, agrieten, que propongan una alternativa) con las desigualdades de género que el contexto de privación de libertad acrecienta.

Dupla educativa: uno más uno da más que dos

Previo a desarrollar el concepto de dupla educativa, es necesario definir el vínculo educativo. Quienes llevan adelante la tarea educativa se relacionan con los sujetos de la educación mediante los contenidos, y «la existencia de dichos contenidos constituye el lugar de encuentro que otorga significación a las figuras del agente y del sujeto de la educación» (Molina, 2003, p.125). Es decir, los contenidos son quienes permiten que lo educativo suceda, posiciona a educadores y participantes en relación a sus responsabilidades, y sobre todo, es quien media en su relación.

En el caso particular del PAS, dicho vínculo se entabla con una dupla educativa, lo que hace que el mismo adquiera ciertas particularidades⁹. De modo que, para comenzar a acercarnos a pensar qué implica la dupla, es interesante introducir la idea de «díada». Ésta deriva de *dyas*, *dyadis* en latín, que puede traducirse como «unión de dos principios que se complementan recíprocamente» (Larousse, 2006, p.344) y supone pensar en dos personas con un «vínculo estrecho».

Tradicionalmente la tarea educativa ha sido concebida como un trabajo individual, donde puertas adentro el educador es el único encargado del proceso educativo. En cambio, la dupla educativa implica la gran oportunidad de argumentar, discutir y negociar con un par, cuyo proceso seguramente redunde en una propuesta educativa de mayor alcance. Ese trabajo

⁹ Sería interesante analizar qué particularidades adquiere el vínculo educativo cuando la referencia para las y los participantes es doble, pero esto excede los alcances de este trabajo.

compartido no está exento de tensiones y diferencias, pero en un diálogo horizontal, abierto y centrado en el proceso educativo, dicha negociación es un gran potenciador.

En este sentido, el PAS apuesta a una complementariedad profesional, para lo cual es necesario un perfil polivalente y con capacidad de trabajo en equipo, debido a que necesita articular constantemente con su compañero/a, los actores en territorio y participantes del espacio educativo. Por otro lado, la dupla educativa PAS busca trascender la idea tradicional de *dyas*, *dyadis* como «unión de dos principios», proponiendo un equipo sinérgico, donde «uno más uno da más que dos», y el trabajo en equipo posibilita mucho más que la suma de sus individualidades.

Para lograr que dentro de la dupla se dé una sinergia que potencie la tarea educativa, el programa lleva adelante dos estrategias de trabajo. Por un lado, al conformar dicha dupla, los criterios de selección son pensados a partir del contexto, la demanda y los perfiles educativos de cada educador. Esto facilitará la generación de experiencias de trabajo y aprendizajes positivos tanto a la interna de la dupla como con el grupo (Riveiro, Conteri, Ruiz e Irisity, 2019, p.89).

También, en concordancia con el punto anterior, resulta clave el modo en que desde el equipo de gestión se plantea el acompañamiento a dichas duplas. Esto supone un vínculo de cercanía que promueve el conocimiento y su integración, para minimizar las dificultades en la organización interna de su trabajo (Riveiro, Conteri, Ruiz e Irisity, 2019, p.89).

Para continuar profundizando acerca de la dupla educativa y sus implicancias, traemos el concepto de co-enseñanza. Rodríguez (2014) la define como: «dos o más personas que comparten la responsabilidad de la enseñanza de un grupo (...), otorgando ayuda y prestando servicios de forma colaborativa para las necesidades de los estudiantes» (p.220). Además, la co-enseñanza supone la integración interdisciplinaria entre los profesionales y es identificada con el aprender en la práctica, debido a que requiere la complementariedad y combinación de sus competencias curriculares y metodológicas en función de los objetivos previstos para el proyecto educativo. Dicha relación profesional de colaboración requiere ser construida gradualmente (Rodríguez, 2014, p.220).

