

El sentido ético- político de la alfabetización en contextos de encierro. Experiencia con jóvenes privados de libertad.  
Cecilia González Barrientos  
Universidad de Chile  
cegonzalezb@ug.uchile.cl

#### Resumen:

En el texto se presentan algunas reflexiones en torno al sentido ético- político de la alfabetización en contextos de encierro, teniendo en cuenta a quién, cómo y para qué educamos en dichos espacios, con el propósito de evidenciar y tensionar los fines y mecanismos que promueve el modelo hegemónico de enseñanza, y las posibilidades y responsabilidades que surgen de un posicionamiento docente desde una perspectiva crítica, con sentido histórico y sociocultural, a partir de una experiencia con jóvenes privados de libertad en la Cárcel de Puente Alto.

Junto con lo anterior, el texto tiene como objetivo esbozar lineamientos para la construcción de un saber didáctico con pertinencia cultural y con énfasis en los sujetos, entendiendo el proceso de alfabetización como un derecho de los mismos, aplicando para ello la metodología de investigación-acción en torno a clases personalizadas y colectivas. Los avances de esta propuesta tienen relación con la generación de algunas pautas y/o principios para levantar modelos pedagógicos culturalmente pertinentes.

Palabras Clave: Alfabetización, Sentido ético- político de la educación, Contextos de encierro, Posicionamiento docente.

## Contextualización

La experiencia que voy a narrar y a partir de la cual espero desarrollar algunas reflexiones sobre el proceso de alfabetización en cárceles, se desarrolla en la Sección Juvenil de la Cárcel de Puente Alto, en la ciudad de Santiago de Chile, lugar administrado por Gendarmería de Chile, y cuyo plan educacional es ejecutado por un Organismo Técnico de Capacitación (OTEC) a cargo de brindar clases de todas las asignaturas escolares a jóvenes procesados por la ley 20.084<sup>1</sup>, como parte de un programa de reinserción.

Dicho programa tiene como finalidad en su área educativa preparar a los jóvenes de acuerdo a los marcos establecidos en los programas de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), regidos por el decreto 257 del Ministerio de Educación (Mineduc), que regula la Modalidad Flexible de Educación. Los programas de esta modalidad se dividen en tres cursos de nivel básico y dos cursos de nivel medio, los que tienen su respectiva equivalencia en relación a los doce cursos que ofrece la educación formal. Quienes se educan bajo esta modalidad, son preparados para rendir exámenes libres por medio de clases tanto grupales como personalizadas y su certificación depende de una prueba estandarizada y de carácter nacional que se rinde por única vez durante el mes de Octubre, y donde el promedio de las asignaturas determina la aprobación o reprobación del nivel rendido.

Otra característica de esta experiencia educativa, es que si bien desde el marco legal se espera que los jóvenes accedan a una educación acorde al nivel que deben cursar, en términos prácticos los niveles son ajustados y unificados del modo que la institución estime conveniente a fin de optimizar sus recursos.

En dicho contexto, se conforma uno de mis grupos de trabajo llamado “Nivel Básico 1,2 y 3” compuesto por jóvenes que a temprana edad fueron excluidos formalmente del sistema escolar, puesto que por diversos factores asociados a sus trayectorias de vida no pudieron adaptarse a las exigencias impuestas por dicho sistema. La particularidad de este grupo radica en que reúne en una sala de clases a estudiantes de tres niveles educativos diferentes, de los cuales dos no sabían leer ni escribir, lo que básicamente implicaba tener en una sala de clases a jóvenes cursando los ocho primeros años de enseñanza regular, de manera simultánea y en un periodo de seis meses.

