



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

---

Alfabetizar para la libertad: Una experiencia de Alfabetización  
en Contexto de Encierro

*Alfabetização para a liberdade: Uma Experiência de  
Alfabetização em um Contexto de Confinamento*

*Literacy education for freedom: An Experience of Literacy  
Education in Imprisonment Context*

*Liliana Berenstein<sup>1</sup>*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7577-1828>

**DOI:** <https://doi.org/10.47965/fermen.15.1.10>

**Recibido:** 10/06/2021

**Aceptado:** 14/08/2021

## Resumen

El presente trabajo es la articulación teórica de una experiencia de alfabetización desarrollada por profesores y estudiantes avanzados de la Carrera de Psicopedagogía y Educación de la Universidad Nacional de San Martín en el Complejo Penitenciario de José León Suárez, situado en el conurbano bonaerense de la ciudad de Buenos Aires, Argentina. La singularidad de dicho programa reside en que tanto alfabetizadores como alfabetizandos se encuentran privados de su libertad y conviven en la misma institución penitenciaria. El objetivo del proyecto es propiciar con los alfabetizadores, un

---

<sup>1</sup>Lic. en Ciencias de la Educación, UBA. Lic. en Psicopedagogía, UM. Magíster en Psicología cognitiva y Aprendizaje, FLACSO/UAM. Doctoranda en Salud Mental Comunitaria, UNLA. Coordinadora del Programa de Alfabetización «Alfabetizar para la Libertad» en el Complejo penitenciario José León Suárez, CUSAM.UNSAM (desde 2010). Directora de la Diplomatura «Intervenciones Pedagógicas en Contexto de Encierro», Escuela de Humanidades, UNSAM (desde 2014).

espacio de reflexión acerca de su tarea, favoreciendo su labor, así como también el enriquecimiento de los instrumentos pedagógicos y didácticos para llevar a cabo la misma. Como resultado del trabajo se pudo observar que el espacio de alfabetización y el vínculo generado entre los actores del mismo, tienen incidencia en el cambio de posición subjetiva tanto para los alfabetizadores como para los alfabetizados. Los primeros, porque despliegan sus sentimientos solidarios y transmiten los valores y oportunidades que brinda la educación en el contexto opresivo de la cárcel, insistiendo con su tarea educativa para romper esa lógica carcelaria; y los segundos, van entrando en el mundo de las letras y números, de intercambio social, en el vínculo con pares en el que se respeta y se estimula su palabra, sus saberes y se les va abriendo una posibilidad de posicionamiento en la sociedad novedoso hasta ese momento. Así pueden subjetivarse desde la actividad educativa, habilitando espacios de libertad no sólo como posible medio para su futuro una vez cumplida la pena, sino también para intervenir en el presente rescatando la dignidad, construyendo nuevos soportes y anclajes sociales y culturales. Esto es, la inclusión de los sujetos en redes de sostén sociales intramuros, como así también con proyección extra muro.

*Palabras clave:* alfabetización, cárcel, derechos humanos, educación popular

## **Resumo**

O presente trabalho é a articulação teórica de uma experiência de alfabetização desenvolvida por professores e alunos avançados da Carreira em Psicopedagogia e Educação pela Universidade Nacional de San Martín no Complexo Penitenciário José León Suárez, localizado na periferia da cidade de Buenos Aires, Argentina. A singularidade deste programa reside no fato de que tanto os alfabetizadores quanto os alfabetizados são privados de sua liberdade e vivem juntos na mesma prisão.

O objetivo do projeto é promover com os alfabetizadores um espaço de reflexão sobre a sua tarefa, favorecendo o seu trabalho, bem como o enriquecimento dos instrumentos pedagógicos e didáticos para a sua realização. Como resultado do trabalho, foi possível observar que o espaço da alfabetização e o vínculo gerado entre seus atores, impactam na mudança de posição subjetiva tanto dos alfabetizadores quanto dos alfabetizados. Os primeiros, porque manifestam o seu sentimento de solidariedade e transmitem os valores e oportunidades que a educação oferece no contexto opressor da prisão, insistindo com a sua tarefa educativa para quebrar essa lógica carcerária e os segundos, os alfabetizados, estão a entrar no mundo das letras e números, de trocas sociais, no vínculo com os pares em que sua palavra e conhecimento são respeitados e estimulados e se abre uma possibilidade de posicionamento na sociedade nova para aquele momento. Assim, podem ser subjetivados a partir da

atividade educativa, possibilitando espaços de liberdade não apenas como meio possível para o seu futuro uma vez cumprida a pena, mas também para intervir no presente resgatando a dignidade, construindo novos suportes e âncoras sociais e culturais. Ou seja, a inclusão de sujeitos em redes de apoio social intramuros, bem como com projeção extramuros.

