

Alfabetización en contextos de encierro.

El libro álbum: entre la exclusión y el desafío de crear

Mónica Córdoba ¹

Amelia Suárez²

Resumen

En esta ponencia nos planteamos dos objetivos: aportar materiales significativos sobre aquellos estudiantes adultos que se encuentran en las primeras etapas de alfabetización cursando su escolaridad en contextos de encierro y complementar el rol docente con el rol de investigador.

Para abordar el primer punto, analizaremos el Proyecto “Libro álbum: nuevas lecturas y el desafío de crear”, que fue llevado a cabo en la Escuela Primaria del Complejo Penitenciario Federal (CABA). El Proyecto consiste en una propuesta de lectura y creación de imágenes donde lo verbal y lo visual se conjugan para crear significados.

Para abordar el segundo punto, realizamos registros de campo complementando los aportes de la pedagogía y de la antropología. La elaboración de estos materiales nos permitió reflexionar y sacar conclusiones sobre el proceso de lectura, análisis y confección de “libros álbum” confeccionados en la escuela primaria del complejo penitenciario. La elaboración de registros de entrevista con las docentes involucradas en el Proyecto, nos permitió analizar sus construcciones de sentido en torno a su práctica alfabetizadora en contextos de privación de libertad.

¹ Antropóloga, docente Depto. Cs. Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

² Prof. de Enseñanza Primaria, Prof. De Castellano y Literatura con Orientación en Literatura Infantil y Juvenil, Coordinadora de Escuela Primaria en ECE, Maestra de Ciclo (Educación Primaria, Área del Adulto y del Adolescente, GCBA). Antropóloga, Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. monikacordoba@hotmail.com

Alfabetización en contextos de encierro.

El libro álbum: entre la exclusión y el desafío de crear³

Poco después de ver, nos damos cuenta de que también podemos ser vistos. El ojo del otro se combina con el nuestro para dar plena credibilidad al hecho de que formamos parte del mundo visible. John Berger (Modos de ver, 2016)

Introducción

En esta ponencia nos planteamos dos objetivos: aportar reflexiones sobre las primeras etapas de alfabetización de aquellos estudiantes que cursan su escolaridad en contextos de encierro y complementar el rol docente con el rol de investigador para lograr de esta forma una construcción conjunta de conocimiento.⁴

Para abordar el primer punto, analizaremos el Proyecto “Libro álbum: nuevas lecturas y el desafío de crear”, que fue llevado a cabo en la Escuela Primaria del Complejo Penitenciario Federal (CABA). Este Proyecto consiste en una propuesta de lectura y creación de imágenes donde lo verbal y lo visual se conjugan para crear significados.

Para abordar el segundo punto, realizamos registros de campo complementando los aportes de la pedagogía y de la antropología. El análisis de estos materiales nos permitió elaborar nuestras primeras conclusiones sobre el proceso de lectura, análisis y creación de “libros álbum” realizados en la escuela primaria del Complejo Penitenciario. La elaboración de registros de entrevista con las docentes involucradas en dicho Proyecto,

¹ Una primera versión de esta ponencia fue presentada en el XXI Congreso Pedagógico 2016 organizado por UTE-CTERA.

⁴ El aula, lugar de privilegio para la observación de procesos educativos, no siempre es accesible a los investigadores. De ahí la importancia de una actitud curiosa y metódica por parte del docente a cargo de la clase.

nos permitió el análisis sobre sus construcciones de sentido en torno a su práctica alfabetizadora en contextos de privación de libertad.

Dónde, cuándo, cómo

Desde el año 2006 y a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.606 (L.E.N.), los docentes pertenecientes al gobierno de cada provincia y a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), son quienes deben enseñar y acreditar conocimientos en cárceles, en centros socioeducativos de jóvenes y adolescentes en conflicto con la ley y en centros de rehabilitación de adicciones. A estos espacios educativos se los denomina Contextos de Encierro y, al programa que los contiene, Educación en Contextos de Encierro. Esta modificación constituyó una diferencia notable con respecto al formato previo que tenía la educación en las Unidades Penales Federales, ya que los agentes penitenciarios eran los que estaban a cargo del desarrollo de las actividades educativas aunque la institución penitenciaria no estaba autorizada a acreditar conocimientos⁵.

El trabajo que presentamos se desarrolló en el Complejo Penitenciario Federal CABA, conocido como la *cárcel de Devoto*. En dicha Unidad Penal existen cinco Unidades Residenciales (Us.Rs.) que se distinguen por la numeración: 1, 2, 3, 5 y 6. Nuestra ponencia se centra en el análisis de registros de clase y entrevistas con docentes de la escuela primaria de la Unidad Residencial VI (U.R.VI).