Si bien este concepto está muy vinculado a la educación formal, entendemos que aporta varios elementos para la reflexión en cuestión, ya que la co-enseñanza se caracteriza por ser «una relación positiva, de diálogo abierto, de confianza, confidencialidad, compañerismo y horizontalidad entre los co-educadores» (Rodríguez, 2014, p.227). Para que se den dichas

condiciones, es necesario «compartir un sistema de creencias que sustente la idea de que cada uno de los miembros del equipo tiene una única y necesaria experticia» (Villa, en Rodríguez, 2014, p.221).

Este mismo autor, realizó una integración de los aportes de Hughes y Murawski (2001), Friend et al. (2010) y Villa et al. (2008), donde plantea ocho tipologías de enfoques de co-enseñanza¹⁰. Dentro de ellas, destacamos a la co-enseñanza en equipo, como aquella que está más arraigada en la forma de trabajo del PAS. La co-enseñanza en equipo es aquella en que:

todos los miembros del equipo desarrollan formas de enseñar que permiten que los estudiantes se beneficien de las fortalezas y experticias de cada profesor. Lo fundamental es que los co-educadores desarrollan simultáneamente la clase, alternándose los roles de conducir y apoyar la clase (Rodríguez, 2014, p.224).

Este mismo autor (2014), enumera varias ventajas de la co-enseñanza, entre las cuales destacamos las que tienen más relevancia con el proceso en cuestión. La primera y más evidente, es la disminución de la proporción numérica entre profesor y estudiantes, lo cual permite una mayor atención a las fortalezas, habilidades, inquietudes y necesidades de cada participante sin perder de vista la grupalidad.

En segundo término, habilita una mayor creatividad dentro de la dupla educativa, la posibilidad de buscar y poner en juego una diversidad de formas de enseñar, lo cual beneficia directamente el proceso de aprendizaje (Rodríguez, 2014, p.221). En este sentido, Cramer et al. (2014) plantean que los profesores que practicaban la co-enseñanza «buscaban distintas formas de enseñar a sus estudiantes, propiciando una mayor participación y otorgando más oportunidades de aprendizaje, entre las que destaca la enseñanza en diferentes estilos» (Cramer et al. en Rodríguez, 2014, p.222). Es importante destacar aquí que en este sentido, la co-enseñanza supone también una oportunidad de aprendizaje constante para la dupla pedagógica.

Por otro lado, el trabajo con un par, la tarea compartida, redundan en un ida y vuelta de retroalimentación positiva, generando «beneficios para los profesores, como el desarrollo de un sentido de comunidad, una mayor motivación, crecimiento profesional y sentido de satisfacción con el trabajo» (Villa et al., 2008 en Rodríguez, 2014, p.222). Obtener una mayor satisfacción profesional es un punto relevante, dado que el contexto de encierro es un

¹⁰ Ellos son: 1) co-enseñanza de observación; 2) co-enseñanza de apoyo; 3) co-enseñanza en grupos simultáneos; 4) co-enseñanza de rotación entre grupos; 5) co-enseñanza complementaria; 6) co-enseñanza en estaciones; 7) co-enseñanza alternativa y 8) co-enseñanza en equipo.

territorio desafiante y de fuertes tensiones. Además, Bekerman y Dankner (2010, en Fernandez, 2014), expresan que esta metodología de trabajo duplica las oportunidades de aprendizajes para los sujetos destinatarios, notándose el enriquecimiento mutuo a través del intercambio de estrategias didácticas.

Dentro de los aportes que genera la co-enseñanza para los estudiantes, Rodríguez (2014) plantea que se han observado una mejoría en las habilidades sociales (comunicación, escucha, diálogo, negociación y acuerdos), una mayor actitud de apertura hacia el proceso educativo y una mejor percepción sobre sí mismos. Este último punto, resulta clave si recordamos los efectos que la privación de libertad tiene sobre las personas y sus subjetividades.

Dupla educativa mixta

Procurando redoblar dicha heterogeneidad de vínculos, experiencias y horizontes educativos, es que el PAS procura conformar duplas mixtas. Esto no siempre se concreta, dado que gran parte del colectivo educativo del PAS está integrado por mujeres. Según la consultoría realizada al PAS en año 2019 (Riveiro, Conteri, Ruiz e Irisity, 2019, p.55), el 73% de su plantel son educadoras mujeres y el 27% hombres.