*Palavras-chave:* alfabetização, prisão, direitos humanos, educação popular

### **Abstract**

The current manuscript represents the theoretical representation of literacy education in a novel experience that takes places in a imprisonment context done by both professors and advance students on Psychopedagogy and Education mayor at the San Martin National University. This Research takes place at Jose Leon Suarez Jail which depends on the federal Department of Correction and it is located in the suburbs of Buenos Aires, Argentina. The unique approach of this papers leans on the fact that both Literacy education professor and students are inmates and live in the same penal institution. The purpose of this project is to give to the Literacy education professor academics knowledge and also an space where they can share their thoughts about their task, by doing this the professor will be bale to perform better. Also during this meeting with the inmates professor, these receive pedagogic and didactical tools in order to enlighten their position as a teachers in a confinement settings. As a result of the work done, it has been seen that this unique space of literacy education generates changes in the subjective position in both professor inmates and student prisoners. The first ones, professors inmates, due to they are able to express their solidarity feelings and share values and opportunities regarding the education under oppressive imprisonment context emphasizing their task in order to brake the logical imprisonment paradigm. The second ones, the students inmate ,due to the acquisition of poetry and numbers, social exchange, and the relationship with the co inmates where their word is respected and stimulated, and also their knowledge is very respected by they co habitants, by doing this they can achieve a new role in the society unknown until now. From the education activity it can be seen the subjectivism, opening an space of freedom not only as a way of living in the future when the penal sentences is completed but also to intervene in the present and re- acquiring the dignity and building new social and cultural roots. This is in fact, the integration of the inmates with a supportive network which provides social support not only inside the walls but also mental projection outside the walls.

*Keywords:* literacy education, jail, human rights, popular education

## **Introducción**

El presente trabajo es la articulación teórica de una experiencia de alfabetización desarrollada por profesores y estudiantes avanzados de la Carrera de Psicopedagogía y Educación de la Universidad Nacional de San Martín en el Complejo Penitenciario de José León Suárez, situado en el conurbano bonaerense de la ciudad de Buenos Aires, Argentina. En dicho Complejo Penitenciario funciona una sede de dicha Universidad, el Centro Universitario San Martín (CUSAM).

El Proyecto de Alfabetización surgió por el planteo de un grupo de esta población carcelaria, que ya había comenzado a realizar la tarea de alfabetizar a sus pares, solicitando a la Universidad acompañamiento para la misma. Es así que comenzó el Proyecto «Alfabetizar para la Libertad», con el objetivo de propiciar con los internos alfabetizadores, un espacio de reflexión acerca de su tarea favoreciendo su labor alfabetizadora juntamente con el enriquecimiento de los instrumentos pedagógicos y didácticos para llevar a cabo la misma, así como también, la necesidad de asesorarlos en la detección y elaboración de estrategias que acompañen los distintos modos de aprendizaje de los alfabetizandos, teniendo en cuenta así, las singularidades de sus procesos de apropiación del conocimiento.

Asimismo el proyecto se gestó ofreciendo y posibilitando a estudiantes avanzados universitarios, la articulación de lo estudiado teóricamente con la práctica, junto con el compromiso y la toma de conciencia de las necesidades de la comunidad considerando que el aprendizaje tiene como meta principal la inserción del individuo en la cultura y en la realidad en la que está inmerso.

## **El contexto de encierro**

Las instituciones son establecimientos donde se desarrolla determinada actividad. Toda institución absorbe parte del tiempo y del interés de sus miembros y les proporciona en cierto modo un mundo propio; tiene, en síntesis, tendencias absorbentes (Goffman, 2009). La Institución carcelaria, al igual que otras «instituciones totales» como orfanatos, hospitales psiquiátricos, cuarteles, conventos, etc., posee una tendencia absorbente o totalizadora. La tendencia absorbente está simbolizada a través de la obstaculización de la interacción social con el exterior de la misma, de la posibilidad de salida de los que allí habitan y presenta una forma material determinada como puertas cerradas, altos muros, alambres de púas (Goffman, 2009).

La modalidad de organización de las cárceles responde a lo que Goffman (2009) denomina «instituciones totales o cerradas», cuyo fin es el control de los sujetos, el cual se logra mediante la homogeneización, la masificación, la clasificación y el despojo de sus derechos, incluso el de la

educación. El aislamiento, el hacinamiento, la vida regida por la legalidad del servicio penitenciario y la situación de estar permanentemente vigilados, va marcando un modo de vida que arrasa con la subjetividad de los internos; es un sistema que cercena la palabra, la individualidad, y somete a un modo de vida donde el sujeto objetivado no tiene ningún poder de decisión (Goffman, 2009).

La mayoría de los sujetos privados de su libertad poseen en general pocas visitas y una nula relación con el afuera de la institución (Berenstein, 2014); esto se traduce en una escisión con el mundo social externo a la cárcel, produciéndose la pérdida de los vínculos familiares y afectivos, así como datos de la actualidad social extramuros, con consecuencias en las nociones espaciales y temporales que se ven trastocadas, dificultando la vida en la cárcel, y también cuando logran su libertad, presentando pocas posibilidades de asumir decisiones en forma autónoma, ya que en prisión no han ejercido autonomía alguna, sino que, por el contrario, se les dice qué tienen que hacer, cuándo, cómo hacerlo y dónde (Goffman, 2009).