A partir del análisis del material empírico, detectamos que al ingresar a la Unidad Penal existen una serie de prácticas que se desarrollan bajo normas que se ejecutan sistemáticamente y que configuran la trama jurídico-disciplinaria. Presentamos algunos extractos de nuestros registros que dan cuenta de este entramado:

“(…) Luego de traspasar la puerta de entrada al Penal, me acerco a la reja que me separa de otro espacio igualmente pequeño. La reja tiene unos 3 metros de alto por casi 4 metros de ancho. Del otro lado se ven

⁵ Los alumnos debían rendir exámenes finales, muchas veces sin los tiempos y preparación adecuadas. Esto dificultaba- y muchas veces imposibilitaba- la continuidad de los trayectos educativos y la obtención de los beneficios judiciales correspondientes.

más *penitenciarios*, un escritorio y un ventanal con una puerta desde donde se alcanza a ver un patio y luego un edificio blanco. Del otro lado hay muchas personas que van, vienen, llevan papeles, de a ratos abren la reja para permitir la salida o la entrada de alguien, cada vez que la reja se abre el *encargado* de esta acción dice en voz alta una frase que identifica al que la está traspasando. Mientras estoy esperando, se abre la reja y pasa una mujer de unos 30 años, el *encargado* anuncia: *sale CUD (...)*. (Registro de campo)

“Luego de transitar por un extenso pasillo, me acerco a un escritorio, me preguntan el nombre y apellido, lo verifican en un papel. Veo que el *penitenciario* tiene en sus manos un papel con un escrito que tiene el aspecto de una carta. Me dan un carnet, un cartón pequeño cubierto por un plástico. (...) El *director de educación* me dice: “ese guardalo porque no te lo van a pedir más. Y no lo pierdas porque no salís” (...) En ese pasillo hay *penitenciarios* que están a los costados hablando entre ellos. Veo una puerta hecha de vidrios pequeños que está abierta y da a un patio grande. En el patio están las *carpas*. Un hombre joven atraviesa esa puerta, viene del patio, tiene el pelo corto y negro, tendrá unos 25 años está vestido con una remera y con una bermuda. Se asoma, mira detrás nuestro y se dirige a los que están en el patio diciendo “está el *bagayero!*”. (Registro de campo)⁶

De manera que, apenas franqueado el ingreso a esta Unidad Penal, nos fuimos enfrentando con diversas prácticas, fragmentos de discursos y jergas vinculadas con aquel entramado que intercepta, modela, controla y determina a la escuela *en el encierro*. En un trabajo anterior señalamos que este entramado está conformado por los múltiples dispositivos que concurren en la cárcel y que refuerzan el “carácter normalizador” del encierro como *tratamiento*. (Córdoba et. al., 2015).

⁶Las *carpas* son construcciones hechas con frazadas y palos que se levantan en el patio del penal y se utilizan para lograr cierto grado de intimidad en el momento de la *visita*. El *bagayero* es una persona que ingresa al centro de detención, con autorización del Servicio Penitenciario, y transporta diferentes objetos que los presos compran a través de terceros en las afueras del Penal.

Apuntes sobre la estrategia metodológica

Utilizamos diversas formas de aproximación metodológica, tanto dialógicas como observacionales con participación (A. López, 2009; Gallardo, 2014). Entre las del primer tipo destacamos las entrevistas abiertas y focalizadas con docentes; entre las del segundo tipo, la reconstrucción de contextos de acción cotidiana vinculados a la escolarización en contextos de privación de libertad.

En el trabajo de campo pudimos registrar la cotidianidad escolar prestando también atención a los contrastes entre: situaciones recurrentes, detalles diarios y rutinarios, fragmentos dispersos, situaciones-síntesis, situaciones-clave, incidentes (Rockwell, 2007). En el caso de la escuela que funciona dentro de la Unidad Penal, pudimos registrar situaciones recurrentes y detalles rutinarios de naturaleza diversa relacionados particularmente con impedimentos e interrupciones de las clases.

La elección de registros de campo como fuente primaria se basó en considerar que escribir supone textualizar, fijar y preservar las situaciones de campo en el contexto de su producción, permitiendo documentar la cotidianidad escolar dando cuenta de las interacciones, las negociaciones, los conflictos, los acuerdos, tensiones, rutinas, incidentes (Batallán, 2013). Por lo tanto, la elaboración y posterior análisis de estos materiales nos permite indagar acerca de procesos “que ocurren en los intersticios de las aulas” y que E. Rockwell (2006) denomina: resistencia, apropiación y subversión.

Durante el proceso de trabajo de campo, participamos en diferentes instancias comunicacionales, tanto en charlas informales como en entrevistas con docentes que desarrollan su trabajo en Contextos de Encierro. El análisis de las interacciones dialógicas lo realizamos teniendo en cuenta que la realidad social no es un dato preexistente sino que es construida intersubjetivamente a través del lenguaje (Coulon, 1988).