---

<sup>1</sup> Se consigna este dato ya que esta ley, llamada “Ley de Responsabilidad Penal Adolescente” que señala en el inciso 3º del artículo 56, que “si al momento de alcanzar los dieciocho años le restan por cumplir más de seis meses de la condena de internación en régimen cerrado, el Servicio Nacional de Menores evacuará un informe fundado al juez de control de ejecución en que solicite la permanencia en el centro cerrado de privación de libertad o sugiera su traslado a un recinto penitenciario administrado por Gendarmería de Chile”

Claro está que el escenario que describo no es único, múltiples son las experiencias educativas en contextos de encierro que desarrollan sus proyectos en espacios en los que se presentan diversas particularidades que configuran el aula carcelaria, y que constituyen una serie de tensiones sobre las que creo no sólo somos interpelados a reflexionar sino que también a posicionarnos, considerando a quién, cómo y para qué educamos, y cuales son los sentidos y las implicancias ético políticas de nuestra labor en la tarea de construir prácticas pedagógicas contextualizadas para la formación integral de los sujetos que se encuentran privados de libertad.

### Problematización

Al respecto, una de las primeras tensiones que se evidencian tanto en el contexto reseñado como en otros espacios carcelarios, es la heterogeneidad de saberes o niveles formales con los que debemos trabajar en este tipo aula, con esto me refiero no sólo a grupos conformados por estudiantes con distintos grados de certificación, sino que también a divergencias relacionadas con otros factores como la diferencia entre el último nivel aprobado formalmente y el saber real que maneja un estudiante, o bien los años transcurridos entre la última experiencia educativa formal del estudiante y la actual, e incluso la situación de jóvenes que se encuentran en niveles avanzados sin saber aún leer ni escribir.

Tal heterogeneidad presente en las aulas carcelarias, resulta ser en numerosas oportunidades un factor desestabilizante y problemático, incluso para aquellos docentes que sosteniendo un discurso crítico frente a la institución tradicional, comprenden dicha situación más como una dificultad que como una potencialidad. Sin embargo, lo anterior no es azaroso, si observamos este asunto desde una perspectiva histórica, no podemos desconocer que el concepto de segmentación ha sido clave para la configuración de una institución escolar tal como la conocemos en la actualidad, Foucault citando a J. B. de La Salle describía la segmentación como una forma de separar y distribuir a los sujetos “según el grado de adelanto de los alumnos, según el valor de cada uno, según la mayor o menor bondad de carácter, según su mayor o menor aplicación, según su limpieza y según la fortuna de sus padres” (Foucault, 1976:151).

Es así, como dicha concepción de aula que ha formado históricamente parte de la educación primaria y secundaria de los docentes actuales, configura de modo particular la forma en la que entendemos o imaginamos los escenarios posibles para desarrollar nuestra labor, y todo tipo de desajuste en su funcionamiento nos remece en tanto genera rupturas en el paradigma clásico de la distribución de los sujetos de manera celular (tantas parcelas como cuerpos hay) y temporalmente serial (cada individuo ocupa su rango), perturbándose con ello la esencia de la institución misma y sus pilares centrales: jerarquización, orden y control.

Sin embargo, más allá del aspecto distributivo del asunto, enfrentarnos a un aula heterogénea, resulta ser un desafío que nos interpela y que nos exige deconstruir los ejes articuladores de nuestra formación, y que moldean nuestras concepciones sobre el espacio escolar y la relación que existe entre la segmentación tradicional de los sujetos y los supuestos didácticos que se esconden tras ello.

En línea con lo anterior, es posible establecer que la dificultad que se evidencia al intentar imaginar la enseñanza de nuestras disciplinas en un aula con sujetos clasificados como dispares, radica en que estamos comprendiendo el saber didáctico como una sumatoria de contenidos lineales, consecutivos y acabados, que han de ser transferidos a los estudiantes de acuerdo a las necesidades propias de la evaluación, en razón de lo cual los docentes con la creatividad apaleada por los años de escuela y cercados en los límites de los aprendizajes esperados estamos simplemente convocados a “encontrar los mejores medios para alcanzar los fines previamente elegidos” (Giroux, 1992: 266).

Bajo esta perspectiva, en el caso particular de la experiencia en la Cárcel de Puente Alto, parecía imposible llevar a cabo la labor de alfabetizar en circunstancias que otros jóvenes del mismo grupo debían aprender contenidos relacionados con otros niveles educativos, pero dicha imposibilidad, tiene una estrecha relación con una segunda y tercera tensión que se presenta: la intención y finalidad de los procesos educativos.

Es sabido que la escuela tradicional actual, regida por las lógicas del mercado se establece como una forma de reproducción de los valores del sistema hegemónico, constructo en el cual los profesores conformamos un eslabón más del aparato dominante,

“traficando información que violenta a los individuos, en tanto esta información no tiene sentido histórico y sociocultural y hacemos que el otro -alumno- asimile a como dé lugar; después, para reforzar esta mecánica de la imposición evaluamos y calificamos, para luego poder pasar exitosamente por criterios e indicadores de calidad” (Quintar, 2008: 26)

En este sentido, intencionar una pedagogía emancipadora y para la transformación requiere una comprensión de los estudiantes como sujetos sociohistóricos miembros de una cultura, capaces de pensar reflexivamente su realidad, problematizarla y transformarla. Al respecto, el rol docente en la enseñanza de la alfabetización en cárceles, no radica en transformar el lenguaje en una simple fórmula para descifrar un determinado código, o en un vehículo que neutralmente sirve para expresar ideas o emociones, sino que tiene la responsabilidad de poner el lenguaje al servicio de los sujetos y sus necesidades. En este punto, el compromiso político del docente cobra vital importancia, ya que fácilmente podemos estancarnos en la queja, y continuar reproduciendo el paradigma dominante si no reconocemos que “la forma y el contenido de los discursos pueden servir para alienar a un gran número de estudiantes” (Giroux, 1992: 277)

En términos generales, abandonar la posición ilusoriamente neutral y superar los obstáculos administrativos relacionados con los requerimientos institucionales, son el primer paso para subvertir la tradición de anular al sujeto con el fin de homogeneizarlo y transitar, como señala Stella Quintar hacia una “pedagogía de la potenciación, una pedagogía que trabaje la memoria, la historia y el olvido como dispositivos de reconfiguración de la realidad” (Quintar, 2008: 26)

En el ámbito concreto de la alfabetización, el modelo operante en el Chile actual sitúa su foco en un proceso que se sustenta en la construcción de una marcada individualidad, con un potente sello meritocrático, y con énfasis en la competencia y en la medición como único índice de éxito, razón por la cual, en esta área los planes y manuales diseñados para guiar o acompañar la alfabetización, se encuentran principalmente enfocados en aspectos mecánicos y funcionales del proceso y en el desarrollo de ciertas habilidades que apuntan desde una perspectiva normativa, a reconocer las reglas gramaticales y estructuras sintácticas de una lengua, teniendo como principal objetivo el manejo de la lectoescritura para una adaptación de los sujetos al sistema económico hegemónico, comprendiendo la alfabetización, tal como declara el “Manual del Monitor” como un “medio esencial de capacitación de los individuos para afrontar los cambiantes problemas y complejidades de la vida, la cultura, la economía y la sociedad” (Mineduc, 2016a:14).

Lo anterior desemboca en la creación de programas altamente impertinentes, en tanto las lecturas y temáticas seleccionadas en los libros de alfabetización y post-alfabetización apuntan a situaciones que soslayan el contexto en el que serán trabajadas, o que acentúan la idea de que los estudiantes son culpables de su desfavorable condición social, esbozando sus temáticas desde una perspectiva moralizante y eludiendo una potencial problematización crítica de la realidad, considerando así el aprendizaje de la lectoescritura como “el nuevo boleto de entrada para los pobres en su intento de integrarse en una economía que los considera como ciudadanos de segunda” (Giroux, 1992: 259).

