



ARTÍCULO | ARTIGO

Fermentario V. 15, N° 2 (2021)

ISSN 1688 6151

Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,

Universidad de la República. [www.fhuce.edu.uy](http://www.fhuce.edu.uy)

Faculdade de Educação, UNICAMP. [www.fe.unicamp.br](http://www.fe.unicamp.br)

---

¿Y si me presencia inquieta todos tus planes?: Aportes para pensar espacios educativos en contextos de privación de libertad

*E se minha presença atrapalhar todos os seus planos?: Contribuições para pensar os espaços educacionais em contextos de privação de liberdade*

*What if my presence unsettles all your plans?: Contributions to Reflect on the Educational Settings in the Context of Deprivation of Liberty*

*Andrea Gil*<sup>1</sup>

(<https://orcid.org/0000-0001-7965-8165>)

*Vanina Luchino*

(<https://orcid.org/0000-0002-9891-4921>)

*Federico Veiga*

(<https://orcid.org/0000-0002-4480-9798>)

*Nicolás Jara*

(<https://orcid.org/0000-0001-6205-7414>)

*Alejandra Silva*

(<https://orcid.org/0000-0002-1628-3397>)

*Mercedes Marra*

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

**DOI:** <https://doi.org/10.47965/fermen.15.2.10>

**Recibido:** 09/06/2021

**Aceptado:** 27/08/2021

## Resumen

El siguiente artículo pretende presentar el trabajo del Programa Aprender Siempre (PAS) perteneciente al Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay en tanto experiencia educativa alternativa e innovadora, destacando algunos de sus lineamientos y particularidades como política

---

<sup>1</sup> Todos(as) los(as) autores(as) pertenecen al Programa Aprender Siempre.

educativa pública en el área de la educación no formal. Para ello nos focalizamos en una breve referencia a su creación desde la Ley General de Educación del año 2008, la cual delinea el marco de las políticas públicas educativas para el Estado uruguayo, ciertos aspectos pedagógicos y la labor en los contextos carcelarios a nivel nacional. La pregunta que acontece en el título es un disparador para pensar los contextos complejos de la privación de libertad y las intervenciones educativas del PAS con eje en las personas y sus intereses, deseos y necesidades. Una de las características principales del programa es la adecuación mediante un abordaje pedagógico situado. Esta está constituida por diversos dispositivos entre los cuales se destacan la pedagogía del eslabón y «la voz de los/as participantes».

*Palabras clave:* contextos de privación de libertad, intervenciones educativas

### **Resumo**

O seguinte artigo tem como objetivo apresentar o trabalho do Programa Aprender Sempre (PAS) do Ministério da Educação e Cultura do Uruguai como uma experiência educacional alternativa e inovadora, destacando algumas das suas diretrizes e particularidades como política pública educacional na área da Educação Não Formal. Para tanto, nos concentramos numa breve referência à sua criação a partir da Lei Geral de Educação de 2008 a qual delinea o marco das políticas públicas educacionais para o Estado uruguaio, alguns aspectos pedagógicos e o trabalho em contextos carcerários a nível nacional. A indagação que ocorre no título é um gatilho para pensarmos nos complexos contextos de privação de liberdade e nas intervenções educativas do PAS tendo como eixo as pessoas com seus interesses, desejos e necessidades. Uma das principais características do programa é a adaptação por meio de uma abordagem pedagógica situada. É constituído por vários dispositivos, entre os quais se destacam a pedagogia de ligação e «a voz dos participantes».

*Palavras-chave:* contextos de privação de liberdade, intervenções educativas

### **Abstract**

The following article is an introduction to the work of Programa Aprender Siempre (PAS), of the Ministry of Education and Culture of Uruguay, as an alternative and innovative educational experience, highlighting some of its guidelines and singularities as a public education policy in the field of non-formal education. For that purpose, we will focus on a brief reference to its creation by the Education (General Provisions) Act 2008, where the framework of the public education policies for the Uruguayan state, certain pedagogical aspects, and the tasks in prison contexts at national level are laid out. The question that occurs in the title is a trigger to think about the complex contexts of

deprivation of liberty and the educational interventions of the PAS having as its axis the people with their interests, desires and needs. One of the main characteristics of the program is adaptation through a situated pedagogical approach. It is made up of various devices, among which the link pedagogy and «the voice of the participants» stand out..

*Keywords:* contexts of deprivation of liberty, educational interventions

### **Origen del Programa Aprender Siempre (PAS)**

La propuesta educativa del Programa Aprender Siempre (PAS) del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) de la República Oriental del Uruguay, como política pública educativa, tiene entre sus características y particularidades ser una propuesta pedagógica alternativa que desarrolla actividades con especial foco en contextos de privación de libertad, destacándose la existencia de ciertas tensiones con las propuestas de la educación formal y las dinámicas carcelarias.

El programa surge a partir de la Ley General de Educación N.º 18.437 del año 2008, donde se plantean ciertos cometidos y objetivos de la educación formal y no formal. En el capítulo 3 dicha ley establece los cometidos de la política educativa nacional:

Artículo 12. (Concepto).- La política educativa nacional tendrá como objetivo fundamental, que todos los habitantes del país logren aprendizajes de calidad, a lo largo de toda la vida y en todo el territorio nacional, a través de acciones educativas desarrolladas y promovidas por el Estado, tanto de carácter formal como no formal. Asimismo, el Estado articulará las políticas educativas con las políticas de desarrollo humano, cultural, social, tecnológico, técnico, científico y económico. También articulará las políticas sociales para que favorezcan al cumplimiento de los objetivos de la política educativa nacional (Uruguay, 2008, pp. 3).