Para pensar en conjunto por qué desde el PAS se elige el trabajo en dupla mixta, en el proceso de redacción de la mencionada presentación, convocamos a las integrantes del Grupo de Trabajo de Género a una videoconferencia en la cual se pusieron en discusión varios puntos, alcanzando los siguientes acuerdos:

- Miradas complementarias: las miradas de dos personas con identidad de género distintas pueden aportar diferentes elementos a considerar en la propuesta educativa. Esto facilita un mayor abanico de vivencias, posturas y experiencias, lo cual se traduce en la complejización y lectura crítica de la realidad.
- Problematización de los roles de género¹¹: la dupla mixta posibilita mayor cuestionamiento de los roles de género, ya que permite jugar, moverse en los lugares ocupados. De esta forma y desde la intencionalidad educativa, se presentan situaciones en las que al intercalar los roles socialmente esperados, surgen nuevas perspectivas que rompen con los estereotipos vinculados a un determinado modelo de ser hombre o ser

¹¹ A grandes rasgos, podemos decir que los roles de género suponen y asignan una determinada forma de actuar y comportarse socialmente esperable según el sexo.

mujer. Escapar a dichos modelos supone poner en cuestionamiento a dichos estándares y visibilizar la existencia de otras formas posibles¹².

- Cuestionamiento y visibilización de los roles de género en la institución: en relación a la idea anterior, se observa que la dupla mixta irrumpe también con la masculinización propia del contexto de privación de libertad. Al entablar el diálogo con los agentes institucionales la dupla podrá adoptar una posición política que permita cuestionar las relaciones de poder vinculadas a la identidad de género a partir de los roles y tareas socialmente esperadas¹³.
- Pluralidad de encuentros y diálogos: el vínculo educativo puede verse potenciado ante dicha conformación mixta. En algunos casos, se ha observado que los participantes no se vinculan de la misma manera con educadores hombres que con educadoras mujeres, o prefieren hacerlo con uno u otro, según el momento por el que están transitando, tanto en la propuesta educativa, en el grupo o en su vida personal.
- Mayor apertura de quienes participan ante la propuesta educativa: en el caso de grupos íntegramente masculinos, varias duplas mixtas han observado que los participantes muestran mayor apertura y predisposición a determinadas actividades vinculadas a la recreación, el cuerpo, la expresividad y las emociones cuando el educador hombre las demuestra ante ellos. El hecho que un hombre adopte esta postura, parecería habilitar la confianza, facilitar la incorporación de una actitud más distendida y permite exponerse ante el resto, cuestiones poco habituales en el contexto de privación de libertad.
- Mayor grado de cuidado de la dupla educativa: las cárceles conllevan cierto grado de violencia para todos los actores. Hacia los/las educadores/as esta violencia suele presentarse en forma de violencia simbólica, mediante demostraciones y/o situaciones de abuso de poder. Frente a estas tensiones, las duplas mixtas permiten un mayor cuidado o percepción de seguridad para quienes la integran.

Si bien resulta evidente que el trabajo en duplas educativas mixtas supone varios aportes y garantías tanto para quienes la conforman como para los participantes, es importante

¹² Durante el grupo de discusión, en este momento de la conversación se presentó el siguiente ejemplo: un grupo masculino, ante una actividad recreativa recibió la información de que la educadora no tenía hijos. El grupo preguntó si el motivo era algún impedimento físico y ante el planteo que es por una decisión propia, surgió la sorpresa que funcionó como disparadora de una discusión.

¹³ A modo de ejemplo, cuando la dupla es mixta estas han observado que frecuentemente los interlocutores de la institución optan por referirse a los educadores hombres, valorizando su opinión y aprobación de ciertas cuestiones por sobre la de las educadoras mujeres.

mencionar que en la discusión también aparecieron algunas posibles dificultades que compartimos a continuación.

- Inhibición de la confianza, de la sororidad: a partir de algunas experiencias concretas se identificó que la dupla mixta en algunas ocasiones puede inhibir cierta confianza o diálogos que se establecen más fácilmente entre personas de un mismo género¹⁴.
- La dupla mixta puede ser igualmente reproductora de las desigualdades de género: el hecho que la dupla educativa sea mixta no garantiza que se incorpore la perspectiva de género. Por lo tanto, resulta fundamental la mirada crítica a la interna de la dupla, prestando atención a los vínculos y la comunicación. Muchas veces es en la distribución de las tareas donde se visualiza principalmente la desigualdad de poder, por lo que es importante identificar si los lugares de cada uno y cada una con sus respectivas acciones son consideradas equitativas e igualmente relevantes.