En relación a la elaboración de entrevistas con los docentes, partimos de considerar la importancia que tiene la formulación de preguntas para problematizar el mundo social. Las preguntas que fuimos planteando durante las entrevistas realizadas, nos permitieron comprender otras lógicas así como considerar la posibilidad de que aquello por lo que preguntamos pueda ser de otro modo (situación que Gadamer denomina *apertura de lo preguntado*). Obviamente nuestras preguntas partieron desde algo ya conocido pero,

durante la interacción dialógica, este sentido fue *puesto en suspenso*. En palabras de Gadamer: “Preguntar quiere decir abrir. La apertura de lo preguntado consiste en que no está fijada la respuesta” (Gadamer, 1993, pág.440). Este proceso de “dar sentido a lo que se interpreta” nos permitió no solo la re-escritura del texto inicial sino también la reflexión sobre nuestras preconcepciones.

¿Por qué el libro álbum en la alfabetización de adultos en contextos de encierro?

Muy sintéticamente, diremos que el Proyecto “Libro álbum: nuevas lecturas y el desafío de crear” consiste en una secuencia pedagógica que comienza con la observación de distintos formatos de “libros álbum” y prosigue con actividades que acercan paulatinamente a los alumnos a la creación de sus propios materiales. El equipo docente estuvo conformado por cuatro docentes que organizaron esta actividad para 30 estudiantes de distintos ciclos.

El libro álbum, considerado como objeto, pone de relieve las diversas interacciones entre las palabras y las imágenes. La “lectura en imágenes” supone un proceso que implica: “comprender qué elementos la componen y cómo están organizados, a fin de transmitir pensamientos y descifrar mensajes. Leer una imagen consiste, además, en relacionar figuras, formas, palabras, colores, texturas que aparecen, de forma que al ser unidas, ayuden a comprender y distinguir los mensajes visuales, que el autor quiere transmitir” (Caro, Cepeda y Vanegas, 2016, pag.97).

Entendemos que trabajar la oralidad en una escuela primaria de adultos, y en particular durante el proceso de alfabetización, va más allá de enseñar estrategias de argumentación, de enseñar a estructurar correctamente una oración, a pronunciar claramente. Trabajar la oralidad, en este caso, propiciaría la subjetivación del alumno que se apodera de la palabra para transformar al mundo y transformarse. Destacamos en este sentido los aportes de M. Puerto Rubio que nos habla de la transformación del lector: “La articulación de la imagen y de la lengua ofrecida por este formato de texto permite al lector desarrollar sentidos que sobrepasan la mera literalidad, el lector se transforma en un creador, en un sujeto activo que participa del texto rehaciéndolo a partir de su propia experiencia y de la de aquellos con quienes comparte el relato” (P. Rubio, 2015, pág.30). El estudiante necesita sentir que sus saberes valen la pena para ser transmitidos, que enriquece al grupo y por lo

tanto es valorado. Al poner en juego su biografía en cada palabra, en cada idea, tendrá sentido incorporar un vocabulario nuevo que no invalide el propio.

Estas características transformadoras están presentes en el testimonio de una docente participante del Proyecto:

“Muchas veces, el alumno adulto de escuela primaria tiene vergüenza. Vergüenza de saber menos, de no llegar a..., vergüenza de su historia, de sus deseos, de hablar distinto. Debe cuidarse de hablar porque sus ideas no son las mejores y porque ya fue discriminado por la tonadita, por esa ese final que se niega a dar el presente, por el pensamiento y el habla hegemónicos que deciden discriminar, estigmatizar, cercar diversidades, cercar personas dentro de sus potenciales no explorados. Muchas veces, así llegan nuestros alumnos, con la mirada baja y la voz escondidita. Desde este fundamento es que nos posicionamos en el taller dando lugar a una amplitud de interpretaciones. La palabra del estudiante también nos enseña a los docentes”.

La imagen como elemento primordial, permite una lectura que no replica al texto sino que desarrolla su propia narrativa. Es en el espacio entre la lectura alfabética y la lectura de la imagen donde el lector construye sentidos habilitando su propia palabra y poniendo en juego su historia e identidad. Esta interconexión entre la palabra escrita y la imagen se vincula con la concepción de lectura como apropiación (Chartier, 1995). Este autor sostiene que “la aceptación [...] de los mensajes propuestos se opera a través de adecuaciones, rodeos y en ocasiones resistencias que manifiestan la singularidad de cada apropiación” (Chartier, 1995. pág. 12). El lector indaga en los significados, establece diálogos entre sus experiencias socioculturales y el relato, vincula ambos códigos integrando las distintas voces, resuelve contradicciones (P. Rubio, 2015). La apelación al surrealismo, a la intertextualidad, a la polisemia, a los finales inconclusos, a las rupturas con límites espaciales propiciaría una lectura lúdica amplia, donde lo sugerido toma formas diversas.