Allí se destaca la consideración de que todas las personas bajo la órbita del Estado tienen la capacidad para desarrollar aprendizajes durante toda su vida, lo que extiende el principio de educabilidad a toda la población nacional. Ello implica que el ámbito de acción educativa no se reduce a la etapa de escolarización de las personas, a determinadas franjas etarias, concepciones culturales o posiciones económicas. El principio que subyace a la ley es la actualización permanente de los modos de subjetivación posibles en cualquier momento de la vida de las personas, lo que permite nuevos

aprendizajes y la producción de nuevos saberes. Ello no implica solamente que los procesos pedagógicos se den de modo generalizado en todas y cada una de las personas, sino que deben ser pensados desde determinadas coordenadas en relación con el entorno en que se encuentran.

Al establecerse la educación a lo largo de toda la vida para todos los habitantes del país, la accesibilidad va acompañada de la calidad y de la adecuación de las propuestas educativas para los diferentes contextos. La política pública no queda fragmentada, sino que se piensa en la integralidad y complementariedad para el desarrollo de diversas acciones y líneas estratégicas del Estado, con el fin último del desarrollo humano de diversas capacidades de las personas y colectivos sociales.

En este sentido, la Ley de Educación<sup>2</sup> coloca el foco en determinados aprendizajes y su necesaria contextualización, lo cual genera el marco propicio para el surgimiento del Programa Aprender Siempre:

Procurar que las personas adquieran aprendizajes que les permita un desarrollo integral relacionado con aprender a ser, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a vivir juntos. Para ello, la educación deberá contemplar los diferentes contextos, necesidades e intereses, para que todas las personas puedan apropiarse y desarrollar los contenidos de la cultura local, nacional, regional y mundial (Uruguay, 2008, p. 3).

Los cuatro pilares de la educación, al igual que la totalidad del informe (Delors, 1996), influyen en los contenidos de la legislación educativa de nuestro país. Los cuatro pilares mencionados (aprender a conocer, aprender hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos), funcionan como coordenadas educativas que propician aprendizajes, se diferencian y se complementan con los impartidos en la educación formal.

---

<sup>2</sup> «Artículo 13. La política educativa nacional tendrá en cuenta los siguientes fines: A) Promover la justicia, la solidaridad, la libertad, la democracia, la inclusión social, la integración regional e internacional y la convivencia pacífica. B) Procurar que las personas adquieran aprendizajes que les permitan un desarrollo integral relacionado con aprender a ser, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a vivir juntos. Para ello, la educación deberá contemplar los diferentes contextos, necesidades e intereses, para que todas las personas puedan apropiarse y desarrollar los contenidos de la cultura local, nacional, regional y mundial. C) Formar personas reflexivas, autónomas, solidarias, no discriminatorias y protagonistas de la construcción de su comunidad local, de la cultura, de la identidad nacional y de una sociedad con desarrollo sustentable y equitativo. D) Propender al desarrollo de la identidad nacional desde una perspectiva democrática, sobre la base del reconocimiento de la diversidad de aportes que han contribuido a su desarrollo, a partir de la presencia indígena y criolla, la inmigración europea y afrodescendiente, así como la pluralidad de expresiones culturales que enriquecen su permanente evolución. E) Promover la búsqueda de soluciones alternativas en la resolución de conflictos y una cultura de paz y de tolerancia, entendida como el respeto a los demás y la no discriminación. F) Fomentar diferentes formas de expresión, promoviendo la diversidad cultural y el desarrollo de las potencialidades de cada persona. G) Estimular la creatividad y la innovación artística, científica y tecnológica (...).».

La propia ley comprende a la educación no formal en relación diferencial con la educación formal, donde esta última es el «centro» del sistema educativo uruguayo:

Artículo 37. (Concepto).- La educación no formal, en el marco de una cultura del aprendizaje a lo largo de toda la vida, comprenderá todas aquellas actividades, medios y ámbitos de educación, que se desarrollan fuera de la educación formal, dirigidos a personas de cualquier edad, que tienen valor educativo en sí mismos y han sido organizados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social, capacitación laboral, promoción comunitaria, animación sociocultural, mejoramiento de las condiciones de vida, educación artística, tecnológica, lúdica o deportiva, entre otros. La educación no formal estará integrada por diferentes áreas de trabajo educativo, entre las cuales se mencionan, alfabetización, educación social, educación de personas jóvenes y adultas. Se promoverá la articulación y complementariedad de la educación formal y no formal con el propósito de que esta contribuya a la reinserción y continuidad educativa de las personas.

El cometido que se plantea en la ley en relación con la educación no formal es el principio de la educación permanente para todas las personas, y coloca el foco en la continuidad, inserción y culminación de ciclos educativos formales. Para ello se ubica a la educación no formal en el eje de ciertos aprendizajes a propiciar, abarcando la formación y las propuestas educativas en relación con otros ámbitos sociales como son el laboral, el artístico-cultural, la alfabetización y la comunicación, la construcción comunitaria y de ciudadanía, la recreación y el deporte, etcétera.