Tomando en cuenta lo anterior, es evidente que la conformación mixta de la dupla, no garantiza de por sí los puntos anteriormente mencionados. Una dupla mixta puede ser heteronormativa, reproduciendo las desigualdades y estereotipos de género. Por lo tanto es necesario:

- La sensibilización y formación específica en género, sexualidad, abuso y violencia de género.
- La revisión interna y constante de cada dupla educativa, observando la manera en que sus integrantes se vinculan entre sí y con los y las participantes, los lugares ocupados y ofrecidos, los posibles estereotipos que puedan estar reproduciendo.
- Que durante el proceso de selección de los educadores que conformarán dicha dupla, se tome en cuenta la formación en torno a género, sexualidad y violencia, así como la experiencia en trabajo grupal.
- Instancias institucionales donde se acompañe, sensibilice y promueva dicha discusión. Implica, por un lado, estar cerca de la dupla en el día con el objetivo de aportar una mirada externa que facilite la identificación de alternativas a las eventualidades del proceso educativo, así como mediar en los posibles inconvenientes a la interna de la

¹⁴ Al respecto uno de los educadores planteó lo siguiente: en una ocasión tuvo que faltar a un taller y esto permitió que, en el encuentro que llevó adelante su compañera de dupla, una participante pudiera abrirse y compartir una historia sumamente íntima y extremadamente dolorosa. Es muy poco probable que este diálogo se hubiera dado en su presencia. Pero permitió que el grupo se solidarizara, compartieran historias similares y desde ellas, darse cuenta que tenían en común mucho más de lo que hasta el momento habían pensado. A partir de ese encuentro, el grupo generó una nueva línea de trabajo grupal.

dupla. Por otro lado, generar acciones concretas que problematicen estas temáticas a la vez que aporten en el proceso de sensibilización y formación de los educadores.

Si bien *a priori* no se puede determinar con exactitud cómo se vincularán quienes integren la dupla, se entiende que estos criterios pueden evitar en gran medida la reproducción de estereotipos de género desiguales, así como la detección temprana en el caso de que se diesen y la posibilidad de generar acciones de cambio.

Algunas posibles conclusiones

Si bien este artículo se basó en una experiencia en contexto en concreto, entendemos que los aportes mencionados del trabajo educativo en duplas mixtas pueden ser replicables para otras experiencias.

Como ya fue planteado, diversos autores destacan las potencialidades de la dupla educativa (Rodríguez et al). En lo que respecta a la experiencia analizada, tanto agentes externos al Programa (Riveiro, Conteri, Ruiz e Irisity, 2019, p.73 y 87), como sus propios educadores/as encuentran a la dupla educativa como una estrategia de trabajo eficaz para el trabajo educativo en contexto de encierro (Riveiro, Conteri, Ruiz e Irisity, 2019, p.78 y 79). Estos elementos nos permiten afirmar que, para los distintos procesos educativos, especialmente en los contextos de privación de libertad y dadas sus complejidades, la dupla educativa, y particularmente la dupla educativa mixta, se presenta como una estrategia de trabajo con firmes aportes tanto para los participantes como para quienes la conforman.

Sin embargo, la dupla educativa mixta puede llegar a ser reproductora de los estereotipos y desigualdades de género, por lo que es necesario implementar acciones a distintos niveles que promuevan vínculos educativos desde la perspectiva de igualdad en género. En este sentido, es fundamental la permanente revisión profesional individual y a la interna de la dupla, la sensibilización y formación en las temáticas de género, así como un acompañamiento institucional cercano y permanente que permita una mirada externa sobre el proceso educativo para identificar aciertos, inconvenientes y alternativas.