El espacio escolar y el espacio de seguridad

La puesta en marcha del Proyecto enfrentó al equipo de trabajo, casi de inmediato, con las primeras y variadas dificultades. Valga una enumeración inicial:

Devoto es una institución ediliciamente arcaica, obsoleta. Los problemas de disponibilidad de espacios y estado de los mismos afectan permanentemente a la actividad educativa. Suspensiones repentinas de clases por inundaciones, cambios de lugares, la reducción de los mismos, quitan encuadre y continuidad a las clases. El desarrollo de este Proyecto no fue la excepción y se vió vapuleado por emergentes y emergencias que van en detrimento del quehacer escolar.

Para llevar a cabo un Proyecto donde se pone de relieve la expresión plástica hacen falta abundantes y variados materiales que permitan la creación. En *Devoto* estos materiales son provistos por los docentes. Fotocopias a color, papeles, plasticolas, hojas, impresiones...todo depende de sus posibilidades y voluntad. Estas dificultades pueden sintetizarse en el testimonio de una docente entrevistada:

A.M.- “(...) nuestra propuesta requiere de maestros flexibles. Sabemos que nuestras metas no se alcanzan transitando una línea recta pero los giros y retrocesos no deben impedir tenerlas permanentemente presentes. Combatir el enojo y la frustración con la propuesta de nuevas estrategias mediante el apoyo grupal es un trabajo interno constante en quienes educamos en *Devoto* (...)”.

Todas las actividades escolares se encuentran sometidas a la lógica del tratamiento en la ejecución de la pena siendo muchas veces obstaculizadas por determinadas prácticas penitenciarias. Estas dificultades son mencionadas constantemente durante las entrevistas realizadas:

M. – “¿Y ese material, lo guardan ustedes a estos dibujos?”

A.L.- y ahora los guardamos nosotros, están todos guardados ahí, lo mismo las carpetas del año pasado están todas guardadas (...).

M. -¿Y ellos tienen sus propios cuadernos de clase?

A.L.-Ellos tienen sus propios cuadernos de clase, los guardan ellos, inclusive a veces lamentablemente lo pierden porque si viene *requisa* les rompen todo y lo que hicieron durante el año desaparece en un flash.

Pero todo lo que son los útiles personales de ellos lo tienen ellos y lo manejan ellos, mismo el lápiz, la goma, regla, que no son muchos los materiales que nos dan, inclusive la familia capaz que les traen una carpeta, o hojas de carpeta o birrome, nosotros eso no se los damos salvo que nos pidan por algo especial una lapicera para hacer un *escrito* o porque tienen que hacer una audiencia o un *habeas corpus* entonces como lo tienen que hacer con lapicera y no tienen nos piden (...)" (registro de entrevista)

El registro observacional que confeccionamos durante una puesta en común del Proyecto, también nos aporta mayores detalles sobre el entramado de relaciones entre el "espacio escolar" y el "espacio de seguridad":

"A.L. y M.L. comentan sus dudas sobre si podrán bajar "los chicos", A.L. dice que se habían mandado el día anterior las *boletas*. Suponen que van a *bajar* pocos porque es día de *visita*, también porque el acto de fin de curso fue la semana pasada y porque el *servicio* siempre pone trabas para *bajar* a los *internos*.

Al rato llegan dos hombres, se llaman Javier y Diego. (...) Una de las maestras comenta sobre lo que tardaron en llegar y los pocos que son. Javier dice que él estaba pidiendo desde temprano que lo dejen *bajar* pero que le decían que "no habían llegado las *boletas*", Alejandra dice 'pero si ayer las mandamos'. Diego y Javier dicen que ellos son del *módulo 2* y que los dejaron *bajar* porque fue el *director de educación* a buscarlos. Diego agrega que el *módulo 3* estaba con *visita*, que no cree que venga alguien (...)" (registro de campo)

Al analizar este entramado de relaciones también se deben tener en cuenta otros aspectos vinculados con la organización de la jornada escolar, en palabras de una docente:

M.L.- "(...) no es fácil armar equipo porque cada uno tiene su aula, y no tenemos recreo y no hay horas libres, no hay momentos de encuentro, solo la entrada y la salida, por ahí hay semanas enteras que a los chicos que trabajan en *módulos 1, 2, 3* que no me los cruzo (...)" (registro de entrevista).

A estas descripciones podemos sumarle otras que también dificultan el contacto diario entre los equipos docentes: la extensión y distribución de espacios, la cantidad de rejas a atravesar para ir de una Unidad Residencial a otra, las normas que regulan el ingreso y egreso del personal autorizado, el control del tiempo. Diversos “rituales penitenciarios” que configuran la trama jurídico – disciplinaria y se proyectan sobre el dispositivo educativo.