### **Características de la propuesta del Programa Aprender Siempre (PAS)**

El PAS interviene en todo el territorio nacional, donde trabaja con personas jóvenes y adultas a partir de los 14 años. Las propuestas educativas tienen una duración mínima de tres meses en los contextos denominados *comunitarios* (adultos mayores, personas con discapacidad, grupos de mujeres y jóvenes, etc.) y de diez meses las implementadas en el contexto de privación de libertad tanto para jóvenes como para adultos. Como punto de partida se toman cuatro áreas temáticas a desarrollar: Educación y trabajo; Arte, lenguaje y comunicación; Deporte y recreación; y Salud y entornos saludables. Al mismo tiempo se trabaja en dos ejes transversales a las cuatro áreas como son: Derechos Humanos y Perspectiva de Género. La propuesta es llevada adelante por una dupla pedagógica que semana a semana habilita espacios educativos en las diversas Unidades penitenciarias del Instituto Nacional de Rehabilitación (INR).

El propósito del programa es construir espacios con sentido desde lo grupal, donde se desarrollen determinadas habilidades para el ejercicio de la ciudadanía y el ingreso de la pluralidad cultural. Para ello se entiende a la educación como un derecho y no como un beneficio, y en tal sintonía se

desarrollan propuestas educativas de calidad, diseñadas y adecuadas a la diversidad de contextos donde se interviene. El PAS busca potenciar habilidades que favorezcan el deseo de aprendizaje permanente, desplegar o reconectar con una serie de capacidades, producir nuevos saberes y reactivar los olvidados.

Las problemáticas que se identifican en estos espacios son múltiples. Entre ellas destacamos la preocupación que refiere a la dimensión de la experiencia y el saber educativo en su aspecto pedagógico, es decir, ¿qué guía los procesos de aprendizajes de las personas? ¿Cómo generar espacios educativos que tomen el deseo y los saberes del otro/a y al mismo tiempo aporten nuevos y significativos aprendizajes, bajo un contexto que impacta en las subjetividades por las condiciones de encierro, privación de libertad, derechos vulnerados, experiencias negativas sobre lo educativo, experiencias de exclusión y estigmatización social?

A continuación, se presentan sintéticamente algunas características del PAS, focalizando en la intervención con la población en contexto de encierro donde el acceso a la educación y las posibilidades de generar condiciones que propicien experiencias significativas impactan en el desarrollo de una mejor calidad de vida de las personas. Para ello se construyó una propuesta pedagógica denominada *pedagogía del eslabón*,<sup>3</sup> que propone una adecuación entre diversas líneas estratégicas y contenidos a propiciar por el programa a partir de los deseos e intereses de los/las participantes. El *eslabón* hace referencia a la didáctica de la propuesta situada: cada instancia de encuentro educativo tiene una finalidad y valor por sí mismo y, además, se enlaza en la secuencia proyectiva de los sucesivos encuentros.

Entender a la educación como aprendizaje permanente durante toda la vida, genera ciertas perspectivas no solo en la concepción de los vínculos educativos, sino además en el trato entre las personas que participan del encuentro, donde se da la construcción de una subjetivación desde el agenciamiento, que re-crea saberes que circulan, se intercambian y se producen en los espacios educativos. Ello lo diferencia del vínculo propuesto por el paradigma disciplinario predominante en las prisiones, en el cual el sujeto es concebido desde un lugar de receptor pasivo.

El PAS busca desarrollar prácticas de calidad<sup>4</sup> que generen oportunidades de aprendizaje en el marco de las políticas de educación a lo largo de toda la vida. Esto implica conectar a las personas con el deseo de aprender, de fomentar la grupalidad y el estímulo al ejercicio pleno de sus derechos. Para ello, se generan espacios educativos flexibles mediante estrategias pedagógicas orientadas hacia la

---

<sup>3</sup> Esta noción será desarrollada más adelante en el texto.

<sup>4</sup> El término *calidad* tiene particular significado para el programa que estará desarrollado más adelante.

promoción de experiencias de aprendizaje permanente. Se trabaja a partir de los intereses, necesidades, posibilidades e inquietudes del grupo de participantes, facilitando así procesos activos de cohesión social, acceso y producción de nuevos saberes en el desarrollo de diversas capacidades humanas.

La implementación de los espacios educativos transita entre contextos de comunidad en diversas localidades de todo el país y contextos de mayor vulnerabilidad como son las prisiones y las instituciones de salud mental. En este sentido, el programa tiene como cometido resignificar el término «educativo» para la población con la que se trabaja, debido a que la gran mayoría comparte una desvinculación temprana de la educación formal y experiencias negativas en las prácticas relacionadas con lo educativo. Para ello, se intenta tocar las fibras más íntimas de las personas de manera que en ese encuentro educativo suceda «algo», construyendo un espacio de participación, de responsabilidad y de grupalidad.

La generación de la *grupalidad*<sup>5</sup> es fundamental para el programa porque se entiende que sostiene los procesos de aprendizaje de los/las participantes, al dotar de sentidos al espacio educativo en situación y generar en ellos experiencias con un otro/a. Todo lo que puede ser catártico de modo individual debe aportar a un aprendizaje colectivo, donde se buscan estrategias de objetivación o simbolización para ser abordadas desde lo corporal o desde la palabra, de modo grupal.

La grupalidad va acompañada de la noción de *participación*,<sup>6</sup> entendida como ser parte de algo que «me trasciende» y al mismo tiempo «estoy siendo en ello». Esta práctica participativa es fundamental para la significación de los aprendizajes que se desean promover en los espacios educativos, donde se busca propiciar el vínculo entre la participación y la responsabilidad.<sup>7</sup>

---

<sup>5</sup> Pichón Rivière (1980) conceptualiza al grupo como un conjunto restringido de personas ligadas por constantes espacio temporales, articuladas en su mutua representación interna, que se propone una tarea que conforma su finalidad, interactuando a través de complejos mecanismos de roles.