Me parece ilustrativo de lo anterior el extracto de un texto presente en el libro “Escribe tu Palabra”, que en uno de sus párrafos contrapone la figura del drogadicto con la del trabajador dócil:

“En la casa no lo ayudan, porque mi mamá dice: “Dónde anda el Julio, apuesto que anda volao”. A los hermanos los aburre y lo echan, no le hablan. Los vecinos tampoco lo ayudan, al contrario, tratan de apartarlo. El otro día vieron como le pegaban y nadie hizo nada por ayudarlo. Él siente que nadie lo quiere, a veces se desahoga, llora y grita. El único lugar donde se siente acogido es con la patota, en la esquina. Julio cuando trabajó, dejó la droga. De lunes a viernes llegaba temprano, comía por la noche y se iba a acostar” (Mineduc, 2016b: 96)

En donde vemos que el personaje aludido “Julio” es castigado socialmente por encontrarse en el mundo de las drogas, hasta que encuentra un trabajo, que por lo demás tenía una característica particular, sólo le dejaba tiempo en la noche para comer e irse a acostar. Es así, como a partir de dicho párrafo podemos advertir como la ilusoria neutralidad se encuentra al servicio de normas y disposiciones que se fijan como útiles para la sociedad.

“El desarrollo de disposiciones como la obediencia, el entusiasmo, la adaptabilidad y la perseverancia son más valorados que las competencias académicas, pues atienden a intereses sociales, económicos y culturales de grupos específicos o de organizaciones más poderosas que la Escuela” (Aplee, 2008: 70).

En tal sentido, contamos con programas de alfabetización que se encuentran estructurados desde una declarada orientación funcionalista y con acento en la eficacia, respondiendo a un modelo que podríamos clasificar como instrumental, en tanto existe un

“acercamiento a la escritura puramente formalista, caracterizado por un estricto énfasis en las reglas, exhortaciones acerca de qué hacer o qué no hacer mientras uno escribe, en vez de tratar a la escritura como a un proceso que es tanto un medio como un producto de la experiencia de uno en el mundo” (Giroux, 1992: 267).

Lo anterior, aísla la gramática como una variable que al igual que las ciencias ha de ser acotada, predecible y replicable, anulando al estudiante como sujeto sociohistórico, eliminando su identidad, historia y contexto. Al mismo tiempo, no deja de llamar la atención que las orientaciones de capacitación a monitores de alfabetización vigentes, aludan una orientación inspirada en las ideas sobre educación popular que propone Paulo Freire, ello demuestra que hay una confusión entre lo metodológico y los supuestos ideológicos que se ponen en práctica al tomar decisiones pedagógicas a la hora de alfabetizar. Para Freire “No tener voz en una sociedad significa ser impotente y las habilidades de alfabetización pueden ser emancipatorias sólo en el grado en que ellas den a la gente herramientas críticas” (Giroux, 1992: 285), es decir, su propuesta trascendía lo metodológico, en tanto busca que los sujetos logren apropiarse de su historia y con ello producir una reflexión crítica respecto de su realidad conducente a la acción transformadora.

En línea con el punto anterior y con las reflexiones presentadas en este documento, el proceso realizado en la cárcel de Puente Alto, con los jóvenes del “Nivel Básico 1, 2 y 3” tuvo la pretensión de construir aprendizajes colectivos con el conjunto de jóvenes, intentando reconocer las necesidades sociohistóricas de los mismos y poniendo el acento en la potenciación de la producción de una reflexión crítica respecto de su realidad, en donde fue determinante la disposición que ellos tuvieron a dejar fuera de la sala de clases las jerarquías que los rigen y a relacionarse de manera respetuosa con sus pares. Fue así, como con el transcurso del tiempo, fue posible lograr clases articuladas de modo tal que los

jóvenes en proceso de alfabetización participaron a la par con quienes cursaban niveles mayores, generando colectivamente una instancia significativa: la realización de una infografía en torno al tema de la infancia, que expusieron para el día del niño en una celebración con sus familias e hijos, con quienes socializaron sus reflexiones, e incluso fueron más allá, vinculando los saberes de la asignatura con lo aprendido en matemáticas en torno a la materia de estadística, por medio de la cual plasmaron información que lograron recabar.

Para finalizar, no puedo dejar fuera una cuarta tensión en relación a la alfabetización en contexto de encierro surge en relación a la evaluación. La desarticulación entre los procesos educativos y los sistemas de evaluación, se expresa en procesos evaluativos de alto impacto, ya que todo el proceso se evalúa a través de una única medición, cuya nota determina la aprobación o no del curso rendido, aplicada por una institución externa, cuyo instrumento evaluativo estandarizado es elaborado a nivel central por un equipo de especialistas del Ministerio de Educación, teniendo además, en algunos casos, impacto financiero de acuerdo al resultado de los estudiantes. Este tipo de evaluación se sustenta en la idea planteada en el “Manual del monitor” en donde se destaca que “la evaluación debe estar al servicio de los aprendizajes esperados” (Mineduc, 2016a: 22) es decir, se espera que todo individuo, independiente de su contexto sea capaz de reproducir el conocimiento adquirido durante su proceso, que desde la lógica ministerial es medible, observable y verificable.

## Conclusiones

A partir de lo expuesto se hace necesario rescatar algunas ideas que claves para la comprensión del sentido ético político de la alfabetización en contexto de encierro.

En primer lugar comprender que el proceso de alfabetización no requiere para su óptimo funcionamiento a un grupo supuestamente homogéneo de participantes, con los cuales seguir un proceso lineal y sumativo de aprendizajes, ya que el reconocimiento de la heterogeneidad representa múltiples posibilidades de deconstruir los supuestos que rigieron nuestra propia educación, así como también propicia el diálogo de saberes que enriquece al colectivo y que permite subvertir lógicas hegemónicas como la competencia y el individualismo, y reemplazarlas por propuestas emancipatorias como la visión de los sujetos desde una perspectiva sociohistórica que propicie la estructuración de las clases intencionadas desde las necesidades socioculturales de los mismos.

En segundo lugar, y en línea con lo anterior, se releva la necesidad de problematizar las prácticas pedagógicas de alfabetización y transitar de una perspectiva normativa y funcional a una transformativa y liberadora, con tal de evitar que el proceso de aprendizaje de la lectoescritura este suscrito a la reproducción de valores alienantes para nuestros estudiantes.

Asimismo, es imperativo revisar los manuales y evaluaciones aplicadas a los jóvenes en contextos de encierro, con tal de generar lineamientos educativos efectivamente pertinentes para tal contexto, ya que actualmente no existen en Chile bases curriculares ni evaluaciones que respondan a tal realidad.

Finalmente, cabe señalar que todo los supuestos problematizados en este documento, no sólo se relacionan con la experiencia en la Cárcel de Puente Alto, ni con una reflexión personal, aislada o acaba sobre la educación en contexto de encierro, sino que son parte de construcciones colectivas que tienen relación con procesos vividos desde mi formación como docente hasta la actualidad. Tales problematizaciones, si bien se encuentran a un nivel mas bien descriptivo de la situación de la alfabetización en contexto de encierro en Chile, están construidas pensando en ser un aporte a quienes interesados en esta labor, viven a diario las mismas luchas constantes, contra el sistema hegemónico, sus formas, medios y fines, pero sobretodo a quienes luchan por deconstruirse y transformarse a sí mismos.

## Bibliografía

Apple, Michael (2008) Ideología y currículo. Madrid. Akal.

Foucault, Michel. (1976). Vigilar y Castigar, Nacimiento de la prisión. Argentina. Siglo XXI.

Giroux, Henry. (1992). Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición. Argentina. Siglo XXI.

Mineduc (2016).Contigo Aprendo, Plan de alfabetización 2016. Manual del monitor y monitora. Chile. Gobierno de Chile.

Mineduc (2016). Escribe tu palabra. Chile. Gobierno de Chile.

Mineduc (2016). Guía de Lenguaje para monitores y monitoras. Chile. Gobierno de Chile.

Quintar, Estela (2008). Didáctica no parametral: Sendero hacia la descolonización. Colombia. IPECAL.