La experiencia docente: Alfabetización en el encierro

Una de las docentes entrevistadas, nos comentó sobre los antecedentes del Proyecto y mencionó la presentación de la ponencia “De la imagen a la palabra” en la Jornada Nacional “Escuela, familia y comunidad”:

A.L.- “(...) veía que los alumnos se interesaban mucho en lo que era imagen, ya sea ver una película, ver una lámina, ver un libro, una revista. Yo notaba que les quedaba mucho más viendo una imagen que todo era leer, leer, leer (...) Trajimos láminas, grandes, a color para que vean los alumnos. Y a partir de las imágenes que ellos proponían: si palabras, frases, poesía. Salieron cosas maravillosas, armamos dos carpetones de dibujos y de palabras. Inclusive (se) propuso hacer, viste cuando hacés los dibujos a través de palabras...caligramas (...)”
(Registro de entrevista).

El testimonio presentado, da cuenta de la importancia que tienen las imágenes para el trabajo en el aula durante el proceso de alfabetización. Asimismo, nos invita a reflexionar sobre la preeminencia de la imagen en nuestra sociedad actual. La implementación y el uso de diversas herramientas tecnológicas ha colocado a las imágenes en un nivel de complejidad que, a su vez, se verifica en sus múltiples niveles de significado. En las redes sociales, las imágenes y sus posibilidades polisémicas generan “una nueva retórica en la que el texto verbal queda supeditado al influjo del signo visual [...]” (P. Rubio, 2015, pag.27).

En este sentido, no podemos dejar de lado la forma en que la situación de encierro dificulta la posibilidad de contactarse con los colores. En los pabellones, no existen

estímulos visuales estéticos como cuadros o láminas. Valverde Molina sostiene que: “A nivel cromático, la inversión en seguridad, pero no en habitabilidad, se manifiesta en un escaso contraste de colores, con lo que “llevar una vida gris”, también es aplicable a la visión. Esto es un elemento más que empobrece la vida de la persona presa, obviamente no el único ni el más importante, pero tiene importancia, porque contribuye a llevar una “vida en blanco y negro” (V. Molina, 2011, pág.28)⁷

La búsqueda de materiales para el Proyecto “Libro álbum: nuevas lecturas y el desafío de crear”, no estuvo exenta de las dificultades que rodean a una escuela que funciona dentro de una Unidad Penal:

M. –“(…) y entonces para buscar todos los materiales ¿cómo hicieron?

Porque el otro día cuando yo fui tenían esa mesa llena de libros.

A.L.- “Algunos los trajo M.L., (...) era una mesa llena de libros y te cuento como fue, nosotros (...) cuando estábamos en ese lugar que ahora nos sacaron, había muchísimos libros pero, como no teníamos bibliotecaria es como que no estaban ordenados, un día, que no fue un día, fueron varios días , me puse a mirar libro por libro de los que a mí me parecía que podían llegar a ser libro álbum, porque no todos dicen libro álbum pero vos mirás y decís estas imágenes son preciosas, estas ilustraciones dan para mucho y bueno, me tomé ese trabajo y durante una semana cuando tenía un ratito de tiempo miraba y separaba, miraba y separaba(...) Seleccionamos, miramos y debatimos y ahí quedó. Quedaron todos esos libros (...)” (registro de entrevista)

El testimonio de A.L. nos permite comprender algunas de las dificultades que planteamos en párrafos anteriores: la falta de personal para la biblioteca, los tiempos acotados para el trabajo diario, las decisiones abruptas sobre el uso de determinados espacios, son solo

⁷ En las imágenes seleccionadas el color no solo es una manera de transmitir la realidad sino que conecta con aspectos emocionales tanto del artista plástico como del lector. Dice Matisse cuando le preguntan por qué pinta: “Para traducir mis emociones, mis sentimientos y las reacciones de mi sensibilidad en términos de color y forma, cosa que no puede hacer ni la cámara fotográfica más perfeccionada, incluso en colores, ni es cine.”

algunos de los factores que incidieron en el desarrollo del Proyecto y en las restantes actividades pedagógicas.