Concluimos, que la dupla educativa mixta ofrece más capacidad de análisis de la situación educativa, un trabajo educativo desde perspectivas distintas, un mayor abanico de lugares desde los cuales construir el vínculo educativo, al mismo tiempo que un superior grado de cuidado de los educadores. A su vez, permite otra amplitud en la problematización de los roles de género, la propuesta de modelos no hegemónicos, así como la oportunidad de irrumpir frente a las lógicas masculinas de las cárceles, todo lo cual redundará en un fuerte

potencial de construcción subjetiva. Finalmente, genera una mayor apertura o disposición de quienes participan ante la propuesta educativa.

Bibliografía

- Agamben, G. (2011). *¿Qué es un dispositivo?.* *Sociológica*, 26(73), Recuperado de <http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/112/103>
- Bonvillani, A. (2009). *Subjetividad política juvenil: Estudio comparativo en jóvenes cordobeses de procedencias sociales contrastantes*. Tesis doctoral, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos (1988). *Caso Velásquez Rodríguez Vs. Honduras*, Sentencia del 29 de julio de 1988. Recuperado de https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_04_esp.pdf
- Decreto Ley 14.470. *Normas sobre reclusión carcelaria y personal penitenciario*, Consejo de Estado, 2 de diciembre de 1975. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/decretos-ley/14470-1975/41>
- Goffman, E. (1970). *Internados: Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Ed Amorrortu. Recuperado de <https://sociologiaycultura.files.wordpress.com/2014/02/goffmaninternados.pdf>
- González, D. y Soto, I. (2015). *Centros de salud libres de homofobia, sistematización del proyecto, experiencia piloto*. Uruguay: MSP, RAP-ASSE, Udelar y Colectivo Ovejas Negras. Recuperado de https://uruguay.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/151_file1_1.pdf
- Larousse (2006). *Diccionario Enciclopédico*. México: Ed. Larousse.
- Molina, J. (2003). *Dar (la) palabra: Deseo, don y ética en educación Social*. Barcelona: Gedisa.
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.
- ONU (2015). *Reglas mínimas de las Naciones Unidas para el tratamiento de los reclusos (Reglas Mandela)*. Resolución aprobada por la Asamblea General el 17 de diciembre de 2015. Recuperado de <https://parlamento.gub.uy/sites/default/files/DocumentosCPP/Reglas%20Nelson%20Mandela.pdf>
- PAS/MEC - Programa Aprender Siempre, Ministerio de Educación y Cultura Disponible en https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/politicas-y-gestion/pas-programa-aprender-siemprehttps://parlamento.gub.uy/sites/default/files/DocumentosCPP/5.2.2020%20Informe%202019%20Parte%20df?width=800&height=600&hl=en_US1&iframe=true&rel=noFollow.
- Petit, J. M. (2019). *Informe 2019, Comisionado Parlamentario Carcelario*. Parlamento del Uruguay. Recuperado de <https://parlamento.gub.uy/cpp/documentos/informes-al-parlamento>
- Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos* (2019). Sistema Nacional de Educación Pública, Comisión Coordinadora del Sistema Nacional de Educación Pública, Ministerio de Educación y Cultura. 3ra edición. Recuperado de <https://www.gub.uy/secretaria-derechos-humanos/comunicacion/publicaciones/plan-nacional-educacion-derechos-humanos>

- Rivero, L., Conteri, C., Ruiz, L. e Irisity, J. (2019). *El Programa Aprender Siempre a once años de su creación (2008 - 2019). Una propuesta participativa de educación no formal*. Cooperativa Homoludens. MEC. Recuperado de https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/sites/ministerio-educacion-cultura/files/documentos/publicaciones/PAS_a%20once%20a%C3%B1os%20de%20su%20creacion.pdf
- Rodríguez, F. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 8(2). Recuperado de https://educrea.cl/wp-content/uploads/2017/08/DOC1-co_ensenanza.pdf.
- Sempol, D. (2013). La renegociación del orden sexual: Cambios y permanencias. En: D. Sempol (Coord.), *Políticas públicas y diversidad sexual: Análisis de la heteronormatividad en la vida de las personas y las instituciones. Informe final*. Recuperado de http://dspace.mides.gub.uy:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1811/Diversidad_sexual_y_politicas_publicas.pdf?sequence=1&isAllowed=y