<sup>6</sup>Curiosas acepciones confluyen en la noción de participación. Si uno visita el Diccionario Etimológico de Corominas (año de la obra), encuentra el punto de arranque en la palabra latina *pars*, ‘parte’. De allí deriva «partir de un lugar», en tanto ponerse en camino [construcción intransitiva que ya aparece en el Quijote (I, XXIX, 145r°)]; también repartir, entendido como distribuir entre varios, esparcir, sembrar. Y participar: dar parte, notificar, comunicar. La participación recoge de alguna manera estas marcas y alude a aviso, parte, trato o noticia que se da a uno; así como a tener parte en una cosa, tocarle algo de ella. Ser parte en la realización de algo: ser partícipe o participante, en el sentido de que recibe o tiene derecho a recibir parte de alguna cosa. Podemos afirmar que la participación no solo no es ajena al trabajo educativo y a la vida en sociedad, sino que aparece como su entramado» (Núñez, 2005, p. 1).

<sup>7</sup> En el Diccionario Etimológico de Corominas (Corominas, 1987) la palabra *responsabilidad*, que data del Siglo XIX en lengua española, tiene su genealogía en el vocablo Responder, del siglo X. Ella procede de la palabra Latina *respondere*. De ellas se deriva el vocablo respuesta aparecida en el Siglo XV entendida «el que se dice por los difuntos» y responsabilidad.

Para intervenir en tales contextos hostiles es necesario fomentar en el colectivo de educadores/as su *formación permanente* y habilitar espacios para la reflexión de sus propias prácticas. Desde el programa se implementan *Grupos de Trabajo* que intentan generar el intercambio de experiencias y la reflexión conceptual sobre las prácticas. Estos grupos son pensados con el propósito de enriquecer la propuesta educativa situada, al destrabar la naturalización y propiciar el cuidado de los propios educadores/as que desarrollan su tarea en contextos tan envolventes para la subjetividad de las personas como son las prisiones. Frente a ello, el programa toma en consideración instancias anuales de formación continua y espacios de producción de saberes por parte de los/as educadores/as.

### **Estrategias educativas y planificación situada**

Desde el PAS se habla más que de metodologías, de *estrategias educativas para una planificación situada*. Las estrategias no quedan desprovistas de las dimensiones epistemológicas, ontológicas y éticas con las que se construyen los objetivos planteados para la implementación de las propuestas. La anualización y focalización en la población de contexto de encierro hacen a la propuesta educativa redefinirse sobre los modos de abordar los espacios educativos. Hablamos de espacios educativos de entre 15 y 25 personas que tienen una instancia presencial una vez por semana de tres horas durante diez meses al año, donde una dupla educativa lleva a cabo un proyecto educativo con el grupo.

Dentro de las múltiples características del PAS se destaca la flexibilidad que se le brinda y despliega la dupla pedagógica, que articula diversos saberes y herramientas didácticas en la construcción de estrategias educativas. Al mismo tiempo, la dupla posibilita una diversidad en el vínculo educativo entre los/as educadores/as y los/as participantes. La propuesta educativa se adecua a los intereses y necesidades de quienes participan, y se elabora un proyecto educativo que delimita ciertas coordenadas de trabajo. Si bien en los inicios de las actividades educativas (alrededor del cuarto taller) la dupla pedagógica debe presentar el proyecto que va a desarrollar, la reflexión sobre la práctica educativa es continua, habilitándose ajustes para la mejora de la propuesta, dando mayor libertad y asertividad a cada plan de trabajo.

El que exista una dupla educativa es fundamental en este proceso de pensar y reflexionar sobre el espacio, el grupo y los propios aprendizajes de los/as educadores/as y participantes. Además, ello permite evitar el aislamiento de la actividad del educador/a, que trabaja grupalmente con su compañero/a y enriquece así la perspectiva sobre la realidad que se despliega semana a semana en los talleres. La dupla educativa tiene la característica de ser un equipo donde la comunicación y el intercambio, desde el abanico de saberes y de herramientas educativas y culturales con que cuenta



cada uno, es fundamental para el desarrollo de las propuestas situadas. Las instancias de planificación conjunta hacen de la dupla un lugar que transita por un proceso creativo y de aprendizaje en la construcción del plan de trabajo. El trabajo en dupla permite acompañarse y sostenerse ante las grandes exigencias emocionales y múltiples complejidades que emergen como dificultades de diferente índole en los contextos de privación de libertad.

Actualmente, cuando se llega al territorio, la dupla comienza a diseñar en situación el plan de trabajo. Se construye la propuesta según la formación y los saberes que tiene cada integrante, los deseos e intereses de los/las participantes y las condiciones de funcionamiento propias del territorio. Se realiza un diagnóstico de tales variables, donde los contenidos de cada instancia se van adaptando a medida que transcurren los talleres, con la posibilidad de rediseñar el plan de acción según los emergentes, imprevistos y condiciones de la grupalidad que lo requieran.

La dupla se construye según un criterio de *complementariedad* en el cual se tienen en cuenta distintas variables: la conjugación de saberes, la profesionalización diversa, la paridad de género, las habilidades, competencias y experiencias que hacen a la tarea educativa y que no están necesariamente vinculadas a una titulación específica, entre otros elementos valorados en el perfil de las personas. Este aspecto se vincula a la concepción de cómo se entiende la práctica educativa, tomando una postura que considera los saberes, habilidades y experiencias que se visualizan como imprescindibles para el análisis y la planificación de una propuesta situada, acorde a los objetivos del programa.

A través de la conformación de un grupo de trabajo integrado por la coordinación del programa y algunos educadores y educadoras se generó la reflexión acerca de cuál sería el modo más acertado de intervenir pedagógicamente en aquellos contextos que presentan altos índices de inestabilidad, como por ejemplo el contexto carcelario, y en este proceso se identificó como concepto central el de *espacio educativo de calidad*. En la terminología interna del programa, espacio equivale a encuentro, taller u otras formas de denominar a las instancias en las que se desarrollan actividades educativas. Se evita utilizar el término clase, dada su asociación con la educación formal.

### **Pertinencia, relevancia y equidad: Claves para los espacios educativos de calidad**

Un asunto en permanente discusión dentro del PAS es qué se entiende por espacios educativos de calidad en los contextos carcelarios y en este sentido se toman en cuenta los siguientes criterios:

- **Pertinencia:** se refiere a la adecuación de la propuesta como respuesta a la situación problema que la motiva y, muy especialmente, a su correspondencia con los intereses, necesidades y posibilidades de los grupos destinatarios del proyecto educativo.

- Relevancia: la evaluación de la relevancia remite a analizar si la propuesta promueve aprendizajes significativos para sus destinatarios/as según su perfil socioeconómico y cultural, así como la coherencia de la misma con la orientación del programa dentro del cual se inscribe.
- Equidad: mediante este criterio se analiza el proyecto educativo en cuanto al tratamiento igualitario de la población destinataria en lo que refiere al acceso, permanencia y posibilidades de éxito, sin distinción de género, etnia, religión o condición social, económica o política.

Creemos que, en la educación de personas jóvenes y adultas, la condición de éxito más decisiva es su pertinencia, vista desde la perspectiva de sus destinatarios, no de sus agentes. Los factores determinantes de la pertinencia son básicamente tres: que sus destinatarios/as perciban la propuesta como relacionada con sus intereses, no como algo ajeno a su vida; que para los/las participantes la actividad resulte oportuna, «como caída del cielo»; que los requerimientos de la actividad se ajusten al perfil socioeducativo de sus destinatarios/as.

La valoración de los espacios educativos del PAS por parte de sus destinatarios no está necesariamente relacionada con el contenido de las cuatro áreas que se trabajen en ellos.<sup>8</sup> Según Sergio Martinic (1997), en las propuestas educativas pedagógicamente centradas en el diálogo, lo que los participantes valoran es el ámbito de interacción creado por los proyectos educativos, en el cual se sienten escuchados y respetados. Como mencionamos anteriormente, en el PAS se fomenta la autonomía de los/as educadores/as en la definición del contenido y formas de trabajo de sus proyectos, y estos pueden incluso decidir cambios en las propuestas ya iniciadas. En los espacios educativos del PAS que se desarrollan en las cárceles, la adecuación al contexto implica cambios en los horarios, en la duración, en los contenidos y en la metodología de trabajo, además de la necesaria atención a las normas de los establecimientos y cierta aclimatación al ambiente carcelario por parte de los/as educadores/as, sin por ello naturalizarlo.

«Esto es como estar afuera», con esta frase definió un participante el clima que se vivía en los cursos del PAS, y marcó así la diferencia con la atmósfera general de la cárcel. De acuerdo con esta imagen, los espacios educativos del programa constituyen contextos micro con rasgos propios, insertos, pero diferenciados, dentro de un contexto macro, que es el de la unidad penitenciaria.

En este sentido, rescatamos la voz de algunos participantes de distintos espacios educativos del PAS quienes describen con claridad sus experiencias, por ejemplo, un participante del taller de Deportes de la Unidad penitenciaria N.º 15 de Cerro Largo, dijo:

---

<sup>8</sup> Por más datos consultar PAS (2019).

(El taller de deportes) es una salida para nosotros también, porque al pasar encerrados día y noche, compartir cosas con las personas que vienen de afuera es algo que tenés que apreciar y valorar. Porque no todos nos ven de igual manera. Ellos (los y las educadores/as) nos importan. Ellos vienen y juegan con nosotros como si fueran personas iguales. No nos discriminan (PAS, 2020<sup>a</sup>).

Otro participante del taller de Teatro del Oprimido de la Unidad Penitenciaria N.º 20 de Salto, expresó: «Es como que cuando venimos al aula dejamos el traje de guerrero colgado allá y venimos tranquilos. Y cuando nos toca ir de vuelta, agarramos el traje de guerrero y volvemos de vuelta a la guerra.» (PAS, 2020b). Una diferencia importante entre el *adentro* y el *afuera* del espacio educativo es que en el taller del PAS las relaciones internas no están rígidamente predeterminadas (como sí lo están en la cárcel), sino que varían y en gran parte se autorregulan sobre la marcha en forma consensuada entre los/as educadores/as y los/as participantes.

¿Los espacios educativos del PAS son como una burbuja dentro de la cárcel? Ese riesgo existe. Por tal razón, el programa promueve el diálogo y la coordinación de sus docentes con los agentes educativos de otros programas y con los operadores carcelarios.<sup>9</sup> No obstante, en la mayor parte de los espacios educativos del PAS hay algo de «burbuja». Significativamente, los ejemplos más significativos parecerían ser aquellos espacios educativos con mejores logros en cuanto a cambios positivos a nivel individual y grupal en las actitudes y comportamientos de los/las participantes, resultados de indiscutible relevancia, más aún en los contextos de privación de libertad.

En este sentido, interesa mencionar a la socialización como un elemento central en las propuestas educativas del PAS. Desde la perspectiva de la *pedagogía de la presencia*, siguiendo a Gomes Da Costa (2004), asociamos la grupalidad y la participación a los procesos de socialización. Ello implica la valoración de cada miembro de una comunidad y la relación consigo mismo, así como el respeto a la persona, sus derechos y sus bienes en el marco de una ética personal.

Entendemos que, siguiendo la idea anterior, en los espacios educativos la conversación y el diálogo tienen una importancia central, donde se habla «de cosas distintas» y en «otro» lenguaje, no el de la cárcel, por lo que el trato entre los/as educadores/as y participantes en nada se parece al del cotidiano carcelario. Pero también en los espacios educativos ingresa el contexto y se debe analizar el trabajo y el trato desde su dimensión educativa.

---

<sup>9</sup> Figura civil del funcionariado penitenciario que difiere de las funciones de seguridad estática que realiza la policía en una Unidad Penitenciaria. La figura del operador fue creada en el año 2010 en el marco de la Ley de Emergencia Carcelaria (Uruguay, 2010) junto a la fundación del Instituto Nacional de Rehabilitación, teniendo focalizado sus funciones en la seguridad dinámica y la gestión educativa en la Unidad Carcelaria, trabajando en la dimensión del trato y el vínculo con los privados de libertad.

Para retomar y reforzar la idea de la pertinencia y relevancia de los espacios educativos, resulta fundamental recurrir nuevamente a la opinión de los sujetos de la educación. A continuación, compartimos algunos breves fragmentos en relación con dichos puntos: Una participante expresó: «[con el teatro] aprendí a expresarme con la gente porque yo era re cerrada». Otra participante indicó: «El teatro a mí me ha ayudado mucho a perder la vergüenza a hablar al público, a romper barreras al expresarme, al decir algo.» (Ver el cortometraje *Taller teatro del oprimido*, en PAS, 2020b). Otra participante manifestó: «[El taller] nos ayuda a aprender nosotras a tratar mejor, porque a través del teatro la gente aprende a ser más compañera, a ser más responsable... y nos hace bien a nosotras como personas, y a las personas que están alrededor nuestro.» (participante del taller de Teatro de la Unidad Penitenciaria N.º 12, Rivera, 2019) (PAS, 2020c).

### **Sobre las dinámicas de los espacios educativos del PAS**

Desde el programa, los espacios educativos no solo se construyen en forma dialógica, motivados por la demanda de los participantes, sino además como verdaderos espacios caracterizados por la interseccionalidad. Un espacio tiempo, un «lugar antropológico», en donde se desarrollan y construyen sentidos intersubjetivos por parte de quienes lo habitan o transitan, donde no se promueven ciertas prácticas porque sí, sino que se las posibilita en cuanto es identificado su sentido, en cuanto es simbolizado (Wright, 2005).

Nominamos a este espacio como uno de los *entres* (intersecciones) posibles. El formato pedagógico aquí esbozado, se asume primeramente entre dos grandes paradigmas: el populismo punitivo (Sozzo, 2007), que legitima la existencia de las instituciones de encierro como ejecución de la pena, y las corrientes abolicionistas que plantean su destrucción por los efectos negativos sobre los sujetos que la transitan.

En medio de esta discusión sin un consenso al menos visible para un futuro cercano, continúa vigente un sistema cuya complejidad no solo desborda la capacidad de respuesta institucional, sino además, parafraseando a Elinaldo Fernandes Juliao (2020), hace visible su incompletitud<sup>10</sup>. Ello legitima la presencia de diversas instituciones educativas y culturales entre las cuales aparece el PAS, para construir espacios en los términos ya manifestados, caracterizados por la intervención en la interfaz.

---

<sup>10</sup> «Com este novo paradigma que vem emergindo nos últimos anos, compreende-se o sistema penitenciário com uma instituição social como tantas outras, reconhecendo a sua incompletude (tanto institucional, quanto profissional). Cria-se uma nova dinâmica política e ideológica que prima pela não segregação total do indivíduo, e sim pela concepção de que o ser humano vive em um constante processo de socialização – assimilação de hábitos característicos do seu grupo social e da cultura hegemônica que lhe é própria. Reconhece-se que o papel do sistema de privação de liberdade, em suma, é de «socioeducar»: do compromisso com a segurança da sociedade; e de promover a educação do delinquente para o convívio social» (p. 47).

Es decir, una zona de comunicación permanente donde se ponen en juego una infinidad de vínculos y tensiones por las cuales transita la experiencia de todos los agentes involucrados, habilitando fronteras móviles para dar respuesta a las particularidades del contexto donde esta se desarrolla.

En tal sentido, las dinámicas de los espacios educativos del PAS conviven con las lógicas del sistema penitenciario. Entre sus expresiones más características cabe señalar las siguientes: la inestabilidad de los grupos (asistencia irregular, deserción, incorporaciones tardías), situación que hace prácticamente imposible llevar adelante un proceso educativo; las dificultades originadas en fallas de coordinación dentro de las cárceles, insuficiencia de personal o de infraestructura, que causa reiterados retrasos a la hora de iniciar los talleres; la falta de condiciones mínimas de trabajo en los lugares asignados al programa, problemas de traslado de los/as docentes hacia y desde las cárceles a las que no llega el transporte público, etc.; las vicisitudes del día a día carcelario que impactan sobre la población reclusa y por ende sobre los/as participantes de los cursos, situándose en el foco de su atención, lo que obliga a los/as docentes a cambiar o suspender las actividades previstas. Estas situaciones no se dan en todos los espacios educativos y cuando ocurren no es siempre en su conjunto, ni tampoco con la misma intensidad, pero aun así implican severos obstáculos para el desarrollo de los procesos educativos.

Con respecto al primer problema, la inestabilidad de los grupos, la opción que el PAS viene desarrollando consiste en poner en práctica una nueva forma de trabajo en que cada encuentro o taller sea una unidad con sentido propio, articulada con las unidades anteriores y articulable con las siguientes, formando así una cadena de eslabones sucesivos. En el PAS, esta propuesta lleva el nombre de *pedagogía del eslabón*.

Para enfrentar el segundo problema (las fallas en la coordinación dentro de las cárceles), el PAS desarrolla distintas gestiones frente al Instituto Nacional de Rehabilitación y ante las autoridades de las Unidades penitenciarias, procurando la visibilización del problema y la adopción de medidas correctivas. Se perciben mejoras, pero aún insuficientes y no siempre duraderas.

El tercer problema es parte de la vida cotidiana en las cárceles y los/as docentes del PAS así lo asumen en la contextualización de sus cursos. Más aún, al tener que cambiar sin previo aviso lo previsto para un determinado encuentro o taller, los/as educadores/as van adquiriendo competencias con el fin de superar lo originalmente programado e implementar modificaciones sobre la marcha que faciliten la motivación y los aprendizajes. Esa capacidad de planificación instantánea implica un considerable sentido de alternativa, poco frecuente en otros contextos educativos.

## **La pedagogía del eslabón**

La expresión pedagogía del eslabón es una metáfora. Alude a una forma de trabajo educativo en que cada instancia (clase, taller, encuentro, etc.) puede ser entendida como un módulo, como un eslabón de una cadena pedagógica. Para ello es preciso tener en cuenta dos condiciones básicas: la calidad de cada instancia educativa, bajo el supuesto que quizá sea una de las pocas o si no la única a la que asistan todos los participantes; y la organización de la secuencia de los eslabones de acuerdo a un cierto sentido de trayectoria, de dirección hacia objetivos de mayor alcance que los de cada encuentro.

El eslabón inicial es el punto crítico de la cadena pedagógica. Es sabido que numerosos proyectos de educación de adultos terminan con la mitad o menos de sus participantes iniciales. Esto también ocurre en la educación en contextos de privación de libertad, asociado entre otras causas a carencias en la pertinencia de las propuestas, evaluada desde la óptica de sus destinatarios. Tal evaluación es temprana y, en definitiva, de ella depende la duración real de la secuencia de aprendizajes proyectada por los/as educadores/as.<sup>11</sup>

De ahí que el primer eslabón de la cadena tenga una importancia fundamental. Sin pretender que sean necesariamente válidos en todos los casos, al planificar la primera instancia de una propuesta educativa conviene tener en cuenta los siguientes requerimientos básicos:

- que el espacio PAS propicie condiciones que faciliten en los participantes la vivencia de la interacción grupal y la valoración de los puntos de vista individuales.
- que el desarrollo del encuentro permita a los/as educadores/as realizar un sondeo preliminar de los intereses y necesidades del grupo.
- que los contenidos de la reunión no tengan que ajustarse necesariamente a una determinada área temática del PAS, sino que operen más bien como introducción a variadas opciones y posteriores combinaciones entre estas.

## **El eslabón con la unidad penitenciaria**

Así como las unidades que pueden trabajarse en una sola instancia o taller constituyen la primera característica de la pedagogía del eslabón, la segunda consiste en el enlace entre tales unidades en tanto módulos de una serie o secuencia pedagógica mayor. Se plantean aquí tres puntos a tener en cuenta:

---

<sup>11</sup> Similares conclusiones se desprenden del artículo de Victoria Amir (2014).

- ante todo, que parece una incongruencia querer vincular unidades que por definición son independientes, armando una serie cuya principal característica es precisamente la continuidad. En realidad, tal incongruencia es más aparente que real, pues lo que importa es la calidad del vínculo o enlace entre las unidades, el cual no debe distorsionar el sentido de estas. En otras palabras, si para armar la cadena se fuerzan los eslabones, el resultado difícilmente será el esperado.
- una opción didáctica muy común décadas atrás, sobre todo en la educación primaria, fue la de vincular las unidades de aprendizaje mediante la búsqueda de nexos entre los contenidos temáticos de unas y otras. En algunos casos puede ser un camino viable, pero conviene atender a lo siguiente: un primer riesgo consiste en diseñar las unidades priorizando sus posibilidades de enlace antes que sus posibilidades de explotación pedagógica unitaria, que es para lo cual originariamente fueron creadas. Una segunda situación a evitar es el trabajo con unidades y secuencias elaboradas con fragmentos de temas «cosidos entre sí», una especie de *patchwork* didáctico, con el resultado de un producto inevitablemente artificial y de poco valor en la educación de jóvenes y adultos.
- una alternativa totalmente diferente y que en los hechos demuestra ser más fecunda consiste en el relacionamiento de las unidades de aprendizaje mediante una forma de trabajo que sea común a todas. Desde esta perspectiva, una secuencia pedagógica no se define por sus contenidos temáticos, sino por el *enfoque metodológico* que orientó su elaboración y que por consiguiente guiará su aplicación práctica en tanto expresión pedagógica. Hay aquí una esencial analogía entre la secuencia y las unidades que la integran, dada, precisamente, por el sentido que comparten.

De acuerdo con la experiencia del PAS, en la construcción de ese sentido mucho contribuyen la superación de la lógica disciplinaria en el diseño de las propuestas, la priorización del diálogo y la interacción como componentes básicos de la relación socioeducativa y la importancia otorgada a las actividades expresivas. Es evidente que estos factores inciden con fuerza en la pertinencia del programa, que en definitiva es una de las claves, de hecho, quizá la única al alcance del PAS, para responder a la inestable integración de los grupos en los contextos de privación de libertad.

### **A modo de cierre**

El PAS, a lo largo de su existencia y en concordancia con su esencia, se fue transformando y reconfigurando a medida que quienes lo integran han avanzado en la reflexión sobre sus prácticas, considerando además los cambios externos a los que no ha sido ajeno (de personal, de coordinación,

de gobierno). Esto también le ha permitido avanzar en su consolidación como política pública, planteándose constantemente nuevos desafíos.

La pregunta, entendiéndose como una forma de interpelación constante, es un recurso siempre presente que ha favorecido la profundidad de las reflexiones, tanto individuales como colectivas. Nos preguntamos, les preguntamos a otros/as, ponemos preguntas en diálogo, y de esa manera seguimos construyendo.

Este trabajo parte también de una pregunta: «¿Y si mi presencia inquieta todos tus planes?» que remite a distintas dimensiones que se ponen en juego en el quehacer educativo: la presencia de uno, lo que esa presencia le genera a un otro, las posibilidades que ese encuentro entre uno y otro puede propiciar, el plan que lleva consigo la potencialidad de transformarse y transformar.

Las respuestas que vamos encontrando en el camino nos retroalimentan y nos abren interrogantes nuevas, por lo cual dejamos la invitación a preguntarse y a preguntar a partir del poema de Camilo Blajaquis «Desconfianza»:

### **Desconfianza**

¿Y si me pongo a gritar y no te bailo el olvido?  
¿Y si te niego el licor que embriaga las ideas?  
¿Y si te escupo el uno en un millón?  
¿Y si mi presencia inquieta todos tus planes?  
¿Y si mi corazón vomita todo tu veneno?  
¿Y si no me matás y quedo en eterna agonía?  
¿Y si te devuelvo con abrazos todas tus piñas?  
¿Y si mis odios no te tienen en su lista?  
¿Y si me recibo de irreversible?  
¿Y **cuando** el premio ya no sea el castigo?  
¿Y qué onda si soy un caso muy extraño?  
¿Y qué onda si estoy orgulloso de tu desprecio?  
¿Y si lo más inspirador fuera tu desconfianza?  
¿Y qué onda si mis preguntas sorprenden también a mi pasado?

(Camilo Blajaquis)

### **Bibliografía**

Amir, V. (2014). ¿Das clases de Historia en la cárcel? ¿Así... como del liceo? Qué Historia enseñar en la cárcel y cómo. En A. Zavala (Coord.), *Cuaderno de historia 11: Otras aulas, otras historias. La didáctica de la historia en el salón de al lado*, (pp. 49-72). Montevideo: MEC/ Biblioteca Nacional.



- Corominas, J. (1987). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Editorial Gredos.
- Delors, J. (1996.). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, (pp. 91-103). Madrid: Santillana/UNESCO.
- Fernandes Julião, E. (2020). *Cartografia das experiências de políticas de educação para jovens e adultos nas prisões da América do Sul*. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense.
- Gomes Da Costa, A. (2004). *Pedagogía de la presencia*. Buenos Aires: Losada
- Martinic, S. (1997). La construcción dialógica de saberes en contextos de intervención educativa. *Revista Chilena de Antropología*, 14, 89-103.
- Núñez, V. (2005). *Participación y educación social*. Documento en línea recuperado de <https://aprenderly.com/doc/377706/participación-y-educación-social>
- Pichón Rivièrre, E. (1980). *Teoría del vínculo*. Buenos Aires: Ediciones Nueva visión
- Programa Aprender Siempre (PAS) (2019). *El PAS a once años de su creación*. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura / PAS.
- Programa Aprender Siempre (PAS) (2020a). Festival de Cortos PAS: Bloque 3. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=3BqBQMGKtKw&t=19s>
- Programa Aprender Siempre (PAS) (2020b). Festival de Cortos PAS: Bloque 2. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=NH42TQPtEpE>
- Programa Aprender Siempre (PAS) (2020c). Documental 10 años del Programa Aprender Siempre. Recuperado de [https://www.youtube.com/watch?v=gmp\\_oJrDtGc](https://www.youtube.com/watch?v=gmp_oJrDtGc)
- Sozzo, M. (2007). ¿Metamorfosis de la prisión? Proyecto Normalizador; populismo punitivo y «prisión depósito» en la Argentina. *Urvio, Revista Latinoamericana de Seguridad Ciudadana*, 1, 88-116.  
<https://doi.org/10.17141/urvio.1.2007.1055>
- Uruguay (2008). Ley n.º 18.437: Ley General de Educación Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Uruguay (2010). Ley n.º 18.667: Ley de Emergencia Carcelaria. Presidencia de la República Oriental del Uruguay
- Wright, P. (2005). Cuerpos y espacios plurales: Sobre la razón espacial de la práctica etnográfica. *Indiana*, 22, 55-72.  
Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2470/247018075004.pdf>