El libro álbum y el mundo adulto

Quizás porque muchos docentes de adultos se han formado en primera instancia para la educación de niños en edad escolar, quizás porque el negocio editorial no ve en el alumno adulto una fuente de ingresos rentables, lo cierto es que no existen muchos materiales que permitan a un adulto iniciarse en la lectoescritura. Transcribimos el testimonio de una de las docentes entrevistadas que suma a estas dificultades aquellas inherentes a la educación en Contextos de Encierro:

A.L.-“(…) no hay libros para adultos, son libros de nivel inicial o de nivel primario (…) (salvo los libros de Bernasconi) que tienen otra mirada, eso sí, tienen otra mirada pero ves ese libro lo trajo M.L., no estaba dentro de nuestra biblioteca .Entonces sí, pasa eso, que dentro de lo que uno puede tener, porque lamentablemente uno dispone del material que tenés y hasta ahí o lo que vos podés conseguir en el afuera o lo que vos tenés de tu casa o de otro colegio eran más de nivel inicial, de adultos no (…)Nosotros no tenemos libros para adultos acá en lo que es contextos de encierro, y mismo en las escuelas de adultos todo lo tenés que adaptar (…)” (registro de entrevista)

Emplear materiales dedicados a los niños, sin adaptarlos, podría sugerir una suerte de infantilización del alumno adulto. Sin embargo, otra docente aporta una mirada distinta sobre esta situación, su testimonio nos permite comprender que una parte del rol docente en el área de adultos implica la creación y recreación de materiales pedagógicos permanentemente:

M.L.: (…) “las primeras clases antes de presentar que es un libro álbum, cuando hicimos búsqueda de ideas previas, ellos comentaban lo mismo: “pero profe esto es para jardín” “uh profe, esto es para inicial”. El libro álbum, yo les contaba, (lo) puedo leer en primer grado y los chicos van a tener una interpretación diferente a la que tengan ustedes con sus 30 años de recorrido de vida (…) un chico de 7 años lo

interpreta de una manera y un adulto como yo de otra manera, para mí es una enseñanza de vida, entonces cuando yo les contaba esto y les leía, leía, les leía, les leía y empezaban a divertirse con las imágenes y a escuchar lo que opinaba el otro y: “ah ...uh yo pensé” “Yo interprete algo diferente” (...) Ya no había más esa discusión de que era para chicos (...)” (registro de entrevista).

Los testimonios de las docentes participantes del Proyecto, introducen una discusión acerca de la infantilización que provocaría la incorporación de imágenes en la literatura para adultos. Sostener que este tipo de actividad pedagógica infantiliza al adulto conduciría a construir una falsa dicotomía entre texto /imagen, en la cual aparece: “[...] el texto escrito como ligado a lo literario, lo complejo, lo *adulto* o al menos *en serio*. El texto de la imagen (desestimada como texto) ligada a lo simple y fácil, lo *infantil/pueril* y *poco serio*” (Bajour y Carranza, 2008). Nos interesa profundizar estos aspectos relacionados con los sentidos construídos en torno a la supuesta dicotomía entre “el texto escrito/el texto de la imagen”.

Más allá de las palabras

Antes de implementar el Proyecto en el aula, el trabajo preliminar consistió en una serie de preguntas - que los estudiantes debían contestar por escrito - sobre los temas de interés y sobre las ilustraciones de los textos. Allí aparecieron las primeras dificultades, algunas de ellas quedaron plasmadas en el testimonio de una docente:

M. – “Llega a primer ciclo gente que no sabe ni leer ni escribir?”

A.L.- Por ejemplo nos pasó (que) juntamos a todos, entregamos (las preguntas) y (...) había dos o tres que no decían nada y de repente salta uno y me dice: “mire profe yo le voy a decir una cosa, si usted no viene al lado mío y no me lo lee, yo esto no lo voy a poder hacer”, “bueno, ahí voy, que te pasó no lo ves?”, “no es que yo no sé ni leer ni escribir, puedo escribir algo, pero me va a tener que ayudar usted” y bueno y se animó adelante de todos. (...) cuando este chico, este alumno hizo eso yo dije me sentí rebién, yo dije: “que valiente en haberlo dicho, y encima lo dijo delante de los tres ciclos, no delante de su ciclo”, bueno,

me senté al lado de él, le leí y él lo que me iba diciendo, yo se lo iba escribiendo y ahí saltaron dos más en la misma situación” (registro de entrevista).

Decir y escuchar puede convertirse en un mero acto de transmisión de información. Sin embargo, en este testimonio, la escucha de una maestra va más allá de las meras palabras. Se escucha lo dicho por el alumno y se escucha el silencio de los otros. La docente dice con su actitud, con su cuerpo: “me senté al lado de él”. Entonces otros alumnos se permiten hablar, asomar desde ese sentimiento de ser menos que los demás, para encontrarse con otros iguales y construir juntos. Transcribimos el testimonio de otra docente que aporta su mirada en este sentido:

M.L.-(...) descubrí, sobre todo ahora con los adultos, a veces se tiene que conducir, tratar de buscar un equilibrio entre la construcción de conocimiento y la conducción ¿por qué? porque son personas que son muy inseguras, no se animan a equivocarse porque son personas marginadas no solo desde lo social sino desde lo intelectual y frente a vos no prueban y se equivocan, y el constructivismo es: a partir del error se aprende (...) Es una traba importante porque no es lo mismo que te den información, que te expliquen que, te enseñen a pensar, no es lo mismo(...) (registro de entrevista)

Tanto los ámbitos de socialización como los procesos de apropiación de los estudiantes, influyen en los sentidos construidos en torno a las diferentes actividades propuestas: dibujos, lecturas, así como su análisis posterior. La escuela, como ámbito transformador, propone un espacio de corrimiento de sentidos y de nuevas construcciones:

A.L.- “cuando hicieron el dibujo, más de uno dijo: “no, yo no voy a dibujar porque yo cero dibujo”, entonces yo digo: “pero vos pensá que el dibujo no tiene que ser un Picasso o algo que vas a exponer como cuadro”, (...), puede ser lo que vos quieras o si no querés hacer un dibujo y querés transformar el dibujo en una palabra y capaz que esa letra después se termina haciendo un dibujo, va a salir bárbaro”, y así riéndose, porque se cargaban entre ellos decían: “voy a hacer el monigote de cuando fui al jardín”, otro decía: “no, que jardín, si yo jardín no fui nunca” y esa puesta en común de ver que voy a dibujar,

terminaron todos dibujando. (...). Yo creo que ellos recuerdan, capaz que si hay alguno que pasó por la escuela, yo creo que es lindo porque es como que recuerdan su momento capaz que de niñez, cuando podían ir a la escuela y pasaron un buen momento en la escuela y capaz que cuentan alguna anécdota”. (Registro de entrevista)

M.L.: “(...) el chico se anima a equivocarse, el adulto no. Entonces cuando ellos me entregan, Diego por ejemplo, me entrega su primer escritura y se animó a escribir autónomamente, porque muchos no se animan “y no sé de qué escribir, profe”, “lo que te parezca”... ideas, ideas, trabajar la creatividad también. Diego lo que tiene de hermoso es que es muy creativo y se anima y no tiene vergüenza (...) creo y siempre lo creí con los pibes en la escuela y mucho más acá que, para que haya aprendizaje tiene que haber vínculo, si no hay vínculo de confianza, de respeto, de compañerismo, de amor (...) el aprendizaje no se da si no hay algo que genere eso, una contención que genere eso. (Registro de entrevista)

Siguiendo a T. Durán (2000), podemos considerar al libro álbum como un material heterodoxo que rompe inercias no solo por lo que dice, sino por cómo lo dice y también quiénes y para quiénes lo dicen. En este proceso el autor/lector se encuentra en un rol en el cual, a través de las variadas conexiones entre la palabra y la imagen, es desafiado a: “leer” imágenes, interpretarlas, crear otras, contar historias, estableciendo diálogos entre su experiencia sociocultural y los relatos (Sardi, 2013).

A modo de cierre

“el libro álbum permite que todos puedan participar, porque todos van a interpretar algo, no importa que, no existe el bien o el mal, que esté bien o que esté mal” (M.L., docente del Proyecto)

La confección de registros observacionales y de entrevista nos permitió adentrarnos en diversas problemáticas que rodean a los procesos de alfabetización de adultos en Contextos de Encierro. La lectura minuciosa de nuestros materiales de campo nos permitió profundizar nuestro conocimiento acerca de aquellos factores que inciden - y en alguna medida obstaculizan- la labor docente en estos contextos. La búsqueda de materiales adecuados de lectura para adultos, las dificultades para organizar espacios de encuentro docente, las restricciones impuestas por la lógica de la seguridad, son algunos de los factores que inciden en el desarrollo de las actividades educativas en estos contextos.

Plantear una actividad alfabetizadora basada en el recurso del libro álbum enfrentó a las docentes con la escasez de los materiales para adultos. Si bien los libros creados para niños brindaron la oportunidad de apelar a otras lecturas, construyendo nuevos sentidos sobre textos dirigidos hacia el público infantil, lo cierto es que el estudiante adulto que se inicia en la lectoescritura debería tener espacio propio en el mundo editorial, que atienda sus particulares intereses y se exprese en una estética con la que el lector se identifique.

Durante el transcurso de este proyecto las docentes participantes del Proyecto “Libro álbum: nuevas lecturas y el desafío de crear”, accedieron a ser entrevistadas. Se generó así una instancia de revisión y de reflexión sobre lo acontecido en el aula, sobre cada alumno en particular, sobre el grupo en general y sobre el propio accionar. Las entrevistas crean ese espacio - tiempo necesarios que juega con la cercanía y la distancia del hecho educativo para clarificarlo, ahondar en los supuestos subyacentes, construir hipótesis, esbozar nuevas estrategias.