Estas condiciones también reproducen los principios que Michel Foucault (2008) refiere con respecto a la genealogía de las cárceles desde una perspectiva de las relaciones de poder: la unión del aparato disciplinario con el aparato pedagógico en función de «corregir al delincuente», instalándose así la concepción de «tratamiento». Esta concepción se vincula con un enfoque en el que el sujeto alojado en la cárcel es concebido como alguien anormal, que porta una patología a tratar. Desde el siglo XVIII hasta hoy, estos principios se han mantenido como matriz organizadora de los establecimientos penales.

La prisión debe ser un aparato disciplinario exhaustivo. Debe ocuparse de todos los aspectos del individuo, su educación física, su aptitud para el trabajo, de su conducta cotidiana, de su actitud moral, de sus disposiciones; la prisión mucho más que la escuela, el taller o el ejército que implican cierta especialización, es «omnidisciplinaria». Además la prisión no tiene exterior ni vacío, no se interrumpe excepto una vez acabada totalmente su tarea; su acción sobre el individuo debe ser ininterrumpida, disciplina incesante. En fin, otorga un poder casi total sobre los detenidos; tiene mecanismos internos de represión y de castigo: disciplina despótica. Lleva al límite el más fuerte de todos los procedimientos que se encuentra en los demás dispositivos de disciplina. Tiene al individuo pervertido, su modo de acción es la coacción, de una educación total. (Foucault, 2008, p.271)

La filosofía carcelaria dispone del hombre en todos los momentos del día como en todas sus actividades; pretende, además, poseer al hombre entero, incluso su pensamiento, sus facultades físicas y morales. Al entrar a la cárcel, institución total por excelencia, los sujetos son despojados de sus pertenencias, de su documento de identidad y hasta de su nombre ya que ni bien ingresan es frecuente que sean llamados por apodosos o bien ellos mismos se van nombrando de diferentes maneras de

acuerdo a quién es el interlocutor y las circunstancias. Seguramente cada modo de nombrarse conlleva una búsqueda, una representación simbólica de su identidad, una posición subjetiva que van buscando y, según con quiénes se van vinculando, van dando cuenta de quiénes son y quizás también quiénes pueden llegar a ser.

Al decir de Rosa y Blanco (2007), cualquier acto de identificación involucra a algo que se identifica con otra cosa y esta vinculación es siempre situada en un entorno particular y culturalmente significada. Identificarse en un contexto concreto es manifestar el propio modo de ser, en un momento determinado y frente a determinadas personas (Rosa, Bellelli y Bakhurst, 2000). En el caso de un sujeto que llega a una institución de encierro como es la cárcel, deja sus grupos de pertenencia y es forzado a sentirse parte de la institución, debiendo vivir con sujetos desconocidos y, por momentos, en soledad. Aunque paradójicamente, careciendo de intimidad, ya que su celda es compartida con otros y a su vez compartiendo el pabellón con quienes también viven en el mismo. Se los suele cambiar de celda de forma periódica para que no se acostumbren a ella y para que no establezcan vínculos afectivos duraderos con los compañeros (Goffman, 2009).

Los sujetos deberán articular nuevos modos de comportamiento, de adecuación (o no) con las distintas vivencias en el contexto de encierro. Los más favorecidos son los que reciben visitas de sus familiares y allegados. Muchas familias y personas cercanas a los afectos de los presos no pueden ir periódicamente a visitarlos ya que la mayoría deben trasladarse de largas distancias y no poseen los recursos para hacerlo, otras rechazan a su familiar preso por su misma condición de estarlo y no concurren a las visitas. Esto provoca además del dolor emocional del aislamiento, la falta de los elementos necesarios para la cotidianeidad: carecen de los recursos esenciales para la vida cotidiana como vestimenta, elementos de higiene, etc., que en su mayoría son provistos por quienes los visitan. Esto también va afectando la subjetividad de estas personas.

Por otra parte, al ingresar se despoja a los internos de su apariencia así como de los objetos con que la mantiene y es posible que sufra una desfiguración personal. Esto constituye una situación de riesgo y un posicionamiento de mayor vulnerabilidad que obstaculizará la inserción social en un futuro cuando la persona esté en libertad luego de cumplir su pena.

Un conjunto de pertenencias de un individuo tiene especial relación con su yo. El individuo espera tener control acerca de su presencia ante los otros. Para esto necesita varios artículos de tocador y varias mudas de ropa, elementos para adaptarlas, disponerlas y repararlas, y un lugar para guardarlas y elementos para repararlas y un lugar accesible y seguro donde guardar estas pertenencias. En

síntesis, necesitará de un «equipo de identificación» para el manejo de su apariencia (Goffman, 2009, p.34).

En síntesis, la institución carcelaria tiene como objetivo escindir a los presos del mundo social, e incluso desarmar las redes vinculares que entre ellos se puedan gestar. En este marco, resulta necesario generar actividades y propuestas que cambien los sentidos del encierro (Frejtman, 2008). Las experiencias que se infieren de las vivencias en el mundo van conformando las representaciones mentales que impactan en el desarrollo de la personalidad. Hay situaciones en que tales experiencias pueden funcionar como recursos del proceso, aunque en ocasiones también pueden obstaculizarlo. La experiencia carcelaria, si no se vincula a actividades y propuestas que cambien los sentidos del propio encierro, tienden a esto último (Frejtman, 2008).

### **La Educación en la cárcel**

Sostiene Scarfó (2012) que la educación constituye un Derecho Humano, que de ninguna manera se inhibe por la situación de privación de la libertad, esto obliga al Estado a promover, garantizar y proteger este derecho con calidad y en su mayor amplitud posible. Considera este autor que el Derecho Humano a la Educación es exigible y judicializable, que tiene una centralidad, en tanto su objeto y fin, que es el desarrollo integral de las personas y más aún, cuando se trata de las personas privadas de la libertad, concibiendo a éstas como sujetos de derechos que se encuentran en una situación de alta vulnerabilidad social.

En un análisis de la educación en la cárcel, que toma en cuenta diferentes elementos como el espacio físico y ambiental, servicios públicos, cupos escolares, programas de enseñanza, material didáctico y recursos, Scarfó (2012) concluye que la cárcel se presenta no sólo como un lugar de encierro, castigo, disciplinamiento y segregación, sino también como un lugar donde se producen reiteradas violaciones a los derechos humanos de variada índole y por lo tanto propone la atención especial no sólo de los organismos de control estatal sino también de otros actores de la sociedad civil.

Desde estas bases conceptuales, la propuesta de alfabetización en la cárcel ofrece una oportunidad de un espacio educativo apoyándose en los sustentos teóricos de la Educación Popular (EP), la cual ha surgido en resistencia a las políticas neoliberales, enmarcándose en la defensa de la educación como derecho de todas las personas más allá de la situación vital, económica, social y cultural en que se encuentren, respetando sus saberes, su acervo cultural y su realidad histórica. Es una postura democrática que posibilita una educación de jóvenes y adultos participativa (Finnegan, 2009).

El fenómeno educativo, es un fenómeno complejo y no logra definirse desde una sola óptica sino que incluye diferentes factores de orden político, social, ideológico, cultural, pedagógico. Es por esto que la definición de EP no puede restringirse a un solo aspecto sino que se tiene que analizar interrelacionando todos éstos, de ahí también, la complejidad de su definición.

(...) La Educación Popular (...) es una propuesta teórico-práctica, siempre en construcción desde cientos de prácticas presentes en muy diversos escenarios de nuestra América (y más allá). Su visión es integral, comprometida social y políticamente. Parte y se sustenta desde una posición ética humanista. Asume una posición epistemológica de carácter dialéctico, rechazando por tanto el viejo, tradicional y todavía «consagrado» marco positivista. En consecuencia, desarrolla una propuesta metodológica, pedagógica y didáctica basada en la participación, en el diálogo, en la complementación de distintos saberes. Y todo ello desde y para una opción política que ve el mundo desde la óptica de los marginados y excluidos y que trabaja en función de su liberación (Núñez Hurtado, 2005, p.7).

La EP surge en los años 60 en América Latina impulsada para la transformación de la conciencia política de las clases dominadas. Paulo Freire fue uno de sus propulsores, quien planteó la educación como una práctica que lograra crear las condiciones para que se desplegara un sujeto pensante, reflexivo, pensándose a sí mismo en relación a su lugar en el mundo, propiciando la igualdad de oportunidades, en una sociedad con mayor justicia social.

La EP nace ligada a Freire, en oposición a las posiciones integracionistas de la Educación de Adultos (...) es una concepción de ruptura y de denuncia (...) Y también supone una ruptura pedagógica, cuyos puntos centrales fueron la discusión sobre el vínculo dialógico y la superación de la condición de opresor y oprimido. (...) la EP posibilitó la ruptura no sólo metodológica y pedagógica, sino también de contenidos y epistemológica (Pagano, 2000, p.11).

Con sus propias palabras, Freire expresa: «la educación popular tiene como objetivo la concientización de las clases populares con vistas a la creación de un poder popular» (Citado por Torres, 2004, p.595). Si bien la EP no es un instrumento para la transformación radical de la sociedad, puede considerarse como la práctica revolucionaria de transformación de la sociedad en sí misma. Es por eso que no se puede esperar que se opere una transformación revolucionaria social para empezar una labor de EP.

### **La propuesta pedagógica**

Poder tener acceso a la palabra escrita abre una puerta a una sociedad letrada en la cual no poder leer y escribir, aumenta la brecha social y la desigualdad de oportunidades. La actividad de alfabetización en el penal integra personas que no han tenido posibilidades de alfabetizarse en su momento, no lo han hecho debido profundas dificultades socio económicas, por pertenecer a poblaciones de alta



marginalidad y vulnerabilidad, por no haber sido alojados por la institución escolar, han sido excluidos del sistema, han sido estigmatizados dentro de una población con francas desigualdades, con las necesidades básicas insatisfechas. Poder brindarles la oportunidad de alfabetizarse a estas personas que no lo han podido hacer, cuando la mayoría de los sujetos lo hacen cuando transitan la infancia, es avanzar sobre la desigualdad y promover cambios que posiblemente en el futuro puedan tener incidencia en su posicionamiento en la comunidad y ser quizás agentes de cambio social. (Berenstein, 2014).

Nos encontramos en un momento donde el avance tecnológico requiere de los sujetos la palabra escrita para acceder a los sistemas de información tecnológicos, ya que la imposibilidad del manejo de los mismos acrecienta los márgenes de exclusión social. Históricamente el modelo básico de educación de adultos trasladaba el que se utilizaba en la escuela primaria común: matemática, lectura y escritura, con algunos rudimentos de instrucción cívica (Menin, 2003).

El conocimiento interviene en el proceso de subjetivación singular y peculiar de cada sujeto. Esto cobra gran importancia para la comprensión de las características del aprendizaje del adulto tanto alfabeto como analfabeto. Los sujetos van estructurando su identidad en la interacción con el contexto cultural y el acceso a la palabra escrita les abre un mundo diferente, posibilitando nuevas apropiaciones que van impactando en la subjetividad.

La alfabetización, desde esta perspectiva, establece un proceso de búsqueda de modos de pensar la realidad, de aprender activamente a partir de la realidad de los educandos y su singularidad en la significación del lenguaje vinculada al contexto al cual pertenecen. El adulto aprende de una manera distinta a la del niño, no sólo por la estructura de pensamiento cualitativamente diferente sino porque vive con conciencia del momento histórico y estructura social que dan soporte y motivan el comportamiento; porque posee experiencias vitales que inciden en su aprendizaje actual.

El término analfabeto se ha usado muchas veces como sinónimo de ignorante, por el contrario, los adultos, si bien analfabetos, han adquirido conocimientos a lo largo de su vida. Además, han construido diferentes saberes acerca de la lectura, la escritura y el cálculo, aún aunque no los dominen, y es desde estos saberes de donde debiera partir la propuesta alfabetizadora. Esto implica una diversificación de programas educativos (Campero Cuenca, 1996).

Existen necesidades e intereses diferenciados de las personas jóvenes y adultas de acuerdo con sus características socioculturales, con los contextos en que se desenvuelven y con sus estilos de vida. Las propuestas pedagógicas debieran partir de textos vinculados a actos reales, al contexto de quienes van

dirigidas para que el aprendizaje tenga sentido y les permita resolver problemáticas significativas y de valor social (Campero Cuenca, 1996). La lectura y la escritura no son conceptualizadas desde un punto de vista instrumental sino entendidas como un proceso de transformación de la realidad mediante una apropiación crítica de aquéllas (Menin, 2003).

Lo popular cabe pensarlo desde el sujeto de la educación, entendiendo por sujetos no sólo los educandos sino también los educadores. La educación se constituye históricamente y reproduce los mecanismos de poder. Los educadores que están comprometidos con una ideología democrática se posicionarán en su tarea educativa desde un lugar de respeto hacia el otro y sus acciones educativas partirán de la valoración de los saberes que poseen los educandos, estimulando el pensamiento crítico, en contacto directo con la realidad y respetando la capacidad creadora de los mismos. En la educación en general y específicamente de adultos resulta esencial tener en cuenta la singularidad de la población a la que va dirigida, sus deseos, su pertenencia cultural. Freire (2009), precursor de esta postura pedagógica enmarcada en los postulados de la EP, plantea la enseñanza como dialógica, participativa y problematizadora.

Dialógica, porque propone un espacio de comunicación e intercambio entre el que enseña y aprende, siendo el que enseña en ese diálogo también el que aprende y viceversa. Se parte de que todo sujeto tiene un saber: «nadie ignora todo y nadie sabe todo» (Freire, 2009, p.99). Participativa, ya que propone una clase activa cuya temática se desprenda de los intereses de los alumnos e incentive que cada alumno exprese sus opiniones, sentimientos, sus problemáticas vitales. Problematizadora, ya que estimula una posición crítica. Aprender no es repetir lo que el otro dice sino tener una actitud crítica de la realidad, posicionarse como protagonista de la misma teniendo una mirada creativa frente a los acontecimientos de la vida cotidiana, en una búsqueda activa de las soluciones para que verdaderamente sea el espacio educativo un espacio de liberación y no un lugar donde se repite lo que el otro dice de forma sumisa.

Desde esta mirada, la educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos. Se parte del rechazo al carácter «bancario» de la educación, en la cual el docente «deposita» el conocimiento en los estudiantes. Esta relación dialógica implica una reconceptualización de los roles del docente y el sujeto de la educación, quienes, en el marco de una relación simétrica, construyen colectivamente el conocimiento y se construyen mutuamente (Freire, 1992). «Hay que acabar con esta comprensión elitista de que las masas populares

son incompetentes, que solamente los expertos saben lo que se puede hacer», dice Freire (en Torres, 2004, p.614).

Las masas populares tienen derecho a saber más sobre aquello que ya saben en la práctica y ser partícipes de la producción de nuevos conocimientos. En el acto de conocimiento siempre hay que partir de los niveles que los educandos tienen para ir avanzando y transformando en rigurosidad científica aquello que era en el punto de partida de sentido común. Esto tendrá una gran relevancia en la experiencia de alfabetización en la cárcel, ya que los sujetos han tenido experiencias vitales y han construido saberes que seguramente no han sido tomados en cuenta en sus experiencias escolares dificultando sus posibilidades de aprendizaje, será necesario tener todo esto en cuenta como punto de partida para los futuros nuevos aprendizajes (Berenstein, 2014).

Todo acto educativo implica un acto de autoridad pero la autoridad se emplaza desde la autorización, desde un estudiante que reconoce en el docente a otro que busca hacerlo crecer (Greco, 2007).

Siguiendo a Rancière (2003) se sostiene que la autoridad tiene una serie de atributos. En primer lugar, la transmisión, pero no de conocimientos cerrados sino la transmisión de un pasado en constante recreación desde la mirada presente y de cara al futuro. Por otra parte, la autoridad se construye a partir de la confianza en el estudiante, entendiendo que la asimetría no implica superioridad. Se propone el reconocimiento de la potencialidad de todas las inteligencias y la necesidad de un docente que no subordina a otra inteligencia sino que le otorga todas las posibilidades de desplegarse.

Estos planteos se asemejan a los desarrollados por Meirieu (1998), quien también analiza las tensiones que se producen en el marco del vínculo pedagógico cuestionando la idea de la educación como fabricación del otro. Propone este autor que la tarea del docente no es moldear al otro sino promover su relación con el mundo.

Partiendo del rechazo al carácter «bancario» de la educación escolar, en la cual el docente «deposita» el conocimiento en los estudiantes, Freire plantea que la educación implica una relación dialógica, opuesta a la mera transmisión. Esta relación implica una reconceptualización de los roles del docente y el sujeto de la educación, quienes, en el marco de una relación simétrica, construyen colectivamente el conocimiento y se construyen mutuamente. En este marco se espera que se produzca un vínculo de confianza que facilite la aceptación del no saber, ya que esta situación a menudo tiñe de pudor y vergüenza al alfabetizando frente a los demás (Cuaderno de Apoyo N°3, 2008).

El cuestionamiento realizado por Freire al vínculo pedagógico tradicional no implica solamente una reformulación de la relación entre educador y educando sino también de la relación con el

conocimiento. Esta primera revisión de los análisis recientes sobre el vínculo pedagógico lleva a preguntarse por la modalidad que puede adquirir este vínculo en un contexto en el que la relación del estudiante y el docente con el mundo está enmarcada en una situación de encierro. Esto tendrá incidencia en el vínculo pedagógico que se establece entre alfabetizadores y alfabetizandos en esta particular relación entre los actores de la misma y la situación educativa. Cada uno con su historia personal, la historia que se va construyendo en el aula y las condiciones socio históricas en que se desarrolla el proceso educativo. En efecto, el vínculo que se establece es atravesado por las características del entorno social e institucional en el que se produce (Berenstein, 2014).

Otro tema a tener en cuenta en el espacio educativo es la motivación para el aprendizaje. La motivación es uno de los pilares del éxito del proceso de aprendizaje en general y con gran relevancia en los adultos. Motivación significa mover y los motivos por los que las personas se ponen en movimiento tienen que ver con su necesidad de conocer, de informarse y encontrar una explicación a las cosas que les ocurren (Huertas, 2006).

La motivación es el prerequisite más importante para la calidad de la educación de adultos... por lo que es necesario que el programa resulte a los alumnos importante, interesante y especialmente útil para sus vidas y para el logro de sus aspiraciones. El descubrimiento por los estudiantes que la educación es un derecho humano fundamental y no solamente de los niños, se encuentra quizá en el centro de la motivación hacia la educación de adultos. Por eso es importante transformar las condiciones subjetivas de la educación de adultos. Una de las primeras tareas de la educación de adultos es la de crear y mantener su necesidad sentida... La motivación para acercarse y mantenerse en la educación de adultos debe tener en cuenta sus intereses y su cultura (Schmelkes, 2010, p.47)

La utilidad de lo aprendido, el sentirse respetados y valorados, ser considerados como personas cultas incluso los analfabetos que saben muchas otras cosas, son elementos motivacionales que favorecerán los procesos de aprendizaje (Schmelkes, 2010). La alfabetización, desde esta perspectiva, establece un proceso de búsqueda de modos de pensar la realidad, de aprender activamente a partir de la realidad de los educandos y su singularidad en la significación del lenguaje vinculada al medio socio-cultural al cual pertenecen.

Los factores que hacen al contexto del encierro inciden en el estado de ánimo tanto de alfabetizadores como de alfabetizandos, en algunas ocasiones la motivación para concurrir a la clase es salir del pabellón o tener un buen informe para el juzgado que favorezca su condición judicial. Sin embargo, poco a poco, los sujetos se van apropiando del espacio educativo y el acceso a la palabra escrita les abre un mundo diferente, posibilitando nuevas apropiaciones que van impactando en su deseo de

aprender. La lectura y la escritura no son conceptualizadas desde un punto de vista instrumental, sino entendidas como un proceso de transformación de la realidad mediante una apropiación crítica de la palabra leída y escrita.

Es de destacar que, si bien los alfabetizadores explicitan en sus fundamentos pedagógicos que su propuesta pedagógica debe adecuarse y tener como punto de partida los saberes de los alfabetizandos, a la hora de preparar las clases y en la práctica de su tarea docente en el aula, tienden a reproducir los modos que evocan de sus propias vivencias escolares, tendiendo en muchos casos a una educación autoritaria, si bien en sus parlamentos insisten en que la educación debe ser dialógica, participativa y problematizadora (Freire 2009). A pesar de lo antedicho, los alfabetizadores reflexionan e insisten en modificar esa impronta de sus experiencias escolares infantiles, en planificar la selección de los contenidos según el grupo particular de alfabetizandos, teniendo en cuenta sus expectativas, experiencias vitales y el desafío propio que implica la tarea de aprender a leer y escribir.

Se puede afirmar que este espacio tiene incidencia en el cambio de posición subjetiva tanto para los alfabetizadores como para los alfabetizandos. Los primeros, porque como ya se dijo, despliegan sus sentimientos solidarios y transmiten los valores y oportunidades que brinda la educación, en este contexto opresivo como lo es la cárcel, que tiende al aislamiento, insistiendo con su tarea educativa para romper esa lógica carcelaria; y los segundos, van entrando en el mundo de las letras y números, de intercambio social, en el vínculo con pares en el que se respeta y se estimula su palabra, sus saberes y se les va abriendo una posibilidad de posicionamiento en la sociedad novedoso hasta ese momento.

Los alfabetizadores se encuentran con sujetos, los alfabetizandos, con historias de una gran carencia afectiva, provenientes de poblaciones marginales de las que ellos también provienen. Sujetos con la palabra acallada, sin posibilidades de una posición crítica sino que de un gran sometimiento al destino prefijado dado por su condición de pertenencia a dichas poblaciones. Los alfabetizadores sostienen que la educación les abrió un mundo diferente y su meta es también ayudar a los alfabetizandos a recuperar su voz, su palabra, a que tomen conciencia que son sujetos de derecho y que la educación es uno de ellos. En ambos, se podría pensar que este espacio educativo funciona como antidesestino (Núñez, 1999), teniendo en cuenta que tanto unos como otros han transgredido la ley y se encuentran privados de su libertad.

### **A Modo de cierre**

La alfabetización de jóvenes y adultos es un derecho universal, inherente a todas las personas y en cuanto al acceso a la educación, posibilita un medio para fortalecer la comunicación de aquellas con el

mundo, ya que les permite incrementar su formación y por tanto su capacidad de acción, favorece el análisis de la realidad, su ubicación personal y facilita el enriquecimiento de su cultura (Scarfó, 2006). Los alfabetizadores sostienen que la educación les abrió un mundo diferente y que su meta es ayudar a los alfabetizandos a recuperar su voz, su palabra, a que tomen conciencia de que son sujetos de derecho y que la educación es uno de ellos.

Ambos, alfabetizadores y alfabetizandos, reconocen el espacio educativo de la cárcel como un espacio de libertad dentro del encierro fundado en un vínculo de confianza, solidaridad, ayuda mutua. Los primeros pudiendo ser solidarios y brindando su saber a sus pares analfabetos, cumpliendo un rol de andamiaje (Bruner, 1988) que seguramente les permitirá a los alfabetizandos transitar su situación de exclusión y encierro en un marco donde puedan recuperar en el presente, el derecho a la educación y de proyectarse a futuro recuperando su dignidad y un posicionamiento enriquecido en su integración social.

En un contexto en el cual es muy difícil hablar de los sentimientos, de las angustias, de las tristezas en los que cada uno de estos sujetos privados de su libertad, están subsumidos y de la soledad de lo que implica estar en prisión (Foucault, 2008), la creación de un espacio educativo sostenido en un vínculo de confianza, respeto y rescatando la subjetividad de cada uno promueve la expresión de los sentimientos y vivencias.

A partir de lo analizado podemos concluir que el acceso a la palabra escrita, a los bienes culturales, permitirá a los sujetos reconstruir identidades, cambiando rumbos de acción social que les habilite nuevas posibilidades de comprensión y significación de la realidad en la cual están insertos, para una adaptación creativa y crítica, creando proyectos de vida, desestructurando estigmas y destinos sociales. He aquí algunas voces de los protagonistas de «Alfabetizar para la Libertad» para ilustrar lo antedicho:

Diego, alfabetizador:

*De lo que uno hace que puedan entender que la gente que necesita educación, es para la vida pero es un hecho solidario...*

*...a una persona la puede llegar a hacer feliz cuando uno no sabía qué es la felicidad, cuando una persona no sabe lo que es ser feliz, cuando una capaz que nunca lo vivió y la educación y la alfabetización hay que tomarlo de esa dimensión, yo lo tomo así a eso...*

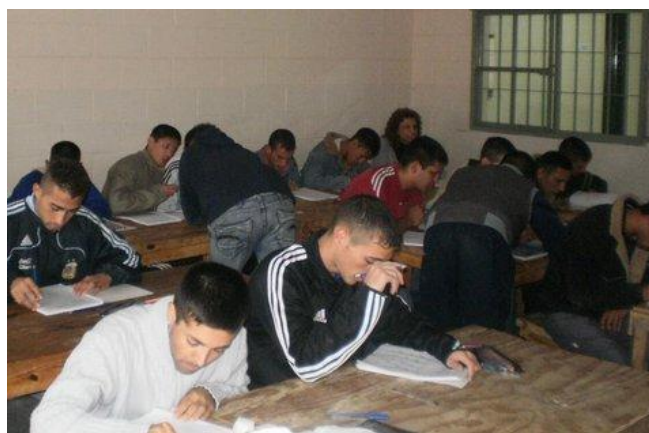
Hugo, alfabetizando:

*...vamos bien vamos para adelante, acá hay muchos pibes que van aprendiendo, que no sabían nada y van aprendiendo cómo son las letras.*

*Y lindo es estar en un colegio de la calle porque ahí aprendés un poco más, acá también aprendés muchas cosas, salís un par de horas del pabellón, nos despejamos y aprendemos a leer y a escribir y me favorece porque puedo escribir una carta y ya no tengo que pedir.*



*Imagen 1.- Encuentros de «Alfabetizar para la Libertad»*



*Imagen 2.- Encuentros de «Alfabetizar para la Libertad»*

## **Bibliografía**

- Berenstein, L. (2014). *El vínculo pedagógico en una experiencia de alfabetización de adultos en contexto de encierro*. (Tesis de maestría). Buenos Aires: FLACSO
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.

- Campero Cuenca, M. (1996). En busca de nuevos caminos para viejos problemas de la educación básica de adultos. *Revista Interamericana de Educación de adultos*, 4, 87-104.
- Cuaderno de apoyo 3. Alfabetizadores*. (2008) Buenos Aires: Ministerio Nacional de Educación.
- Finnegan, F. (2009). *Educación popular y educación de jóvenes y adultos: Algunas reflexiones sobre un diálogo entre tradiciones diversas*. Paraguay: IDIE. Recuperado de <http://www.oei.es/idie/EducacionPopular.pdf>
- Foucault, M. (2008). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Frejtman, V. (2008). *Entre la cárcel y la escuela. Elementos para pensar*. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Goffman, E. (2009). *Internados*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Greco, M. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión*. Rosario: Homo Sapiens.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Menin, O. (2003). *Psicología de la educación del adulto*. Rosario: Homo Sapiens.
- Núñez Hurtado, C. (2005). Educación popular: una mirada de conjunto. *Revista Decisio*, 10, 125–132.
- Núñez, V. (1999). *Cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana
- Pagano, A. (2004). *Contexto político, sujetos y educación popular: Debates y alternativas*. Buenos Aires: Red Confluencia.
- Ranciére, J. (2003). *El maestro ignorante: Cinco lecciones de emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
- Rosa, A. (2000a). Entre la explicación del comportamiento y el esfuerzo por el significado: Una mirada al desarrollo de las relaciones entre el comportamiento individual y cultura. *Revista de Historia de la Psicología*, 21, 77-114.
- Rosa, A. (2000b). ¿Qué añade a la Psicología el Adjetivo cultural?. *Anuario de Psicología*, 31, 27-57.
- Rosa, A. ; Bellelli, G. y Bakhurst, D. (2000). Cultura personal, identidad nacional y representación del pasado colectivo. En: A. Rosa; G. Bellelli y D. Bakhurst (Eds.), *Memoria colectiva e identidad nacional*, (pp. 41-87). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Rosa, A. y Blanco, F. (2007). *Actuations of identification in the games of identity: Social practice/ psychological theorizing*. Recuperado de <http://www.sppt-gulerce boun.edu.tr/>
- Scarfó, F. (2005). El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos. *Revista Contratiempo*. Recuperado de <http://www.revistacontratiempo.com.ar/carceles.htm>.
- Scarfó, F. (2006). *Los fines de la educación básica en las cárceles en la provincia de Buenos Aires*. (Tesina de Licenciatura). La Plata: Universidad Nacional de la Plata.



- Scarfó, F. (2012). *Estándares e indicadores sobre las condiciones de realización del derecho a la educación en las cárceles*. (Tesis de Maestría en DDHH). Facultad de Cs. Jurídicas y Sociales. Universidad Nacional de La Plata. La Plata. Argentina. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/18121>.
- Schmelkles, S. (2011). *Una apuesta a la relevancia para la calidad de vida como criterio fundamental de la calidad de la educación para los jóvenes y los adultos*. Seminario Internacional de alfabetización XXI. Buenos Aires: Santillana.
- Torres, M. (2004). Entrevista a Paulo Freire. En I. Romero y C. Hernández, (Comps.), *Concepción y metodología de la educación popular*, (pp. 593-651). La Habana: Caminos