En cuanto a los modos de lectura, entendemos que la lectura del texto escrito y la lectura de la imagen no presentan distintas jerarquías intelectuales sino que requerirían de distintas estrategias de interpretación y que mutuamente serían capaces de enriquecerse

en la medida que ninguna quede sometida a la otra. La imagen cuenta con la particularidad de producir empatía, provocar la palabra propia y poner en juego la propia historia e identidad de manera más directa, por lo que la consideramos sumamente estimulante en los procesos de alfabetización.

Nos interesa continuar indagando sobre la implementación de este Proyecto en el campo de la alfabetización de adultos y en particular en Contextos de Encierro. Consideramos importante analizar las rupturas que propone la lectura de imágenes con respecto a la primacía de la lengua escrita y su consecuente paradigma de lectura. En este aspecto, citamos las reflexiones de Puerto Rubio: “La lectura, como la concebimos, nos impone una dirección, un orden. Se lee de izquierda a derecha, de arriba hacia abajo, sin embargo, las imágenes exigen una lectura espacial ¿Por dónde comenzamos a ver una pintura? ¿Cómo jerarquizamos detalles y figuras? ¿Qué nos atrae en primer lugar? (...)” (P. Rubio, 2015, pág. 30).

Por otra parte, el mundo hoy nos convoca desde la imagen. Desde lo gráfico, lo simbólico, lo icónico, desde la forma y el color se marcan valores, historias, mandatos. Comprender la imagen significa despojarse de toda presunta neutralidad, contextualizarla. Los alumnos participantes de este Proyecto se preparan para estas lecturas que hacen, ni más ni menos, a un aspecto más del ciudadano competente. El Libro álbum es un excelente recurso para este aprendizaje.

Bibliografía

- Batallán, Graciela (2013) “Las políticas educativas en un documento institucional cotidiano. Reflexiones en torno al enfoque histórico-etnográfico”. *Revista de la Academia* (Santiago de Chile) N°17, UAHC.
- Bajour y Carranza (2008) “Modos de construir sentidos en el libro álbum” Recuperado de <http://estelajquioga.blogspot.com/2008/06/para-mis-estudiantes-de-los.html>.
- Caro, Cepeda y Vanegas (2016) “La lectura en imágenes: una herramienta para el pensamiento crítico” *Revista Educación y Ciencia* (México) Nro19.
- Chartier, R. (1995) “Sociedad y escritura en la Edad Moderna. La cultura como apropiación” (México: Mora).
- Córdoba M., Martínez J., Nazar P. y Braggio L. (2015). “Muchas veces nos quedamos encerrados con nuestros alumnos. Reflexiones acerca del trabajo docente en un Centro de Formación Profesional en Contextos de Encierro” en Carrasco M., Lombraña A., Ojeda N. y Ramírez S. (coords.) *Antropología jurídica. Diálogos entre antropología y derecho* (Argentina: Eudeba).
- Coulon, Alain (1988) *La Etnometodología* (Madrid: Cátedra).
- Durán, Teresa (2000) *¡Hay que ver! Una aproximación al álbum ilustrado* (Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez).
- Gadamer, Hans-Georg (1993) *Verdad y método* (Salamanca: Sígueme).
- Gallardo Ana P. (2014) “Construyendo un proyecto de vida. Normativas y experiencias en las residencias socioeducativas de libertad restringida”, XI Congreso Argentino de Antropología Social, Ciudad de Rosario.
- López A.L. (2009) “Cuerpo y sujeto del encierro: Abordaje exploratorio sobre un dispositivo de máxima seguridad para adolescentes con causas penales en la provincia de Buenos Aires”, Seminario Antropología de la Subjetividad, Facultad de Cs. Sociales, UBA, CABA.
- Puerto Rubio Martha (2015) “Leer con imágenes, dibujar con palabras. La comprensión lectora mediada por el libro álbum”. Tesis Magister en Pedagogía de la Lengua Materna, Universidad Distrital F. J. de Caldas, Facultad de Ciencias y Educación, Bogotá.
- Rockwell E. (2007) *Hacer escuela, hacer Estado: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. CIESAS/CINVESTAV (México).

- Rockwell, Elsie (2006) “Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión?”, XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación, Buenos Aires.
- Sardi, Valeria (2013) “Estéticas para la infancia: El libro álbum como género de ruptura”. *Boletín de arte*, (Argentina) Año 13 N°13.
- Suárez y Córdoba (2016) “Alfabetización en la cárcel: registros pedagógicos y rol docente”, XXI Congreso Pedagógico UTE, CABA.
- Valverde Molina (2011) “Educación y salud: Algunas reflexiones sobre las consecuencias del encierro” en Herrera y Frejtman (comps.) *Pensar y hacer educación en contextos de encierro* (Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación).