

# Prácticas Docentes en juego

noviembre de 2021 • n.º 01 • ISSN 2796-9177



Publicación de la Cátedra. Práctica III General - Área Pedagógica.  
y del Proyecto de Investigación Prácticas de la Enseñanza y sus Configuraciones en la Escuela Media:  
Practicantes y Egresados de los Profesorados de Letras e Historia - Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM 16H482

*Prácticas Docentes en juego*, es una publicación digital de la Cátedra: Práctica III General del Área Pedagógica y del Proyecto de Investigación Prácticas de la Enseñanza y sus Configuraciones en la Escuela Media: Practicantes y Egresados de los Profesorados de Letras e Historia - Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM 16H482

ISSN 2796-9177



Fotografía de tapa e interiores

Cedida generosamente por Claudia López Swinyard  
[claudiahaiku60@gmail.com](mailto:claudiahaiku60@gmail.com)



**Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales**  
**Universidad Nacional de Misiones**  
**Tucumán 1946**  
**3300 Posadas - Misiones - Argentina**

**Decana**

***Mgter. Gisela Spasiuk***

**Vicedecano**

***Esp. Cristián Garrido***

**Secretario de Extensión y Vinculación Tecnológica**

***Lic. Néstor Álvarez***

**Directora**

***Claudia Mariana Santiago***

**Comité Asesor**

***Gustavo Bombini***

***Patricia Bustamante***

***Sergio Frugoni***

***Cristina Blake***

***Claudia López Swinyard***

**Equipo Editorial**

***Micaela Arce***

***Luciana Rubio***

***Gabriela Albrecht***

**Corrección / Diseño / Maquetación**

***Ettore Cantoni***

**Correo Electrónico**

**[pracdocenjuego.fhcs.unam@gmail.com](mailto:pracdocenjuego.fhcs.unam@gmail.com)**

**Dirección web de la publicación**

**[www.edicionesfhycs.fhycs.unam.edu.ar](http://www.edicionesfhycs.fhycs.unam.edu.ar)**

---

Los contenidos de los artículos de esta revista son de exclusiva responsabilidad de los autores.

# Contenido ///

**P**rácticas **D**ocentes en juego



## Contenido

Presentación .....	07
A manera de prólogo .....	11
Prácticas y Formación Docente .....	17
La narrativa autobiográfica: prácticas reflexivas en las prácticas pre-profesionales .....	19
<i>Alicia Rosa Caporossi</i>	
Ver, escribir, decir: punto de vista y voz en la formación docente en Letras .....	29
<i>Claudia López Swinyard</i>	
La literatura y la formación de lectores: Diario de lectura como una estrategia didáctica para la formación docente continua.....	39
<i>Claudia Mariana Santiago / Luciana Rubio</i>	
Prácticas profesionales en contexto de no presencialidad .....	51
<i>María Rosario Lezcano Azar / Micaela Arce / Yolanda Franco</i>	
Prácticas Alternativas.....	63
Contenga su intriga, lector»: la ruptura de expectativas en textos producidos en la cárcel .....	65
<i>Sabrina Charaf</i>	
El hilo de Beto. Trayectorias de escritura en una cárcel del conurbano bonaerense .....	75
<i>Sergio Frugoni</i>	

Entre la cárcel y la universidad: encuentros y debates.....	85
<i>Inés Ichaso</i>	
Las escrituras de los no aptos. Juventud y literatura del encierro .....	95
<i>Manuel Vilchez</i>	
Lectura, Escritura y Cárcel: Alcances y limitaciones del programa Mediadores del Conocimiento .....	103
<i>Luciana Daniela Morini</i>	
«Literatura de camiseta» en Mauricio Rosencof. Distintos modos de poblar un calabozo .....	113
<i>Alejandra Leonor Parra</i>	
Revistas que son reuniones: la labor editorial como práctica pedagógica .....	133
<i>María José Rubin</i>	
<b>Prácticas y Experiencias .....</b>	<b>139</b>
La experiencia física de leer poesía como pedagogía de lo poético .....	141
<i>Cecilia Bajour</i>	
Falando virado. La escuela como campo de batalla del lenguaje.....	155
<i>Nuria Lantos</i>	



# Presentación III

Prácticas Docentes en juego



## Presentación

Esta revista es el primer número de un segundo tiempo que empezara en el 2008 como un cuadernillo, donde se recopilaron las narrativas de las prácticas de nuestros alumnos en las aulas de la Cátedra Práctica Profesional III del profesorado en Letras, que luego se enriqueció y se transformó en la primera revista *Prácticas de enseñanza en juego* como producto de la participación del equipo de Cátedra y de investigación del Profae<sup>(1)</sup> 2016/2017.

La Práctica Profesional III forma parte de un proyecto mayor que sostiene el Área de Formación Docente de la Facultad de Humanidades y Ciencia Sociales de la UNaM, quienes tenemos como meta la formación de profesores reflexivos. Uno de los objetivos que sostiene nuestra tarea cotidiana es la de promover, a nuestro entender, la revisión permanente de las prácticas de enseñanza y su impacto en la construcción de la subjetividad de los estudiantes, docentes en formación, al igual que la de los profesores formadores. Específicamente enmarcamos la práctica en una concepción pedagógica crítica y a través de la experiencia reflexiva, a fin de propiciar que los estudiantes puedan vivenciar su propia transformación como profesionales reflexivos y con autoridad pedagógica, capaces de proporcionar caminos alternativos que garanticen el cumplimiento del derecho a la educación para todos.

Otro pedagogo que se ha interesado en conocer las dinámicas de trabajo de los profesores de una manera crítica es Giroux (1990). Este autor, basado en el estudio del desempeño profesoral y de la forma como está organizado el currículo, señala que los profesores han perdido terreno dentro de su propio espacio de trabajo. Los currículos y las planeaciones de las actividades en muchas ocasiones lo han alejado de toda posibilidad de participación e intervención, aún dentro de sus aulas. La escuela pone mayor énfasis en la organización y la gerencia organizacional, que en las dinámicas que de forma natural se suscitan en el contexto áulico. Esta suerte de exclusión del docente lo ha puesto en situación de desventaja, negándole la posibilidad de ejercer de alguna manera su liderazgo a cabalidad dentro de su aula.

---

(1) Profae: Programa de Fortalecimiento a las Actividades de Extensión.

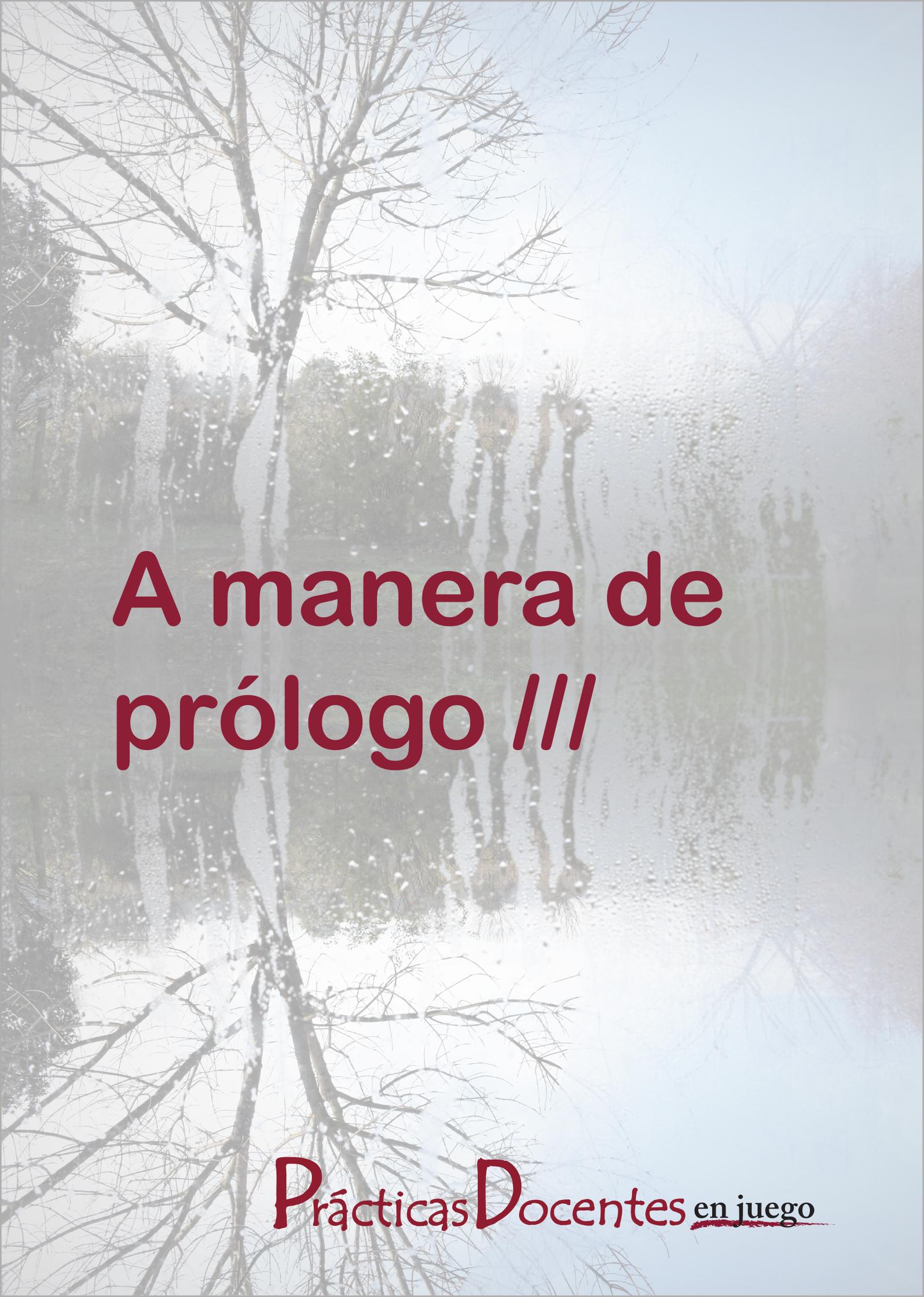
Hoy nos proponemos este nuevo desafío, en clave de red y para ello invitamos a colegas de otras universidades y de institutos de Formación Docente, a compartir en este espacio sus experiencias de prácticas educativas, a fin de que la diversidad de contextos y prácticas enriquezcan las perspectivas de todos aquellos que se acerquen al recorrido de los diferentes artículos aquí compilados.

Esta revista también es un modo de transferir las producciones surgidas de nuestro proyecto de investigación *Prácticas de la enseñanza y sus configuraciones en la escuela media: practicantes y egresados de los profesorados de letras e historia* (16 H 484). Esperamos dar cuenta cómo a través de las escrituras de las prácticas reflexivas es posible conocerlas, resignificarlas, revisarlas, observando los supuestos básicos que subyacen en ellas a fin de rever y trabajar sobre qué concepción de humanidad, de sujeto, de institución educativa, se ponen en escena en el cómo y qué se enseña, y cómo y qué se aprende.

También es necesario agradecer a la Prof. Claudia López Swinyard por donar su arte fotográfico que ilustra la tapa y el interior de nuestra revista y al editor y corrector sin su colaboración y profesionalismo sería imposible hoy tener aquí esta revista.

**Claudia Mariana Santiago**





# A manera de prólogo III

**P**rácticas **D**ocentes en juego



## A manera de prólogo

En las últimas décadas hemos asistido a una intensa reformulación de lo que significa leer y escribir en contextos específicos. Desde diversos enfoques teóricos y metodológicos se ha puesto en cuestión la idea de que dichas prácticas pueden explicarse exclusivamente con referencia a un único campo disciplinar (la lingüística, por ejemplo) o a modelos que las entienden como procesos cognitivos individuales.

Esto ha llevado a puntualizar las tramas sociales y culturales que dan forma y sentido a la lectura y escritura. La noción de «práctica situada» ha sido clave para observar los múltiples usos de la lectura y escritura en nuestras sociedades. La literacidad no reside ni en la mente de las personas ni en los textos, es social de principio a fin y se localiza en redes de interacción. Las investigaciones de Hamilton y Barton, por caso, han señalado la importancia de pasar de una literacidad centrada en los individuos a un estudio de la manera en que las personas la usan a nivel de los grupos, como recurso comunitario que se hace efectivo en las relaciones sociales.

Por otro lado, la orientación sociocultural de estos estudios abrió la puerta a indagar el mosaico de prácticas sociales vinculadas con la lectura y la escritura, con las que traman relaciones significativas y sin las cuales resulta difícil tener un panorama de la complejidad que suponen. Leer y escribir son actividades que se inscriben en contextos institucionales, luchas de poder, negociación de identidades y producción social del sentido. Olvidar esto significa abonar una mistificación que restringe las posibilidades de comprender todo lo que está en juego en las literacidades.

Este volumen reúne una serie de trabajos que podríamos inscribir dentro del enfoque sociocultural, en primer lugar, por la vocación de entender a la lectura y la escritura en contextos educativos en toda su complejidad. Si es cierto que las prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura giran en torno a leer y escribir, no es menos cierto que los modos en que esto sucede son propios de los diversos contextos en donde sucede la práctica.

Una zona de reflexión de los artículos que siguen gira alrededor de los usos de la literatura en contextos de encierro. En los últimos años, la investigación sobre las prácticas literarias en la cárcel ha tenido un despliegue promisorio que nos habla de un campo consolidado con preguntas y problemas propios de enorme interés. Dicho campo no podría ser posible sin la presencia de la universidad pública como un actor central en el desarrollo de proyectos educativos en la cárcel. Desde los proyectos pioneros de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA en el penal de Devoto, en el marco del Centro Universitario de Devoto (CUD), hasta la experiencia singular del Centro Universitario de San Martín (CUSAM) en la cárcel de José León Suarez, los «territorios pedagógicos en el (contra el y a pesar del) encierro», como lo llama Cynthia Bustelo, más dinámicos son los que emergen a partir de los proyectos de extensión universitarios o las carreras y talleres extracurriculares asociadas a ellas.

De hecho, los artículos del dossier surgieron del Simposio *Literaturas del encierro. Las prácticas poéticas como modo de habitar los espacios carcelarios* en el marco del Congreso de Literatura *Orbis Tertius* en la UNLP. Un evento académico inédito que afianza este campo de investigación dentro de los estudios literarios.

El dossier que reúne diversas experiencias con la literatura en contextos de encierro son una muestra contundente del estado de la cuestión y del abanico de preguntas y líneas de investigación en desarrollo. Lejos de la mera referencia anecdótica a situaciones de la práctica, estos trabajos operan desde la construcción de un conocimiento didáctico anclado en la empiria de sujetos concretos interactuando en marcos institucionales y apropiándose de la literatura de maneras singulares. Sea en el marco de talleres de escritura, programas de políticas públicas o espacios de edición y publicación de las voces de personas presas, estas experiencias muestran una voluntad de problematizar lo que se da por obvio y compartir hallazgos y alternativas pedagógicas.

Otra zona de exploración de los artículos que siguen tiene que ver con un espacio clave: la formación. En el mismo sentido que señalábamos antes, la constitución de una didáctica sociocultural de la lengua y la literatura supone unas maneras particulares de asumir la tarea de formación de formadores. Las narrativas pedagógicas como enfoque y metodología han mostrado su pertinencia y productividad a la hora de la «inmersión» en la práctica de residentes o docentes en formación continua. Escribir la práctica como un modo de reflexionar sobre sus dimensiones problemáticas y asumir una posición frente a los laberintos de la enseñanza. Lejos de la idea de un «recetario» aséptico para enseñar contenidos predeterminados, que se deciden en otro lado, la invitación es a constituirse como sujetos críticos que toman decisiones en el marco de dilemas éticos, epistemológicos, políticos e ideológicos.

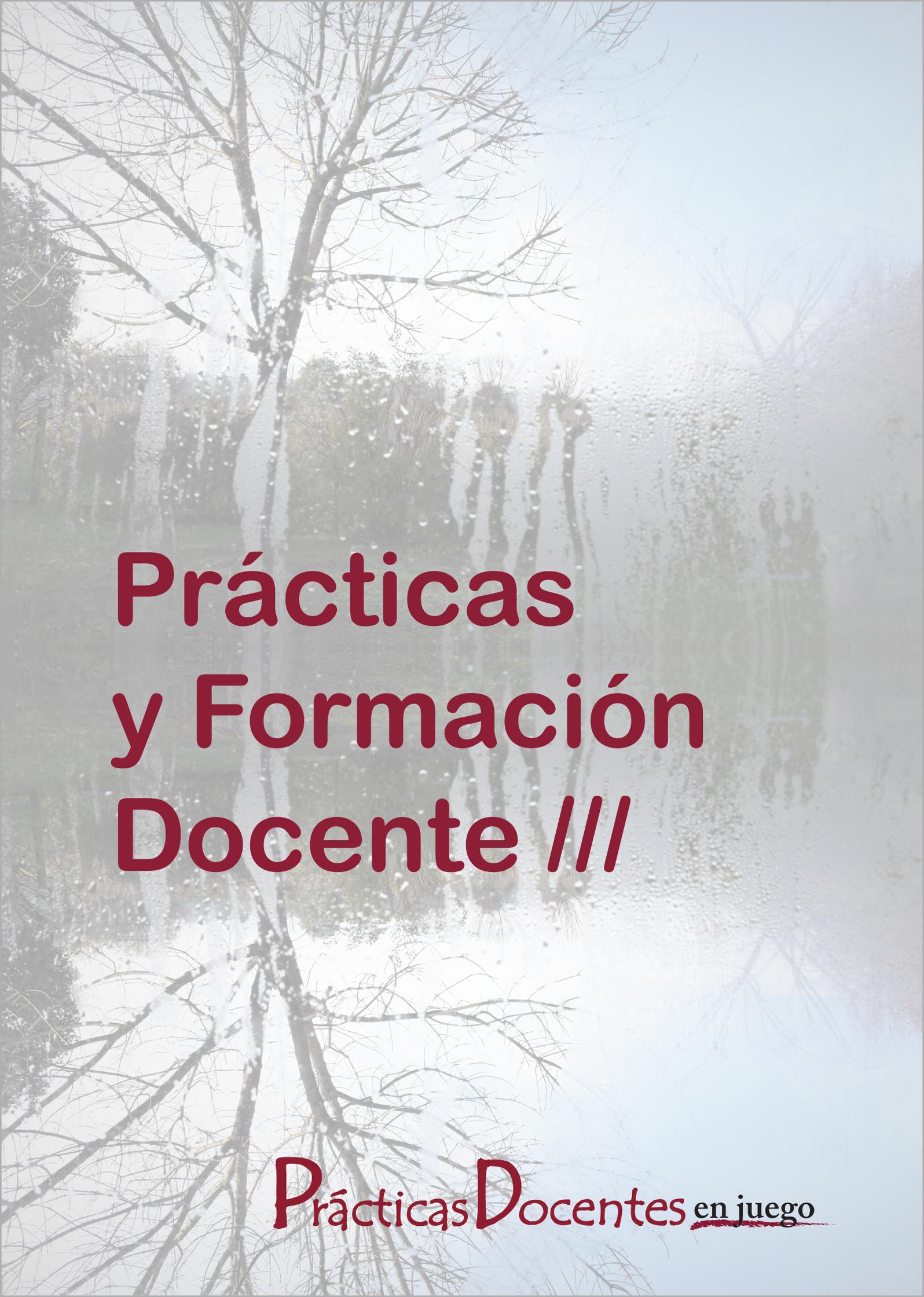
En suma, damos la bienvenida a esta publicación necesaria, que intenta configurar un campo de «prácticas alternativas» sin caer en el fetiche de la «innovación» (vocablo de resonancias tecnocráticas); por el contrario, apuntando a lo que se configura como «alternativo» no en términos absolutos sino en el marco de tradiciones pedagógicas, prácticas situadas, trayectorias de lectura y escritura de sujetos concretos y educadores que asumen una posición docente que se sabe contingente y en disputa.

Una vez más, la universidad pública nos muestra que tiene mucho para aportar en debates cruciales de nuestra época desde un horizonte de justicia social y educativa, en franca oposición con las fuerzas sociales que pretenden restringir la ciudadanía al consumo o directamente expulsar a amplios sectores de la población de la participación democrática. La universidad que queremos salta los muros de la «fuga academicista», como le llama Gustavo Bombini, y mira de frente los problemas acuciantes de las subjetividades contemporáneas.

Sergio Frugoni







# Prácticas y Formación Docente ///

Prácticas Docentes en juego



# La narrativa autobiográfica: prácticas reflexivas en las prácticas pre-profesionales

Alicia Rosa Caporossi\*

## Resumen

La narración como dispositivo pedagógico permite volver sobre la práctica, sobre cómo se construye el conocimiento profesional de la práctica, ya que es una de las formas más potentes de crear significado y de organizar el conocimiento. La narrativa se fundamenta en un enfoque hermenéutico, reflexivo y crítico que posibilita entender las prácticas pre-profesionales y la construcción del conocimiento profesional en ese momento de la formación inicial. Los relatos acerca de la práctica no son solo fundantes de la identidad docente, sino que también permiten comprender cómo se aprende a enseñar, cómo se deciden las prácticas de enseñanza, cómo se configura la «buena enseñanza». El énfasis está puesto en la importancia de interpretar las acciones que significan los sujetos desde la articulación teoría-práctica.

## Palabras Clave

narrativa - dispositivo pedagógico - práctica reflexiva - conocimiento profesional

---

\* Doctora en Humanidades y Artes con Mención en Ciencias de la Educación por la UNR (Universidad Nacional de Rosario). Coordinadora Maestrías en Práctica Docente y en Docencia en el Campo de la Formación en Prácticas Profesionales. Facultad de Humanidades y Artes - UNR. Contacto: [aliciarosacaporossi@gmail.com](mailto:aliciarosacaporossi@gmail.com)

La preocupación por cómo mejorar la construcción del conocimiento profesional de la práctica docente, cómo favorecer los procesos formativos, cómo producir mejores aprendizajes en los futuros docentes y en los docentes que todos los días enseñan en las diferentes instituciones educativas moviliza a los formadores de formadores y, también a los futuros profesores de todos los niveles educativos.

Por ello, la propuesta para abordar, en este artículo, la narrativa autobiográfica como dispositivo de formación en las prácticas reflexivas la desarrollaré en tres ejes. El primero está dedicado a analizar la práctica docente en el que hago referencia a la construcción del conocimiento profesional de la práctica docente. En el segundo desplegaré la narrativa autobiográfica en el campo de la pedagogía y, por último, trabajaré las prácticas reflexivas en las prácticas pre-profesionales.

## **La práctica docente: construcción del conocimiento profesional de la práctica docente**

Es necesario para analizar la construcción del conocimiento profesional de la práctica docente partir desde concepciones acerca de la educación para, luego trabajar lo singular de las prácticas docentes.

Consideramos a la educación como un acontecimiento que involucra lo ético, lo político y la creación. Barcena y Mélich (2014) sostienen que el hecho educativo es un acontecimiento en tanto y en cuanto produce rupturas que dejan marcas subjetivantes, quiebres que inciden en aquellos aprendizajes que significan apropiación. Quiebres que dejan huellas éticas porque da respuestas al otro en una situación no prevista por lo normado y generalizable, sino porque es única, singular como gesto político de resistencia, de acompañamiento, de hospitalidad al otro. Por lo tanto, ese acontecimiento que respeta y acoge al otro es un acontecimiento creativo que recrea, reconstruye, reconfigura el hecho educativo en un aquí y ahora que historiza el presente para volver al pasado y pensar el futuro.

La formación docente es un proceso integral que tiende a la construcción y apropiación crítica de las herramientas conceptuales y metodológicas para el desempeño profesional, sostienen los Lineamientos Básicos sobre Formación Docente de Profesores Universitarios presentados por ANFHE (Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación) en el año 2011. Y prosiguen, la docencia es una profesión y un trabajo caracterizado por la transmisión y la producción de conocimientos en torno a la enseñanza orientada a una formación crítica de los sujetos con los que interactúa. La enseñanza constituye un proceso complejo que cobra sentido en las decisiones acerca de qué enseñar, cómo hacerlo y para qué, y según

los contextos en los que se sitúa; por ello, dicen que requiere de la consideración, comprensión y reflexión de las diversas dimensiones sociales, históricas, políticas, culturales, filosóficas, epistemológicas, pedagógicas, metodológicas y disciplinares que componen la complejidad de aquel proceso para el despliegue de prácticas educativas transformadoras de los sujetos participantes y de su realidad situada.

La construcción del conocimiento en las prácticas profesionales y, en particular, en la práctica docente implica diferentes momentos Barbier (1996, 2000). La enseñanza como posibilitadora de aprendizajes, la formación como desarrollo de las capacidades para el trabajo. «La formación no es sinónimo de enseñanza y de aprendizaje; estos procesos forman parte de ella, pero no son la formación en sentido estricto, como sostiene Ferry (2004)». (Castro, 2014, p. 22) La formación guarda relación con la forma y, además, permite ciertas adquisiciones para actuar, expresarse, pensar. «La formación consiste en ayudar a buscar formas propias para desempeñar tareas y para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo». (Ídem) Y la profesionalización implica la transferencia de las competencias en el trabajo, momento éste en el que se conjugan los saberes teóricos y los saberes prácticos.

Asimismo, es importante reconocer que en el proceso de construcción del conocimiento profesional de las prácticas intervienen el registro de las dimensiones subjetivas relacionadas con lo singular, con lo psico; el registro de lo familiar, con los aprendizajes realizados en el ámbito de lo familiar, barrial; y con la implicancia de las interacciones sociales que conllevan la construcción de concepciones acerca de la práctica docente, en este caso.

Por eso, sostenemos que el conocimiento profesional de las prácticas se construye en un largo trayecto que abarca cuatro momentos (Davini, 1995) que conllevan un largo trayecto de formación. Esos momentos son: la biografía escolar, la formación inicial, la socialización profesional y el desarrollo profesional. Investigaciones recientes acerca de la formación docente señalan que los trayectos más asistemáticos y acrílicos son la biografía escolar y la socialización profesional. Sanjurjo (2009) considera que estos dos momentos inciden fuertemente en las formas de enseñar, porque en esos trayectos se realizan aprendizajes que influyen y dejan marcas profundas en la manera en que asumimos nuestras prácticas. La biografía escolar se refiere a los aprendizajes incorporados en nuestro paso por la escolaridad, en todo ese trayecto en el que como sujetos estamos insertos en las instituciones educativas. En nuestras experiencias escolares, además de aprender los contenidos curriculares, interiorizamos otros saberes referidos a pautas de comportamientos, a cómo se aprende, a cómo se estudia, a cómo se enseña. O sea que, como producto de nuestra historia de alumnos, nos hemos apropiado de teorías, creencias, supuestos y valores sobre el conocimiento profesional docente. Davini (1995) define la biografía escolar como el producto de complejas internalizaciones realizadas en las propias experiencias como alumnos –generalmente en forma inconsciente–, que constituyen un

«fondo de saber» regulador de la propia práctica. «Son generalmente saberes fuertes, resistentes al cambio, porque fueron aprendidos vivencialmente y sin mediación crítica». (Sanjurjo, 2009, p. 37 en Caporossi, 2011)

La socialización profesional nos remite a los procesos que se llevan a cabo en los lugares de inserción laboral como así, también en las prácticas pre-profesionales, a través de los cuales los docentes desarrollan habilidades y actitudes relacionadas con la puesta en acto del conocimiento con el que cuenta. Los docentes en este trayecto construyen un conocimiento en acción acerca de las propias prácticas, a la par que se identifica con valores, creencias y modalidades de aquellos que se constituyen en «otros significativos» (Glazer, 1966). Davini (1995) lo define como «proceso de largo alcance que implica la incorporación explícita e implícita de formas de pensamiento, valoración y actuación en distintos ámbitos sociales». (p. 111) Tomando la teoría del *habitus* de Bourdieu (1980) podemos decir que en la institución de desempeño laboral los docentes internalizan formas de pensar, percibir y actuar que garantizan la regularidad de las prácticas puesta en acto en la clase y su continuidad en el tiempo. (Caporossi, 2011)

La formación inicial es aquella que se recibe en la carrera de grado de forma organizada, intencional, sistemáticamente, en la que se trabajan teorías científicas como en el desarrollo profesional. El concepto de desarrollo profesional se refiere a la formación continua sobre la propia práctica.

También se ha denominado, habitualmente, como perfeccionamiento docente, entendiéndolo por tal las acciones que se desarrollaban para profundizar, intensificar, llevar a un mayor grado de perfección algunas habilidades ya logradas en la formación inicial o en el trabajo. En esa misma dirección, el concepto de actualización hacía referencia a poner al día conocimientos ya adquiridos en la formación inicial. Subyace a ambos conceptos la idea tanto de un sujeto que recibe la formación como algo dado desde afuera, como de un modelo único al que habría que tender. (Sanjurjo, 2009, p. 19)

En la actualidad en algunos posgrados, sobre todo se están haciendo propuestas didácticas curriculares desde enfoques hermenéuticos críticos para superar enfoques tradicionales que se reproducen en los posgrados. Por ello, la pregunta que nos planteamos es acerca de cómo revertir el enfoque tecnocrático-instrumentalista tanto en las formas de concebir la enseñanza, las instituciones educativas como de interpretar el desarrollo profesional de la práctica docente.

El enfoque instrumentalista escinde la teoría de la práctica, transforma a la práctica en una técnica. La teoría informa la práctica, entendiéndola a la práctica como aplicación de la teoría, valorizando la teoría por sobre la práctica, negando la construcción subjetiva y social de las prácticas. Esa fuerza instituyente de la tradición instru-

mentalista que separa la teoría de la práctica, incide en los diseños de formación docente, en particular y de formación profesional, en general. Diseños que prevén la formación específica en todos sus años y solo en el tramo final abordan la formación general y la práctica como aplicación de la teoría. La tradición instrumentalista desconoce la complejidad del aula, porque la racionalidad técnica, tal como señala Schön (1992), no ha podido explicar cómo se toman decisiones en situaciones prácticas caracterizadas por la inmediatez, la simultaneidad, la incertidumbre, la imprevisibilidad, la singularidad, la multicausalidad, la multireferencialidad. Las situaciones complejas que plantea la práctica requieren algo más que la aplicación mecánica de la teoría.

Desde esta perspectiva, por un lado, se espera que los profesionales sean buenos operarios, sin espacios para la toma de decisiones, pero, por otro, se intenta hacerlos cargo de los resultados, generando a menudo problemas éticos, personales y profesionales muy profundos. Muchos autores críticos han analizado los procesos alienantes que han provocado las políticas neoliberales en las prácticas profesionales. (Sanjurjo y Caporossi, 2018)

En síntesis, el enfoque tecnocrático-instrumentalista no concibe la formación de un conocimiento reflexivo ni metacognitivo. No considera a la teoría como garantía del conocimiento mismo ni piensa a la teoría como la que destruye los mitos fáciles sobre el valor del conocimiento. En tanto, la propuesta es revisar los paradigmas, enfoques o perspectivas desde la que se considera la práctica docente. Paradigmas en tantos marcos teóricos de interpretación de acuerdo a una cosmovisión filosófica, epistemológica que conlleva formas de compromiso existencial.

Una propuesta alternativa al enfoque tecnocrático-instrumentalista es la perspectiva hermenéutica-crítica, ya que comprende a la humanidad como expresión de lo singular, producido social e históricamente. Una perspectiva que busca el significado que los sujetos le asignan a las acciones singulares, inmersas en lo múltiple, distinguiendo entre la explicación, que responde a un pensamiento lineal, único, y la comprensión que interpela múltiples sentidos en un devenir de significados.

Revisar los supuestos básicos subyacentes (Lórez Arnaiz, 1986), nos lleva identificar esos principios ocultos que gobiernan nuestra visión de las cosas y del mundo sin que tengamos conocimiento de ello, para poder preguntarnos acerca de qué concepción de humanidad tenemos, de la relación de los hombres, las mujeres con el medio ambiente y entre ellos; cómo concebimos al conocimiento, a la ciencia, a la sociedad; cómo entendemos la función de las instituciones educativas, la relación entre las instituciones y la sociedad; qué concepción de enseñanza, de aprendizaje traducen nuestras prácticas.

Reviendo las teorías epistemológicas podemos acordar con Paulo Freire cuando dice;

El maestro es, necesariamente, militante político. Su tarea no se agota en la enseñanza de las matemáticas o la geografía, su tarea exige un compromiso y una actitud en contra de las injusticias sociales. Luchar contra el mundo que los más capaces organizan a su conveniencia y donde los menos capaces apenas sobreviven. Donde las injustas estructuras de una sociedad perversa empujan a los «expulsados de la vida». El maestro debe caminar con una legítima rabia, con una justa ira, con una indignación necesaria, buscando transformaciones sociales.

Filósofos, políticos, operadores culturales proponen reflexionar, repensar la epistemología eurocéntrica, paternalista, reproductivista de las relaciones de poder desde el centro a la periferia. Los representantes de las teorías decoloniales instan a revisar esas jerarquías epistemológicas, culturales, raciales, de género, sexuales. Ese *rever, desamar* implica un proceso de resignificación, de producción de epistemologías de las culturas subalternas. Revisar, desarmar, analizar, comprender, en este caso particular, la práctica docente nos lleva a historizar los procesos de construcción del conocimiento. Comprender desde este presente el pasado para entender por qué, cómo se fue construyendo el conocimiento de la práctica docente, por qué triunfa una forma y no otras maneras dialógicas de concebir la práctica docente.

## La narrativa autobiográfica

En una época fracturada, donde se endiosa al cinismo, esbozamos una posible herejía: vivimos de los relatos y también vivimos en ellos. De una u otra manera, vivimos los relatos sembrados tempranamente en nosotros o –a sabiendas o no– los vivimos dentro de nosotros mismos. Vivimos relatos que otorgan significado a nuestras vidas o lo niegan con su sinsentido. Si cambiamos aquellos relatos de los cuales vivimos, posiblemente cambiemos también nuestras vidas (Okri, 1997 en King, 2003:153 en Huber y Otros, 2014).

La educación se entrama con el vivir y con la posibilidad de volver a contar nuestros relatos de vida. Relatamos lo vivido, escuchamos relatos de lo vivido, volvemos a vivir relatos que necesariamente relatamos. La narrativa ha sido un dispositivo de comunicación intergeneracional desde el comienzo de la humanidad. La importancia de la narrativa en la educación está relacionada con su condición de capacidad humana fundamental, porque al narrar se relatan los actos humanos, los sentimientos de las vidas de los sujetos. En la narrativa está comprometido lo cognitivo, lo afectivo y la acción, en tanto que los conocimientos, los afectos, las emociones se expresan a través de las narraciones. Como destaca Arendt (2005), el sujeto se revela en la acción y en el discurso, el sujeto es narrado por las acciones que narra.

La narrativa como dispositivo pedagógico para trabajar la memoria, para actualizar los recuerdos, para significar las acciones educativas, para volver a ellas y reencontrarnos con las banales como con las memorables. La narrativa pedagógica colaborativa nos propone la reflexión sobre las acciones educativas.

El dispositivo narrativo se fundamenta con el aporte de diferentes campos del saber. Desde el campo de lo filosófico nos permite comprender lo narrativo desde la rememoración, la mimesis; desde la creación porque la memoria no es especular, sino que los conocimientos, las emociones, las afectaciones recrean, reconstruyen los recuerdos; desde la interpretación resignificamos lo recordado. El campo de lo político y de la antropología aportan la singularidad del conocimiento local (Geertz, 1994). El sujeto que narra está inmerso en la situación, en el contexto narrado. Esta perspectiva rompe con el conocimiento objetivo, único, externo al sujeto que relata, para interpretar lo singular, lo subjetivo, lo histórico relacionado con las decisiones, con los valores, con los sentimientos. Y, por último, el campo de la literatura, le otorga a los relatos, a las narraciones, orden, sentido que construye la intriga, la trama, la urdimbre de la vida del autor de lo narrado.

Según Barthes (1970) el relato comienza la historia misma de la humanidad, en tanto no existe ni ha existido en ningún lugar un pueblo sin relato, el relato está ahí como la vida. Sencillamente, no sabemos ni sabremos nunca si aprendemos la narrativa a través de la vida o la vida a través de las narraciones: probablemente las dos cosas. (Bruner, 1984) Sembramos nuestros relatos en las vidas de las generaciones futuras, haciéndolas recordar a través de nuestros relatos para que construyan contra-relatos que reconfigurarán la urdimbre de los hilos de sus vidas. En tanto y en cuanto somos lo que recordamos, somos memoria. Recordamos selectivamente, comprendemos lo que recordamos selectivamente, hacemos presente el pasado, hacemos presente lo ausente, la restitución del pasado organiza el mundo en un devenir relatado.

Sintetizando, no hay tiempo humano sin relato, en cuanto es un entrelazamiento entre el pasado, el presente y el futuro, los relatos refieren no solo a la temporalidad, sino a la espacialidad, lo narrado refiere a un lugar, a lugares y a la interacción con otros que son narrados y, también se narran. Las dimensiones temporales, espaciales y sociales de la narrativa son un modo de organizar el pensamiento, el conocimiento, son un modo de significar las acciones humanas. Litwin (2008, p. 77) sostiene que «los relatos de los docentes como interpretaciones del mundo se constituyen en interpretaciones pedagógicas que producen textos pedagógicos», que reconstruyen la vida en las aulas.

Por ello, los relatos no se tratan con liviandad, ya que son portadores, e inspiradores, de obligaciones y responsabilidades significativas. Cuidar los relatos porque viven en el corazón de cómo significamos nuestras experiencias o cómo las tornamos signi-

ficativas. Ciertamente, «el contar relatos involucra la supervivencia». (Ross, 2008:65 en Huber y Otros, 2014) Los relatos de la vida en el aula, de las experiencias de la práctica docente se viven y se narran, se vuelven a narrar y se reviven. Indican «cómo los humanos crean sentido al contar y al volver a contar y contar interminablemente relatos sobre sí mismos, que por igual reevalúan el pasado y crean un propósito para el futuro». (Clandinin y Connelly, 1986:385 en Huber y Otros, 2014)

La narrativa pedagógica no relaciona el desarrollo del conocimiento docente con el desarrollo de técnicas y terminologías especializadas, sino con el «proveer (a los docentes) de oportunidades para reflexionar sobre su práctica en momentos de contradicción y discontinuidad, para permitir a los maestros comenzar a reconstruir su narrativa de la experiencia». (Ídem)

### **Las prácticas reflexivas en las prácticas pre-profesionales**

Comprender la complejidad del proceso de construcción subjetiva y social de la práctica docente en la formación inicial supone que la formación en las prácticas pre-profesionales abarque un amplio recorrido en el plan de estudios, articulada con los otros campos de formación específica, general, pedagógica y se proponga la construcción reflexiva de la práctica docente. En la formación en la práctica profesional docente se produce un juego de múltiples relaciones, por un lado, entre instituciones formadoras y asociadas y, por otro, se teje una trama de vínculos intersubjetivos entre todos los sujetos participantes del proceso de formación, que se concreta mediante experiencias prácticas que permiten vivir, relatar, analizar y reconstruir prácticas docentes.

La formación en las prácticas profesionales requiere del aprendizaje de procesos reflexivos que permite darnos cuenta y dar cuenta de nuestras propias acciones y de la diversidad de condicionantes que las determinan. Para ello, los instrumentos biográficos-narrativos aportan experiencias que se constituyen en un puente entre la teoría y la práctica, entre el pensamiento y la acción, entre los materiales curriculares, lo metodológico y los problemas que nos plantea la realidad. El trabajo con instrumentos como las autobiografías o biografías, los diarios de clase, la escritura de la clase como narrativa conjetural, la narrativa evaluativa para revisar lo hecho, el registro de las entrevistas de explicitación, el relato de experiencias, de incidentes críticos, los relatos de vida posibilitan la capacidad de volver la atención sobre los propios actos, en un intento de comprensión histórica de los mismos. (Sanjurjo y otras, 2009) Relatar las propias prácticas implica volver al pensamiento para reconfigurar, reconstruir otros relatos, transformándolos en contra-relatos que hacen posible otros acontecimientos, otras éticas diferentes.

El conocimiento práctico singular reside en la experiencia, en lo encarnado, en el conocimiento hecho cuerpo, en lo narrado, relatado, en lo ético, en lo emocional, en lo relacional, en la interacción. El conocimiento práctico personal (Connelly y Clandinin, 1988:25 en Huber y Otros, 2014) constituye una forma singular de construir el pasado y los relatos del futuro para vivir la situación presente que se inscribe en la historia del mundo. Por eso, las prácticas reflexivas suponen un examen minucioso, es necesario, para ello, describir detalladamente. Además, el proceso reflexivo propone una revisión crítica que conlleva trabajar sobre lo naturalizado, lo obvio, aquello que hacemos porque se viene haciendo, en tanto que lo tenemos hecho cuerpo, encarnado.

Las prácticas reflexivas suponen sistematización, persistencia, confrontación y articulación con teoría en el análisis de las rutinas, de las tensiones, de los incidentes críticos. La propuesta de construcción de prácticas reflexivas en las prácticas pre-profesionales, es el trabajo sobre uno mismo, sobre el propio *habitus* profesional, entendiendo por tal los esquemas adquiridos en la historia incorporada y puestos en acto en las prácticas cotidianas. Es decir, retornar sobre sí mismo, volver sobre sí se da en condiciones de lugar, de tiempo y de interacciones, como antes decíamos lo narrado implica la temporalidad, la espacialidad y la sociabilidad. Por ello, reflexionar sobre lo hecho, entendiendo que reflexionar es comprender lo realizado, es producir contra-relatos para, nuevamente, contarlos y vivir relatos diferentes. En tanto y en cuanto «los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión». (Freire, 1985)

La formación en las prácticas reflexivas supone la resignificación de la práctica docente a través de la construcción de proyectos políticos-pedagógicos que revise los supuestos básicos subyacentes, que implica que reveamos y trabajemos sobre qué concepción de humanidad, de sujeto, de institución educativa tenemos; cómo y qué se enseña, y cómo y qué se aprende. La construcción de proyectos políticos-pedagógicos conllevan procesos reflexivos, en tanto y en cuanto volvemos sobre la práctica articulada con la teoría que implica volver a mirar la práctica docente con los «lentes epistémicos de la complejidad». (Montero, 2001)

Desde esta perspectiva, sostenemos que la construcción del conocimiento de la práctica profesional docente responde a un largo trayecto en el que hay que revisar lo singular inmerso en lo múltiple, en lo socio- histórico-político. El volver sobre la historia de la formación podemos hacerlo desde un orden moral-policial (Rancière, 1996), donde nos convertimos en cuidadores de ese orden naturalizado, legitimado desde la costumbre, desde la repetición. O como venimos proponiéndolo desde la revisión de la práctica desde formas reflexivas-colaborativas en las que se visibilice lo invisible, lo no contando, entendiendo por tal como lo que no sucede. Visibilizar desde los contra-relatos, desde esos relatos que al ser reconstruidos proponen acciones diferentes, ética y políticamente diferentes, transformadoras. Por

ello, Ulloa (2016) sostiene que «hablar de ternura en estos tiempos de ferocidades no es ninguna ingenuidad. Es un concepto profundamente político. Es poner el acento en la necesidad de resistir la barbarización de los lazos sociales que atraviesan nuestros mundos».

## Referencias Bibliográficas

- Arendt, H.** (2005) *De la Historia a la Acción*. Buenos Aires: Paidós.
- Barthes, R.** (1970) «Retórica de la Imagen». Capítulo de *Elementos de Semiología*, in *Communications* N.º 4. Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo.
- Bruner, J. S.** (1984) *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Freire, P.** (1985) *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI
- Geertz, C.** (1994) *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Huber, J. y Otros.** (2014) «La indagación narrativa como pedagogía en la educación: el potencial extraordinario de vivir, contar, volver a contar y revivir relatos de experiencias». *Revista de Educación*. Año 5 N.º 7. 2014 pp. 33-74.
- Litwin, E.** (2008) *El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Lórez Arnaiz, M. del R.** (1986) *Hacia una epistemología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.
- Montero, L.** (2001) *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens.
- Rancière, J.** (1996) *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Sanjurjo, L.** (Coordinadora) (2009) *Los dispositivos para la formación de las prácticas profesionales*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Ulloa, F.** (2016) «El buen uso del criminal». Buenos Aires: Página 12, 16-10-2016.



# Ver, escribir, decir: punto de vista y voz en la formación docente en Letras

Claudia López Swinyard\*

## Resumen

Entre las múltiples y complejas tareas y capacidades puestas en juego en la formación de docentes en Letras, la construcción de un punto de vista personal y colectivo, al mismo tiempo histórico y subjetivo resulta crucial. Es en este sentido en que, desde la Cátedra de Didáctica Especial (UBA), exponemos a nuestros alumnos a los registros escritos de observaciones donde no sólo van dando cuenta de un sujeto de enunciación reflexivo sino también de una realidad que «a priori» parece darse simple y llanamente: la realidad de las aulas. Puntos de vistas que se vuelven cada vez más autoconscientes y, en este sentido, más abiertos a la percepción de realidades complejas que pueden, desde esta flexibilidad y profundización, ser transformadas. Ver, escribir, decir son acciones que van entretejiendo una forma de ser profesora o profesor allí mismo, junto a nuestros alumnos en plena metamorfosis.

## Palabras Clave

formación docente - lectura y escritura - etnografía de la educación - percepción y punto de vista

---

\* Escritora, docente y fotógrafa. Actualmente se desempeña como profesora en la Universidad de Buenos Aires (UBA) y en Casa de Letras. Escribió perfiles biográficos para *Página 12* y numerosos ensayos sobre su especialidad, la enseñanza de la literatura, la lectura y la escritura. Publicó los libros de poesía: *Inalámbricas y otros poemas* (Editorial Tierra Firme). *Pasatiempos*; *Anatomía de la noche* y *Variaciones Stalker* (los tres en Alción Editora). Contacto: [claudiahaiku60@gmail.com](mailto:claudiahaiku60@gmail.com)

Como puntos inestables de un trípode, voy a tomar los infinitivos (ver, escribir, decir) como acciones puntuales, dramáticas y simultáneas, donde se apoya una buena parte de la formación docente, tal como la entendemos y llevamos adelante en la cátedra de Didáctica Especial en Letras de la UBA. Sin ser rigurosa en las fronteras entre ver-escribir-decir, usaré estas palabras para compartir algunos efectos que producen estas prácticas cuando se trata de ver, escribir o decir clases de lengua y literatura.

Entonces, de la mano de estos infinitivos se irán entrelazando fragmentos de guiones conjeturales, observaciones de clases, ensayos que son, como quiere Geertz, manuscritos borrosos. Insiste Gustavo Bombini en lo inefable, en lo borroso. Y a mí me gusta, al escuchar esas clases que se presentan como un acertijo para sostener un estado de apertura hacia los otros (alumnos y autores, textos y voces). Y por allí vamos abandonando aquellas tentaciones de certeza que nos alejan de la escuela cotidiana y también, por qué no, de aquellos deseos originarios que nos hicieron profesoras y profesores de literatura.

Abandonamos, entonces, todo lo que dictamine de una vez y para siempre lo que es una clase, lo que debería ser o lo que vaya a saber quiénes definen como clase o lengua o literatura alta, baja, chingada, maltrecha o elegante. Entonces no hay grillas para las observaciones ni criterios de selección de textos que de una vez y para siempre allanen el camino de la lectura en el aula. Porque sabemos que en la formación somos un eslabón más que comenzó con las canciones infantiles y los famas de cada casa, con los rostros del amor o del miedo. Pero también sabemos que ese eslabón deberá producir un sismo, más o menos espectacular o discreto, justamente en la manera en la que los alumnos de nuestro profesorado ven, escriben y dicen sobre la lengua y la literatura, sobre sus hablantes y lectores, sobre lo que hay adelante y detrás de las palabras, esto es, el mundo.

## Ver

Y quiero comenzar con el infinitivo «ver» porque, como dice John Berger: «La vista llega antes que las palabras». O, como explica Paulo Freire, el mundo de la actividad perceptiva es el mundo de nuestra alfabetización primera. Además, porque es justamente en la tensión entre «ver» y «conocer» donde se va modelando una formación docente: las primeras miradas de los alumnos sobre las clases suelen ser lapidarias y simplificadoras, porque no ven, justamente, la clase que debería ser según patrones morales pedagógicos lentamente construidos por el propio sistema educativo. Dice Berger que «nunca se ha establecido la relación entre lo que vemos y lo que sabemos. Todas las tardes *vemos* ponerse el sol. Sabemos que la tierra gira alrededor de él. Sin embargo, el conocimiento, la explicación, nunca se adecua completamente a la visión». Y por esta no adecuación entre ver y conocer vamos buscando otros

campos, otros instrumentos. La etnografía, por volver a Geertz, nos ayuda. Si la cultura es un texto de cuyo desciframiento depende nuestra supervivencia, entonces leer los gestos volátiles de alumnos y profesores no es una destreza menor. Lo que vemos suele ser más complejo que lo que sabemos: respetar esa complejidad es una de las tareas más arduas en el momento de las primeras observaciones de nuestros alumnos.

Ver nos lleva directamente al concepto de punto de vista y este al de verosimilitud: pedimos a los alumnos que consignen en sus notas de campo todo lo que puedan (gestos, palabras, acciones paralelas y simultáneas) para elaborar luego una escena, un pequeño fragmento de esa realidad donde se anuda un problema de la enseñanza de la lengua y la literatura. No nos interesa la verificación (no estuvimos allí) sino la verosimilitud.

Queremos, en estos primeros escritos que los estudiantes construyan, como los escritores del realismo literario, ese retazo de realidad donde cada uno de ellos haya percibido un sentido o un sin sentido. Ligada al concepto de verosimilitud y enunciación, la noción de punto de vista brinda un andamiaje que podría simplificarse en «todo es según el cristal con que se mire». La noción de punto de vista (entrenada durante la copiosa lectura de textos literarios durante la carrera de Letras) se entrecruza con una disposición de los alumnos, en tanto observadores, de «hacer visible lo invisible». Un cruce entre literatura y etnografía que tiene su espacio y su resolución en la escritura. Es decir, deben dar cuenta, mediante un texto escrito, que realmente «han estado allí» y desde allí (esto es, desde fragmentos de sus notas de campo) construir una escena comunicable donde podamos ver una situación didáctica que resulte inquietante, que pida la construcción de sentido. Venimos ensayando diferentes géneros que nos y los aproximen a una mirada no inocente y, al mismo tiempo, no prejuiciosa. Hemos propuesto la escritura de diálogos platónicos, cielitos patrióticos, o ensayos porque es en la escritura de ficción donde la relación entre ver-escribir-conocer se percibe como problema, no sólo retórico sino también epistemológico. Ver como un gesto no inocente; escribir (mostrar a otros) como artificio y decisión sobre el lenguaje y el mundo. Tal vez porque, como pensaba Juan José Saer, la ficción trabaja retóricamente una experiencia particular con la verdad y «solo», agrega, debe rendirle cuentas a esa experiencia.

Para nosotros, profesoras y profesores de la cátedra, se trata de proponer una experiencia «bifronte» la de ver-la de escribir, experiencia que va transformando aquella mirada lapidaria y simplificadora. Estos escritos tienen menos prestigio al interior de la academia que las monografías o los parciales. Sin embargo, son los que van articulando una intervención pedagógica, y por ende política, en otros niveles y contextos educativos. Nuestros alumnos escriben mucho, tanto como sea necesario, tal vez, para que puedan dar cuenta de una experiencia personal y comunicable con la lengua, con la literatura y con las situaciones de enseñanza. Nuestra metáfora no es el soñado alumno de «las ruinas circulares» sino el observador obsesivo de *axolotls*.

Y las alumnas y alumnos escriben y ven hasta que comienzan a transformarse a crecerles branquias o sus ojos se tiñen débilmente de oro azteca: alumnos que devienen profesores que, esperamos, sigan siendo alumnos más allá de los rimbombantes títulos de grado o de postgrado. Porque esa condición de anfibio inclasificable, esa mimesis que no llega a cerrarse hará que estén atentos al otro lado, mirando cómo se mueven o se paralizan, cómo hablan o se esconden ellos, los otros. Sabemos que hay un vidrio, una separación, un puente, pero confiamos en una mirada que cambia, en un punto de vista móvil. Y el deseo de escribir, de contar sobre el acuario.

Y hablo de deseo en el sentido en que lo define Barnard Charlot. En su libro *La relación con el saber*, Charlot afirma que no se trata de una relación «cara a cara». No hay algo fuera de mí (un *axolotl*, un texto o un semejante) que ejerza una acción sobre mí y en este sentido se me imponga. En cualquier experiencia de aprendizaje lo que sucede es una influencia, afirma Charlot, una particular relación que yo establezco con el mundo gracias a la cual algo exterior a mí comienza a ser significativo. Algo necesita ser visto para ser significativo. Y por acá me doy una vuelta por la hermosa novela de Clarice Lispector, *La pasión según G.* En esa ida y vuelta de la mujer a la cucaracha, Lispector construye toda una teoría de la visión: «En ese mundo que yo estaba conociendo, hay varios modos que significan ver: un mirar al otro sin verlo, un poseer al otro, un comer al otro, un apenas estar en un rincón y que el otro esté allí también: todo eso también significa ver (...) Y yo, yo veía. No había manera de no verla (...) No podía negar ya. Y no podía recurrir, como antes, a toda una civilización que me ayudaría a negar lo que veía». Cualquiera de nosotros podemos reconocer esas miradas de las que fuimos, seguramente, sujetos y objetos. Hemos mirado sin ver y viceversa; hemos querido (y logrado temporalmente) «comer al otro con los ojos» y hemos permanecido en rincones con la ilusión de estar al abrigo. No son estas situaciones comúnmente compartidas en el ámbito académico; estos fragmentos biográficos se reservan para el café con amigos o la terapia.

Si el aprendizaje, sigo a Charlot, implica la apertura a una influencia, la enseñanza, sospecho, requiere dejar de recurrir, parafraseando a G.H., a toda una civilización que nos ayuda a negar lo que vemos. Y lo que vemos, como en el caso que me gustaría compartir, puede ser un alumno fatal y definitivamente dormido en nuestras clases. Un alumno al que «no hay manera de no ver» pero al que «nuestra civilización» nos ayuda a negar.

Lucía, una estudiante que cursó didáctica hace dos años, se venía preguntando, a partir de sus observaciones de clases, por cuestiones ligadas a la obligatoriedad y al placer, tal vez para exorcizar «la sombra terrible del aburrimiento». En las clases veníamos sondeando el complejo binomio obligatoriedad/placer, tan literario, por cierto, a través de la bibliografía y el debate. Pero fue gracias a la lectura de un texto «lateral» a la didáctica que pudo cambiar el cristal de su mirada. Lucía ya trabajaba como profesora y había tenido la oportunidad de padecer los sinsabores de la indiferencia estudiantil. Sobre el final de una clase, le sugerí que escribiera un aguafuer-

te y que leyera, para orientarse, «El soliloquio del solterón» de Roberto Arlt. Al día siguiente me escribió un correo que decía: «gracias, por fin pude vengarme».

Y Lucía escribió: «El dormilón se sienta en un banco del fondo generalmente, aunque los más descarados no tienen problema en ubicarse también en el primero, al lado del escritorio del docente. (...) Se acomoda, descansa un poco y se despierta a mitad de la clase con la cara colorada, los puntos del anillo marcados en la piel y los cabellos revueltos con algún que otro bollito de papel arrojado por algún compañero insomne. Y mira al docente sin saber muy bien dónde está, probablemente porque ha soñado y el aula les es ajena. (...) Pero no nos dejemos engañar: hay dos clases de dormilones, el dormilón casual y el crónico. El dormilón casual quizá salió hasta tarde la noche anterior o se siente mal o trabaja a contraturno. Suele avergonzarse y puede ocurrir que se despierte sobresaltado y diga alguna barrabasada redundante como: «¡Claro! ¡Ese rey era un monarca!» para explicar el conflicto central de *El rey Lear* (...) El dormilón crónico, en cambio, es más problemático porque elige particularmente la hora de lengua para su descanso. Lo hace con alevosía e intención. Se acomoda profesionalmente a un costado y así sin más se duerme. E incluso a veces ronca. Y entonces, ¿qué hacemos? Porque la verdad es que no interrumpe la clase, pero de todos modos está ahí y ¡está ahí durmiendo! ¿Cómo hacer para que el dormilón no contagie? Delante nuestro se proyecta una cuasi pesadilla: el aula dormitorio con alumnos con los pies sobre los bancos roncando mientras nosotros sonamos tan de fondo como la música de sus mp3. Podemos ir con un termo de café con la excusa de que hace frío y ofrecerlo antes de iniciar la hora... O quizá, sencillamente, prepararnos un buen té de tilo, consultar al dormilón y preguntarle por qué se duerme».

La escena más temida se convirtió en un aguafuerte que luego, me contó Lucía, leyó en su clase. El efecto de lectura no sólo fue que el personaje en cuestión se despabilara, sino que varios le pidieron leer a Arlt. Y yo aproveché «El dormilón» para arrancar el segundo cuatrimestre y lo leí en mi clase. Carcajadas, reconocimientos. Yo señalo que nos estamos riendo de un parcial. Las risas se redoblan. Una compañera recuerda una de las censuras iniciales de la carrera.

«Nos aclaran que en Letras no vamos a aprender a ser escritores y nos dicen que vivamos con eso». Pienso, entonces, en una doble venganza: vengarse del dormilón y de la censura de inventarlo. Y luego pienso que la venganza es triple ya que yo le debo a mi formación académica un largo silencio en mi producción literaria.

## Escribir

La metáfora clásica del viaje literario, esto es «no turístico», con sus tormentas y paraísos perdidos puede enmarcar muy bien algunos comentarios que alumnas y

alumnos hacen del parcial domiciliario. Daniela comenta. «La consigna parece peligrosa: tengo que escribir un texto de ficción sobre algún problema didáctico de la enseñanza de la Lengua y la Literatura. ¿Me saldrá algo digno de un parcial?» Federico agrega «Nos acercamos a las investigaciones a través de la metáfora, de la creación de personajes, de la puesta en juego de una serie de recursos que están por fuera del conjunto de herramientas académicas que solemos utilizar. Me sorprendí a mí mismo viendo cómo podía hacerme cargo de un autor a partir del trabajo con su *estilo*». Para rematar, Lucía comenta: «Lo que más me llamó la atención fue que la bibliografía que se proponía no era solamente para leer, sino sobre todo bibliografía para escribir».

El tratamiento de los materiales (autores, saberes, textos) tiene lugar bajo un horizonte operativo: el de la transformación de los estudiantes de licenciados en profesores en letras y el del «saber sabio» en «saber enseñado», como describe Chevallard. Muchos de los ensayos cuentan estas otras metamorfosis. Así comienza Andrea su ensayo: «Burgundia fue un pueblo germánico que se estableció en Worms, una ciudad de Alemania, a orillas del río Rin, famosa por haber sido el lugar al que fue desterrado Martin Lutero, en el año 1521. Pero en el contexto de una clase de literatura, Burgundia se transformó en ningún lugar, o en el reflejo literario de una ciudad inventada para unos fines determinados, ubicada en la frontera oeste de Ciudad Gótica, limitando al sur con la Tierra Media, al este con Macondo y al norte con Utopía. Pongamos entonces, el centro geográfico de *El Cantar de los Nibelungos* en ningún lugar, o mejor, en un aula, una de las tantas noches del bachillerato para adultos de la Escuela de Educación Media N.º 12 Eduardo Wilde, de Gral. San Martín, donde los alumnos del tercer año discuten sobre la figura de la mujer en los cantares de gesta. Discuten, en realidad, acerca de ese no lugar, donde una mujer venga la traición a su esposo asesinado. A muchas de las mujeres que están en el aula les gustaría haber vivido en una ciudad así, dicen».

Muchas veces nos preguntamos (y no nos respondemos) sobre el crucial tema del aprobado o desaprobado. Para volver al acuario, ¿este alumno ha estado suficientemente con la ñata contra el vidrio? ¿esta alumna que se ufana por explicar el yo lírico ha permanecido lo suficientemente quieta frente, al lado, contra también los sujetos líricos de su clase? ¿seguirán pensando ambos que la teoría es un caparazón? Solemos referirnos a un *click*, un sonido intenso o débil pero contundente. Un momento donde percibimos la conversión. Un texto de las prácticas de Nicolás:

En las prácticas uno encuentra respuestas al mismo tiempo que se plantean nuevas preguntas, y esto es parte del camino que se emprende aprendiendo a ser docente. Si elijo este momento de mis prácticas para compartir es porque fue la primera situación en la que me di cuenta que un alumno me señalaba un escalón en mi proceso de aprendizaje. Todos sabemos que hay que escuchar a los alumnos, pero lo sabemos *a priori*. (...) Este es, ni más ni menos, el escollo que me propuso el alumno cuando me preguntó si Walsh «era ése que murió

luchando». Qué hacer cuando nuestro plan de clase, nuestra clase construida en abstracto, eso que en nuestra jerga llamamos «el guion», que todos sabemos que puede caerse, efectivamente se cae, o incluso peor, cuando tenemos la posibilidad de sostenerlo o de destruirlo para armar desde la nada una clase nueva. Optar por derribar mi guion y seguir por el camino que el alumno me proponía implicó dar una clase de historia, que yo intentaba articular con la literatura. La hora culminó al sonar el timbre conmigo citando de memoria dos fragmentos de la «Carta abierta a la Junta Militar». Algunos chicos, al salir, se dirigieron a la fotocopidora y compraron el cuento. Su epílogo vendría días después, cuando todos llegaron a clase con el cuento leído (el mismo que era demasiado largo y costoso). Sin embargo, más allá de que la clase «sirvió» para cumplir el objetivo que yo me había propuesto, para mí significó mucho más. El dilema de abandonar o no mi guion fue una cuestión que implicaba acallar la voz del alumno o embarcarme en una suerte de aventura. Desde el momento en que tuve que resolver lo que me proponía el alumno al preguntarme si Walsh «era ése que murió luchando» me sentí más preparado, o por lo menos más confiado para afrontar lo que vino y lo que vendrá.

## Decir

Marguerite Yourcenar dice, a través de Adriano en sus memorias, que le llevó mucho tiempo de escritura encontrar su voz. Y esta particular búsqueda de la voz propia, de Adriano, de Yourcenar, de cada uno de nosotros dando clases también tiene procedimientos analógicos. Mientras que en el conocimiento académico los propios límites entre mi voz y la de los autores están firmemente reglamentados en notas al pie, comillas, itálicas, formas de la paráfrasis y anexos, la voz que se va modelando en el conocimiento escolar tiene en las situaciones didácticas cotidianas un espacio mayor y más complejo de intercambios orales. Aunque en las evaluaciones se recurra a los cuestionarios de los manuales y el pizarrón se siga usando para acallar polémicas y todo tipo de desviaciones del tema del día. El silencio en torno a la letra escrita dura menos y el complejo coro alrededor de los textos suele ser, en el mejor de los casos, el indicador de que allí hubo/hay lectura.

En nuestras biografías lectoras hay escenas fundantes que se recortan en espacios familiares e íntimos. Una abuela o un padre leyendo, un libro de imágenes llamativas que descansa en la biblioteca de un vecino, una charla acerca de una noticia transmitida por televisión. Espacios donde la oralización de textos y la conversación, preparan, como decía Freire, nuestros vínculos con la cultura letrada. En este sentido, no es casual que muchos de los problemas que enfrentan nuestros alumnos en las clases tengan que ver con una precarización del lenguaje oral que trasciende el mundo escolar. Tampoco es casual que los que conocemos como «grandes escritores», nuestros clásicos, sean o hayan sido grandes conversadores. De esto se

desprende otro eje para pensar la formación de lectores: formar lectores es formar hablantes. Pero más allá del «campo de la literatura» y sus agentes más reconocidos, tal vez no exista un espacio más locuaz que las escuelas y, dentro de ellas, las aulas. Aulas parlantes con sus lenguas nacionales y extranjeras, con sus idiolectos y sociolectos. Aulas donde al mismo tiempo que enseñamos un contenido, enseñamos a leer y enseñamos lengua. Una lengua por momentos extranjera para nuestros alumnos. No debe extrañarnos ni desanimarnos la «falta de comprensión» de algunos textos sino alentarnos a hacerlos circular porque si no es allí, en la mezcla de lenguas ¿dónde tienen su lugar Gonzalo Rojas, Alejandra Pizarnik o Cervantes? ¿dónde, si no en las aulas y a través de la lectura aventurarnos en la lengua?

Y es por aquí, por donde me gustaría ir cerrando tentativamente este infinitivo DECIR. Y me gustaría para esto traer la voz de una maestra que fue una poeta que fue claramente una voz, bastante olvidada por esas cosas o poderes que tan bien denunció en su momento. Cito parte de una conferencia que dio en la Universidad de California en 1958 y que fue publicada en Santiago en 1978:

Sigue en el mundo la conquista de las tierras ajenas y la de los cuerpos ajenos: la vieja Conquista bruta y ávida no se ha acabado. Es la empresa de brazo y coacción, de manotada y hierro, y sigue siendo odiosa, aunque se emboce de Derecho y de Bien. Prefiero a la eterna maniobra arrolladora de tierras y cuerpos (...) la expansión de cualquier idioma. (...) Esta marcha silenciosa de un habla sobre territorios incógnitos, no significa invasión sino apropiación recta y feliz. Tuve que hablar una noche en la Sorbona, e hice una confesión desnuda de mi criollismo verbal. Comencé declarando sin vergüenza alguna que no soy ni una purista ni una pura, sino persona impurísima en cuanto toca al idioma. De haber sido purista, jamás entendiésemos en Chile ni en doce países criollos la conversaduría de un peón de riego, de un vendedor, de un marinero y de cien oficios más. Con lengua tosca, verrugosa, callosa, con lengua manchada de aceites industriales, de barro limpio y barro pútrido, habla el treinta por ciento a lo menos de cada pueblo hispano-americano y de cualquiera del mundo. Eso es la lengua más viva que se oye, sea del lado provenzal, sea del siciliano, sea del tarumara, sea del chilote, sea del indio amazónico.

Cada institución, como sabemos, tiene su propia manera de escuchar o no esas voces. Hay aulas donde reina el imperialismo lingüístico, en otras donde vive la polifonía de la ciencia, la literatura, la «conversaduría». Hay otras donde se plantea un equilibrio inestable entre la lengua escolarmente legítima y «la lengua manchada». Aulas donde la lengua del docente que es la de la institución (que es la de una clase, un espacio y también un tiempo) cierra las puertas de los mundos de los alumnos por miedo al contagio. Es complejo saber con qué lengua enseñamos «lengua» y qué responsabilidades nos caben en ese triángulo didáctico donde saber-alumnos y profesores tienen cosas para decir. Estamos hechos de recuerdo penosos donde «el silencio era salud», recuerdos colectivos y personales. También estamos invadidos de

palabras y buscamos una experiencia nueva con el silencio que nos permita hablar y dejar de ser hablados.

Ver, escribir, decir son acciones que van entrelazando una forma de ser profesora o profesor allí mismo, junto a nuestros alumnos en plena metamorfosis. En el mismo acuario y en movimiento. Subrayar es amplificar un sonido escrito, tachar es silenciar, escribir al costado es prolongar o señalar un texto para ver por dónde regresar. En la formación docente, estos infinitivos tienen en la ficción un excelente punto de anclaje. Y esa es la propuesta que intento compartir con ustedes.

## Bibliografía

**Berger, John** (2007) *Modos de ver*. Barcelona, Editorial Gustavo Gili.

**Bernard Charlot** (2007) *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.

**Freire Paulo** (2002) *La importancia del acto de leer*. Buenos Aires, Siglo XXI.

**Geertz, Clifford** (2003) *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa.

**Mistral, Gabriela** (1978) «La aventura de la lengua» en *Recados para América*. Santiago de Chile, Revista Pluma y Pincel/Instituto de Ciencias Alejandro Lipschutz.





# La literatura y la formación de lectores:

## *Diario de lectura como una estrategia didáctica para la formación docente continua\**

Claudia Mariana Santiago\* / Luciana Rubio\*\*

### Resumen

En esta ponencia se realiza un análisis del diario de lectura como metodología de trabajo en la Diplomatura de Literatura Infantil y Juvenil de la UNaM, a través de esta se propone un giro en el modo de plantear algunas cuestiones teóricas sobre la formación del lector de literatura, el canon de la LIJ y los posibles modos de ofrecerla en diferentes ámbitos educativos.

El diario de lectura, propone al sujeto lector/escritor como productor de modos de leer, como generador de infinitos sentidos que se repiensen en el conversatorio.

El diario permite producir algunos puentes o cruces entre la ficción y la vida cotidiana, entre el canon establecido y otros posibles. Facilita de algún modo, repensar maneras de tejer allí el marco teórico ofrecido por la diplomatura, volviéndose más significativo y potenciador para generar la reflexión y revisión de las prácticas de enseñanza.

### Palabras Clave

diario - lectura - literatura - enseñanza - conversatorio

---

\* Ponencia presentada en el X Congreso de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). 2019.

\*\* Magister en Docencia Universitaria. Licenciada y Profesora en Letras de la UNaM - Titular de Práctica Profesional III del Área de Formación Docente, Práctica III del Profesorado en Letras y directora de la Diplomatura en LIJ del Cemillij de la FHyCS-UNaM. Posadas, Misiones Argentina. Contacto: [claudiamarianas@gmail.com](mailto:claudiamarianas@gmail.com)

\*\*\* Especialista universitaria en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Profesora y Licenciada en Letras - UNaM. Profesora en Comprensión y Producción del Discurso (Prof. en Cs. Económicas y en Historia, UNaM) Lingüística I y Literatura Argentina I (Prof. en Lengua y Literatura, ISFD Cecilia Braslavsky) e integrante del cuerpo docente de la Diplomatura en LIJ (Cemillij-UNaM). Contacto: [lucianarubioc@gmail.com](mailto:lucianarubioc@gmail.com)

El contexto de la experiencia que compartiremos y analizaremos con ustedes es la Diplomatura en Literatura Infantil y Juvenil en la FHyCS de la UNaM, específicamente en la última cohorte, que ha tenido una modalidad semi presencial, donde habilitamos un sitio virtual que nos permitió no solo subir clases sino textos literarios, una biblioteca virtual. De esta modalidad elegimos hacer foco y reflexionar sobre cómo incidió y/o modificó la utilización de otro espacio y otro tiempo sobre el acto de leer y escribir la lectura.

Para ello se pusieron en vínculo dos maneras de leer y se lo hizo a través de habilitar la escritura en los márgenes: diarios de lectura y la conversación presencial, que vincula experiencias de vida, con relatos no convencionales y convencionales. Se puso en juego la literacidad, es decir una actividad localizada en el espacio que existe entre el pensamiento y el texto (Bartón y Hamilton:2004), que como toda actividad humana, la literacidad es esencialmente social y se localiza en la interacción interpersonal.

No fue menor entonces discutir y proponer qué leer y cómo leer, que son interrogantes permanentes a la hora de pensarnos en el trayecto de formación continua y a la vez en la que los docentes se piensan como **mediadores de lectura**.

Para que esto fuese posible, durante el recorrido de la Diplomatura, pusimos a disposición de los cursantes diversas opciones de textos literarios para que elijan qué leer y presentamos un cómo: un diario de lectura, donde recuperar como dice Barthes, la lectura irrespetuosa, que interrumpe el texto, a la vez que lo recupera para nutrirse y desde allí escribir su propia lectura.

A mitad de camino entre el diario íntimo o el diario de viaje, el diario de lectura es la materialización del sujeto lector y su escritura vuelta cuerpo y espacio en un presente continuo, donde esa elección de leer ese texto y no otro, es poner en movimiento la lectura como acto de ver, eso visible que se crea al mirar, al escuchar, al recordar, al asociar y en este caso al reescribir.

El propósito de esta experiencia fue poner en tensión la lectura como práctica personal y social con los modos escolarizados (Bombini 2004, Cuesta 2008) de leer literatura en la escuela. Con respecto a los modos de leer escolarizados, algunos de los rasgos que identificamos en el contexto local son: estereotipos vinculados al destinatario infantil o juvenil, recuperación lógico causal del argumento como primera lectura propuesta de las obras, interpretaciones simbólicas únicas y muchas veces moralizantes, en especial en el contexto de la escuela primaria.

En este contexto, el diario de lectura es un género particular que puede ser pensado como una estrategia didáctica en tanto permite objetivar la práctica de la lectura en su dimensión subjetiva y como práctica cultural. Se trata de escribir la experiencia

de la lectura, en palabras de Barthes, cuando leemos se entremezcla la *lógica de la razón* (aquella que hace legible la historia) con la *lógica del símbolo*, lógica asociativa, que liga el texto material a otras ideas, otras imágenes, otros textos leídos o escuchados y a los textos que tejen la trama de la experiencia vital del lector. (Barthes, 1994)

En este sentido, poniendo el acento en esa lógica asociativa, el diario de lectura establece una filiación con otro género, el diario íntimo, lo que nos permite hacer visible el vínculo entre la lectura literaria y la construcción de nuestras subjetividades. Como señala la antropóloga M. Petit (2004), los textos leídos:

(...) van a ayudar a construir sentido, a dar forma a la experiencia, simbolizarla y, en particular, a elaborar una especie de narración interior que juega un papel esencial en la construcción del Yo y en la relación de los universos culturales en los que participamos. (p.7).

En el marco de las actividades propuestas en la Diplomatura, observamos que esta dimensión subjetiva de la lectura literaria aparece de manera destacada cuando se propone a los docentes recuperar escenas significativas de sus biografías lectoras. Sin embargo, ese rol clave en la propia formación lectora se deja de lado cuando se planifican propuestas de lectura en el ámbito escolar.

Por otra parte, también podemos vincular el diario de lectura al universo de los relatos de viaje, en tanto se trata de un «yo» testimonial que da cuenta de una serie de informaciones sobre ciertos territorios recorridos, acerca de otros mundos, para los lectores de su comunidad. Si pensamos en la metáfora de la lectura como un viaje, el lector es ese viajero que a su regreso advierte lo «otro» que es su propio mundo, y puede volver a mirarlo y a mirarse. Como afirma Petit (2000) es «(...) a través de esta exterioridad, de esta lejanía, también nos aventuramos en nosotros mismos; es nuestro propio yo lo que encontramos al final del camino» (p.9).

Ese universo de significaciones, esa polifonía que pone en escena la escritura del diario lector, es íntima y social a su vez, en tanto el lector-viajero participa siempre de una comunidad:

(...) toda lectura deriva de formas transindividuales: las asociaciones engendradas por la literalidad del texto (por cierto, ¿dónde está esa literalidad?) nunca son, por más que uno se empeñe, anárquicas; siempre proceden (entresacadas y luego insertadas) de determinados códigos, determinadas lenguas, determinadas listas de estereotipos. (Barthes, 1994, p.37)

Encontramos antecedentes de este género como estrategia didáctica, en material didáctico destinado al profesorado de Lengua y Literatura, elaborado por Maite Alvarado, bajo la forma de «notas de lector». La autora destaca que las notas de

lector crean un espacio en que se pueden materializar los lazos entre los saberes y experiencias vitales con los escolares, así como también habilitar un rol activo al lector. Las notas de lector,

(...) son una forma de articular lectura y escritura, de poner en funcionamiento los conocimientos acerca de la lengua, de los textos, de la literatura, que los alumnos desarrollan dentro y fuera de la escuela, y de crear un espacio donde las hipótesis, las intuiciones y las preguntas sean protagónicas. Ocasionalmente, esas notas pueden ser el punto de partida para la producción de un texto crítico o ensayístico o de una recomendación de lectura. (Alvarado, 2000, p.10)

En este sentido los diarios de lectura, como escrituras al margen, como diálogos simultáneos, son textos polifónicos donde se abren diálogos que tejen nuevos sentidos, esos que no están solamente en el texto ni fuera de él, sino en el «entre» en el espacio que teje la voz, la escritura y el cuerpo.

## Diario de viajes:

### entre escrituras, lecturas y conversatorios

A continuación, presentamos una lectura crítica de la propuesta de escritura de los diarios de lectura en el contexto de la Diplomatura. Algunos de los textos, de los casos elegidos fueron: *Aventuras y desventuras de Casiporro del Hambre* de Graciela Montes; *Las aventuras de Huckleberry Finn* de Mark Twain; *Pinocho*, de Carlo Collodi; *La casa de los conejos* de Laura Alcoba y *La perla* de John Steinbeck.

En los diarios escritos por los docentes nos encontramos con una serie de cuestiones recurrentes, significativas para la reflexión en torno a este otro modo de leer habilitado por el diario de lectura, que nos permitieron, a través del diálogo en los encuentros presenciales, problematizar el modo de leer escolarizado y algunas representaciones dominantes en torno a la LIJ.

Una primera cuestión, se refiere a la definición de la Literatura Infantil y Juvenil a partir de su destinatario, vinculada a la pedagogización histórica del campo de la LIJ y respaldada por el interés del mercado editorial (Ronner 2001; Bombini 2016). Desde esta concepción la LIJ es una literatura menor para un público menor, público que implica restricciones estéticas, temáticas, ideológicas.

Sin embargo, en los diarios, nos encontramos con enunciadores que entablaron diálogo directo con los textos literarios y propusieron diversidad de envíos, interpretaciones e interrogaciones a la obra e identificaciones con los personajes, sin

considerar un presunto destinatario «infantil» o «juvenil». En un caso, una docente, se detiene a reflexionar e interrogarse sobre esto. Por un lado, aparece, parte de esa pedagogización (la enunciadora docente no imagina qué va enseñar a través de ese texto pero sí cómo se lo leería a niños pequeños en un contexto escolar), pero luego pone en cuestión sus propias representaciones acerca de ese destinatario «exclusivo» de la LIJ:

Luego de leer el primer capítulo no puedo evitar imaginarme cómo se lo leería a alumnos de jardín (aunque no trabajo en ese nivel), sin embargo, me pregunto: ¿por qué sobreentiendo que es para niños? ¿Acaso yo que soy «adulta» no me siento atrapada ya desde el primer capítulo? ¿no lo leería junto a mis alumnos adolescentes? Interrogantes... (*Aventuras y desventuras de Casiporro del Hambre*, Docente 1. Diario de lectura Diplomatura en LIJ. Cohorte 2018)

La segunda cuestión recurrente es el diálogo establecido entre los textos literarios y experiencias íntimas de las historias de los lectores y algunas, a su vez, vinculadas a su comunidad. En estos enunciados las asociaciones ponen en primer plano la memoria emotiva: los sentimientos y sensaciones del lector:

Lo trágico también es un aspecto que me hace viajar a mi infancia, retroceder en el tiempo y **volver a sentir tristeza**. Por lo que tomo del capítulo IV la siguiente frase «quizás no creía que iba a darle; pero, por desgracia, le dio en la misma cabeza, y el pobre grillo ni pudo decir cri cri, quedó aplastado en la pared». A diferencia, cuando era pequeña maté a mi loro pensando que no le alcanzaría la madera que lo mató, **nunca imaginé que pude haber sido en esos tiempos igual a Pinocho en este aspecto**. (*Las aventuras de Pinocho*, Docente 2. Diario de lectura Diplomatura en LIJ. Cohorte 2018)

Esta escena de *Las aventuras de Pinocho* es justamente una de las que se ha recortado o suavizado (en muchas el personaje simplemente lo ignora o rechaza verbalmente al consejero) en las ediciones de adaptaciones contemporáneas de la novela. Precisamente, que el niño-muñeco mate al grillo que intenta aconsejarlo, atenta contra la representación de la infancia como espacio de inocencia y pureza. En la mayoría de las adaptaciones que circulan de la novela se han «pulido» las contradicciones del protagonista y la ambivalencia valorativa del narrador sobre su conducta (en el ejemplo tomado por la docente 2, puede observarse: «**quizás** no creía que iba a darle...») y sus consecuencias.

En este otro caso, la asociación lleva a la memoria de la comunidad, a través del recuerdo de la represión de la última dictadura en el pueblo de la lectora:

«Ni aunque me retuerzan el brazo o me quemén con la plancha. Ni aunque me claven clavitos en las rodillas. Yo, yo he comprendido hasta qué punto callar es importante». Esta cita hace que retroceda pocos años atrás por un

hecho que conmovió y sigue conmoviendo a los habitantes de mi municipio, Panambí. Los escalofríos siguen al ver la casa donde todo pasó, en la misma quemaron vivos a cuatro integrantes de una familia, entre ellos una niña de once años que también fue torturada de la misma forma que cientos y cientos de personas en la dictadura. (*La casa de los conejos*, Docente 3. Diario de lectura Diplomatura en LIJ. Cohorte 2018)

En otros casos, la situación de juego entre escritura-lectura que propone el diario, propicia relaciones de identificación en la dimensión autoral y la reflexión sobre el proceso de ficcionalización:

¡Qué presente está el río Mississippi en las aventuras de Huck! Pienso en todo lo que significa el río para una ciudad costera. Creo que cuando me mudé a Paso de los Libres, una de las cosas que más extrañé fue visitar el río Paraná o el arroyo Mártires, sentarme a contemplarlo y a meditar allí mismo sobre mi vida. El agua me transmite tranquilidad y vitalidad. Me pregunto cuántas de estas descripciones y experiencias vinculadas al río habrán sido parte de la vida de Mark Twain y cómo las habrá transformado en ficción. (*Las aventuras de Huckleberry*, Docente 4. Diario de lectura Diplomatura en LIJ. Cohorte 2018)

Una tercera cuestión que nos interesa destacar, es el vaivén en la escritura de los diarios entre las lecturas simbólicas y las «literales». Uno de los rasgos que caracterizan al modo de leer escolarizado, especialmente en la escuela secundaria, es la imposición de interpretaciones simbólicas, muchas veces presentadas por los docentes como únicas o correctas. Se eluden tanto las interpretaciones que dialogan con las experiencias vitales como aquellas vinculadas con el diálogo que establece el lector con los personajes y la historia narrada, como lecturas menores. En este ejemplo, podemos ver como una misma lectora en un párrafo construye una interpretación simbólica en la que traslada los roles de los personajes-perros a las relaciones sociales:

La Quinta es ese lugar de abundancia al cual no acceden los «marginados». Pero, sobre todo, me llama la atención la imagen de «Las Bestias» esos perros que parecen olvidar su condición de animales y se instalan en un lugar de «enemigos», pienso: parecen nuestros policías, gendarmes y la mayoría de los políticos que, en ocasiones, mientras ocupan una posición de poder y —siendo funcionales al sistema— olvidan que ellos también son parte del pueblo, y así ocurren, por ejemplo, las represiones. (*Aventuras y desventuras de Casiporro del Hambre*, Docente 5. Diario de lectura Diplomatura en LIJ. Cohorte 2018)

Y, en el siguiente párrafo, a propósito del mismo capítulo, la lectora dialoga con la historia, interrogándose acerca del trato que reciben los perros como mascotas. Es significativo cómo su interrogante final, en busca de una respuesta, la conduce a la hipótesis fantástica que configura la novela: ¿qué nos dirían nuestras mascotas si

podieran hablar? El diálogo entre lo ficcional y lo real adquiere de esta manera en los diarios un movimiento pendular.

Siento vergüenza: el perro me dice que ser mascota es un empleo, un trabajo, una manera de sobrevivir. Pienso en el concepto de libertad. ¿Hasta qué punto la «domesticación» que hacemos a los perros es adecuada? Siento que a veces exageramos, que les pedimos cosas que no concuerdan con sus instintos, con su naturaleza algo indómita, y los educamos... y a veces hasta queremos humanizarlos con la mayor cantidad de trucos posibles. Me pregunto: si nuestras mascotas pudieran hablar ¿qué nos dirían? (Docente 5. Diario de lectura Diplomatura en LIJ. Cohorte 2018)

Otra escena del diario realizado de la lectura *La Perla* de John Steinbeck:

Un lunes a la mañana mientras hago tiempo hasta la hora del trabajo. (...) Me gusta encontrarme en la literatura, digo esto porque a veces suele aparecer en los textos cosas que están vinculadas con mi vida, es decir, tienen un parecido muy íntimo como es el caso de Kino que todo lo vuelve música. Desde ya, no sé nada de música, pero mi pareja sería una especie de Kino, se levanta con la música, en todo momento está tocando algo y haciendo ritmos. (Docente 6. Diario de lectura Diplomatura en LIJ. Cohorte 2018)

La identificación de la escena es por momentos una relectura de su propia historia cotidiana, en un doble canal, lee y se lee. Por ejemplo, cuando resalta la descripción del pueblo dice:

Sin embargo, considero que la gente se está haciendo cada vez más cerrada, y ya no habla con los vecinos como lo hacía hace un tiempo atrás, por lo tanto, el chisme no tiene el mismo interés. Es un punto de vista. (Docente 6. Diario de lectura Diplomatura en LIJ. Cohorte 2018)

Otra cuestión que ponen en escena los diarios, a través de los intertextos que los lectores/escribtores incorporan y desde los cuales interpretan, es la diversidad de historias lectoras, en su dimensión personal y social a la vez. Por ejemplo, en el caso de la novela *Aventuras y desventuras de Casiporro del Hambre*, en los diarios escritos por docentes que se desempeñan en el ámbito de la escuela secundaria es ineludible la asociación con *El lazarrillo de Tormes*; sin embargo, esta relación intertextual no la encontramos en aquellos diarios escritos por las docentes de la escuela primaria.

El colectivo se acerca a destino y es hora del Éxodo. Cierro el libro y pienso que no puedo dejar de relacionar la historia del Orejas con la de El lazarrillo, el hambre y la búsqueda de amos para poder sobrevivir son un eje central, sin nombrar a las peripecias por las que tienen que pasar y la picardía con la que lo hacen. (Docente 7. Diario de lectura Diplomatura en LIJ. Cohorte 2018)

En algunos casos, los docentes también entretejen con los intertextos literarios, las lecturas teóricas propuestas en el marco de la *Diplomatura* o con otras que vuelven a entrar en su acervo, ahora validadas por estas relecturas:

Esta primera aproximación me lleva a indagar en otro texto: *Juventud negada y negativizada*, de Mariana Chaves. Allí encuentro conceptos relacionados con las diversas representaciones sobre la juventud que se hacen presente en las formaciones discursivas.

Entiendo que, según la autora, la juventud es negada (modelo jurídico) y es negativizada (modelo represivo). Al joven «...se le niega existencia como sujeto total» (en transición, incompleto, ni niño ni adulto) o se negativizan sus prácticas (juventud problema, juventud gris, joven desviado, tribu juvenil, ser rebelde, delincuente). En este momento, recuerdo los capítulos del libro donde la viuda Douglas y la señorita Watson buscan formar/educar a *Huck Finn* y cómo el maltrato del padre, lo obligan a huir y buscar una nueva vida.

Hablar de violencia y de una juventud que es negada y negativizada, me resulta esclarecedor. Asimismo, me lleva a pensar tanto en *Canillita* de Florencio Sánchez como en la compleja realidad que viven mis alumnos del barrio libreño donde trabajo. (Docente 4. Diario de lectura Diplomatura en LIJ. Cohorte 2018)

Por último, también encontramos en la mayoría de los diarios, reflexiones acerca del propio género propuesto. En este primer ejemplo, destacamos como, a través de la conversación con otro lector de su entorno íntimo, su pareja, la lectora destaca dos aspectos: por un lado, el poder de registro de la escritura, el de fijar todo un universo interpretativo anclado al tiempo presente del sujeto que enuncia; por otro, su vínculo con ese otro género «pariente» del diario lector mencionado al inicio: los diarios personales.

Esta experiencia de escritura del diario me genera satisfacción y expectativas, ahora y a futuro; porque sé que al leer dentro de un tiempo lo que escribí hoy, puede resultar revelador.

No puedo evitar tener como referencia los *Diarios de Kafka* y su perseverancia para escribir aun cuando no supiera qué decir. Y justo, cuando converso con Mario sobre lo que estoy escribiendo, él me dice que el Che Guevara también escribió su *Diario* en Bolivia, que fue publicado en forma póstuma. Él lo está leyendo. Dato interesante. Dato que me confirma el camino a seguir. (Docente 4. Diario de lectura Diplomatura en LIJ. Cohorte 2018)

En este segundo ejemplo, otra lectora, inicia la escritura reflexionando sobre el diario, primero refiere a la experiencia como extraña y luego reformula y afirma que siempre pensó en escribir esa experiencia de la lectura:

¡Qué cosa extraña esta de escribir la lectura! es algo así como materializar a través de la escritura ese diálogo interior que va naciendo en nuestras mentes mientras leemos, como ahora, que me veo ante la necesidad de contar esta primera impresión antes de partir hacia la lectura. En verdad, siempre pensé que debía anotar, llámese las «sensaciones» que me iba causando el texto, pero es obvio que dicha propuesta no se puede hacer todas las veces que uno agarra un libro, y por lo tanto, dejo que las ideas fluyan libremente en mi mente. (*Las aventuras y desventuras de Casiporro del Hambre*, Docente 8. Diario de lectura Diplomatura en LIJ. Cohorte 2018)

Los diarios de lectura fueron socializados en el aula virtual donde todos los podían leer, **una micro comunidad de lectura**, sobre las producciones del taller de escritura de ficción y juego a la que se le sumaba la del diario; si bien al principio no fue fácil desinhibirse, cuando eso se pudo saldar, el conversatorio fue posible.

En los encuentros presenciales fueron releídos los diarios a manera de conversatorio, charlas que habilitaron reflexiones sobre los modos de leer, los permisos de dialogar con el texto elegido y la textoteca interna o bien detenerse sobre los modos narrativos y reconocer los tipos de enunciadores, todo ello quebró todo estereotipo previsto sobre modos de leer literatura y de poder imaginar desde allí como darlas a otros.

Compartir en presencia los diarios, habilitó diálogos, interrogantes y hasta actuaron como reseñas orales o invitaciones para que los libros narrados puedan ser elegidos por nuevos lectores.

## Aproximaciones: entre certezas y nuevos inicios

Entendemos que la experiencia del diario de lectura deja de lado el modo establecido por el aparato interpretativo institucional (escuela/universidad) que ha instalado sentidos hegemónicos, donde el fin de la lectura ha sido y aún lo es, reconocer algunas categorías teóricas o de valores donde el sujeto lector queda preso de la dinámica de corroboración de lectura.

El diario de lectura, habilita modos de leer polifónicos, donde entran en conversación narradores, subjetividades, otros lectores, otros textos en un devenir dialógico, la propuesta es profundizar en una estrategia de lectura que está orientado a la

reflexión, la interrogación, la apertura de relaciones o de vínculos y no la corroboración de sentidos preestablecidos.

El diario lectura es una trama polifónica que habilita el acto de revisar y visitar los modos de leer y de dar a leer en las aulas, para ello no es menor repensar nuevos trayectos de sentidos en el espacio y el tiempo escolar.

## Bibliografía

**Alvarado, Maite** (2000) (coord.). «Notas de lector». En: *Propuestas para el aula Polimodal. Lengua. Propuesta No. 8*. Buenos Aires, Ministerio de Educación.

**Barthes, Roland** (1994) *El susurro del lenguaje*, Bs. As., Paidós.

**Barton, David y Hamilton, Mary** (2004) «La literacidad entendida como práctica social»; en Zavala, *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Perú, Red para el Desarrollo de la Ciencias Sociales en el Perú, (pp.109-139).

**Bombini, Gustavo** (2004) *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*, Bs. As., Miño & Dávila.

**Bombini, Gustavo** (2016) «Una Literatura con atributos: algunas consideraciones sobre la especificidad de la literatura infantil» en Blake, Cristina (editora). *Literatura, Infancia y Mediación*. La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Editorial Vuelta a casa.

**Cuesta, Carolina** (2008) *Discutir sentidos*, Bs. As., Libros del Zorzal.

**Diarios de lectura de alumnos de la Diplomatura en LIJ** (2018) Cemillij FHycS-UNaM.

**Díaz Röner, María Adelia** (2001) *Cara y cruz de la literatura infantil*, Buenos Aires Lugar Editorial.

**Petit, Michel** (2004) «Conferencia» traducida al español por Elisa Fenoy y publicada en *Actas del I Congreso de literatura infantil y juvenil*, Santander, España, 15 y 16 de octubre 2004, Grupo editorial Luis Vives (p.7). Disponible en <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/cepa/regulares20052c.pdf>

**Rockwell, Elsie** (2005) «La lectura como práctica cultural: concepto para el estudio de los libros escolares». *Lulú Coquette*, Nro. 3, Bs. As., El Hacedor, Jorge Baudino.





# Prácticas profesionales en contexto de no presencialidad

María Rosario Lezcano Azar\* / Micaela Arce\*\* / Yolanda Franco\*\*\*

## Resumen:

En el siguiente artículo, como integrantes del equipo de cátedra de Práctica Profesional III, presentamos algunas reflexiones e interrogantes surgidos durante el acompañamiento a los estudiantes en contexto del ASPO (Aislamiento Social Preventivo Obligatorio, Decreto N.º 297-20). Para ello recuperaremos las voces y registros escritos de la experiencia y reflexiones finales de los practicantes del Profesorado en Letras (FHyCS - UNaM) que cursaron este espacio de formación en el marco del Plan de Contingencia 2020.

## Palabras Clave

prácticas - practicantes - no presencialidad - metarreflexión

---

\* Profesora y Licenciada en Letras, Especializada en Docencia universitaria (UNaM) J.P Semi Exclusiva en Práctica Profesional III General y Específica. Docente en nivel medio. Investigadora inicial Proyecto: 16 H 848: *Prácticas de la enseñanza y sus configuraciones en la escuela media: practicantes y egresados de los profesorados de Letras e Historia*. Contacto: [rosariolezcano59@gmail.com](mailto:rosariolezcano59@gmail.com)

\*\* Profesora en Letras, especializada en Docencia Universitaria (UNaM) y en Pedagogía de las Diferencias (FLACSO). Diplomada en Literatura Infantil y Juvenil (Cemillij-FHyCS) Diplomada en Tecnología Educativa (FHyCS-UNaM). Ayudante en Práctica Profesional III-FHyCS-UNaM. Contacto: [mica291185@gmail.com](mailto:mica291185@gmail.com)

\*\*\* Profesora en Letras. Adscripta de la cátedra Práctica Profesional III, específica en Letras. Investigadora inicial Proyecto: 16 H 848: *Prácticas de la enseñanza y sus configuraciones en la escuela media: practicantes y egresados de los profesorados de Letras e Historia*. Estudiante del Profesorado en Portugués. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Contacto: [yrf franco33@gmail.com](mailto:yrf franco33@gmail.com)

## Prácticas profesionales en contexto de no presencialidad

El decreto nacional del ASPO<sup>(1)</sup> en el territorio nacional fue un gran desafío para repensar las prácticas profesionales. Como bien lo define Donald Schon (1991), la práctica profesional se caracteriza por la incertidumbre, la falta de certezas absolutas y la imposibilidad de aplicar recetas, técnicas o métodos generalizados que podrían tener poco o nulo impacto en contextos concretos.

Reconocer esta complejidad de las prácticas profesionales, continuamente nos ha interpelado a modificar nuestras propuestas de cátedra a fin de brindar un cursado actualizado y coherente con el contexto escolar donde realizan sus intervenciones los futuros profesores. Sin embargo, esta situación particularmente «pantanososa» de pensar las prácticas sin la presencialidad nos interpeló a una problematización y reflexión profunda en cuanto a las dimensiones que configuran y determinan este trayecto tanto desde el punto de vista de la Cátedra como desde el de los cursantes.

Por un lado, debimos considerar la realidad socioeconómica nuestra y de los estudiantes, los conocimientos, medios y recursos reales con los que contábamos. Además, se hizo necesario repensar las características de nuestra propuesta académica, ya que al igual que las otras de esta facultad, el Programa de la Cátedra estaba diseñado para un cursado presencial. Por otro lado, se hizo necesario observar la condición de muchos practicantes que debieron trasladarse a otras localidades para cumplimiento de la cuarentena, por ello, se hallaban con poca conectividad en distintos puntos de la Provincia. Así también, se precisó hacer un relevamiento de las medidas asumidas en las instituciones educativas de educación secundaria, que generalmente prestan el espacio para la realización de las prácticas profesionales.

Un espacio particular de reflexión ocupó la discusión en cuanto al perfil del docente y a la formación previa de los estudiantes ¿Estarían preparados nuestros practicantes para realizar una práctica profesional en este contexto? ¿Resulta coherente y/o válido pensar una alternativa sin la presencialidad?

### Momento de hacer foco

Tal vez una de las mayores características de este contexto del ASPO es el de la «incertidumbre». Sin embargo, la trayectoria de formación profesional de nuestros practicantes plantea una fuerte impronta crítica y reflexiva desde la cual no se con-

---

(1) Aislamiento Social Preventivo Obligatorio. Decreto 297/2020 DECNU-2020-297-APN-PTE - Disposiciones. Ciudad de Buenos Aires, 19/03/2020.

cibe la realidad como una situación dada, permanente ni homogénea. En este sentido, los practicantes tanto en las lecturas generales como en la formación específica experimentan propuestas que hablan de la diversidad de prácticas y experiencias de enseñanza y aprendizaje. Por lo cual, desde una mirada retrospectiva, podemos decir esta instancia de no presencialidad fue en principio un obstáculo para luego ser repensado como oportunidad de vivir otras prácticas profesionales.

En este sentido, el equipo de cátedra, tuvo que realizar una rápida mirada autoevaluativa y propositiva: ¿Qué prácticas profesionales son posibles en este contexto? ¿Qué alternativas podíamos ofrecer para que los practicantes no viesen interrumpido el cursado –y tal vez la finalización– de su carrera? ¿Con qué escenario escolar nos encontraríamos? ¿Qué prácticas de enseñanza podríamos diseñar sin la habitual presencialidad? ¿Con qué recursos contamos?

Una de las alternativas fue construir espacios, lecturas y diálogos para repensar cómo continuamente se complejiza el perfil del docente. Tal como afirma la investigadora Carolina Tossi:

Por un lado, el rol del docente se ha complejizado porque necesariamente ejerce como mediador entre sus estudiantes, los libros impresos e internet, y también se posiciona como administrador y guía en el uso de recursos digitales. Por otro lado, las prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura se enriquecen a partir del acceso a diferentes soportes que permiten la diversificación de los materiales usados para las propuestas didácticas. Sumado a ello, la incorporación de prácticas novedosas de lectura y de nuevas formas de producir, leer y comentar los textos –pensemos en la *fan fiction*, en el *slam* de poesía o en los *booktubers*– puede atraer con mayor eficacia a los lectores jóvenes<sup>(2)</sup>.

No es novedad comentar, que llevar adelante el cursado lectivo 2020 en los distintos niveles educativos demandó que los docentes estuviesen capacitándose a la par de que diseñaban y dictaban las clases. En el caso de las prácticas profesionales se propuso llevar adelante el diseño y producción de un material didáctico situado para los estudiantes con los cuales (en situación de normalidad), realizarían sus primeras intervenciones como profesores de Lengua y Literatura. Para ello fue necesario mantener diálogo constante con los docentes tutores, diseñar, realizar y analizar entrevistas, indagar en los materiales disponibles de diferentes plataformas educativas y participar de talleres específicos que fueron dictados por profesores de la Cátedra: Silvia Hauser: Taller de Aula Invertida y Micaela Arce: Diseño de materiales en EVA (Entornos Virtuales de Aprendizaje). Además se invitó a la investigadora Carolina Tosi para que de un taller vía *Cisco Webex*, en el que se abordó y problematizó la construcción de los recursos didácticos:

---

(2) Tosi, C (2020) p. 37

Como es evidente, los recursos digitales tienen amplias ventajas, pero para que puedan constituirse como materiales didácticos el docente debe realizar una serie de acciones previas, pues la elección tiene que estar sujeta a criterios didácticos. En vistas a ello, primero habrá que diseñar una secuencia didáctica, fijar los contenidos y luego elegir los recursos bibliográficos y/o digitales adecuados. De allí se desprende que los recursos digitales se transforman en materiales de enseñanza solo a partir de la selección, diseño y planificación docentes, en pos de una finalidad pedagógica<sup>(3)</sup>.

### Pensar y diseñar otras prácticas profesionales posibles

El espacio de la práctica incluye múltiples y complejas escrituras que acompañan el proceso de construcción y reflexión crítica del perfil docente. Un lugar particular ocupa el diseño del guion conjetural (Bombini, G:1989), registro y autorregistro de las intervenciones en escuela media y universidad. No obstante, en contexto del ASPO, fue necesario el fortalecimiento del análisis de casos a partir de prácticas realizadas por practicantes de cohortes de años anteriores, la reflexión crítica sobre el proceso de escritura como espacio de formación metacognitiva en los sujetos de las prácticas y el refuerzo de las tutorías virtuales para el encuentro dialógico y construcción colectiva del conocimiento:

A la posición harto simplificadora que reduce «las prácticas» a la tarea de lograr cierta «enseñabilidad exitosa» de contenidos lingüísticos y literarios se opone la complejidad de la práctica en tanto desarrollo en distintos escenarios, en tanto participan diversos sujetos, y en tanto se presentan variedad de obstáculos para llevar adelante situaciones de enseñanza<sup>(4)</sup>.

En esta oportunidad se propuso un cursado de las prácticas profesionales de una manera diferente a la habitual. Con ello se dio cuenta de «otras formas» de enseñanza y aprendizaje en el contexto de formación. Al mencionar «otros modos» o formas de cursado, no nos referimos solamente a la inclusión de herramientas TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) o a la posibilidad de plantear los contenidos desde una plataforma virtual o a través de dispositivos tecnológicos; nos referimos a la recuperación de instancias necesarias para la formación metarreflexiva del practicante, el vínculo, la mirada dialógica que construye conocimientos en forma colaborativa como apelamos en la Cátedra.

---

(3) Tosi, C. (2020) p. 131.

(4) Bombini, G. (2012) p. 11.

## Otras prácticas profesionales

El cursado 2020 contó con un grupo de veintiséis practicantes (en principio eran veintiocho y dos abandonaron por diferentes situaciones particulares). La Cátedra siempre trabajó con parejas pedagógicas. Esta decisión radica en la posibilidad de fomentar prácticas dialógicas en las cuales el practicante cuente con un par que lo acompaña en el proceso de diseño, implementación, registro y metarreflexión crítica de sus prácticas de enseñanza.

Una de las primeras consignas presentadas este año solicitó la escritura de autobiografías que recuperaran las trayectorias escolares y los relatos de experiencias formativas que consideraran trascendentes. Esta recuperación escrita permitió la problematización y reflexión crítica de tradiciones, modelos, representaciones y prácticas. Luego en el Seminario específico para practicantes en Letras, se profundizó en la indagación de la textoteca (Devetach, 2008) y en la problematización de las representaciones en cuanto al lector, lectura y literatura.

Según Gustavo Bombini (2012), la recuperación autobiográfica supone ubicarse en un paradigma de investigación en el campo educativo y de la formación docente que dista de aquellas tendencias de corte tecnocrático que resuelve su práctica con la puesta en acción de determinadas recetas. De este modo la escritura en el proceso de la práctica adquiere progresivamente un valor pedagógico y etnográfico muy significativo.

Esta insistencia indica, de alguna manera, una posición dialógica y política en el interior de una formación compleja. Que nuestros alumnos encuentren a sus propios narradores, que incorporen a su voz la de sus alumnos, que reescriban a sus autores preferidos o que reconozcan sus biografías lectoras como fuente de conocimiento resultan ser prácticas «nuevas» al interior de la institución<sup>(5)</sup>.

Es preciso mencionar que, desde nuestro marco teórico, consideramos que las prácticas son hechos socioculturales que se construyen históricamente. Por ello es fundamental considerar que el conocimiento se construye en forma colectiva, desde el diálogo, el intercambio y diversas acciones reflexivas que favorecen a las comunidades de aprendizaje:

Frente al aprendizaje como una experiencia individual el reto es utilizar la tecnología para generar procesos de aprendizaje colaborativo entre los alumnos de la clase y entre clases geográficamente distantes<sup>(6)</sup>.

---

(5) López, C. (2012) p. 23

(6) Area Moreira, M. (2007) p. 14

En este sentido la Cátedra pensó y ensayó el uso de diferentes vías para asegurar la comunicación y mantener un vínculo con los practicantes. El hecho de que los practicantes se hallasen en distintos puntos de la Provincia, hizo que también el trabajo en parejas fuese repensado y necesariamente mediado por las redes o medios de comunicación más accesibles para lograr acordar el diseño de las tareas. Así lo describe una pareja:

(...) nos costó «un poco» desapegarnos de esos formatos, de esa tradición tan estructurada donde había que encajonar y encerrar todo. Tuvimos que dialogar y reflexionar mucho para poder cumplir con el objetivo que nos propusimos<sup>(7)</sup>.

El uso del término «un poco» entrecomillado, es un guiño que da cuenta de lo dificultoso que les resultó el proceso. Por un lado, faltaban espacios de encuentro e intercambio más allá de los límites de lo digital. Por otro lado, «la no presencialidad» implicó que los practicantes no pudiesen ingresar a campo. Como consecuencia el sujeto destinatario de la clase era «un otro ausente», un desconocido, en algunos casos un adolescente que respondía a los estereotipos y en otros casos era infantilizado en exceso. En este sentido, un momento importante fue la entrevista al docente tutor que les brindó el programa, sugerencias y datos concretos sobre los estudiantes de escuela media, los soportes virtuales y estrategias que estaban siendo más efectivos en este contexto:

El cambio de actividades se realizó muchas veces, surgió la necesidad de recortar la explicación para centrarnos más en las actividades y que no se presentara el contenido de manera muy densa a la vista de los estudiantes. La elección del poema visual fue una tarea que hasta el último momento no lográbamos descifrar, ya que todo queríamos mostrar, todo nos parecía importante. Resolvimos esta situación con ayuda de comentarios y opiniones de los profesores, decidimos dejar en la planificación lo que para nosotras era más significativo, decidimos acortar la parte explicativa y poner foco en la poesía<sup>(8)</sup>.

Un aspecto reiterado en el diseño de materiales para la Práctica Profesional, se dio en la dificultad de seleccionar un texto, un itinerario o una propuesta para llevar al aula. Tal como se afirma en la cita anterior: «La elección del poema visual fue una tarea que hasta el último momento no lográbamos descifrar, ya que todo queríamos mostrar, todo nos parecía importante». De este modo se hizo necesario repensar el perfil del docente como intelectual, profesional y como artesano de su propia práctica que continuamente toma decisiones en cuanto qué y cómo enseñar.

Otra situación reiterada es la que se visualiza en el siguiente registro donde las practicantes mencionan que durante su trayecto de formación habían imaginado

---

(7) T-C Reflexión final (2020)

(8) Ds. L Reflexión final (2020)

muchas formas de diseñar sus clases, pero el contexto 2020 las desconcertaba por completo:

Pero en la virtualidad la pregunta era: ¿Cómo hacemos? ¿Cómo recuperamos lo que saben? ¿Cómo les decimos que en el caso de que no recuerden los modificadores del sujeto por ejemplo que vuelvan a sus carpetas? ¿Cómo hablarles de forma sutil que no se sientan juzgados por lo que saben o no? Estas cuestiones jamás las habíamos pensado hasta que las tuvimos que pensar y dar una solución a nuestro problema<sup>(9)</sup>.

Otra de las parejas vuelve a registrar esta dificultad de redactar la clase imaginando una situación en la cual el destinatario no estuviese en forma sincrónica:

En el proceso de producción del Material Didáctico lo que más nos costó fue en primer lugar, la idea de desligarnos de la presencialidad, pensar contenidos, estrategias y recursos que fueran significativos para una propuesta asincrónica<sup>(10)</sup>.

En múltiples tutorías con el equipo de práctica a través de *Zoom*, *Meet*<sup>(11)</sup> o el correo electrónico y en las propuestas escritas; los practicantes se preguntaban cómo mediar los contenidos, qué intervenciones deberían hacer en su discurso para ser entendidas, de qué manera establecer cierta relación dialógica o reflexiva en propuestas asincrónicas:

Pretendíamos que el material sea interesante, llamativo y llevadero para que los estudiantes sientan la invitación a trabajar en este contexto, donde la mayoría se siente desanimada, e inclusive, los alumnos para los cuales estábamos diseñando han perdido el contacto con la docente<sup>(12)</sup>.

En este sentido el foco estuvo puesto en pensar prácticas alternativas en no presencialidad. La propuesta de la Cátedra enfatizó en la producción de materiales que pudiesen ser útiles para los estudiantes sin depender de la conexión a internet o a algún medio digital. Por ello la tarea de acompañamiento de la Cátedra implicó un continuo ir y venir de propuestas con sugerencias sobre la selección de los textos, los modos de presentar el marco teórico, el uso del discurso, la manera de plantear las consignas, etc. Así también se interpeló de forma permanente a los practicantes para que además de diseñar el material incorporen prácticas críticas y reflexivas:

El saber sabio debe ser modificado, apropiado, reflexionado más de una vez y sus lógicas, como las de su transmisión, deben cruzarse con otras, que llegan

(9) T-C Reflexión final (2020)

(10) W-R Reflexión final (2020)

(11) *Zoom* y *Meet* son *App* gratuitas para organizar reuniones virtuales.

(12) W-R Reflexión final (2020)

desde otras disciplinas. En el proceso de la práctica y de escritura de las prácticas parece darse una apropiación del conocimiento diferente a la que rigió durante la formación académica. Desde nuevos desafíos o nuevos formatos ese conocimiento es revitalizado y puesto al servicio de nuevos sujetos que lo interpelan desde otras lógicas tan estrictas como las que rigieron durante su formación profesional<sup>(13)</sup>.

Desde los encuentros virtuales con la Cátedra, recuperamos el concepto de experiencia planteado por Jorge Larrosa, problematizamos la relación teoría y práctica y resignificamos el aporte de la mirada etnográfica en nuestras prácticas:

Una de las reflexiones que tuvimos en cuenta para lograr lo planificado fue pensar en ¿Cómo me gustaría que me enseñen poesía? Entró en juego nuestra biografía escolar en donde nos encontrábamos con ese manual de retórica que no queríamos replicar. Creemos que ese cambio es un punto de partida para pensar nuevas perspectivas para la enseñanza de la poesía<sup>(14)</sup>.

Resulta muy significativa para los practicantes la posibilidad de visualizar por escrito el registro de sus propias propuestas. En este el contexto de excepcionalidad de las prácticas profesionales y de la educación en general, coincidimos en la necesidad de diseñar materiales didácticos para estudiantes de escuela secundaria:

La historia del material educativo o didáctico es casi tan antigua como la propia enseñanza, aunque suele citarse como referente del primer material propiamente didáctico la obra *Orbis Sensualium Pictus* de J. A. Comenio, elaborada en el siglo XVII, ya que representa la creación del primer texto o manual generado con la intencionalidad de facilitar la transmisión de conocimiento combinando el texto escrito con representaciones pictóricas así como incorporar la lengua vernácula del alumnado a las páginas impresas<sup>(15)</sup>.

Tal como expone Carolina Tosi (2020), actualmente el docente (los practicantes en nuestro caso), tiene a disposición en internet una infinita biblioteca de materiales digitales de acceso libre y gratuito que son multimediales, es decir combinan e integran de diversos medios, flexibles, pues pueden proponer distintos itinerarios de acceso y lectura; interactivos, en la medida en que los usuarios de los materiales pueden comunicarse por diferentes medios (chat, mail, redes sociales, etc.) e hipertextuales, ya que disponen de enlaces para su conexión con diferentes documentos (cfr p 130).

---

(13) Bombini, G. - Fernández, M. G. (2012) p. 58

(14) W- L Reflexión final (2020)

(15) Aria Moreira, M. (2007)

Logramos sortear las dificultades a partir de las distintas lecturas que fuimos haciendo acerca de lo que implica enseñar, a su vez fuimos seleccionando los conceptos más relevantes que indagamos en distintos materiales, ya sea propuestos por la docente de la institución o los distintos recorridos que hicimos en nuestro transitar por la universidad<sup>(16)</sup>.

En este sentido, una actividad que generó mucho intercambio y reflexión se dio a partir de la consigna de coevaluación entre practicantes. Tal vez por la horizontalidad de los vínculos o por compartir la experiencia de estar en el cursado de la práctica, las coevaluaciones pusieron en tensión las miradas y decisiones de cada pareja además de dar cuenta de una mirada crítica en cuanto a la enseñanza de la disciplina. Así lo explicita una pareja pedagógica:

Aprendimos a tomar decisiones, lo que parece simple pero no lo es porque estas decisiones no las tomamos a la ligera, sino que muchas veces debemos experimentar, probar, poner a prueba para después decir si dar o no las oraciones compuestas subordinadas, por ejemplo. Constantemente debemos tomar decisiones, pero deben estar orientadas en función del sujeto de aprendizaje, ahora más que nunca<sup>(17)</sup>.

## Algunos comentarios de cierre

Ante la situación del aislamiento obligatorio, sin la participación presencial en el campo de nuestras prácticas, se hizo necesario generar un proceso de reflexión sobre el pensar y hacer, recuperando trabajos y experiencias de años anteriores como insumos para poder imaginar y ensayar posibles intervenciones. La propuesta del diseño del material didáctico a modo de cuadernillo de circulación digital o impresa, nos ha desafiado a desligarnos de las clases presenciales, las rutinas, recursos y estrategias que han marcado nuestra trayectoria personal. De este modo la interpelación ha sido tanto un interrogante a los docentes de la Cátedra como a los practicantes y al sistema de formación en general:

Por todo ello la formación del profesorado para el uso pedagógico de las TIC, es una condición necesaria e imprescindible para lograr que cambie el método de enseñanza de modo que en las aulas se empleen pedagógicamente los recursos y materiales informáticos (Yanes y Area, 1998). Esta formación no sólo debe ofrecerles el conocimiento técnico e instrumental del *software* y recursos de comunicación de las redes digitales, sino y sobre todo, conocimiento

---

(16) L-C Reflexión (2020)

(17) C-T. Reflexión final (2020)

pedagógico y experiencial de lo que representa incorporar estas tecnologías a la práctica de enseñanza. Esto no es una pequeña innovación de un ámbito particular de enseñanza, sino una alteración sustantiva de todo el modelo pedagógico y de las formas culturales que un profesor debiera prodigar en su aula<sup>(18)</sup>.

Por ello se puede decir que esta situación particular nos permite pensar en otro tipo de aula, otros espacios, lugares que sinceramente eran pocos transitados por nosotras. De esta manera, el contexto y la mirada crítica y reflexiva nos permitió—permite, reconocer en la escritura un dispositivo valioso para registrar, reformular, revisar, corregir y reflexionar sobre nuestras propias prácticas profesionales.

## Bibliografía

- AAVV** (2012) *Escribir la metamorfosis. Escritura y formación docente*. Ediciones El Hacedor.
- Area Moreira, M.** (2007) «Los materiales educativos: origen y futuro». En: *IV Congreso Nacional de Imagen y Pedagogía*. Veracruz, México
- Buckingham, D.** (2002) *Creecer en la era de los medios electrónicos*, Madrid, Morata.
- Kress, G.** (2005) *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Aljibe, Málaga
- Barthes, R.** (1987) «Sobre la lectura». En: *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona, Paidós, pp. 39-49.
- Bibbó, M.** (2002) «La literatura es de entrada una práctica. La escritura y la literatura en las prácticas docentes». *Lulú Coquette*. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Barcelona, Octaedro, Año 1, Nro. 2, noviembre, pp. 105-111.
- Bixio, B.** (2003) «Pasos hacia una Didáctica sociocultural de la Lengua y la Literatura: Sociolingüística y educación, un campo tensionado», en *Lulú Coquette*. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Barcelona, Octaedro, Año 1, Nro. 2, noviembre, pp. 24-35.
- Bombini, G.** (1989) *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires. Libros del Quirquincho.

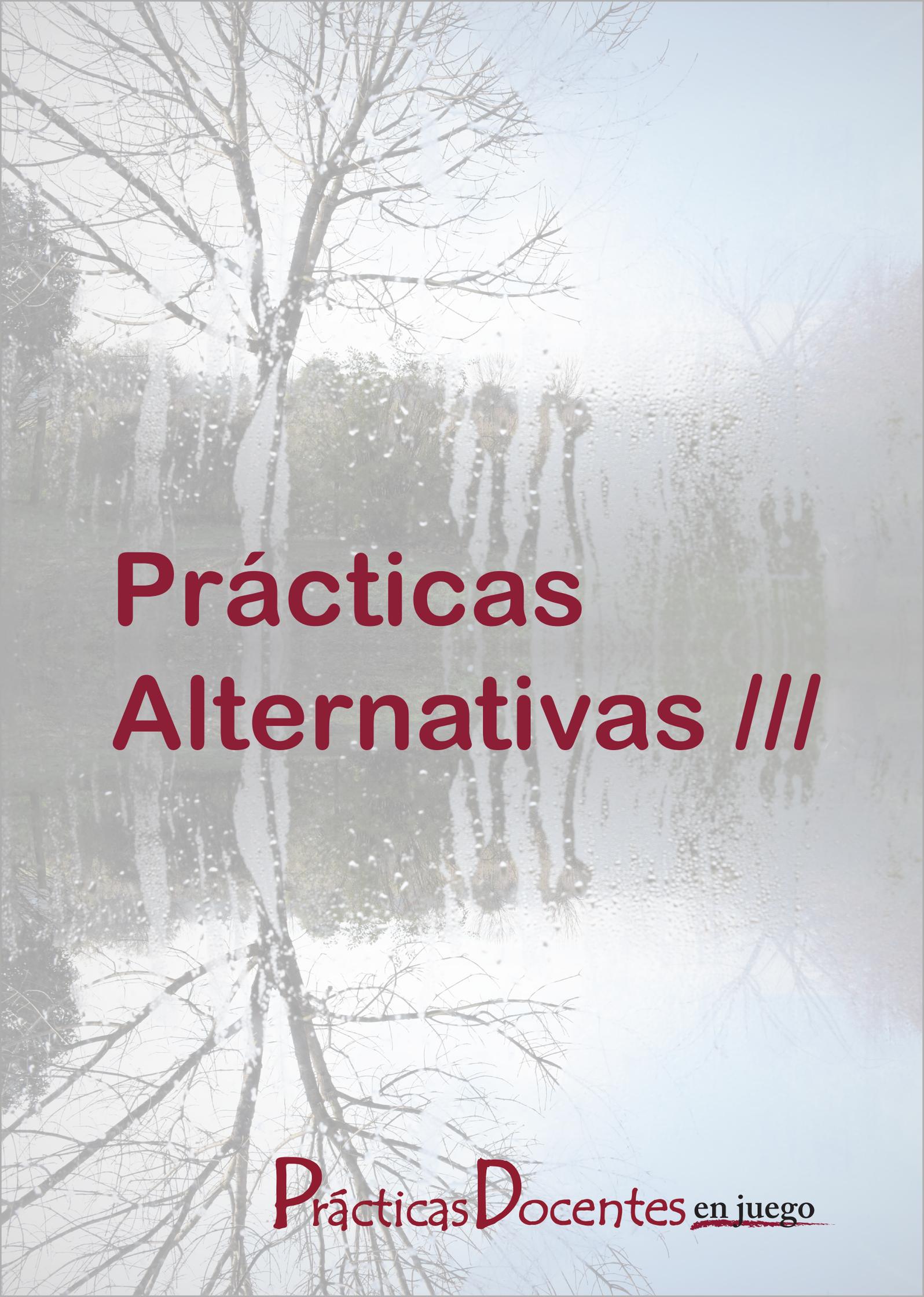
---

(18) Area Moreira, M. (2007)

- Rockwell, E.** (2005) «La lectura como práctica cultural: concepto para el estudio de los libros escolares». En *Lulú Coquette*. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Buenos Aires, El Hacedor-Jorge Baudino Editores, Año 3, Nro. 3, noviembre, pp. 14-15
- Tosi, C.** (2020) «Lectura y oralidad en la escuela del Siglo XXI. materiales de enseñanza para las prácticas de lengua y literatura en el mundo digital». En: *Contextos Educativos*, 25 (2020), 127-143. <http://doi.org/10.18172/con.4274>







# Prácticas Alternativas III

Prácticas Docentes en juego



# «Contenga su intriga, lector»: la ruptura de expectativas en textos producidos en la cárcel

Sabrina Charaf\*

## Resumen

El presente trabajo propone un abordaje de la producción literaria realizada por jóvenes de 16 a 21 años en contextos de encierro en Argentina, así como de las prácticas de lectura y escritura asociada a esa producción. Según la hipótesis preliminar, la toma de la palabra por parte de los jóvenes que se encuentran privados de su libertad por estar en conflicto con la ley penal habilita una disputa con los sentidos y representaciones que marcan procesos de identificación. Esta configuración de la subjetividad a través de la escritura se observa tanto en los textos poéticos como en las narraciones, y sus efectos se expanden a los grupos y comunidades de las que forman parte. El espacio de la literatura en la cárcel se convierte así en la posibilidad de reescribir las representaciones hegemónicas de los jóvenes y el delito, reapropiadas y subvertidas a través de la ruptura de las expectativas como procedimiento literario. De este modo, el juego con el lenguaje se vuelve una herramienta de disputa.

## Palabras Clave

contextos de encierro - literatura - identidad - jóvenes

---

\* Profesora y Licenciada en Letras de la UBA, maestranda en Estudios Literarios y docente del Programa de Extensión en Cárceles (FFyL-UBA). Miembro del equipo de coordinación de la carrera de Letras en el Programa UBAXXII, en las cárceles de Devoto y Ezeiza. Compiladora del libro *Expresos Literarios. Antología de jóvenes escritores en contexto de encierro* (2016). Contacto: [sabrina.charaf@gmail.com](mailto:sabrina.charaf@gmail.com)

El presente trabajo<sup>(1)</sup> está enmarcado en el proyecto de investigación de UBA-CyT en curso *Escribir en la cárcel: intervenciones con la literatura y otras formas de arte y organización*, dirigido por el Dr. Juan Pablo Parchuc en el Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas Dr. Amado Alonso, de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Allí estamos indagando materiales y procesos vinculados con la lectura y escritura en contextos de encierro en la Argentina contemporánea, buscando hacer un aporte al conocimiento de materiales, experiencias y prácticas desarrolladas en torno a la palabra escrita intramuros. Dentro de este proyecto me he enfocado en el abordaje crítico de producción literaria realizada por jóvenes de 16 a 21 años, en centros de régimen cerrado, institutos de menores y complejos penitenciarios del país. Trabajo con textos publicados en libros, revistas y blogs, pero también con inéditos y manuscritos.

A partir de los relevamientos iniciales y de la experiencia en los talleres literarios realizados en esos espacios, la hipótesis preliminar de esa investigación en curso es que esta producción literaria y las prácticas de lectura y escritura asociadas a ella habilitan una disputa con las representaciones hegemónicas de las identidades de las y los jóvenes que se encuentran privados de su libertad. Esta disputa acontece en un primer plano en donde las configuraciones de la identidad que se observan en los textos cuestionan lo que desde el sentido común se dice sobre la cárcel, el delito, los jóvenes y sus barrios de pertenencia. Pero a su vez opera en un segundo plano, en el que las prácticas mismas de lectura y escritura en estos contextos pugnan el orden establecido por las instituciones en las que se desarrollan.

Asimismo, se puede pensar si lo que define a este conjunto de textos es solamente su contexto de producción o una temática, es decir, si se trata de una «literatura carcelaria». Por el contrario, siguiendo a Parchuc, creo que «se trata más bien de establecer un punto de vista, una perspectiva desde dónde mirar y poder narrar de otra manera la propia experiencia y los conflictos sociales» (2014:71).

En esta línea, en este texto propongo analizar textos poéticos y narrativos escritos por jóvenes privados de su libertad en distintas localidades del país durante la última década, deteniéndome en las formas por las que esta literatura reapropia y subvierte las representaciones hegemónicas identitarias mencionadas, en particular las del espacio del barrio, a través de la ruptura de las expectativas como procedimiento literario. ¿Qué esperaría encontrar un público lector que desconoce la cárcel en textos producidos en/desde el encierro? ¿Cómo se imagina que son sus autores y los lugares de pertenencia? ¿Cómo y qué escriben? Los textos parecen hacerse cargo de estos interrogantes, pero para alterarlos y responder desde miradas contrahegemónicas. Como se verá, la operación es la de incorporar la mirada del otro y dialogar

---

(1) Este trabajo, con pequeñas modificaciones, fue presentado como ponencia en el *X Congreso Internacional Orbis Tertius de Teoría y Crítica Literaria* (IdIHCS, UNLP-CONICET. La Plata. 2019).

con las expectativas ajenas, para desarticularlas y proponer otras versiones distintas a las preestablecidas por los medios de comunicación, las instituciones penitenciarias y la industria cultural.

## Identidades en disputa: dos poemas

El verso que titula este trabajo pertenece al siguiente poema de Iván C.<sup>(2)</sup> y fue escrito en el marco del taller de literatura que dictamos desde el Programa de Extensión en Cárceles (PEC) en el Centro Socioeducativo de Régimen Cerrado Rocca/Agote de CABA:

Contenga su intriga, lector, le empezaré diciendo que  
nací en veinte cero cero, y que con la mirada que tengo,  
las personas al verme aprietan sus manos, como si  
fueran a posicionarse para pelear. Pero quédese  
tranquilo, que en esta tierra llena de psicóticos, soy un amor (2018).

Considero que este poema puede ser una puerta de entrada para el análisis de estas producciones, ya que aparecen condensadas claves de lectura a partir de las cuales podemos pensar el resto de los textos. En principio, hay una apelación explícita al lector por parte del yo poético, un lector imaginado como intranquilo y temeroso al cual se debe calmar, advertir y ordenar –en el sentido de dar órdenes, pero también de situar–. De este modo, queda instalada la dicotomía entre la mirada ajena, cargada al lector y a las personas que al verlo «aprietan sus manos»; y la mirada propia, asociada con la primera persona, que se opone a esa otra al revelar aspectos de su identidad: su nacimiento en el año 2000 y el ser «un amor».

En este sentido, resulta productivo recuperar las definiciones que plantea Stuart Hall respecto del concepto de identidad y sus problemáticas. Partiendo de la pregunta «¿quién necesita ‘identidad’?», Hall vincula su carácter central de irreducibilidad a la cuestión de las formas de movilización, a la agencia y a lo político (2003:14). Por un lado, sugiere que las identidades nunca son singulares, sino que se construyen mediante prácticas y discursos a través de la diferencia, de lo antagónico, de lo que «no es». Las define así como puntos de adhesión temporaria a posiciones subjetivas que construyen las prácticas discursivas. Por el otro, señala que:

las identidades tienen que ver con las cuestiones referidas al uso de los recursos de la historia, la lengua y la cultura en el proceso de devenir y no de ser; no de ‘quiénes somos’ o ‘de dónde venimos’ sino en qué podríamos convertirnos,

---

(2) Por tratarse de escritores menores de edad en cumplimiento de medidas penales, se indica el nombre con la inicial del apellido, tal como fuera mencionada la autoría en la publicación.

cómo nos han representado y cómo atañe a ellos al modo como podríamos representarnos. Las identidades, en consecuencia, se constituyen dentro de la representación y no fuera de ella (Hall, 2003:17).

Las retóricas de la identidad se instituyen como «un espacio de lucha ideológica articulador de las experiencias», que implica el relato propio como parte de una historia colectiva (Delfino, 1998:39). Así entendida, la constitución de la identidad es un acto de poder y supone el abordaje del proceso de identificación «no como aquello que fija el juego de la diferencia en un punto de origen y estabilidad, sino como lo que se construye en o través de la *différance* y es constantemente desestabilizado por lo que excluye» (Hall, 2003:18). Creo que es relevante para el análisis considerar las reflexiones de Judith Butler (de su libro *Cuerpos que importan*) citadas en el artículo de Hall: Butler denomina «afuera constitutivo» a la construcción discursiva de aquello que queda excluido en la institución de cada una de las identidades y que produce sujetos abyectos y marginados, los cuales a su vez perturban y desestabilizan lo instituido. Estos mecanismos, que operan en el orden del discurso, producen figuraciones y contrafiguraciones, representaciones hegemónicas que son subvertidas por las contrahegemónicas.

En el poema citado, el yo poético disputa su identidad en un juego de miradas que podríamos resumir así: por «la mirada que tengo» me miran mal, desde mi punto de vista, cuando ustedes me ven, yo veo que quieren pelear y frente a eso afirmo que «soy un amor». A diferencia de este poema, en donde la apelación al lector es explícita, en el texto *Con amigos* de Daniel F. el procedimiento opera de otra forma:

Era tan blanca que parecía un color único  
terminamos de hacer la última línea  
los cuatro nos miramos como preguntándonos quién  
empezaría  
ninguno se animaba a ser el primero, habíamos perdido  
la costumbre.  
Entonces agarré la piedrita que quedó a un costado,  
la miré y recordé ocasiones similares.  
La tiré, empecé a saltar y todo comenzó ahí  
dificultosamente llegué al cielo, ellos todavía desorientados  
seguían con los pies en la tierra,  
recordé nuestra niñez en la escuela o en la cuadra del barrio  
eso me puso contento, ya habían pasado varios años  
pero volvimos a jugar a la rayuela. (*Expresos Literarios*, 2016:54)

En este caso, el yo poético también incorpora y desarma la mirada ajena, pero en vez de apelar directamente al lector, ironiza en clave de adivinanza al otorgar pistas sobre lo que se esperaría encontrar en un texto escrito por un joven que se encuentra privado de su libertad.

## Narrar el barrio desde la cárcel

Al recorrer las producciones realizadas por las y los jóvenes en contextos de encierro, no solo aparecen referencias al espacio de la cárcel (ver, a modo de ejemplo, el cuento «La reja» de Daniel F. publicado en el libro *Expresos Literarios*), sino que también se manifiesta el espacio del barrio. Al menos en los textos que recabé hasta ahora, se podría decir que son más recurrentes las apelaciones al espacio barrial que al carcelario. En estos casos, el barrio se configura como un espacio anhelado a la distancia desde el encierro, pero si además, si reconocemos estas configuraciones de los barrios como parte de las retóricas de la identidad, se convierten a su vez en la posibilidad de reescribir las representaciones condenatorias de sus lugares de pertenencia.

Como explica Carolina Rolle, el barrio puede definirse como un «constructo literario» que «se vive como una unidad geográfica y cultural» (2017:13). Desde esta perspectiva, se pueden analizar los cuentos del capítulo «Historias del barrio» del libro *Expresos Literarios. Antología de jóvenes escritores en contexto de encierro* escrito en 2015 por Daniel F., Omar M., Nicolás C. y Luis T. en el taller literario del PEC dictado en el Centro Socioeducativo de Régimen Cerrado M. Belgrano, en el marco del proyecto de Voluntariado Universitario «Lectoescritura e inclusión» dirigido por Gloria Fernández.

Los cuentos se construyen dirigidos a un público lector que ignora las localidades, sus historias y sus habitantes. El primero se titula «Historia de Villa Caraza». Comienza con un presente narrativo que rememora en primera persona la infancia en el barrio: «Cuando yo era chico vivía en el conurbano bonaerense, para ser más específico, en el barrio de Villa Caraza, un lugar peligroso y humilde» (2016:13). Si bien se menciona al barrio como un lugar «peligroso», el relato gira en torno a un grupo de chicos que juegan a arrojar basura en los patios de los vecinos, tocar el timbre y salir corriendo. El inicio del cuento recupera los discursos ajenos sobre el barrio (el peligro, la droga). Se trata de discursos que podrían coincidir con las expectativas de un lector que no conoce el lugar, para subvertirlos con la historia narrada y ofrecer una mirada distinta, desde adentro, sobre lo que allí sucede. Asimismo, se soslaya la denuncia del abandono estatal: las calles poco mantenidas, los pozos y las inundaciones. En «Historia de la infancia» vuelve a aparecer el juego, la mirada infantil y la construcción de un personaje barrial llamado Ana, una anciana a la que el resto de la gente margina pero con la que el narrador-protagonista empatiza.

En «Fantasías de un encierro», entre juegos de escondidas y fútbol por los pasillos, se narra la vida de un personaje apodado «Monstruo» a causa de sus numerosas cicatrices. A medida que avanza el relato, el protagonista descubre la historia detrás de cada una de esas marcas poniendo en cuestión la identidad monstruosa (2016:19). En este mismo sentido, en el cuento «El diablo» el narrador recuerda que en su «infancia, a los seis o siete años» (2016:24) conoció a un personaje apodado

«El Diablo», un posible veterano de Malvinas al que la mayoría de la gente excluye, pero él se encarga de conocer su historia y demostrar que no es lo que parece ser. En los cuatro cuentos se identifica el recurso de la mirada infantil que permite desnaturalizar lo que se suele decir desde el sentido común sobre los barrios y las personas que los habitan.

En las crónicas de *Seguir Soñando* acontece algo similar. El primer número de la revista *Seguir Soñando* se publicó en julio de 2002 y el último, el vigésimo, en diciembre de 2018. Esta publicación, que continúa hasta la actualidad en su versión impresa y digital, surgió en el marco de un taller de Comunicación Social para los jóvenes del Centro Cerrado Almagro del Organismo de Niñez y Adolescencia de la Provincia de Buenos Aires. Una de las secciones de esta revista se titula «Mi ciudad, mi barrio» y contiene crónicas barriales de los distintos lugares de pertenencia de cada uno de los autores. Al igual que en los cuentos analizados, en estas crónicas aparece incorporada la mirada del otro para alterarla y contar de primera mano cómo son estos espacios. Es así que muchas de estas crónicas comienzan con aclaraciones como las siguientes: «como en todos lados», «en mi barrio hay gente buena y mala», «muchos son trabajadores», «mi barrio tiene de bueno muchas cosas, la gente es trabajadora» (SS, 2016:29), entre tantos otros ejemplos en los que parece operar una respuesta anticipada a lo que el lector cree saber y esperaría leer sobre estos barrios.

En una de las crónicas de Carlos L., el yo cronista imagina cómo se encontraría su barrio hoy en día: «yo pienso que en mi barrio debe estar todo como antes, pero faltó yo» (SS, 2012:11). En sintonía con esto, Lucas B. escribe: «De mi barrio extraño a la gente buena, a mis amigos más que nada y a los vecinos que me tienen aprecio y siempre me mandan saludos» (SS, 2015:20). La condición de posibilidad para la escritura de estas crónicas es, precisamente, la distancia. El barrio es el espacio anhelado desde lejos, pero también es la proyección de lo que podría ser. El relato se construye en base a recuerdos y a lo que se imagina a través de lo que cuentan las visitas que se reciben en la cárcel, tal como se manifiesta en el texto de Gabriel A.: «yo pienso que mi barrio estará muy cambiado, mi familia me cuenta que está más arreglado, a los nudos (edificios) los están pintando» (SS, 2012:11).

Los espacios aludidos se configuran a partir del conocimiento sobre los mismos, es decir, otra de las condiciones de escritura de estos textos es la experiencia y es lo que legitima la disputa con las expectativas de determinado público lector. Las poéticas barriales se ven atravesadas por la vivencia a través de los sentidos: los espacios se imaginan gracias a haber habitado, transitado y recordado las calles, la esquina y las plazas (Rolle, 2017:16). La experiencia, si bien es individual y particular de cada barrio, en estas crónicas se vuelve colectiva; conforman una totalidad y un acervo identitario con todos estos espacios comunes referidos en los distintos relatos. Como explica Nahuel Roldán, uno de estos espacios por excelencia es la esquina: lugar de comunicación, de encuentro de caminos, de giro y de cruce, y a la vez de parada y de aguante (2016:65). En la crónica de Franco A., se dice, por ejemplo,

que «la esquina de mi barrio para mí es parte de mi identidad, el lugar ideal elegido por todos nosotros, es un lugar que vale doble (...), valen doble de risas y alegrías, (...), es un lugar público y aparte muy popular, pienso que en cada barrio hay una esquina» (SS, 2016:18).

En la revista *Tumbando Rejas* aparecen múltiples configuraciones de lo barrial. *Tumbando Rejas* es un proyecto del Centro Educativo del Complejo Esperanza de Córdoba, que tiene como objetivo publicar las producciones realizadas por los jóvenes en los espacios de educación formal y en talleres literarios extracurriculares. Se inició en 2008 con la publicación de la revista homónima y continúa hasta la actualidad no solo con la revista, sino también con una serie de novelas colectivas entre las que se encuentran *La otra vida de los pibes pistoleros* (2016) y *Compañeros hasta el frunche* (2018). En *La otra vida de los pibes pistoleros*, se describe a la Villa El Tiradero como un «barrio donde había mucha droga, delincuencia y necesidades» (2016:12). Ahora bien, a medida que transcurre el relato, suceden historias de amor y de solidaridad como la de las enfermeras de la Maternidad. Tal como señala Ana Barral, el título de la novela nace de la necesidad de mostrar la otra parte y anticipa que se narrará la *otra* vida, la que no se conoce, el lado B de los llamados «pibes pistoleros» que no sale en los medios masivos de comunicación (2017:188).

La otra novela colectiva de este mismo sello, *Compañeros hasta el frunche*, fue producida de manera grupal por los jóvenes que participan del taller de narrativa y encuadrada por otros adolescentes dentro del mismo instituto. Este texto recupera la estructura de *Las mil y una noches* para proponer una versión actualizada de la misma: a modo de relato enmarcado, cada capítulo se corresponde con un día de visita del personaje de Rodrigo a Nahuel, su compañero preso. La narración alterna entre los relatos del afuera –el barrio– y el adentro –el encierro–. Las historias de cada capítulo en boca de Rodrigo tienen como escenario el barrio inventado *Las Chalitas* y, al igual que en los textos de *Seguir Soñando*, aquí también cobra relevancia la esquina, en particular en el relato sobre el velorio del amigo asesinado por la policía y el homenaje realizado, justamente, en la esquina donde solían juntarse los personajes. En el barrio hay delito pero también, a diferencia de lo que podría esperar cierto público lector, es el espacio de la pertenencia, la integración y la empatía (Roldán, 2016:69).

## A modo de cierre

En 2017, desde el CSRC Rocca/Agote, Lautaro R. publicó el libro *No todos somos iguales* con el objetivo de que se conozca su vida, sus intereses, su llegada al instituto y sus reflexiones en general. El prólogo lo escribió Daniel Fernández y considero que sus palabras sobre los sucesos de escritura y publicación de ese libro pueden ser leídas a modo de cierre de los aspectos desarrollados aquí:

Estos sucesos son el sello para aquellas bocas gigantes y sucias que escupen manifestando que somos incapaces. Y digo 'somos', porque somos banda los que estamos en la misma, como este pibe, Lautaro, que decidió narrar su historia, contando y sufriendo, amando y cuestionando, pero sobre todo queriendo transformar (...). Con algunos derechos rescatados nos apropiamos de la palabra, que también es nuestra (2017:9).

Como se vio a lo largo del trabajo, los textos incorporan las expectativas, los cuestionamientos y las miradas ajenas de determinada instancia lectora que se imagina desconocedora de lo que presentan las voces poéticas y narrativas, y que se identifica con los discursos hegemónicos y preestablecidos respecto de las identidades sobre los jóvenes, sus barrios, el delito y la cárcel. La disputa por la identidad opera a partir de los recursos literarios que producen la ruptura de esas expectativas: apelación irónica al lector, adivinanza, configuración del espacio barrial desde la experiencia, narración desde la mirada infantil que desnaturaliza e inclusión de términos de discursos ajenos para contradecirlos. El espacio de la literatura se vuelve una herramienta para disputar lo que son, dónde están y cómo llegaron ahí.

## Bibliografía

**Barral, Ana** (2017) *Escrituras extraordinarias: La experiencia de escritura en jóvenes privados de la libertad*. Tesis de Maestría en Escritura y Alfabetización de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

**Butler, Judith** [1993] (2003) *Cuerpos que importan*, Buenos Aires, Paidós.

**C., Iván; O., Elián y V., Alan** (2018) *Literatura 2018*. Centro Socioeducativo de Régimen Cerrado Rocca/Agote. Fanzine producido en el marco del taller de Literatura del Programa de Extensión en Cárcel de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

*Compañeros hasta el frunche* (2018) Publicación del Complejo Esperanza de la Provincia de Córdoba.

**Delfino, Silvia** (1998) «Desigualdad y diferencia: retóricas de la identidad en la crítica de la cultura». *Doxa*, N.º 18, 28-44.

*Expresos literarios. Antología de jóvenes escritores en contextos de encierro* (2016) Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras UBA.

**Hall, Stuart** [1996] (2003) «Introducción: ¿Quién necesita ‘identidad’?» En Hall, S. y du Gay, P. (comps.), *Cuestiones de Identidad Cultural*. Madrid, Amorrortu.

*La otra vida de los pibes pistoleros* (2016) Publicación del Complejo Esperanza de la Provincia de Córdoba.

**Parchuc, Juan Pablo** (2014) «Escribir en la cárcel: acciones, marcos, políticas». *Boletín de la Biblioteca del Congreso de la Nación*, N.º 128, 67-81.

**R., Lautaro** (2017) *No todos somos iguales*. Buenos Aires. Producción independiente.

**Roldán, Nahuel** (2016) «El barrio y los huecos urbanos: jóvenes, monoblocks y policías». *Hacer Bardo, proyecciones, resistencias y derivas de jóvenes urbanos*. Ed. Rodríguez Alzueta, Esteban. La Plata, Malisia, 65-81.

**Rolle, Carolina** (2017) *Buenos Aires transmedial: los barrios de Cucurto, Casas e Incardona*. Rosario: Beatriz Viterbo.

*Seguir Soñando. 20 números* (2002-2018). Publicación del Centro Cerrado Almafuerte de la Provincia de Buenos Aires.

*Tumbando Rejas*. 10 números (2008-2018) Publicación del Complejo Esperanza de la Provincia de Córdoba.





# El hilo de Beto. Trayectorias de escritura en una cárcel del conurbano bonaerense

Sergio Frugoni\*

## Resumen

Los espacios educativos –aulas, talleres, bibliotecas– donde se lee y escribe literatura en la cárcel, configuran espacios de enorme potencialidad para habitar el encierro de maneras alternativas a la lógica punitiva y también para resignificar la vida intramuros. En este artículo me interesa desarrollar algunas hipótesis sobre las prácticas de lectura y escritura literaria en la cárcel a partir de la experiencia de formación de mediadores de lectura en unidades penitenciarias del conurbano bonaerense durante los años 2017 y 2018, en el marco de un programa estatal del gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

Las cárceles son sede de intervenciones socioeducativas intramuros, en las que las prácticas literarias suelen tener un lugar relevante, asumiendo un papel significativo en la reconstrucción subjetiva y social de las personas privadas de su libertad. Frente a las lógicas propias del tratamiento penitenciario, con la que los proyectos educativos suelen entrar en tensión, las prácticas literarias abren intersticios en un orden cerrado de silencio y sometimiento.

Nos interesa comprender los usos y sentidos de la literatura en esos contextos, especialmente las trayectorias y relocalizaciones que se operan sobre los textos producidos en talleres o en la vida cotidiana de la cárcel. En dichos procesos, las personas «hacen que las cosas pasen» (Kell, 2013) y consiguen negociar sus roles e identidades frente a los discursos dominantes, como los que imperan en las instituciones totales.

## Palabras Clave

lectura - escritura - cárcel - didáctica

---

\* Profesor en Letras y Magíster en Escritura Creativa. Docente en las carreras de Letras de la UNLP y la UNSAM e investigador en el Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Ha participado en numerosos proyectos socioeducativos en todo el país y coordinado talleres de lectura y escritura en cárceles de la Provincia de Buenos Aires. Es autor de *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela* (El Hacedor, 2017) y de artículos sobre didáctica, escritura y literatura. Contacto: [sfrugoni@icloud.com](mailto:sfrugoni@icloud.com)

*El lenguaje da acogida a la experiencia de los hombres, nos promete que lo que se ha experimentado no desaparecerá del todo, dice John Berger. Una novela, un cuento, un poema, dice también él, usan los mismos materiales que el informe anual de una corporación multinacional.*

*El hecho de que estén hechos con casi las mismas palabras y similar sintaxis no significa más que el hecho de que un faro y la celda de una prisión puedan construirse con piedras de la misma cantera, unidas con el mismo cemento.*

**María Teresa Andruetto**

## Beto, caballero valiente y decidido

MI primer encuentro con Beto fue en el marco de un taller de formación de mediadores de lectura en contextos de encierro en la UP n.º 8 de la cárcel de Los Hornos<sup>(1)</sup>. El grupo estaba conformado por ocho mujeres de las cuales Beto tenía claramente el rol de líder. Fue la que me recibió, me explicó cómo funcionaba el espacio destinado a los talleres (que habían denominado Centro Universitario aunque no se cursara ninguna carrera de nivel superior) y tomaba decisiones respecto de cómo íbamos a usar ese lugar. Me dijo que se llamaba Teresa pero que prefería llamarse Beto, como todos la conocían<sup>(2)</sup>. Desde hacía un tiempo ocupaba el rol de «secretario del centro de estudiantes». Cada cosa que conversábamos era anotada con esmero en un cuaderno que oficiaba de libro de actas. Esas notas iban a ser leídas por la presidenta del centro, a la que Beto refería todo el tiempo como la última autoridad y voz definitiva de las cuestiones que nos ocupaban. Vale aclarar que en los meses que estuve en la UP n.º 8 nunca conocí a la presidenta y siempre me comuniqué con Beto.

En ese primer encuentro de presentación sucedió algo inesperado. Habíamos estado conversando sobre los objetivos del proyecto, su formación como mediadoras de lectura y la organización de una biblioteca itinerante dentro de los pabellones. Compartimos unas primeras lecturas e intercambiamos opiniones sobre los textos y la relación que tenían con la literatura. Estábamos terminando el taller cuando Beto sacó una hojas entremezcladas en su libro de actas y me las dio. Eran dos hojas

---

(1) Se trata del Proyecto «Mediadores del conocimiento en contextos de encierro», dependiente del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, en trabajo conjunto con el Ministerio de Justicia de la Provincia de Buenos Aires. El proyecto consiste en espacios de formación en mediación a la lectura para personas privadas de su libertad, que culmina con la llegada de una biblioteca itinerante con más de 100 libros que quedan a cargo de los participantes. Durante el período 2017/18, el proyecto se implementó en diferentes UPs de las cárceles de Gorina, José León Suarez, Florencio Varela, Magdalena, Los Hornos, Batán, Lomas de Zamora y Campana.

(2) Beto se autodesignaba alternativamente con el género masculino y femenino. Hemos decidido respetar aquí esa ambivalencia.

de carpeta escolar con un relato. Parecía una versión corregida porque estaba escrito con bastante prolijidad y sin tachones. Me dijo que quería mi opinión sobre el cuento. Y también mis correcciones. Nos despedimos hasta la semana siguiente. El relato en cuestión narra la historia de un caballero (al estilo de los relatos tradicionales de caballería) que vivía en un castillo con «su amada Vanesa» hasta que una «bruja malvada», celosa de ese amor, se ocupaba de separarlos. En el cuento, podían leerse los personajes y tópicos más reconocibles del *fantasy* y el cuento maravilloso: princesas, dragones, castillos, calabozos oscuros, brujas malvadas y una serie de obstáculos a los que debía enfrentarse el caballero Beto para volver a los brazos de su amada Vanesa. Comparto un fragmento del cuento:

Beto caballero valiente y decidido quiso volver a su amor, tuvo que sortear muchas pruebas como pelear con un dragón al cual logró matar, después con un ogro, a quién venció tirándole con una piedra, después fue mandado a un calabozo frío y solo.

Una semana después, cuando conversamos con Beto sobre el relato, me contó la situación en la que había sido escrito. En un episodio un poco confuso, al salir de su pabellón había empujado a una agente del servicio penitenciario, lo que le valió unos días de encierro en «buzón», la reclusión en la celda de castigo, sola y aislada. En esa situación, extrañando a Vanesa –que en ese momento había dejado de ser para mí un personaje de ficción–, tuvo la idea de escribir su historia amorosa en forma de cuento. Mi primera pregunta fue si ella era lectora de relatos maravillosos o de cuentos de hadas, a lo que me respondió que no, que su inspiración vino de una ceremonia en la que había participado tiempo atrás. Como parte de un ritual de casamiento, dos compañeras de su pabellón habían narrado su relación amorosa como un cuento. Beto había tomado ese modelo para testimoniar su amor por Vanesa. En la conversación me dejó en claro que su intención había sido producir una especie de alegoría en la que diferentes hechos de su vida y de su relación con Vanesa se figuraban de manera simbólica en los personajes y peripecias del relato. En encuentros siguientes trabajamos con la reescritura del cuento hasta que Beto estuvo satisfecha con el resultado. Mantuvimos la trama pero ampliamos algunas zonas del cuento intentando producir nuevos efectos de sentido.

El final de la última versión dice:

Beto era creyente y clamaba que Dios lo libere del calabozo oscuro al que estaba confinado. Temía que lo mandaran a otro reino lejano donde nunca más vería a su amada Vanesa por la que luchaba para volver a sus brazos, besos y caricias, estar juntos de nuevo. Pero la maldad y oscuridad seguían actuando. Mientras lloraba aparece una luz tenue, siente un tibio calor que lo rodeaba. Aparece un hermoso ángel que llega y lo libera cubriéndolo con sus alas.

Cuando acordamos que era la versión definitiva, Beto hizo una copia especialmente para mí, que me entregó en el último encuentro con una dedicatoria. En suma, aquel primer texto surgido en el «engome» había sido reescrito y ampliado, también había asumido nuevas funciones inscribiéndose en un nuevo marco de relaciones sociales.

## Prácticas y textos en circulación

Esta experiencia educativa puntual que acabo de relatar, nos interroga sobre las condiciones en las que se lee y se escribe literatura en la cárcel, sobre las maneras en que circulan prácticas significantes, estrategias retóricas y tópicos de la literatura –no necesariamente por medio de los libros– y los sentidos y funciones que los textos van asumiendo en las trayectorias de vida de las personas. En especial, los usos de la literatura para representar una experiencia como la del encierro punitivo, atravesada por la violencia institucional, la interrupción brutal de las trayectorias vitales y –como señala Esteban Rodríguez Alzueta– los múltiples despojos a los que son sometidas las personas privadas de su libertad: «una suerte de confiscación perdurable practicada de manera sistemática y directa por los trabajadores del servicio penitenciario, y de manera indirecta por los empleados y funcionarios del poder judicial. Pero también por los propios pares, obligados a convivir entre todos» (Rodríguez Alzueta, 2018:264). Un privación que va más allá de la libertad ambulatoria, también lo es de la intimidad y de la propia identidad, de los pocos objetos materiales que puede atesorar un preso y que son destruidos en cada requisa o se abandonan en los traslados. La frágil condición material de los textos escritos en la cárcel configura, de alguna manera, condiciones particulares para la literatura que se produce y que producen esas vidas confinadas. Podría pensarse que la enorme cantidad de poemas escritos en la cárcel, es un efecto de esas condiciones tan precarias para la existencia material de los textos. Un poema es más fácil de llevar de un lado a otro, de reescribir de memoria o de guardar en un pequeño pedazo de papel.

En el caso del relato de Beto, me interesa el movimiento, la circulación de ese texto por distintos espacios dentro de la cárcel: la celda de castigo, el pabellón, el taller que compartíamos en el centro universitario, e inclusive tras los muros, como esta instancia en la que ahora traigo a colación sus palabras. Un movimiento que fue reconfigurando los sentidos que tenía para su autora y para los mismos participantes del taller, un texto producido en condiciones de extrema precariedad.

En los últimos años, los enfoques vinculados a la lectura y escritura como prácticas sociales, reunidos en torno a lo que se llama Nuevos Estudios de Literacidad (Kalman y Street, 2000), nos han ofrecido herramientas y modos de abordaje para la complejidad que asume la tarea educativa y de mediación cultural en el encierro. En ese marco, distintos actores e instituciones realizan intervenciones socioeduca-

tivas intramuros que tienen como objeto de enseñanza y mediación a la literatura. Propuestas que asumen la tensión entre el «tratamiento penitenciario» propio del sistema y los objetivos pedagógicos que las animan como parte constitutiva de la tarea. La enseñanza y mediación de la literatura supone comprender los límites y posibilidades propios de esos contextos, lo que significa analizar la lectura y la escritura dentro de procesos sociales e históricos más amplios que la escena concreta de enseñanza e inclusive del marco institucional que contiene los proyectos y espacios educativos.

Lo anterior supone estar advertidos sobre el problema que conlleva formular declaraciones universales sobre la lectura y escritura, afirmaciones categóricas sobre sus efectos y funciones y la necesidad de comprender las tramas sociales y culturales que dan forma y sentido a esas prácticas. La noción de «práctica situada» ha sido clave para observar los múltiples usos de la lectura y escritura en nuestras sociedades (Zavala y Vich, 2004). La literacidad no reside ni en la mente de las personas ni en los textos, es social de principio a fin y se localiza en redes de interacción. Otros autores, como Hamilton y Barton (1998) señalan la importancia de pasar de una literacidad centrada en los individuos a un estudio de la manera en que las personas la usan a nivel de los grupos, como recurso comunitario que se hace efectivo en las relaciones sociales.

Volviendo al caso de Beto, acudo a los conceptos de la investigadora sudafricana Catherine Kell, quien se inscribe en los Nuevos Estudios de Literacidad, para ampliar el análisis. De su propuesta me interesa el estudio de las trayectorias de los textos y los procesos sucesivos de recontextualización que los usuarios de la lengua oral y escrita van realizando en función de propósitos diversos. Kell (2013) se vale de la metáfora del *hilo de Ariadna* para referirse a esas trayectorias en el espacio y en tiempo, a distinta escala (organizacional, política, etc.), que le interesa reconstruir. Rastrear ese sutil hilo de Ariadna significa advertir el movimiento de los textos (y de prácticas), por distintas escalas espaciales y temporales. Una clave fundamental que señala Kell, es que en esos movimientos de relocalización y traducción «la gente hace que las cosas pasen»: es decir, asumen su capacidad de agencia y promueven transformaciones significativas para ellas y su comunidad.

El enfoque de los NEL y, en particular, los conceptos de Kell nos permiten interrogar con mayor detalle la circulación de los textos en la cárcel: por ejemplo, cómo, de qué forma y con qué objetivos las personas privadas de su libertad usan textos literarios en diferentes «escalas» y situaciones, con fines muy diversos, inclusive contradictorios. Sería posible seguir la trayectoria de textos (de prácticas significantes, en realidad, porque Kell mira los textos en relación a otros recursos semióticos, orales, visuales, etc.) para advertir cómo se vuelven herramientas de transformación subjetiva y social. Textos y prácticas que van ingresando en diferentes redes y conformando, al mismo tiempo, esas mismas redes. Asimismo, nos permite construir una noción de contexto (de encierro) menos estática, entendido no como un esce-

nario con características fijas y estables en el que suceden las prácticas, sino como lo entendemos en este artículo: una serie de mediaciones inherentes a las prácticas mismas y que ellas contribuyen a crear. El contexto es dinámico y relacional, construido por los mismos participantes (Achilli, 2009).

Escribe Kell:

Me he centrado en las formas en que las personas «hacen que las cosas pasen» (Kell, 2008; 2009) proyectado sus significaciones a través del espacio y el tiempo. Moviéndolo literalmente sus palabras, recontextualizan los significados al llevarlos o enviarlos a nuevos contextos. Sus esfuerzos por hacer que las cosas pasen son el hilo conductor, ocasionalmente «fijado» o «realizado» en textos, que a su vez llevarán ese hilo a través y dentro de nuevos marcos de participación. (Kell, 2013:9)<sup>(3)</sup>

Este último punto me parece crucial. La circulación y resignificación de los textos en distintas situaciones sociales, especialmente aquellas que portan un alto valor simbólico como son las que suceden en espacios educativos, en un aula o en un taller de escritura, son la puerta de entrada a nuevos marcos de participación social. Por medio de esas operaciones de relocalización, las personas van asumiendo nuevos roles y procurando objetivos diferentes que se orientan a transformar situaciones personales que *a priori* parecerían limitar notablemente su capacidad de acción.

## Nuevos marcos de acción y participación

Toda práctica discursiva contiene elementos de repetición y de creación, fuerzas centrípetas y centrífugas que estarían dando cuenta de las contradicciones sociales en su misma materialidad (Fairclough, 1995). Nos interesa poner el acento en el segundo aspecto: la creatividad de los usos de la letra escrita en contextos particulares, incluso con las severas restricciones que implica la vida en la cárcel. Los textos que se escriben, se leen, se comentan, se interpretan, se negocian; en suma, se recontextualizan –en el sentido en que lo dice Kell–, llevan consigo la posibilidad de reinventar la vida incluso en condiciones indignas como las que vive una persona privada de su libertad. El mensaje que una y otra vez reproduce el sistema de castigo es el del despojo y la vida deshumanizada. Los espacios educativos en la cárcel tie-

---

(3) «I have taken up a focus on the ways in which people ‘make things happen’ (Kell, 2008; 2009) through projecting meaning making across space and time. Literally moving their words, they recontextualise meanings by carrying or sending them into new contexts. Their efforts to make things happen are the thread, which at times becomes ‘fixed’ or ‘realised’ in texts, which then carry the thread across and into new participation frameworks». Traducción propia.

nen la potencialidad de alojar palabras y significaciones que vienen de otro espacio y de otro tiempo, y darles una nueva vuelta de tuerca. Las características propias de la literatura, su densidad semántica y capacidad metafórica, son una invitación a que la palabra se aventure en otros ojos, en otros oídos, en otras bocas. Lo que supone no solo procesos de subjetivación a espaldas o contra los discursos penitenciarios que fijan la identidad del preso, sino también un recurso comunitario que construye lazo social. El movimiento de los textos, el tráfico de palabras, también supone desplazamientos de roles e identidades.

Cierro el texto con dos escenas que podrían pensarse a la luz de una concepción dinámica de las prácticas discursivas y sociales que suceden en los encierros. Durante un taller en la UP n.º 28 de Magdalena, realizado en el marco del proyecto que mencionamos en la nota 1, los participantes toman en préstamo libros a elección sobre los que, a la semana siguiente, conversan. Esas charlas dan lugar a reflexiones sobre las distintas formas de la recomendación y su función en la mediación a la lectura; discuten qué títulos elegir, para qué o para quiénes y otros temas sobre los que se trabaja en esos encuentros. En una ocasión, Carlos se llevó en préstamo el *Libro del Haiku* luego de explorar un rato la mesa. A la semana siguiente conversamos sobre su elección y contó que «no se había enganchado mucho» y que «le faltaban más lecturas para entenderlo». Mi comentario fue que no había mucho para entender más que ese resplandor que provocan los tres versos del haiku. Se quedó pensando y me dijo: «sí, por ahí lo que me pasó es que no me sirvió». Y cuenta que en realidad estaba buscando un libro de poemas para su novia. Cada vez que hablaban por teléfono ella le regalaba la lectura de un poema y él quería devolver el gesto. Obviamente, un haiku no le servía para ese propósito.

Otra de las propuestas de dicho taller consistía en seleccionar un libro para una persona concreta, «con nombre y apellido». Una recomendación puntual acompañada de una reflexión sobre las razones de la elección. Esta consigna habilita nombres de familiares, visitas, novias y novios, compañeros del pabellón. La conversación posterior hace visible una red de lectores posibles en los que cada uno está inmerso. Una comunidad potencial que trasciende incluso las rejas. Luis, un joven que estaba empezando la primaria, me pidió durante dos semanas el mismo libro: *Nadie te creería*, del escritor argentino Luis María Pescetti, que incluye el relato «Incógnitas», un cuento que narra la historia de una familia migrante mexicana que tiene que cruzar la frontera con USA. La particularidad es que está escrito íntegramente con preguntas<sup>(4)</sup>. Luis me contó que estaba practicando la lectura en voz alta del cuento porque quería compartirlo con su madre el día de la visita. Lo que le interesaba era saber qué respuestas le daría ella a las preguntas del cuento.

---

(4) A modo de ejemplo, transcribimos el inicio del cuento: «Quieren que les cuente una historia? ¿Prefieren una que conocen o una que elija yo? ¿Saben la de esa familia que era muy pobre y vivía en el campo? ¿Creen que el padre iba a quedarse toda la vida esperando a ver si la situación mejoraba? (...)» (Pescetti, 2017:57).

La tarea de comprender los usos y sentidos de la literatura en la cárcel puede adquirir más complejidad si advertimos las trayectorias y relocalizaciones que se operan sobre los textos. Las prácticas y los textos van mudando de sentidos en el marco de procesos que permiten a las personas negociar sus roles e identidades frente a los discursos dominantes, como los que imperan en las instituciones totales. Lejos de cualquier tentación por universalizar concepciones y usos «correctos» o «deseables» de la literatura, estas escenas nos demandan miradas más sutiles sobre las formas en que las personas privadas de su libertad «hacen que las cosas pasen» por medio de la cultura escrita, aún en situaciones de enorme violencia institucional y simbólica.

## Bibliografía

- Achilli, E.** (2009) *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario: Laborde Editor.
- Andruetto, M.T.** (2019) Conferencia de clausura del Congreso Internacional de la Lengua Española (CILE), Córdoba.
- Barton, D. y Hamilton, M.** (1998) *Local Literacies. Reading and Writing in One Community*. London: Routledge.
- Broide, M. y Herrera, P.** (2013) *Bibliotecas abiertas en contextos de encierro*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de La Nación.
- Fairclough, N.** (1995) *Critical discourse analysis. The critical study of language*. London: Longman.
- Frugoni, S.** (2017) *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*. Buenos Aires: El Hacedor.
- Kalman, J. y Street, B.** (Org) (2000) *Lectura, Escritura y Matemáticas como prácticas sociales: Diálogos desde los Estudios Latinoamericanos sobre Cultura Escrita*. CREFAL (Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe), CDMX: Siglo XXI.
- Kell, C.** (2013) Ariadne's thread: Literacy, scale, and meaning-making across space and time. *Working Papers in Urban Languages and Literacies*, (118), 1-24.
- Pescetti, L.M.** (2017) *Nadie te creería*. Buenos Aires: Santillana.

**Rodríguez Alzueta, E.** (2018) «Despojos y adornos: golpes de realidad y escritura carcelaria». *Revista Cuestiones criminales*, (2), 263-280.

**Zavala, V. y Vich, V.** (2004) *Oralidad y poder. Herramientas metodológicas*. Buenos Aires: Norma.





## Entre la cárcel y la universidad: encuentros y debates

Inés Ichaso\*

### Resumen

En vistas del incremento de programas universitarios en contextos de encierro, el presente artículo se pregunta por los vínculos entre universidad y cárcel a partir de trayectorias de vida de estudiantes que comenzaron sus estudios privados de su libertad, en el Centro Universitario Devoto. Primero, recorre los significados que adquiere la universidad para estos ellos, tanto adentro como afuera de la cárcel. Segundo, delinea una serie de modos mediante los cuales la cárcel interpela a la Universidad Pública cuando ésta piensa la educación superior como un derecho.

### Palabras clave

cárcel - universidad - trayectorias - derechos

---

\* Lic. en Letras (UBA) y Mgter. en Ciencias Humanas y Sociales (EHESS). Actualmente, prepara un doctorado sobre la literatura en espacios universitarios en cárceles. Es docente y tallerista en el Centro Universitario Devoto. Su trabajo se enmarca en el *Programa de Extensión en Cárcels* de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Contacto: [ines.ichaso@gmail.com](mailto:ines.ichaso@gmail.com)

## Introducción: cárcel y universidad

La Universidad ha entrado a la cárcel, históricamente, a partir de disciplinas y perspectivas diversas: desde la sociología de la cárcel, la historia de los dispositivos carcelarios, hasta la psicología y las ciencias biológicas, pasando por la criminología y los estudios sobre la ley y el derecho, los discursos del saber han tomado como objeto de estudio la institución penitenciaria y las personas que ésta aloja. A su vez, estas disciplinas fueron produciendo un caudal de conocimientos que, en algunos casos, influenciaron de manera directa o indirecta en la formulación de políticas penitenciarias y en las prácticas que de ellas derivan. Sin embargo, a pesar de la productividad de estos intercambios, en tanto institución de formación, la historia de la Universidad en la cárcel, en Argentina, tiene un trayecto más corto; el primer programa universitario formal en este contexto se remonta a 1986 con la creación del Programa UBA XXII a partir de un convenio entre la UBA y el Servicio Penitenciario Federal que sentaba las bases para el dictado presencial de carreras universitarias en el actual Complejo Penitenciario de la Ciudad de Buenos Aires. Este programa fue el primero de una serie de intervenciones universitarias en cárceles a lo largo y ancho del país que, poco a poco, va afianzándose y estableciendo redes interinstitucionales que permiten que se esté configurando hoy un campo específico de discusión sobre la educación superior en cárceles argentinas<sup>(1)</sup>.

Esta nueva configuración de los vínculos entre cárcel y universidad –el acceso a esta última de personas privadas de su libertad, en calidad de estudiantes– permite que grupos de personas que accedan a una institución de la que normalmente quedarían excluidos por su pertenencia a los sectores más vulnerados de la sociedad<sup>(2)</sup>. Hombres y mujeres con trayectorias escolares fragmentarias, a menudo con el primario y secundario incompletos, terminan la escolarización obligatoria en la cárcel y allí mismo entran en contacto, por primera vez, con la universidad. Esta confluencia improbable entre personas e instituciones no sólo afecta a quienes acceden a la educación superior, sino que también interpela a la universidad, a sus modos de funcionamiento y a sus objetivos. El interrogante del presente artículo se sitúa en la doble dirección formulada: buscaremos deslindar y describir los significados que los estudiantes privados de su libertad le otorgan a sus estudios universitarios y, a su vez, las preguntas con las que la cárcel interpela a la universidad. Para ello, presentaremos distintos momentos de un trabajo etnográfico llevado a cabo en el

---

(1) La Mesa Interuniversitaria de Educación en Contextos de Encierro nuclea, desde 2010, a las universidades nacionales que desarrollan propuestas de carreras de grado, extensión e investigación en cárceles argentinas.

(2) Según el informe del SNEEP de 2018, la población penitenciaria tiene una destacada presencia de varones jóvenes argentinos con un bajo nivel de escolarización. El 67% de las personas privadas de su libertad no ha pasado de la escuela primaria y tan sólo un 2% tiene estudios terciarios o universitarios. Recuperado de: [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe\\_sneep\\_argentina\\_2018.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_sneep_argentina_2018.pdf) el 11 de noviembre de 2019.

Centro Universitario Devoto (en adelante, CUD), en el Complejo Penitenciario de la Ciudad de Buenos Aires, entre los años 2014 y 2019<sup>(3)</sup>.

## Notas sobre una experiencia situada:

### el Centro Universitario Devoto

El Centro Universitario Devoto es un espacio auto-gestionado que depende de la Universidad de Buenos Aires. Ofrece carreras universitarias y actividades extracurriculares de las facultades de Filosofía y Letras, Derecho, Psicología, Economía, Ciencias Sociales y Ciencias Exactas y Naturales, además de alojar un centro de asesoría jurídica y un sindicato, el SUTPLA (Sindicato Único de Trabajadores Privados de la Libertad Ambulatoria). Cada facultad cuenta con una coordinación (interna y externa) y un aula propia.

A primera vista, el espacio difiere de las representaciones que circulan sobre la cárcel. Apenas atravesada la reja de entrada al CUD, se presenta ante la vista un pasillo donde estudiantes privados de su libertad, docentes y talleristas circulan sin restricciones visibles por la ausencia del personal penitenciario. Se presenta como un lugar acogedor, sobre todo en contraste con el camino desde la entrada del Complejo Penitenciario, acorde a una imagen previsible de pasillos monocromos, tiempos de espera para atravesar las sucesivas puertas, examen minucioso de documentos y pertenencias, máquina de rayos x y ruido de rejas. De modo que podemos hablar del CUD como un lugar de cruce, entre «la calle» y «la tumba», un entre-lugar, ex-céntrico en relación tanto a la cárcel como a la universidad extra-muros.

En esta dislocación se tensa la relación entre los dispositivos educativo y carcelario y sus lógicas respectivas, y estas tensiones se actualizan en las experiencias educativas universitarias singulares. Por un lado, ser estudiante en el CUD suele percibirse como una experiencia que se ubica en una lógica diferente a la del SPF, a menudo opuesta. El Centro Universitario, por diversas razones, se concibe y valora como un espacio cercano a «la calle», diferenciado y a menudo crítico de las lógicas penitenciarias. Por otro lado, a partir de la sanción del artículo 140 de la ley 24660 de Ejecución de la Pena Privativa de Libertad<sup>(4)</sup> aparece el «estímulo educativo», que es-

---

(3) Parte de este trabajo retoma la etnografía sobre trayectorias educativas que informo mi tesis de maestría, *Usages de l'éducation en prison entre adaptation et résistance : écritures et lectures au Centre Universitaire Devoto*, EHESS, Paris, 2016; la otra parte corresponde a avances de mi investigación de doctorado en curso.

(4) El artículo referente al «estímulo educativo» permite reducir los pasos de la progresividad de la pena mediante la aprobación de niveles educativos primario, secundario y superior.

tipula que cursar y aprobar talleres y materias universitarias, se formula como parte de los objetivos propuestos por el SPF para acceder a una reducción de los pasos de la progresividad de la pena. En los primeros años de funcionamiento del estímulo educativo, aparecía la pregunta de cómo era posible que cursar materias y talleres percibidos como espacios de denuncia y reflexión sobre las condiciones de vida en la cárcel pudiera reducir los tiempos de la progresividad de la pena. Esta contradicción fue formulada por M. un día de agosto de 2014 en el Taller Colectivo de Edición, un taller extracurricular del CUD en el que se edita la revista *La Resistencia* desde el año 2011, en los siguientes términos: «No pensé en poner el trabajo en la revista como estímulo o conducta. No veo cómo lo que hacemos acá puede colaborar con ellos [el SPF]<sup>(5)</sup>». Esta contradicción marca el paso de M. por el CUD, que nos interesa porque expresa de una forma paradigmática los problemas y preguntas que suscitan los cruces entre cárcel y universidad. Es por esta razón que a continuación presentaremos la trayectoria educativa de M.

## La educación como ruptura:

### «salgo y me quedo sin lengua»<sup>(6)</sup>

En el año 2014, M. estaba en la etapa de salidas transitorias previas a su libertad. En ese momento, había pasado más de la mitad de su vida en distintos centros de detención para menores y adultos. Es de Fuerte Apache, un barrio marginal del conurbano bonaerense y su trayectoria escolar había sido fragmentaria e interrumpida, en parte, por los conflictos con la ley penal. En la cárcel terminó la escuela secundaria y empezó estudios universitarios de Letras y Administración. Para tal fin, pidió con insistencia el traslado a Devoto. En sus palabras, el SPF terminó por aceptar el traslado. «Andate con los zurditos del CUD», cuenta que le dijeron.

En vistas de la liberación, decía que esta vez no pensaba volver a delinquir. Es importante saber que M. afirmaba tener una verdadera carrera y una reputación como ladrón. Era reincidente, había cumplido tres penas, y en su relato decía que sólo en la última algo en él había cambiado, y que la educación, en especial el CUD, había sido el motor de ese cambio. Hablaba de la educación como una «segunda madre», que le había «hecho ver las cosas de otra manera». Sentía que se había «formado por primera vez en la vida».

---

(5) Notas de campo del 28 de agosto de 2014.

(6) El discurso de M. corresponde a entrevistas y notas de campo realizadas entre agosto y noviembre de 2014.

M. no participaba solamente de las carreras, sino que era una presencia ineludible de los talleres extracurriculares de Narrativa y Edición (en las revistas *La Resistencia* hay muchísimos artículos, poemas y canciones suyas) y, además, cantaba en el grupo de cumbia «XTB Portate Bien». Decía haber empezado a escribir, cantar y componer en la cárcel, y era un defensor activo del espacio universitario. «Me da felicidad bailar y cantarle en la cara al *cobani*», decía. Sin embargo, en 2014 su actitud había cambiado completamente. Su liberación, y sobre todo de las salidas transitorias, lo «tenían mal». Las idas y vueltas entre el barrio y la cárcel eran un tema recurrente en sus conversaciones y en sus textos. Hay uno que está publicado en el número 11 de *La Resistencia* (AAVV, 2014):

16 cuadras

Quería llegar, estaba cerca y no podía; tan sólo restaban 16 cuadras para poder verte, tan sólo me transportaba mi imaginación durante dos años, ocho meses y 16 cuadras.

No sabía que eran 16, nunca las conté; quería poder ayudarte, besarte, correr con vos y no sabía que tan sólo eran 16 cuadras y media, justito. En colectivo pareciera más corto, pero son 16 cuadras para nuestro reencuentro. 16 cuadras que me y nos separan del paraíso y el infierno.

Este texto expresa la experiencia del tiempo y el espacio propia del encierro. La insistencia en la precisión de los números contrarresta una experiencia del tiempo que está marcada por la incertidumbre y la arbitrariedad; es una forma de controlarlo. Pero además, habla de la separación y del aislamiento en términos espaciales, lo que desnuda la distancia entre el adentro y el afuera: 16 cuadras y media es muy poco (la distancia desde el penal de Devoto hasta el otro lado de la Avenida General Paz, límite de la Ciudad de Buenos Aires), pero a la vez esa llegada parece imposible.

Ahora bien, el «paraíso» y el «infierno», netamente diferenciados en el texto, quedan relativizados en la conversación. Cuando M. hablaba de sus salidas, lo hacía con angustia, porque se sentía tironeado entre el mundo de adentro y el de afuera. Su paso por el Centro Universitario había sido transformador al punto de sentir que había perdido su lugar y, con su lugar, su lengua: «Cuando salgo me quedo sin lengua; no puedo hablar en el barrio como hablo con vos; no soy de acá ni de allá».

Parece claro que la situación de M. revela, en primer lugar, el poder transformador de la cárcel, y no sólo de la universidad en la cárcel. Podemos encontrar muchos trabajos que deconstruyen los mecanismos a partir de los cuales las personas son reducidas a la categoría de «preso»; la experiencia penitenciaria atenta contra la identidad en muchos sentidos: hay procesos de desubjetivación, de pérdida de referencias y de autonomía. Podemos, sin ir demasiado lejos, hacer referencia a los

conceptos clásicos de «asilización»<sup>(7)</sup> de Goffman (2001) o a la «prisionización»<sup>(8)</sup> de Clemmer (1958) como formas de adaptación y de autopreservación. Desde esta perspectiva, sería esperable pensar un desfase entre la vida de adentro y la de afuera.

Ahora bien, lo que «torturaba» a M. a la hora de salir era algo bastante específico. Cuando afirmaba que al salir «de transitoria» sentía que no tenía lugar en el mundo, que no tenía una lengua propia, no se refería a la violencia clásica de la cárcel sino a que esta vez estaba saliendo con una forma diferente de expresarse y de pensar, y era eso lo que le dificultaba la vuelta al barrio. Al ser reincidente, de hecho, ya había vivido la transición de la salida, según él, sin este sentimiento. El tema es que, en este caso, afirmaba que en el barrio no podía decir que había cambiado, que buscaría trabajo y que quería seguir estudiando. Y este sentimiento de impotencia se duplicaba al volver al CUD, seguir con las materias y los talleres, y sentir que no podía darles significado a todas esas experiencias y saberes del otro lado de los muros.

Lo interesante del perfil M. es que, por un lado, es alguien que comparte la trayectoria de la mayoría de las personas que pasan por la cárcel: infancia de privaciones, trayectorias escolares fragmentarias, contacto precoz con el Estado en su forma punitiva (policía, juzgados, cárcel), reincidencia. En otras palabras, una trayectoria alejada de la de un estudiante. Para él, como para muchos, la cárcel, más que el «punto ciego» o la «cara oculta» de la sociedad, es una posibilidad real y concreta, desde la infancia. Porque un tío, una pareja, un primo está o estuvo preso. El sociólogo Javier Auyero, que trabaja en el conurbano bonaerense, habla de la cárcel como «una institución de la vida cotidiana en muchos territorios de relegación urbana» (Auyero y Berti, 2013). De hecho, M. habla de su «caída» en términos de su «destino», el propio y el de sus amigos. Decía: «La primera casa del pobre es la villa. La segunda, la cárcel». Un día, mirando fotos de sus amigos en *Facebook* de cuando tenían alrededor de 20 años, señalaba uno por uno diciendo: «Difunto, difunto, difunto. En Marcos Paz, en Devoto, este no sé qué se hizo». La mitad estaba en la cárcel, la otra mitad había muerto en enfrentamientos con la policía.

Entonces, para M. el momento de ruptura no fue, claramente, el de la entrada en la cárcel. Fue sobre todo el hecho de terminar el colegio y convertirse en «universitario» lo que marcó un giro real, lo que lo dejó sin lengua y al margen del barrio. La figura del «tránsfuga de clase» de Bourdieu, puede echar luz sobre el desfase identitario que experimenta. Se trata de un conflicto de pertenencia: M. ya no podía apelar al *ethos* delincuente en su barrio, pero tampoco tenía un espacio de acogida.

---

(7) Término que comporta un proceso de deculturación y de integración a una cultura carcelaria.

(8) Según el autor, este proceso implica la aceptación del rol de prisionero y la adopción de disposiciones propias de una sub-cultura carcelaria: formas de vestir, de comer, de dormir, de trabajar, de hablar, etc.

La realidad es que, al ser liberado, era una persona marcada por un prontuario penal, además de la estigmatización que sufren los habitantes de su barrio. Al final, el único grupo del que se sentía miembro era el del CUD, villeros y estudiantes. Esta conjunción, lamentablemente, no existía afuera.

## Ritos de pasaje

El discurso de M. estaba fuertemente marcado por la oposición adentro/afuera pero, a diferencia del «infierno» y el «paraíso» del texto citado, los significados asociados al interior de la cárcel eran el trabajo y el estudio, mientras que el afuera era la delincuencia y el sentimiento de no pertenencia. En relación a la escritura y al estudio, afuera, tanto el acceso a los materiales como los espacios de sociabilidad estudiante aparecían como falta: «A la noche tengo una idea, viste, y me levanto para anotarla, pero no había ni un fibrón en la casa, ni uno»; o se preguntaba: «¿y qué querés, que vaya a la plaza y empiece a hablarle a los pibes del marxismo, de la explotación? No puedo, me matan, se me cagan de risa; allá yo soy ladrón».

Este desfasaje lleva a la pregunta sobre la función que cumple el estudio al interior y al exterior de la cárcel, así como también sobre el rol de la universidad en el acompañamiento de sus estudiantes una vez que recuperan la libertad. En este sentido, el caso de M. no es aislado. Podemos sumar otro, que suscita otras preguntas: W., un artista que fue estudiante de Letras en el CUD, rescata en el relato de su salida en libertad en 2016 el acompañamiento del *Programa de Extensión en Cárceles* de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA<sup>(9)</sup>. Hoy ya ha publicado tres libros de poesía, cuentos y aforismos, trabaja en la biblioteca de la Facultad, y a diario tiene que gestionar un reacomodamiento identitario similar al de M. en el colectivo entre su casa y la facultad. Hablando de la literatura y la circulación de sus libros, dice:

Yo creo que la literatura me ayudó mucho, pero es vacía en el mundo en el que yo vivo. (...) ¿Qué me voy a poner a hablar de Baudelaire con los demás si no viene al caso? (...) Pero ellos... yo me rescaté de que ellos tienen una manera rara de leer. Los que han leído mi libro ahí abajo [en Fuerte Apache]. Piensan que es verdad. Cuando digo todas esas cosas irónicas en la literatura, como que me maten, que me torturen. Piensan que es verdad, literal. ¿Pero sabés por qué es eso? Porque tiene que ver con mi antigua vida. Ellos no me ven como un sujeto dócil, académico. Me ven como un sujeto de antes<sup>(10)</sup>.

---

(9) El PEC es un programa que promueve prácticas y acciones de enseñanza, investigación y extensión en contextos de encierro o vinculadas con las problemáticas propias del sistema penal y la cárcel, orientadas a defender los derechos humanos y generar herramientas para la inclusión social de las personas privadas de su libertad ambulatoria y liberadas.

(10) Entrevista a W. realizada por Lucas Adur e Inés Ichaso en marzo de 2018.

Nuevamente, nos encontramos con una dificultad de darle sentido a ciertas prácticas propias del mundo universitario –como ser el estudio, la lectura y la escritura– en territorios y grupos a los que la universidad no llega, salvo en circunstancias excepcionales. El paso por la literatura, para W., lo transforma en un «sujeto dócil, académico», un sujeto vacío de significado en su mundo.

Si la universidad, que se ha propuesto históricamente formar élites, se viene transformando en Argentina en una institución que viene a garantizar un derecho universal (Rinesi, 2015), podemos preguntarnos sobre los ajustes que son necesarios para incluir poblaciones y territorios que antes estaban al margen. En este sentido, la entrada de la universidad a la cárcel –en este caso, la presencia de la UBA en el Complejo Penitenciario de la CABA– es reveladora de los procesos de inclusión y exclusión que opera la universidad respecto de la población y de las tensiones propias al vínculo entre ésta y los grupos y territorios marginalizados. Cabe decir que la cárcel es un caso extremo de exclusión de cuerpos que son, literalmente, puestos al margen de la circulación, pero que estas preguntas incluyen, por ejemplo, a las nuevas universidades nacionales en el conurbano bonaerense y a su objetivo de democratizar el acceso a la educación superior.

## La UBA interpelada

A la luz de los relatos de M. y W., propondremos a modo de cierre una serie de preguntas sobre los modos en los que la experiencia de estudiantes del Centro Universitario Devoto interpela a la Universidad de Buenos Aires.

En primer lugar, la universidad en ese borde que es la cárcel muestra la importancia de revisar algunos de sus propios mecanismos. El acompañamiento para personas liberadas, que se presenta como uno de los objetivos de un programa institucional como el PEC, invita a preguntarnos qué pasa con la alta deserción en la UBA y en qué medida la Facultad propone instancias de seguimiento de las y los estudiantes. Hoy en día, la carrera de Letras del CUD cuenta con un grupo de estudios que funciona semanalmente. Allí, se trabajan no sólo los contenidos de los programas de las materias sino también se brindan herramientas de alfabetización académica. Si bien en la cárcel aparecen obstáculos a la continuación de los estudios de una forma más patente que afuera, el problema del acceso y, sobre todo, de la permanencia de los y las estudiantes pertenece a la Universidad Pública en general. Volviendo a Rinesi (2013), «si logramos que un porcentaje alto de pibes que hoy entran a la universidad argentina logren salir de ella con un título, no estaremos formando una elite, sino una masa de tipos bien formados para encarar los desafíos de la Argentina que se viene».

En estrecho vínculo con lo anterior, este recorrido nos invita a reflexionar sobre la construcción de conocimientos, la formulación de programas y la definición de planes de estudio. Cuando M. y W. sostienen que hay una incompatibilidad entre los saberes de adentro y afuera, plantean la necesidad de revisar las currículas teniendo en cuenta propuestas de formación que resulten significativas para los y las estudiantes que incorpora. Existen propuestas en contextos de encierro que dialogan con estos interrogantes; por ejemplo, desde 2017 se dicta en el CUD una Diplomatura en Gestión Cultural para el Desarrollo Comunitario y este año se sumó a la oferta académica de Centro Universitario San Martín<sup>(11)</sup> la Diplomatura en Arte y Gestión Cultural. Ambas formaciones establecen relaciones con los saberes y las experiencias en el marco de la educación popular y contemplan desde su diseño hasta sus modos de implementación las características del territorio en el que se insertan.

Para concluir, este recorrido por las historias de dos estudiantes de un Centro Universitario en la cárcel nos invita a revisar los alcances de la universidad cuando entra en contacto con grupos que suelen quedar al margen de este nivel educativo. Considerar la educación universitaria como un derecho y, en consecuencia, trabajar para democratizarla, tiene que tener en cuenta sujetos, experiencias y lenguajes nuevos.

## Bibliografía

AAVV. (2014) *La Resistencia* N.º 11. FFyL. Buenos Aires.

AAVV. *Escribir en la cárcel. Prácticas y experiencias de lectura y escritura en contextos de encierro*. FFyL. Buenos Aires. En prensa.

Auyero, Javier y Berti, María Fernanda (2013) *Violencia en los márgenes. Una maestra y un sociólogo en el conurbano bonaerense*. Katz. Buenos Aires.

Bourdieu, Pierre (1979) *La distinción*. Ed. de Minuit. Paris.

Clemmer, Donald (1958) *The prison community*. Holt, Rinehart and Winston. Nueva York.

---

(11) El CUSAM pertenece a la Universidad Nacional de San Martín, y funciona en la Unidad 48 del Servicio Penitenciario Bonaerense.

- Cristófaló, Américo, Ledesma, Jerónimo** (2013) «Educación, humanidades y políticas de estado. Entrevista a Eduardo Rinesi». En *exLibris*, núm. 2, pp. 196-209. En línea: <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/exlibris/article/view/382>
- Goffman, Erving** (2001) *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Amorrótu. Buenos Aires.
- Ichaso, Inés** (2016) *Usages de l'éducation en prison, entre adaptation et résistance : écritures et lectures au Centre Universitaire Devoto*. Tesis de maestría de la EHESS. París.
- Rinesi, Eduardo** (2015) *Filosofía (y) política de la universidad*. Ediciones UNGS. Buenos Aires.
- Sistema de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena** (2018) *Informe anual República Argentina SNEEP 2018*. En línea: [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe\\_sneep\\_argentina\\_2018.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_sneep_argentina_2018.pdf)



# Las escrituras de los no aptos. Juventud y literatura del encierro

Manuel Vilchez\*

## Resumen

Se analizan los procesos de escritura surgidos de la experiencia desarrollada en el contexto de encierro del Centro de Recepción y Cerrado Batán durante el año 2018, en el marco del Proyecto de Extensión «Sujetados por el arte: prácticas instituyentes con adolescentes y jóvenes en contextos de encierro punitivo», dirigido por la Profesora Claudia Segretín. Allí se trabajó con un grupo de jóvenes privados de su libertad en torno a la escritura de poemas y relatos. A partir de lecturas literarias y conversaciones, con palabras ajenas y propias, motivados con técnicas de escritura de tipo taller literario, los jóvenes escribieron poemas y narraciones. Sus escritos se constituyeron en territorios de construcción de subjetividades que ocupan, mediante operaciones de apropiación y desvío, el rol de escritores.

## Palabras clave

jóvenes - encierro - escritura - literatura

---

\* Estudiante avanzado de Profesorado y Licenciatura en Letras (UNMdP). Trabaja de Tutor Socio-laboral en Secundaria con Oficios. Forma parte del Grupo de Investigación de Teoría y Crítica (UNMdP). Tallerista en proyectos de Extensión en contextos de encierro (Centro de Recepción Cerrado de Menores de Batán). Contacto: [elmanuargentino@gmail.com](mailto:elmanuargentino@gmail.com)

La reflexión surge a partir de los procesos de escritura literaria surgidos de la experiencia desarrollada en un taller de literatura y arte en el Centro de Recepción y Cerrado de Batán durante el año 2018. El marco es el proyecto de extensión de la Universidad Nacional de Mar del Plata, titulado «Sujetados por el arte: prácticas instituyentes con adolescentes y jóvenes en contextos de encierro punitivo», dirigido por la Profesora Claudia Segretín. Junto a extensionistas de diversas áreas académicas, organizamos una serie de encuentros de lectura, escritura y arte con un grupo de jóvenes que se encuentran privados de su libertad. La mayoría provienen del conurbano; también de la periferia de La Plata y Bahía Blanca; el único marplatense vive en el barrio de Las Heras. Entonces lo primero que se evidencia es la criminalización de la juventud y la pobreza. Además del hecho de que su encierro en Batán implica para la mayoría vivir alejados de sus familias y amistades.

La cárcel es un contexto de encierro particular que posee características institucionales orientadas a la vigilancia y la disciplina de las personas privadas de su libertad. Desde un aporte teórico, en *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Foucault (1976) plantea el recorrido histórico que llevó a la conformación de esta institución punitiva como el espacio hegemónico para el castigo de las personas en conflicto con la ley. De este modo, afirma que «(...) corresponde al siglo XIX haber aplicado al espacio de la exclusión, cuyo habitante simbólico era el leproso (y los mendigos, los vagabundos, los locos, los violentos, formaban su población real), la técnica de poder propia del reticulado disciplinario». (p. 231) Así, los Estados modernos constituyen, bajo el nombre de la prisión, una institución específicamente dedicada a la combinación de dos conceptos clave: la exclusión de ciertos sujetos designados por el poder; y su disciplinamiento sistemático.

Entonces, el taller literario se ubica contextualizado en una inevitable tensión con el sistema punitivista que, a través de los agentes institucionales, impone la lógica de los premios y castigos a cada una de las decisiones de los jóvenes. Por su parte, Goffman (1970) denomina a estos sitios como «Instituciones totales», ya que organizan la totalidad de la vida desde la disciplina y el control, a partir del binomio que jerarquiza las relaciones entre «personal» e «internos». Por lo tanto, el hecho de participar de un espacio abierto, así como las acciones, inacciones, palabras y silencios son valorizadas desde el punto de vista de sus elecciones, a través de la construcción de confianza y de compromiso.

A lo largo de los encuentros, los jóvenes iban escribiendo en sus cuadernos y hojas sueltas, a partir de la lectura de textos literarios (de Gironde, Borges y Camilo Blajquis, entre otros), junto con diversas propuestas para movilizar la imaginación y la creatividad. Como afirma Bajour (2009):

En contextos heridos por la exclusión o por diversas formas de violencia, real y simbólica, en el balance entre el decir y el callar, suele predominar el silencio como refugio, como resistencia o como enajenación de la palabra propia. (...)

Muchas veces la lectura compartida de algunos textos, sobre todo los literarios, es una manera de poner de relieve, siempre atentos a la intimidad y al deseo del otro, la punta del iceberg de lo que sugerimos por medio de silencios y palabras. (p. 2).

En este caso, se potencia aún más por el hecho de que no solamente compartimos lecturas literarias, sino que además profundizamos en la búsqueda de las palabras propias, a partir de las ajenas, movilizándolo dinámicas de escritura como otra forma de romper el cerco del no decir.

A su vez, la escritura re-enviaba a momentos de lectura: al enunciar sus propias palabras en voz alta, se escuchaban entre sí y compartían su creación. Luego, en conjunto con el autor, revisábamos y corregíamos. La corrección en el taller no es un análisis unidireccional, sino más bien un diálogo, un ida y vuelta en el que lo primordial es que cada uno encuentre su propia forma de expresión, su «estilo» personal. Por lo tanto, es un momento reflexivo, de pregunta y repregunta, en que se ponen en juego y se comparten conocimientos lingüísticos que los autores noveles van incorporando en el uso práctico del lenguaje.

La publicación de los textos producidos, en sintonía con Finocchio, inserta las experiencias literarias en una propuesta de circulación social de la palabra. Es una continuación del trabajo de escritura mediante la cual las voces silenciadas atraviesan las rejas. Entonces, propusimos la producción colectiva de una antología de relatos y poemas escritos por los jóvenes, un proyecto grupal que integra a todos los que habían participado durante el año.

Para su realización, trabajamos con diversas técnicas de escritura en paralelo. La consigna general era el desarrollo de un texto de tema libre. Buscábamos la reafirmación de la voz propia y profundizar el camino de constitución de su subjetividad posicionándose en el rol de escritores. Entonces dispusimos una mesa con diversidad de instrumentos que fomentan la creatividad. De este modo, podían elegir si querían utilizar alguna herramienta y cuál preferían para desarrollar su imaginación. Así, los instrumentos de experimentación literaria iban circulando de mano en mano, mientras las historias y los versos comenzaban a formarse paso a paso.

Primeramente, observamos y leímos el libro-álbum *Criaturas* de Chanti. A medida que mostrábamos las imágenes iban surgiendo comentarios de lecturas posibles. Planteamos la pregunta acerca del título y la polisemia de la palabra. Entonces, se fue construyendo la reflexión sobre las múltiples «criaturas»: la niñez, el sentirse extraño y quiénes son los posibles monstruos en la sociedad.

En el relato «Los no aptos para esta sociedad», Joel (2018) describe al colectivo del que forma parte y con quienes comparte el encierro: «No crucé pibes que nacieron en cuna de oro. Conocí de las villas y de barrios humildes. Y como siempre, la hu-

mildad persiste en cada uno de nosotros.» (p. 5) De esta manera, su estilo escrito se construye en paralelo con la oralidad, poniendo en juego el registro de su sociolecto. Se trata de una voz personal y colectiva a la vez. Con sus palabras plantea una de las cuestiones centrales del sistema carcelario: la selectividad. Los individuos que son aislados del resto de la sociedad mayoritariamente provienen de clases empobrecidas. Y su situación de conflicto con la ley se enmarca, por lo general, en crímenes del tipo robo de la propiedad privada a pequeña escala y el consumo de drogas ilegales. Como toda selección, distingue y segmenta entre quienes reciben el castigo, adentro de la prisión, y por fuera aquellos delitos que permanecen impunes. En este sentido, Fernández (2014) postula como causa contextual de esta problemática:

El avance del capitalismo que en su acumulación de riqueza generó una gran impaciencia por proteger los bienes a través de sistemas de vigilancia. En ese contexto los propios Estados constituyen a los jóvenes y a los niños de clases económicamente pobres, como amenazas». (p. 7)

Cabe preguntarse ¿quién es «apto» para esta comunidad y quién lo determina? ¿No es la sociedad, a través de las instituciones del Estado y de la organización civil, la responsable de formar personas «idóneas y hábiles»?

Pero además el relato de Joel adquiere la forma de manifiesto y denuncia algo más: ellos lo saben, son conscientes de que la exclusión económica los empuja al delito y del delito a la cárcel como un orden predestinado. Sin embargo, *Los no aptos para esta sociedad* tienen una voz propia que reclama ser escuchada.

Tomando unos amargos, dialogando con los no aptos, a pesar de que yo también pertenezco a ese grupo tan polémico; escucho y comparto historias de vida con los monstruos.

Pero a pesar del qué dirán, somos pibes llenos de sentimientos. Distintas personalidades, pero los mismos sentimientos y con el mismo propósito de salir en libertad.

(...) Todos sabemos remontar una pistola, pero todos tenemos el don de aprender cosas nuevas.

Siento que mucha gente cree lo que dice el noticiero. Pero que vengan un día a ver cómo somos y qué pasó con nosotros, que hoy nos encontramos acá. (p. 5)

Como un alegato de defensa, el discurso del joven se articula entre la anécdota y la argumentación. Parte de referir una situación cotidiana en su vida. El contexto del encierro emerge en el texto de manera natural o familiar. Es lo conocido, lo habitual: la experiencia de convivir en cautiverio. Luego explora una estrategia que apunta al convencimiento del público lector. Se orienta a la búsqueda de una

conversación negada de antemano: la posibilidad de ampliar ese diálogo «interno», entre iguales, hacia el otro, «exterior», diferente, con una perspectiva distinta. Genera un movimiento diaspórico, de dispersión de la palabra, que habilita y ocupa un espacio intermedio, un pliegue adentro/fuera. En este sentido, Goffman analiza la «desconexión social» que subyace al encierro y cómo esta situación afecta a la subjetividad generando procesos de despersonalización. Este aislamiento opera a nivel real y simbólico. En contrapartida, la escritura es un medio para la indagación comunicativa. Por supuesto, para hacer mella en la estructura cerrada y encontrar un resquicio en el hermetismo de los muros, reales y simbólicos, se deben superar los prejuicios presentes en el «qué dirán».

Asimismo el texto de Joel identifica el rol hegemónico de los medios masivos de comunicación como constituyente del decir dominante sobre la juventud. Esos relatos de poder concentrado conforman una imagen del «pibe chorro» o el «menor delincuente» como un remedo actualizado de la «barbarie» sarmientina. Se trata del «enemigo interno» a combatir. Contra el relato estigmatizante, que niega la posibilidad de una comunicación en nombre de la «información objetiva», pero también del sensacionalismo amarillista, el escritor preso propone contrastar con la subjetividad, la experiencia personal, el contacto y la cercanía para llegar a la comprensión.

La escritura implica un proceso de detenimiento y reflexión. Entonces surge la pregunta: ¿qué mirada sobre sí mismos ponen en juego los jóvenes? Los términos *no aptos*, *grupo tan polémico* y *monstruos*, contienen un tinte irónico, de distanciamiento con respecto a las construcciones socialmente predominantes y, a la vez, evidencian el peso del discurso ajeno y su nivel de intromisión en la visión propia. Sin embargo, el texto se presenta como un territorio abierto para una representación alternativa del «nosotros» que, sin negar la capacidad de ejercer violencia y provocar miedo («sabemos remontar una pistola»), va más allá al poner énfasis en los sentimientos y el deseo de aprendizaje; una visión mucho más humana y compleja que los estereotipos mediáticos.

Asimismo, prevalece la capacidad de elaborar un pensamiento propio, autónomo y su potencial emancipatorio: «Pero eso pienso yo, que de a poco y con voluntad, se puede cambiar. A pesar del qué dirán, le seguimos poniendo onda, porque todos sabemos que hay un futuro «cheto mal», como decimos nosotros». (2018: 5) En términos de Rancière (2018), podemos visualizar la escritura en un contexto opresivo como una de las formas en que la persona, privada de su libertad ambulatoria, pero no intelectual ni emocional, verifica su propia inteligencia y su íntima humanidad. De este modo, quiebra otro prejuicio, el de la desigualdad o superioridad del ciudadano «decente». Quien escribe está en igualdad con quien lee, no hay jerarquía. Se trata de un diálogo de iguales o, al menos, ese parece ser el deseo que moviliza su manifestación en el papel.

Frente a la incomunicación producto del aislamiento, encontramos la voluntad de superar los límites de la distancia a través de la palabra escrita. En este sentido, la literatura carcelaria está caracterizada por ser dialógica, asemejándose al discurso epistolar. Gravita constantemente el destinatario como figura textual. En el texto analizado, los otros aparecen como «la gente» cuando se los requiere e incita a actuar: «que vengan». Es una invitación a sumarse a esa conversación interna, también es un desafío a superar los prejuicios que se ocultan tras el silencio.

Volviendo al momento de escritura, otro de los jóvenes, llamado Mirko, eligió una de las tarjetas de géneros narrativos, denominada «Maravilloso», cuya imagen retrataba a un hada en el bosque. A partir de allí, inició su poema «Mi hermosa hada». Se quedó pensativo y le acercamos las cartas de Propp, las cuales presentan una palabra y dibujos de las funciones que equivalen a una relación de acciones que suelen acontecer en los cuentos populares. Similarmente, Julián escogió la tarjeta «Policial» e inició una narración basada en el tema de la venganza. Cuando en su desarrollo se sintió «trabado», que no sabía cómo continuar, le pasamos los dados «Story Cubes», juego diseñado por Rory O'Connor. Luego de arrojarlos, pudo continuar con su historia hasta finalizarla. Al momento de leerlos, incorporó la actuación de los personajes, poniendo en juego lo corporal y el movimiento como parte de su *performance*.

En cambio, Brian no quería participar de la escritura. Manifestaba que en la escuela la profesora de Lengua le había propuesto algo similar y él se había negado. Repetía la frase «Yo no cazo un fútbol». Entonces le preguntamos qué significaba para él. La respuesta era obvia, pero las palabras escogidas, sus «palabras generadoras», en términos freireanos, parecían contener algo más, una historia detrás que merecía ser contada. Y así fue: cuando le preguntamos por qué hablaba del fútbol para expresar su supuesto desconocimiento, si le gustaba ese deporte, comenzó a relatarnos sus experiencias en un club, su sueño de llegar a Primera y los conflictos que se lo impidieron. Ese relato oral, testimonio de su vida, se convirtió en su narración: «Yo no cazo un fútbol». De esa manera, pusimos en evidencia su conocimiento, su capacidad para narrar y escribir, la potencia de su inteligencia guarecida tras la máscara de la ignorancia.

Por su parte, David (2018) escogió una imagen de *Criaturas* que muestra a una nena apoyada contra un muro rasgado por grietas tapándose la cara, acompañada del enunciado «Paloma, paloma, ¡el que no se escondió se embroma!»; detrás suyo aparece una extraña criatura. Entonces, se preguntó: «¿Dónde te escondes?» y escribió:

Yo me escondo detrás de mi vida.

Yo la pasé fea, me encuentro detrás de las malditas rejas.

Yo me escondía detrás de las paredes para ahogar mis penas y todos los días de mi vida la pasé en la calle.

Yo probé la maldita droga y me arruinó la vida...

De noche veo la luna, de día veo el sol, de noche veo las estrellas...  
Ahora voy a contar mi historia.  
Yo probé la droga y un día me choqué con una pared. Detrás de la pared había una flecha y me entró en el corazón.  
Entonces empecé a ver monstruos. (p. 8)

Como puede observarse, el poema se ancla en el «yo» y trabaja la línea testimonial, exponiendo experiencias íntimas. Plantea una visión crítica del tiempo pasado y una referencia directa al presente en el contexto de encierro. De este modo, recupera el tópico del escondite, la figura de la pared y la noción de «monstruo», de la imagen tomada del libro. Sin embargo, se aleja de lo lúdico para reelaborar completamente la escena literaria, a través del prisma de la mirada de un joven privado de su libertad. Chartier (1999) conceptualiza este proceso como «apropiación» del cual surgen: «(...) la pluralidad de usos, la multiplicidad de interpretaciones, la diversidad de comprensión» (p. 86). Se trata de la construcción de «desvíos» y «reinterpretaciones» no pre-existentes en el libro fuente, sino emergentes de la creatividad del joven lector y escritor como productor de nuevos sentidos.

Además, el texto producido pone en evidencia que la noción de «infancia» depende de las condiciones socio-económicas en que cada persona se forme. Asimismo, el escondite se convierte en una estrategia de vida, de supervivencia, la necesidad de ocultarse para evitar el sufrimiento cotidiano representado por las imágenes metafóricas de la pared, la flecha y los monstruos. Precisamente, luego de su lectura, comentamos el tema de la metáfora como recurso poético. Así, la práctica de escritura se potencia al ser compartida en voz alta, permite la reflexión colectiva y la incorporación gradual de conceptos teóricos.

Por último, la publicación fue planificada de manera colectiva. Cada uno seleccionó los textos que quería publicar. Además, realizaron ilustraciones para acompañar las palabras con imágenes como habíamos visto en el libro-álbum. Entre todos, propusieron y votaron el título, el subtítulo y redactaron el «Prólogo colectivo» (2018), titulado «Escritura encerrada», en el que afirman:

(...) logramos hacer esto que ninguno de nosotros imaginaba llegar a realizar. Estamos privados de nuestra libertad, pero no de nuestros sueños. (...) Cuando escribimos sentimos que largamos todo. Sentimos que nos expresamos de corazón, que nos liberamos. Con la escritura encontramos la paz en esta oscuridad. (...) Juntos nos propusimos hacer algo bueno y que nos deje algo mejor. (p. 3)

En sus palabras se destaca la valorización de los productos que fueron desarrollando. A partir de la existencia de estos nuevos objetos artísticos, su autopercepción previa, fuertemente influenciada por intromisiones del discurso dominante, desde el supuesto de incapacidad, se contrasta con la presencia del resultado de su esfuerzo y dedicación.

## Bibliografía

**Bajour, Cecilia** (2009) «Oír entre líneas: el valor de la escucha en las prácticas de lectura». En *Imaginaria*. Número 253. Recuperado de <http://www.imaginaria.com.ar>

**Brian, David, Exequiel, Joel, Julián y Mirko** (2018) *Las escrituras de los no aptos. Jugando con palabras literarias*. Batán: A cara de perro Ediciones.

**Chanti** (2017) *Criaturas*. CABA: CalibroscoPIO.

**Chartier, Roger** (1999) *Cultura escrita, literatura e historia*. México: FCE.

**Davies, Ioan** (1990) *Writers in prison*. Estados Unidos: Wiley-Blackwel.

**Fernández, Mirta G.** (2014) *Hurtar la palabra poética: escritura, adolescencia y contextos de encierro*. CABA: El Hacedor.

**Finocchio, Ana M.** (2009) *Conquistar la escritura. Saberes y prácticas escolares*. Buenos Aires: Paidós.

**Foucault, Michel** (2002) *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.

**Goffman, Erving** (1984) *Internados*. Buenos Aires: Amorrortu.

**Rancière, Jacques** (2018) *El maestro ignorante*. CABA: Libros del Zorzal.



# Lectura, Escritura y Cárcel: Alcances y Limitaciones del Programa Mediadores del Conocimiento

Luciana Daniela Morini\*

## Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo analizar los alcances y limitaciones del programa «Mediadores del Conocimiento» –perteneciente al Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de la Provincia de Buenos Aires– a partir de la recuperación de experiencias docentes en diferentes unidades penitenciarias. Asimismo se reflexionará al respecto del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura en espacios de educación no formal, como el que compone el presente caso de estudio.

Por último, se recuperará una experiencia específica que tuvo lugar en el Complejo Penitenciario Batán.

## Palabras Clave

lectura - escritura - cárcel - programa

---

\* Profesora en Letras egresada de la FaHCE, UNLP. Es docente de la Licenciatura en Enseñanza de las Prácticas de Lectura y Escritura para la Educación Primaria de la UNIPE. Es miembro del GESEC (Grupo de Estudio sobre Educación en Cárceles). Actualmente desarrolla actividades de docencia e investigación en problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura en escuelas secundarias al interior de los Centros Cerrados y Unidades Penitenciarias masculinas y femeninas de la PBA. Contacto: [lucyanamorini@gmail.com](mailto:lucyanamorini@gmail.com)

## Introducción

El presente trabajo busca reflexionar sobre las posibilidades y limitaciones del programa «Mediadores del Conocimiento» en tanto política pública pensada y dirigida a personas en contexto de encierro punitivo. Para ello, se parte de la experiencia recogida gracias al propio ejercicio docente en diferentes unidades penitenciarias de la Provincia de Buenos Aires. Para, finalmente, recuperar una experiencia específica en torno a la enseñanza de la lengua y la literatura que tuvo lugar en el Complejo Penitenciario Batán, en las Unidades n.º 15, n.º 50 y n.º 44.

El programa «Mediadores del Conocimiento<sup>(1)</sup>», dependiente del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de la Provincia de Buenos Aires, tiene como finalidad la promoción de la lectura<sup>(2)</sup> por medio de un ciclo de «capacitaciones» en lectura, juego y conocimiento. Una vez atravesado este proceso se les brinda a las unidades penitenciarias una biblioteca móvil, fabricada por sujetos privados de libertad en la Unidad n.º 1 de Olmos, con cien volúmenes de literatura universal. El programa no sólo se desarrolla en contextos de encierro punitivo, pero sí comenzó destinado para estas poblaciones y es en dichos espacios donde tiene mayor incidencia. Tal es así que durante el año 2018 y parte del 2019 impartimos dichas capacitaciones en las unidades n.º 1 y n.º 26 de Olmos, n.º 35 de Magdalena, n.º 15, n.º 44 y n.º 50 de Batán y Centros Cerrados del Complejo Villa Nueva Esperanza, los que albergan jóvenes con causas penales.

El presente estudio se enmarca desde una perspectiva etnográfica. Si bien los tiempos «en terreno» en cada unidad fueron acotados, hace tiempo que venimos trabajando con este estilo de investigación y el presente trabajo es parte de un trabajo de campo más amplio. Consideramos que dicho estilo de investigación permite estudiar procesos educativos que poseen cierta complejidad, la cual se busca compren-

---

(1) Talleres que buscan estimular en las personas en contexto de encierro un rol activo como sujetos del conocimiento. El mediador es el encargado de propiciar condiciones favorables para generar interés por el conocimiento, proponer nuevas experiencias y, a partir de las vivencias adquiridas, promover entre sus pares la posibilidad de multiplicar su rol.

La iniciativa coordinada con el Ministerio de Justicia de la Provincia, incluye la donación de bibliotecas móviles a las instituciones donde se desarrollan los encuentros para facilitar el acceso a material literario y que los participantes actúen como agentes de difusión en las propias unidades penitenciarias y en sus grupos familiares. Durante los talleres se propone abordar la importancia de la lectura y el conocimiento como herramientas transformadoras de la sociedad». Fuente: [https://www.gba.gob.ar/ciencia/acciones/mediadores\\_del\\_conocimiento](https://www.gba.gob.ar/ciencia/acciones/mediadores_del_conocimiento).

(2) En los últimos años se vienen desarrollando diferentes programas y acciones desde el Estado con el objetivo de promocionar la lectura. Creemos que la implementación de este programa no es azarosa sino que forma parte de una política educativa. Para una mayor profundidad en el tema ver Bombini, Gustavo (2008). «La lectura como política educativa» en *Perspectivas en torno a la lectura*. Revista Iberoamericana de Educación, 2008 n.º 46 p. 19-35.

der y eventualmente desandar para generar aportes significativos con la construcción de conocimiento. Como señala Elsie Rockwell, a partir de un trabajo de campo sostenido en el tiempo «lo que el etnógrafo hace es documentar lo no-documentado de la realidad social, (...) en las sociedades modernas lo no-documentado es lo familiar, lo cotidiano, lo oculto, lo inconsciente». (Rockwell, 2009:21) Asimismo, se capitaliza para la presente investigación la observación participante ya que se es o ha sido, al mismo tiempo, docente de los espacios donde se llevaron adelante las prácticas literarias, objeto de estudio de nuestro análisis, el cual será abordado desde una perspectiva social y cultural.

Siguiendo a Cuesta, «Dicha decisión supone la búsqueda de conceptualizaciones sobre la lectura y la literatura en sus relaciones con otros conceptos, como experiencia y subjetividad» (Cuesta, 2006:97). En este sentido, recuperaremos los límites y posibilidades del programa, no sólo desde un punto de vista pragmático, sino en tanto sentido y valor que adquiere para las personas participantes del mismo, siempre tomando como base de nuestro análisis las propias escrituras de los/as estudiantes y las conversaciones y comentarios que tuvieron lugar durante los encuentros.

## Alcances y limitaciones

Para comenzar, podríamos decir que en términos de asistencia y participación, creemos que el programa es exitoso. Durante nuestra experiencia en el, a partir de conversaciones informales con los/as estudiantes participantes, así como con diferentes actores y actrices de la institución, ya sean profesores/as, jefes/as del área educativa, entre otros/as, llegamos a la conclusión de que el programa resulta atractivo por diferentes motivos. Por un lado, la duración del mismo es breve: los ciclos de capacitaciones comprenden seis encuentros y un encuentro de cierre donde se conversa al respecto del mismo, se leen algunas producciones y se realiza la entrega formal de la Biblioteca y los Certificados de Asistencia. Por consiguiente, en menos de dos meses los/as participantes concluyen la capacitación y obtienen un certificado que avala su participación. Quienes trabajamos en cárceles sabemos el peso significativo que posee cualquier actividad que pueda ser certificada. Si bien este programa no goza de estímulo educativo por su brevedad, sirve como un antecedente que es tomado de manera favorable. A su vez, su corta duración genera que el grupo de trabajo sea constante, no hay fluctuación en sus participantes y, asimismo, no pierden el interés en las propuestas.

No obstante, esta misma brevedad puede ser tomada como una limitación ya que la mayoría de los participantes expresó la voluntad de que quisieran que el programa continúe. Asimismo, en términos de proceso de enseñanza-aprendizaje de lectura y escritura no se puede profundizar en ciertos conceptos y prácticas. Los materiales de lectura suelen ser breves, para que puedan ser leídos y discutidos en los tiempos

de la clase y las consignas de escritura suelen ser aquellas donde se «motoriza» la producción de escritura<sup>(3)</sup>.

Otra limitación del programa que juzgamos necesario destacar es la concerniente a la gestión de la biblioteca. La finalidad última del programa es que quienes fueron «capacitados/as» puedan replicar las actividades hacia el interior de las unidades con otros compañeros/as, y que un/a voluntario/a se encargue de la gestión de la biblioteca en términos de su funcionamiento (préstamos, devoluciones, cuidado, ordenamiento, etc.). No obstante, por la propia rigidez del sistema carcelario, en muchos casos esto no se genera ya que la biblioteca queda a disposición del área educativa y su acceso queda limitado. En otras ocasiones, se anexa la biblioteca móvil al espacio de Biblioteca ya existente, por ende, el/la encargado/a de la gestión de la misma es el/la bibliotecario/a y el acceso y distribución se supedita al ya existente.

Por su parte, creemos que al ser enmarcado en un espacio de educación no formal, de modalidad taller y por ende no obligatorio, conlleva a que quienes participen lo hagan por interés personal. Siguiendo a Gessaghi,

«Los talleres se definen en la negociación –es decir, relacionalmente– con el formato escolar clásico lo que permite que sean pensados como un “espacio intersticial”: erosionan algunas dimensiones del formato escolar moderno pero sin llegar a subvertir completamente el orden en que son pensadas tradicionalmente las instituciones educativas». (Gessaghi, 2014:18)

Si bien las lógicas y formatos parecen ser diferentes: en los talleres el espacio se concibe como más desestructurado, no se obtiene una calificación, da la sensación de que pueden expresarse con mayor libertad en términos de que se puede decir, hacer, proponer. Los contenidos y actividades pueden redefinirse sobre la marcha, siempre de la mano de qué resulta atractivo y genera la participación de los/as estudiantes. Por ejemplo, en la Unidad n.º 1 de Olmos trabajamos con estudiantes pertenecientes al pabellón universitario, de los cuales muchos eran estudiantes de la Licenciatu-

---

(3) Para ejemplificar lo dicho anteriormente, nos referimos a que si trabajamos con un cuento, una consigna puede ser volver a escribirlo cambiando el «foco» (1ra., 2da. o 3ra. persona) o modificar el principio o el final del mismo. Si trabajamos con poesía, las tareas de continuar los versos, de copiar la estructura cambiando el contenido o de mezclar fragmentos de distintos poemas y reordenarlos e intervenirlos, son consignas que motorizan la escritura, pero principalmente animan a aquellos estudiantes que manifiestan más trabas o timidez a la hora de escribir literatura desde la «página en blanco». Reconocemos la tipificación de consignas de escritura como creativas y de invención, enmarcada en algunas discusiones desde desarrollos de la didáctica de la literatura. Para profundizar sobre este tema ver Frugoni, Sergio (2017). *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*, Buenos Aires, El Hacedor.

No obstante, en el presente trabajo de campo se trabajó con consignas que responden a una larga tradición en la disciplina escolar (Cuesta, 2016) y que se mantienen en sus realizaciones a través de distintas asignaturas, cuyos nombres vienen variando según la política curricular del momento, hoy las materias se llaman Prácticas del Lenguaje y Literatura.

ra en Comunicación Social de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP, así, en el primer encuentro manifestaron interés en leer y escribir crónicas ya que les era útil para su carrera. De esta manera, a partir del encuentro siguiente, focalizamos en este género literario-periodístico.

Por otro lado, creemos que en estos espacios el vínculo entre docente-alumno/a rompe el formato tradicional asimétrico, marcado por una jerarquía de saberes, y se redefine, desde la construcción de un saber construido en el vínculo (Nobile, 2011). Esto genera un ambiente de confianza, de reconocimiento mutuo, donde las reglas de convivencia no son impuestas sino negociadas. Así, para quienes asisten a la escuela tanto primaria como secundaria, toda oferta de taller extracurricular atraviesa y dialoga con la institución escolar, en este sentido, ciertos contenidos que pueden estar abordando o haber abordado con anterioridad en la escuela se reactualizan con los desarrollados en el taller.

Por último, nuestras experiencias previas en terreno, tanto en espacios de educación formal en la disciplina escolar Lengua y Literatura, como en espacios no formales como el que retomamos en este caso de estudio junto con otros, indican que las prácticas literarias poseen una fuerte demanda al interior de instituciones de reclusión. Sus causas pueden ser múltiples: las personas gozan de tiempo libre para leer y escribir, la escritura opera como un canalizador de emociones y sensaciones difíciles de expresar por otras vías, las actividades de escritura muchas veces no son «corregidas» o «calificadas» en términos de «bien o mal», «aprobada o desaprobada», «seis o diez», precisamente por ser consignas de producción de escritura, de «invención» o «creativas», donde las personas están interpretando y construyendo sentidos, a la vez que dando paso a las subjetividades, trayectorias de vida, experiencias personales, etc. Así, los espacios educativos donde prima la palabra poética pueden ser perfilados como un lugar donde se puede decir, y se tiene a quien escuche.

## **Experiencia en el Complejo Penitenciario Batán:**

### **circulación de la propia voz**

Durante los meses de enero y febrero de 2019 se trabajó de manera intensiva en tres unidades del complejo, el que está ubicado sobre la Ruta n.º 88 que conecta las ciudades de Mar del Plata y Batán, perteneciente al Servicio Penitenciario Bonaerense (SPB).

Los grupos de trabajo eran disímiles, en la U. n.º 15 el grupo quedó conformado por 30 varones adultos, entre 30 y 65 años, todos participantes activos de la Pastoral.

Sus recorridos escolares y académicos también variaban. Algunos de ellos estaban habituados a las prácticas de lectura y escritura literarias, muchos eran, a su vez, participantes de otros talleres. Un conjunto numeroso estaba terminando la escuela secundaria, unos pocos la primaria, sólo dos eran estudiantes universitarios, y, a su vez, otros tres eran profesionales (Lic. en Diseño y Publicidad, Lic. en Comunicación Social, Prof. de Lengua y Literatura). Las capacitaciones tenían lugar en la Pastoral, y uno de ellos era el encargado de este espacio, el que goza de una pequeña cocina, un mueble con algunos libros, y una salida a un pequeño jardín con rosales, flores y un mural de Piazzola por el que ganaron una mención en un concurso.

Por su parte, en la U n.º 50 de mujeres el grupo era mucho más reducido: doce alumnas de diferentes lugares de procedencia y de un rango etario amplio, entre 22 y 54 años. A saber, cuatro alumnas leían y escribían con regularidad, en los primeros encuentros comentaron cómo obtenían y hacían circular los libros: utilizaban la biblioteca cuando podían (por fuera de los meses del ciclo lectivo la misma está cerrada y no pueden retirar ningún material), durante la visita sus hijos/as mayores les traían material de lectura que luego intercambiaban o prestaban a otras compañeras del pabellón, pero casi nunca de un pabellón a otro ya que no tienen contacto salvo por los talleres esporádicos o si comparten el área de trabajo. En términos de nivel de escolarización, el grupo era diverso: algunas alumnas se encontraban finalizando sus estudios secundarios al interior de la Unidad, otras habían obtenido su título recientemente y dos eran profesionales (Lic. en Artes Visuales y Prof. de Matemática). Salvo una de las participantes, el resto eran madres.

Por último, en la Alcaldía n.º 44 el grupo de trabajo era de 25 estudiantes: varones adultos, varones jóvenes y mujeres trans. Las edades eran muy variadas, entre 18 y 60 años. La población de mujeres trans era en su totalidad extranjera, principalmente oriunda de Perú, los varones eran de distintas ciudades, principalmente de la Provincia de Buenos Aires. En cuanto a sus recorridos escolares, la mayoría se encontraba estudiando el ciclo básico o el nivel medio, uno sólo era profesional: Lic. en Comunicación.

El clima de trabajo era de mucha confianza y compañerismo. Las mujeres trans pertenecen todas a un mismo pabellón específico y quienes participan con ellas de las actividades extracurriculares son varones de buena conducta habituados a la dinámica de trabajo, ya participaban o habían participado de otras actividades en conjunto.

En los tres casos, los participantes no fueron escogidos «al azar», sino que se trabajó en el primer y tercer grupo con comunidades específicas, habituados a participar de actividades, talleres, jornadas. En el caso de las mujeres, si bien no conforman un «grupo» de antemano, muchas de ellas también participan de otros talleres o trabajan juntas, justamente por gozar de «buena conducta».

Durante los encuentros se trabajó con diversas actividades de lectura y escritura a partir de distintos/as autores/as y géneros literarios, la modalidad solía repetirse: se leía un texto literario y luego se realizaban consignas de escritura en grupo o de forma individual. Si bien la modalidad se repetía, no así los materiales de lectura.

El trabajo en las U. n.º 15 y n.º 44 estuvo centrado en la enseñanza de poesía. Mientras que en la U n.º 50 se trabajó también con cuentos cortos y fragmentos de novelas. Posibilidad dada al ser un grupo más reducido y por lo tanto los tiempos de habla y escucha se multiplican, y también existe la posibilidad de dejar material de lectura para la semana siguiente.

Para el trabajo con poesía se partió de preguntarles qué era la poesía, cómo estaba construida, si recordaban algún poema o poeta que les guste. Asimismo, el siguiente encuentro estuvo destinado a romper con la idea que se tiene de poesía (generalmente asociada a la poesía tradicional, que habla de los grandes temas como el amor, la muerte, el dolor; construida con estructuras fijas).

Luego presentamos poesías de distintos subgéneros y autores/as representantes de distintos países y movimientos: poesía en prosa, poesía amorosa tradicional, verso libre, poesía de vanguardia, poesía breve, *haikus*<sup>(4)</sup>, poesía de denuncia social o política, poesía visual etc. Los/as participantes acercaban a los encuentros textos que habían escrito con anterioridad para compartir con el grupo, textos que habían enviado a concursos literarios como el organizado por el SPB todos los años, así como libros que tenían en sus celdas, o materiales con los que habían trabajado en la escuela.

También en diversas oportunidades trajeron una guitarra y cantamos alguna canción, o se hicieron recitados con acompañamiento musical, en el marco de identificar las diferencias entre poesía y canción y la posibilidad de mutar de un género a otro.

Dada la proximidad de las unidades, del contacto entre ellas, surgió la idea de hacer *fanzines* que puedan ser puestos en circulación entre las unidades, entre los grupos participantes del programa. Esta práctica volcada a la materialidad del objeto permitió desandar ciertos conceptos históricamente arraigados, tales como «autor» en tanto figura consagrada, «libro» como aquel soporte único legitimado de circulación, así también «lector», «lectura», «literatura». Previamente fueron llevados algunos modelos de *fanzines* con el objetivo de continuar reflexionando sobre el objeto.

Luego de algunas dudas y temores iniciales nos lanzamos a fabricar los *fanzines*.

---

(4) El *haiku* es un género poético de origen japonés. Se escriben en tres versos sin rima, de 5, 7 y 5 sílabas, respectivamente. Suelen hacer referencia a escenas de la naturaleza o de la vida cotidiana.

El soporte fue elaborado previamente ya que al interior de las unidades se dificulta el trabajo con elementos cortantes, y también tomaría mucho tiempo de la clase, los cuales apremian. El resultado fue altamente positivo: casi todos/as los/as participantes hicieron su fanzine, escrito a mano y en algunos casos en «collage» alternando con poesías de ellos/as que les habíamos llevado tipeadas e impresas, algunos/as incorporaron dibujos, frases, refranes y/o versos de canciones.

Una vez elaborados, fueron fotocopiados con la intención de que cada uno/a se quede con el original y una copia para dar a sus familiares o compañeros/as, y las otras copias circularon por las otras dos unidades.

En conclusión, si bien el programa tiene algunas limitaciones tanto inherentes a él como propias del contexto donde se desarrolla, consideramos que es una instancia altamente provechosa para poner al ruedo estrategias de enseñanza de la lengua y la literatura, enmarcadas en un contexto de educación no formal, el cual permite «abrir el juego» a actividades y proyectos que incentiven la participación del alumado, al ser estos, precisamente, fruto de un trabajo conjunto.

## Bibliografía

- Bombini, Gustavo** (2008) «La lectura como política educativa», en *Perspectivas en torno a la lectura. Revista Iberoamericana de Educación*, 2008 n.º. 46 p. 19-35
- Cuesta, Carolina** (2006) *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Cuesta, Carolina** (2016) «Lectura y escritura como contenidos de enseñanza de la lengua y la literatura: tensiones entre políticas educativas y trabajo docente en Argentina». En *Lectura y escritura como prácticas culturales. La investigación y sus contribuciones para la formación docente*. Sandra Sawaya Carolina Cuesta (Comps.) Buenos Aires, Edulp.
- Frugoni, Sergio** (2017) *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*. Buenos Aires, El Hacedor.
- Gessaghi, Victoria** (2014) «Los talleres y la redefinición del vínculo docente-alumno» en Tiramonti, G. (comp.) *Escuelas secundarias y talleres extracurriculares, otro sentido de la experiencia escolar*. 1.a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Flacso Argentina.

**Nobile, Mariana** (2011) «Redefiniciones de la relación docente-alumno: una estrategia de personalización de los vínculos», en Tiramonti, G. (org) *Variaciones de la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Ed. Homo Sapiens, Rosario.

**Rockwell, Elsie** (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos*





# «Literatura de camiseta» en Mauricio Rosencof. Distintos modos de poblar un calabozo

Alejandra Leonor Parra\*

## Resumen

En los poemarios cautivos: *Conversaciones con la alpargata* (1985) y *La Margarita* (1994) de Mauricio Rosencof, el espacio carcelario transmuta hacia una nueva geografía a través de la imaginación y la práctica literaria. Lo singular de estos versos concebidos durante el encierro es que abren la posibilidad del diálogo en un mundo donde la palabra ha sido mutilada, habilitan un espacio íntimo en medio de la exposición inhumana a la que los cuerpos son sometidos y permiten, a través del recuerdo, sostener la identidad frente a la despersonalización sistematizada. Personajes y paisajes «pueblan el calabozo» alterando el espacio y el tiempo. La rutina carcelaria se fisura.

Esta «literatura de camiseta» como la llama el autor, por haber salido al mundo escondida en los dobladillos de la ropa sucia, es un acto absoluto de resistencia. Cada línea configura una resignificación del mundo, del espacio y de la experiencia.

## Palabras Clave

literatura - encierro - resistencia - resignificación

---

\* Escritora, profesora de Literatura y Educación Especial. Finalizando actualmente su tesis de Posgrado en Literaturas Comparadas. UNLP - FaHCE. Campo de Interés Específico: literatura de resistencia, trabajos de la memoria, historia y testimonio. Contacto: [leolozpa@yahoo.com.ar](mailto:leolozpa@yahoo.com.ar)

## Presentación

Mauricio Rosencof escritor, periodista y dramaturgo uruguayo, nacido en 1933, ha bregado desde sus primeros textos por la reivindicación de los derechos del oprimido. Su tradición Judía<sup>(1)</sup>, su compromiso político expresado tanto en sus obras de teatro, novelas, reportajes y artículos periodísticos, su militancia como fundador de la Unión de Juventudes Comunistas (1955), dentro del movimiento de los cañeros (UTTA<sup>(2)</sup>), y como dirigente del Movimiento de Liberación Nacional - Tupamaros (MLN-T) le valieron 13 años de prisión en la dictadura sufrida por el Uruguay desde 1973 hasta 1985.

Hemos seleccionado distintas series de poemas que escribiera en ese período, considerando que las condiciones en que fueron producidos los mismos determinan la pertinencia de este análisis.

En ellos se observa que la poesía carcelaria y concentracionaria, especialmente la concebida dentro del marco represivo dictatorial, logra fisurar la máquina implacable de aniquilar al ser humano, y rompiendo el muro de lo indecible halla y en algunos casos inventa formas, palabras, modos de comunicar y dar sentido a esta experiencia traumática<sup>(3)</sup>.

Como dijera Eduardo Galeano<sup>(4)</sup> estas obras constatan, que la máquina de la muerte produce vida y existe una «insólita capacidad de hermosura en las peores condiciones imaginables».

Refiriéndonos al marco histórico el MLN-T registró su principal etapa de actuación como guerrilla urbana de izquierda entre los años 60 y 70<sup>(5)</sup>. Se identificaron con el ideal gestado desde la Revolución Cubana, lo que marcó definitivamente sus acciones.

---

(1) Criado en el seno de una familia judío-polaca. Isaak Rozencopf, su padre había abandonado su Polonia natal para venir a trabajar a la sastrería Sica de Florida, lo que le permitió tiempo después traer a su esposa y a su hijo. Mauricio nació aquí, ya al año siguiente de que estuvieran instalados. Esta brusca ruptura con el pasado, marca una genealogía de la persecución ya que casi la totalidad de la familia Rozenkopf como Zylberman (rama materna) que no logró emigrar, fue exterminada durante el holocausto.

(2) Unión de Trabajadores Azucareros de Artigas. Fundada en 1961 y vigente hasta el día de hoy.

(3) Es «un hablar sobre y un hablar a». En estos casos, el mundo simbólico marca un momento en que el sujeto trata de encontrar un camino de inscripción psíquica que lo traumático despojó de su mismidad, es decir, de la mirada integrada sobre sí mismo. El impacto de la violencia hace que se pierda para sí mismo y a los ojos de los demás su consistencia de sujeto. La subjetividad queda doblemente expropiada y el testimonio se elige como una opción reparatoria. (Kaufman 2014)

(4) Artículo de la revista mexicana nexos, 1 de agosto de 1980 <https://www.nexos.com.mx/?p=3674>

(5) Ya a partir de 1968 durante la presidencia de Pacheco Areco (1967-1972) la oligarquía uruguaya había recurrido a la violencia sistemática frente al avance de la resistencia contra el fascismo, representada por algunas expresiones organizadas como fue el caso de los Tupamaros, profundizándose la represión política y social a

Dentro de las mismas podríamos mencionar, el asalto a la financiera Monty, al Casino San Rafael de Punta del Este, a tres sucursales bancarias y el incendio de las oficinas de la General Motors. Uno de los hechos más importantes que se le adjudican a Mauricio Rosencof, en tanto autor intelectual y logístico, desplegando al igual que en sus ya populares obras, una increíble teatralidad, sucede el 8 de octubre de 1969. Nos referimos a la toma de la ciudad de Pando, donde luego de controlar la misma y huir con un gran motín, simulando formar un cortejo fúnebre, en las afueras son interceptados y se produce un gran enfrentamiento. A estos le siguieron otros operativos de gran envergadura<sup>(6)</sup>.

Ángel Rama (1972)<sup>(7)</sup> destaca la importancia de la función intelectual en lo que denomina «Generación crítica 1939/1969» y analiza la toma de la ciudad de Pando<sup>(8)</sup> como punto de partida para una nueva generación literaria. Todo el proceso evolutivo que atraviesan estos treinta años de historia uruguaya tiene como centro animador al sector de la pequeña burguesía que ha ido ilustrándose por obra de la educación junto a una apertura internacional y que se esforzó tesoneramente por obtener el apoyo obrero y campesino. Podemos aquí remitirnos a la militancia de Sendic y Rosencof con los arroceros y la creación de la UTAA cuyas experiencias han sido reflejadas en *Los hombres de arroz* y *La rebelión de los cañeros* (1969).

Los operativos del MLN-T sobre todo de aprovisionamiento de armas y fondos, contaron a través de marchas y propaganda política, con la adhesión de muchos sectores sociales como estudiantes, intelectuales, fracciones de izquierda, etc. La lucha armada se iba intensificando. El 14 de abril de 1972 se produce una derrota militar muy importante sobre el MLN-T, quedando desbaratada la plana mayor de la organización. Las Fuerzas Conjuntas (organismo que abarcaba las Fuerzas Armadas y la policía) detuvieron a los dirigentes tupamaros Raúl Sendic, Eleuterio Fernández Huidobro, Mauricio Rosencof, José Mujica, Adolfo Wasem, Julio Marenales, Henry Engler, Jorge Manera y Jorge Zabalza, por los delitos de sedición, secuestros, asesinatos y otros.

---

Cont. (5) manos de los Escuadrones de la muerte también conocidos como Comandos Caza Tupamaros o Defensa Armada Nacionalista (DAN), fueron grupos parapoliciales de extrema derecha que operaron en Uruguay en las décadas de los años 1960 y 1970.

(6) El secuestro y posterior asesinato en agosto de 1970 del funcionario estadounidense Dan Mitrione (asesor sobre métodos de tortura), la fuga de mujeres de la cárcel de Cabildo conocida como Operación Estrella y la fuga de unos 100 miembros, del Penal de Punta Carretas en 1971.

(7) El autor habla de una nueva época cultural que divide en dos generaciones a partir del 1940/5 con línea divisoria en el año 1955. La primera etapa sería internacionalista, la segunda nacionalista. La formulación intelectual de esta «generación crítica» va a ser corroborada por el asalto a la ciudad de Pando.

(8) Operativo realizado el 8 de octubre de 1969 que consistió en el asalto a la comisaría, al cuartel de bomberos, a la central telefónica y a varios bancos de la ciudad de Pando, situada a 32 kilómetros de Montevideo. El resultado es el robo del equivalente a aproximadamente 357.000 dólares en 20 minutos. Escapan simulando ser un cortejo fúnebre. Son interceptados y en el enfrentamiento mueren tres guerrilleros (Ricardo Zabalza, Jorge Salerno y Alfredo Cultelli), un policía (Enrique Fernández Díaz) y un civil (Carlos Burguenio).

El 7 de septiembre de 1973 ya luego del golpe de Estado<sup>(9)</sup>, estos nueve militantes, que se encontraban presos, fueron sacados en forma ilegal del Penal de Libertad para ser trasladados en grupos de a tres. Los mismos tuvieron un tratamiento de rehenes y permanecieron recluidos e incomunicados hasta la finalización de la dictadura cívico-militar (1985). Tanto Mauricio Rosencof «el ruso», como Eleuterio Fernández Huidobro «el ñato» y el «Pepe» José Mujica quedaron en manos de la 4ta. división. Desde un principio fueron sometidos a un cambio permanente de cuartel, en forma sorpresiva, cada pocos meses: M.R. contabilizó un total de 47 traslados<sup>(10)</sup>. En todos los casos el ejército cometió desviaciones y excesos intentando, en forma sistemática, a través de la tortura, la privación total de derechos y las condiciones infrahumanas de reclusión, llevarlos a la locura.

Memorias del calabozo, escrita ni bien recuperaran la libertad y publicada por primera vez en 1987, pretende ser el testimonio de esos años de encierro. La experiencia carcelaria se plasmó como un diálogo directo en la voz de F. Huidobro y Rosencof, quienes se prometieron que si sobrevivían a la misma, iban a dejarla escrita.

(...) teníamos la necesidad de testimoniar no solo por nosotros, sino por todos los que estaban en una situación similar o por los que habían pasado por las mismas y habían sucumbido. Si tuviera que sintetizar lo que estamos haciendo diría que es un canto a la vida, un testimonio de vida, una reafirmación vital (MR, FH 2018:79).

De este libro en diálogo con entrevistas y otras publicaciones vamos a extraer datos precisos sobre el derrotero vivido, las circunstancias en que fueron forjados los textos elegidos y el sentido que implicó su creación: «vos fuiste a la vez, todo mi público y crítico literario». Refiriéndose a las obras: «Había que pensarlas, escribirlas, meditarlas, corregirlas y sacarlas lo más pronto posible». «El objetivo central era **estamos vivos**, ese era el mensaje para afuera y para adentro, nuestro adentro» (MR, FH 2018:287).

---

(9) El golpe se realiza durante la presidencia de Juan María Bordaberry. A partir de este momento se dictamina la prohibición de los partidos políticos, la ilegalización de los sindicatos, medios de prensa y la persecución, encarcelamiento y asesinato de opositores al régimen.

(10) El «círculo de Dante» como él mismo lo llama, se componía de Sta. Clara de Olimar, Punta Rieles, Melo, Rochas, Minas, Paso de los Toros, Laguna del Sauce con la esperanza puesta siempre en volver al Penal Libertad de donde partieron.

## La palabra posible

Para comprender la dimensión de esta «literatura de camiseta» como la llama el autor, por haber salido al mundo escondida en los dobladillos de la ropa sucia, debemos remitirnos a su génesis.

La misma fue gestada en un total estado de clausura ya que a pesar de saber que estaban en grupos de tres y reconocer en cada traslado la voz del otro, durante años no se vieron las caras, ni el exterior, no tenían objetos ni lecturas<sup>(11)</sup> Desde la primera visita, en Santa Clara de Olimar le habían prohibido a Alejandra, la hija de Rosencof de tan solo 7 años, decir palabras como flor, pájaro, estrella, paloma.

Estando en Minas<sup>(12)</sup> un cabo le pide a Mauricio una carta para cortejar a una joven. Si bien los carceleros no podían tener contacto con los presos por la posibilidad de convertirse en correo de los mismos, el suscripto trae ese recado que pronto dará lugar a un cambio total en la inercia del calabozo. En gratificación por el trabajo realizado, Rosencof recibe dos cigarrillos y otros objetos indispensables. Por otra parte Huidobro logra algo similar haciendo dibujos y retratos. «El arte tiene sobre la gente un poder mágico» (MR, FH 2018:184).

A partir de ese momento comienza a desfilarse el cuartel frente al calabozo y muñido de birome (sólo la mina) y papel, se dedica a hacer acrósticos (acrílicos le llamaban los guardias), a cambio de un huevo duro, un pedazo de pan, comida, etc. El arte adquirió en ese espacio un gran valor de canje.

Hablar de temporalidad en esta serie de escritos resulta impreciso ya que nos encontramos con la problemática de su complicada producción o gestación, y su desfasada publicación o difusión real.

En Minas por un breve tiempo Rosencof pudo escribir, según el mismo declara en un estado «fermental y ansioso» que logró liberar como una catarsis en el papel a través de la punta del bolígrafo que se había convertido en un músculo más (MR, FH 2018:145). Muchas cosas se perdieron con las continuas requisas, como por ejemplo una novela para niños. Algunos poemas sobrevivieron y conformarían una serie recién en Paso de los Toros, años más tarde, cuando recuperara la posibilidad de escribir.

---

(11) La ausencia total de objetos formaba parte del dispositivo abusivo y se sostuvo estrictamente salvo en algunas brevísimas excepciones como por ejemplo durante la visita de la Cruz Roja en el cuartel de Caballería 8 en Melo.

(12) La cárcel de Minas es el primer lugar donde luego de una hambruna lapidaria en Laguna del Sauce, son trasladados y se les permite leer gozando durante un mes y medio de un «trato para la recuperación».

Los poemarios cautivos: *Conversaciones con la alpargata* y *Desde la ventana* (1985) junto con *La Margarita* y *Canciones para alegrar a una niña* (1994) de Mauricio Rosencof, nos permiten asistir a algo impensado: el espacio carcelario transmuta hacia una nueva geografía a través de la imaginación y de la práctica literaria.

Lo singular de estos versos concebidos durante el encierro es que abren la posibilidad del diálogo en un mundo donde la palabra ha sido mutilada, habilitan un espacio íntimo en medio de la exposición inhumana a la que los cuerpos se encuentran sometidos y permiten, sostener la identidad frente a la despersonalización sistematizada. Personajes y paisajes «pueblan el calabozo» alterando el espacio y el tiempo. La rutina carcelaria se fractura.

Estos versos lograron materializar la urgencia por sobrevivir en el momento en que la tortura estaba sucediendo. Su alto grado de lirismo, el contraste que posee cada serie dependiendo de los distintos contextos y materiales con que fue producida y su extraña forma de llegar al exterior representan las distintas aristas del encierro y la filosofía de la resiliencia en un cuadro coherente y definitivo: «como una hierba como un niño como un pajarito nace la poesía la torturan y nace la sentencian y nace la fusilan y nace la calor la cantora»<sup>(13)</sup>.

La poesía carcelaria o concentracionaria, que comenzó a proliferar especialmente a partir de la Segunda Guerra Mundial y de los campos de concentración europeos da cuenta que los lugares de exterminio han sido a la vez, foco de una increíble creación.

## Conversaciones con la Alpargata

La primera serie de poemas que seleccionamos es *Conversaciones con la alpargata*, publicado por la Editorial Arca en 1985. Elaborado en Paso de los Toros, luego de casi diez años de reclusión junto con *El hijo que espera*; *El saco de Antonio*; *El combate del establo*<sup>(14)</sup>, una obra para niños en verso y dos actos: *El gran bonete*, y la colección de sonetos *Mi amor por la Margarita*.

Los poemas son vivo reflejo de las celdas mínimas (1,80 x 60 cm) donde estuvieron casi 2 años. Fueron gestados durante sueños o duermevela, o quizás dialogando

---

(13) Extracto del poema «Poderes» perteneciente al volumen *Relaciones* (1973)

(14) En 1985 se publica en Montevideo *Los caballos* Ed. Libro Sur, que incluye *El combate del establo* y *El saco de Antonio*. Recién en 1988 aparece una edición de «Teatro escogido» (1) Ed. TAE donde se encuentra *El hijo que espera*.

consigo, sobresaltado siempre por la posible entrada de un guardia y la lámpara encendida sobre la cabeza «el sueño era reintegrarse a la vida, y al despertar la pesadilla» (MR, FH 2018:32).

Los mismos se inscriben en la brevedad y la introspección, mostrándose comprimidos, sintéticos, «angostos y verticales como el propio lugar donde se los creo y tan hondos como el deseo de permanecer»<sup>(15)</sup>.

Surgen como un grito de esperanza que manifiesta que aún están vivos tras haber perdido todo con los innumerables traslados y la hambruna.

Era casi una terapia, atar los fantasmas del calabozo a estructuras literarias. Y era, además, una manera de traspasar el más allá del muro con nuestro grito de guerra: ¡Aún vivo! (...) Los poemas, por ejemplo, tenían la virtud de ocupar poco espacio y ser memorizables (MR, FH 2018:287).

Es importante destacar la diferencia entre este poemario, que no contó con un soporte material de escritura fijo y *La Margarita*. Aquí, la síntesis y economía de palabras, además de reflejar el espacio carcelario surgió como un acto obligado frente a la necesidad de memorizarlos.

Se trata de un «solitario diálogo», con un interlocutor personificado en una alpargata, transformado a veces en gato/gata y convirtiéndose otras en el yo fragmentado de su creador quien sufre las mismas peripecias del encierro, aunque con algunos gestos de rebeldía:

Se está dejando el bigote.  
No seas traviesa, le digo.  
Te lo van a afeitar. (Poema 9)

El dolor físico se ve reflejado en un desdoblamiento que habilita la supervivencia

Hoy mi cuerpo  
está mejor.  
Lo han trasladado;  
camina  
un paso y medio  
más  
y otro tanto  
el muro  
se ha alejado (Poema 22)

---

(15) En *Trincheras de papel* pág. 50

Los peces de mi sangre  
creen que hay Primavera  
y bullen revoltosos  
    en sus redes.  
Son irracionales, pobres.  
No entienden nada. (Poema 26)

El tiempo también trasmuta, se transforma, se entra y se sale de la realidad para seguir, soportar. Había que «romper la ronda espesa del tiempo», «edificar la esperanza a pulso»<sup>(16)</sup>.

Los pocos objetos que están en el ínfimo espacio son extensiones del poeta, hay una proyección psicológica reiterada y se percibe nuevamente trastocada la percepción temporal.

El camastro  
dejó de gemir;  
reposó sin dolor  
de cada hueso.  
Entró en un tiempo  
en que fue nube;  
chaqueó el candado.  
Regresaban. (Poema 13)

Consideramos que el lenguaje poético es imprescindible para abordar aquello que no se concibe y por lo tanto resulta indescriptible frente a la falta de palabras que lo nombren. La experiencia es redactada, entonces, no desde la comprensión de sus causas y condiciones, sino desde lo que no se comprende. «Es desde allí, desde lo que resulta incomprensible, que se genera el acto creativo de transmitir» (Jelin, 2006:70).

Este poemario elaborado en total incomunicación y austeridad, marca la desaparición de lo ajeno al celdario, no hay recuerdos en él: «la tibia niebla del abrazo» ha desaparecido y el universo es ese «turbio suelo quemado por orines»<sup>(17)</sup>. Solo rescata un rincón de diálogo introspectivo que permite sobrevivir al aislamiento perpetuo.

El verso libre y la ausencia de rima revelan un lenguaje forzado a encontrar una forma de narrar una parte del mundo nueva y atroz: «la epopeya del calabozo».

---

(16) La idea de la espesura del tiempo se repiten durante todo el testimonio que dan tanto F. Huidobro como M. Rosencof en *Memorias del calabozo* pero aparecen textualmente en p. 198/199

(17) Versos de los poemas 2 y 3 del volumen.

Refiriéndose al aislamiento y la incomunicación padecido extremadamente en Minas, donde estaban obligados a permanecer sentados sin poder hablar a través del muro, Huidobro expresa que sus compañeros en el calabozo de al lado comenzaron a estar tan lejos como la familia, la niñez, el pasado, comienzan a ser recuerdos. «Sólo quedaba refugiarse en uno mismo» (MR, FH 2018:91). El monólogo interno funciona como rescate de esa claustrofóbica intemperie.

La segunda parte de la publicación de Editorial Arca, reúne otra serie poética: *Desde la ventana*<sup>(18)</sup>. Estos textos nacen en el regreso al Penal de Libertad, luego de once años de confinamiento y constituyen una viva reconstrucción de lo que se perdió y de lo que se añora.

La mirada se despliega, desde la ventana hacia distintos puntos. Aparecen poemas en los que solo se ve hacia afuera, otros, se vuelven sobre el rincón interior, y otros entran y salen en una dinámica que oxigena la espera.

Al reunir ambas series en una misma publicación nos encontramos con una secuencia autobiográfica donde la auto reflexión primero y la esperanza de la libertad luego, se plasman en medio de matices y figuras retóricas que establecen que la obra además de valor testimonial, no pierde su altura literaria.

*Desde la ventana* la acción sucede en un espacio y tiempo inexistentes que posibilitan el goce del vuelo de un pájaro, del atardecer, de una caminata, etc.

Si bien los versos son libres, existe cierta musicalidad recurrente y por momentos detectamos la presencia de pequeñas rimas.

A diferencia de *Conversaciones con la alpargata*, nos encontramos, ya como el título lo indica, con otro concepto espacial. Los muchachos caídos se mezclan con el amor, la vida, la esperanza y la dura realidad. Nuevamente aparece el imperioso interlocutor al que se le habla, casi como un hermano, en algunos casos real «¿te acordás Ñata?» Una escritura siempre filiada a lo epistolar, en el espacio íntimo de la nostalgia compartida. En algunos casos con destinatario explícito «Para Alejandra», «Para Héctor Amodio Pérez» (Réquiem), «Para Adolfo Wasen, el Nepo», «Brindis con el viejo» u honrando a compañeros como Horacio Ramos<sup>(19)</sup>, Pedro Rojas, etc.

---

(18) En el 2005 aparecerá una versión musicalizada por Silvia Meller. En el 2013 se edita un nuevo fonograma. Esta vez se llamará *Conversaciones con la alpargata* y saldrá bajo el sello Ayuí/Tacuabé reuniendo poemas del libro homónimo publicado por la editorial Arca en setiembre de 1985, junto al poemario *Desde la ventana*, prólogo de Mario Benedetti e intercalado anécdotas en la voz de Rosencof.

(19) «Donde la mano no alcanza».

Pedro Rojas  
Aquel que solía escribir con su dedo en el aire  
trabajosos trazos ligeros  
Grabó a uña en el muro gris eterno  
su eterno  
Vivan los compañeros

A veces se da la conexión entre el afuera y el adentro y sucede el milagro, la ventana se abre, como sucedió en Rocha (1979) y entra un panadero o una pluma, o aparece una piedra marina<sup>(20)</sup>.

Ha entrado un panadero en mi celda.  
tú lo has soplado?  
Flota, se mece  
y posa manso  
en la palma de mi mano.  
Sonríe, lo acaricio, leve.  
Sí: tú lo has enviado. (MR, FH 2018: 197)

La personificación es un recurso que se repite a lo largo de los poemas

Una piedrita en la ventana  
y se abría una ilusión  
Bajaba  
y en la escalinata alfombrada de penumbra  
Titilaba su sonrisa  
como el rocío en la flor

Distintos ángulos del espacio carcelario se describen en «Oigo los huesos», «Mi celda es un lagar», «El muro vertical», «En el silencio», «A estos dos metros», etc.

Podemos afirmar que todos los textos engendrados en estas circunstancias además de dar testimonio de las condiciones en que fueron reclusos y tratados forman un cuerpo común, un derrotero autobiográfico que algunas veces se despliega hacia un universo imaginario y otras se sostiene sobre ejes totalmente realistas «¿Cómo tardé tanto en darme cuenta de que una obra maestra es un cuerpo único? Y que realidad y fantasía no es una dicotomía, que es un todo único, ¿cuánto tardé?» (Rosencof 2003:35-36)

---

(20) Esta piedrita es un presente que Rosencof le va a dar a su hija Alejandra con un relato inventado por él, que le otorga un valor único. La niña la guardará bajo la almohada como un tesoro. El título de *Piedritas bajo la almohada* tiene su origen en esta historia.

## Mi amor por la Margarita

Este poemario que se publica recién en 1995<sup>(21)</sup> junto con *Canciones para alegrar a una niña*, aparece por primera vez en 1994 con el nombre de *La Margarita* musicalizado por Jaime Ross alcanzando una difusión y popularidad notable.

Originalmente la serie se hallaba compuesta por 40 sonetos. Algunos fueron perdidos o requisados. Finalmente fueron seleccionados para la publicación de Ed. Colihue solo 25. Cada poema se desarrolla dentro de lo que este tipo de forma poética y su tradición prescribe. Distribuidos en dos cuartetos y dos tercetos, se trata de versos de arte mayor que sostienen una rima consonante, la mayoría de las veces ABBA, ABBA, CDC, DCD.

Los versos redactados sobre un librito de hojas de fumar, surgieron como una co-razza frente a la realidad tangible que no se podía vivir, logrando que el mundo se desarrollara en la memoria, en los recuerdos y en las fantasías.

El recurso aquí, lejos de cualquier monólogo interior como sucede en *Conversaciones con la alpargata*, es la evocación. A través de ella, se rescata la identidad anclada en el pasado y se logra reconstruir el yo fraccionado del presente. Según sus protagonistas esa evasión era tan fuerte que resultaba muy riesgosa ya que había que retornar y no siempre era posible, «dos de los compañeros enloquecieron», «La única realidad estaba en los sueños. La otra, la cotidiana era una pesadilla. Para sobrevivir trastocábamos los términos realidad-fantasia» (MR, HF 2018:118).

Estuvieron 10 años hablando a golpe de nudillo, hablaban sobre los poemas, hacían historias, fantaseaban sobre el premio Nobel, con el Ñato, con el Pepe, hablaban de novias. *La Margarita* se convirtió en la única novia de los tres, la noviecita de la matinéailable. «Golpe a golpe nos abrimos una ventanita clandestina a la vida» (MR, FH 2018:31). *La Margarita* logró reponer la alegría aún en condiciones infra-humanas de supervivencia y darles fuerza para seguir. Ambos habían acordado que imaginariamente verían colgado en el calabozo un cartel que decía «aquí también se lucha» (MR, FH 2018:64).

Durante ese período conocieron todo el uno del otro, enfermedades, internaciones, infancia. Ese lenguaje surgido de la necesidad, posibilitó que el barrio entrara en las paredes, pasara a la celda de al lado, refrescara el aire, el tablado, la milonga, la chiquilina. Todo lo que aparece en *La Margarita* es un extracto del barrio que la memoria desdobla como un salvavidas.

---

(21) Editada por Ed. Colihue y con reedición en el 2006 de Ed. Alfaguara que le añade el fonograma en la voz de Jaime Ross e incluye una entrevista realizada por el periodista y escritor Fernando Butazzoni, quien indaga en el origen de este proyecto conjunto.

«La estrategia era que podía a través de la poesía dejar entrar los fantasmas»<sup>(22)</sup>.  
«Éramos los nigromantes del nicho, lo poblábamos de espíritus» (MR, FH 2018:75).

Los poemas eran envueltos en un trozo de nailon dentro del dobladillo de la camiseta que cada 20 o 30 días llevaba la madre de Rosencof para lavar.

El lector puede ir armando con los textos un caleidoscopio donde resplandece una visión universal y totalizadora del amor. Cada fragmento es un cuadro de época, testimonio de un tiempo añorado que se comienza a sentir propio: el boliche, la heladería *Miguelito*, el peluquero Carlitos, el zapatero remendón, el zaguán. *La Farmacia Yi* que aún existe, ubicada en la Avenida 18 de Julio, el balcón de Margarita, al lado de la casa de Garibaldi 2877, la academia de Dalmiro, el club *Tuyutí*, la tribuna América y siempre la barriada. La palabra se vale de la memoria y retorna a lugares seguros.

«Si pintas tu barrio pintás todos los barrios» y *La Margarita* va por eso: recoge los colores, los sonidos, el amor primero, la adrenalina, la esperanza, como material de supervivencia. Se trata de flashes, momentos, «poesía de situaciones» como su autor la llama, marcan una época, el radioteatro, la muchacha seriecita, las cargadas, los sueños. Al final se vuelve a la realidad del primer poema animado por esperanza de volver y encontrar tanto a *La Margarita* como a la vida, en cualquier esquina<sup>(23)</sup>.

La literatura otorga una nueva dimensión al calabozo que logra alojar el parque, un atardecer, el club, el barrio y sus actores «Esa traspolación del barrio al calabozo, era un mecanismo constante, el calabozo lleno de gurises, la playa, la arena, envase de coca cola, venía la guardia y no sabía dónde meter la botella. Los límites entre realidad y fantasía no eran claros, era un mecanismo de defensa»<sup>(24)</sup>.

«Había que escalar el tiempo» expresa Rosencof. Había que poblar el calabozo para no enloquecer, traspasar las rejas, el breve espacio real y abrir una ventana hacia lo

(22) Entrevista «Sobre la Margarita y el Calabozo» <https://www.youtube.com/watch?v=7cO5SXtXnOg> Con Juan Rossi, Nahil Gelené, Bernardo Bogliano y Ezequiel Jáuregui.

(23) *El regreso del gran Tuleque*, primera obra de Rosencof escrita en el regreso a la libertad va a retomar 4 poemas de *La Margarita*: «En la esquina», «Lluvia», «Maga» y «El regreso». Aparecerá aquí nuevamente la murga como expresión del pueblo, que ya había estado en el 59 con la primera parte de la obra *El gran Tuleque*. En esta ocasión el amor por *La Margarita*, es nuevamente motivo de esperanza y resistencia: el protagonista sale luego de estar en prisión y empieza a buscarla por todas partes, la rescata de un quilombo y se casan en un carrito, en medio de poesía, la esperanza y el coraje, hallan su plenitud.

(24) Comenta Rosencof en una entrevista realizada por cineastas platenses en su casa en Montevideo, que se estuvo por hacer *La margarita* con el Coco Barone, director y productor argentino, y que la misma ganó un premio en el INCA. Aunque el film no evolucionó, el guión se halla escrito. La primera escena comienza su desarrollo en el calabozo, de pronto se abre la puerta aparece un baile en el club Tuyutí, el personaje se eleva hasta que aterriza en chancleta en el calabozo cuando el sargento lo llama al orden.

La secuencia refleja las implicancias del quehacer poético con respecto a la transmutación de ese espacio en las experiencias carcelarias.

posible, que permitiera resistir. Había que inventar un lugar donde lo bueno de lo real/irreal sobreviviera al suplicio real/irreal.

A veces despertar de esa realidad era difícil y la locura estaba acechando en cada rincón del calabozo.

«El Pepe, con quien estábamos incomunicados, vivía su propia agonía dramática, los fantasmas lo acosaban». «Para nosotros no había fronteras entre lo real y lo imaginado. Todo era uno». (MR, FH 2018:75)

La palabra funciona como fusil de la resistencia, aparece siempre refugiando la posibilidad de comunicación con el otro y restablece la humanidad desahuciada.

Un recurso que ayudaba a sobrevivir era atrapar los fantasmas. Dominarlos antes que ellos lo dominaran a uno.

Mecanismos asimilados a los de creador me sirvieron de mucho. Y aun aquellos que no eran escritores se hicieron, logrando de esta manera, sin saberlo, atar los fantasmas a una estructura novelada, dramática o poética. (Rosencof 2003:39).

## La niñez en la escritura

El poemario *Canciones para alegrar a una niña* (1985) que aparece en la primera publicación de *La Margarita, canción de amor en 25 sonetos* (1995), se percibe como un disparo de color dentro de la oscuridad permanente. La luna, el sol, las estrellas, un pájaro, el rocío toman forma en los versos, que responden a una de las grandes preocupaciones que presentaron estos años de cautiverio, tanto para Rosencof como para Huidobro, y que fue la preservación de sus hijas en los tiempos de visita. De hecho la dedicatoria de *Memorias del calabozo* es para Alejandra (la hija de Mauricio), que representa, como expresa literalmente «todos los niños y niñas de estas historias irreales de la vida real».

También será para ella, el primer poema que escribe estando en Melo, luego de recibir uno de los trocitos de papel que la niña arrojaba al aire con la esperanza de que llegaran a la celda y que decían: Papá, te quiero. Este poema se titula «Carta». La epístola como reposición de la ausencia habilita un espacio íntimo donde el diálogo imposible tiene lugar, el soneto es nuevamente la forma de expresión elegida:

Escribiste en un papelito «Papá, te quiero»,  
y lanzándolo al aire con un soplado  
vagó y vagó como el pájaro perdido  
que abandona su nido en el vuelo primero.

Por las rutas sin huellas del aire ligero  
buscando el camino desconocido  
fue a despertar el sueño dormido  
del que día a día aguarda un mensajero

Danzó titubeante frente a la reja  
el albo papelito que bajó del cielo,  
entonces comprendió mi mirada perpleja

que aquella pluma que posó en el suelo  
era la carta en que mi pequeña abeja  
me enviaba la miel de su consuelo (MR, FH 2018:51)

Queremos mencionar un conjunto de relatos que resultan de esa misma preocupación que acompaña a Rosencof durante el periplo vivido: *Cuentos para las lágrimas de una niña* y *Mi planeta de color naranja*, que luego formarán parte de *Piedritas bajo la almohada* (2002).

Estas historias surgieron frente a la dificultad que encontraba Huidobro para comunicarse con su hija (aún menor que la de Mauricio) la cual lloraba desconsoladamente cuando lo veía y decía que no tenía manos, (manos que escondía esposadas bajo la mesa). Eleuterio pensaba suspender las visitas porque sentía que le hacía mal a la niña, y a través del particular sistema Morse que inventaron para comunicarse por medio de la pared, Mauricio le dice que le cuente cuentos, así tiene algo que esperar de cada encuentro. Será él mismo quien los invente y se los transmita con el lenguaje de las manos: «todos los cuentos vienen del fuego, el fuego atrae las memorias sueltas» (Rosencof 2005a:21); «Si uno ve las cosas como son, no ve nada» (Rosencof 2005a:23); «Se sobrevive a cuento, a puro cuento» (Rosencof 2005a:43).

## Reedición el espacio carcelario

Los textos que enumeramos a continuación reiteran el tratamiento del territorio intramuros a la vez que insisten en recursos como la prosopopeya o personificación, la construcción de un interlocutor íntimamente ligado a lo metonímico, y la utilización del género epistolar para reedificar a través del recuerdo la identidad perdida.

En *El Combate del establo* (1985), pieza teatral escrita, como ya hemos dicho, en Paso de los Toros que se estrenó antes de que Rosencof saliera de prisión, el espacio carcelario es trasladado a un granero. El interlocutor elegido y compañero de peripicias es una vaca, que se muestra sumisa y abandonada a su destino «bienaventurados los mansos, José» (Rosencof 1994:205), en contraposición con el protagonista

músico, que se resiste al sometimiento; «hay que tirar ¿sabe? Algo se va a romper» (Rosencof 1994:200). La autoridad es personalizada por un cuidador (Perrone) que los tortura permanentemente. La historia comienza con un absurdo, al mejor estilo kafkiano de metamorfosis, y termina con la simbiosis que se produce entre ambos personajes que luchan contra la despersonalización sostenidos por los sueños, la esperanza de una carta y el recuerdo.

*El saco de Antonio* (1985) plantea la necesidad de crear alguien para poder sobrevivir. Así es como Consuelo en su soledad crea a Antonio y Magdalena quienes siendo producto de los sueños y habitando en una felicidad permanente se cuestionan si son parte de la realidad.

*El hijo que espera* (1988) plantea algo similar: En este caso es una actriz quien representa a una mujer presa que sueña con un hombre de su pasado y con el hijo de ambos. La actriz termina siendo dominada por su personaje. La obra rescata la supremacía de los sueños por sobre la realidad.

*El Bataráz* (1992), no es más que una extensa carta (sabemos que dedicada a Raúl Sendic). En la primera página leemos: «Y es entonces que decido escribirte lo que no puedo con lo que no tengo». (Rosencof 1999:15)

Es quizás, esta prosa novelada la obra más oscura del autor, donde el protagonista se mimetiza con el ambiente y se declara en un proceso que autodenomina «vegetalización». La celda no transmuta como espacio en sí, sino que aparecen personajes imaginarios.

A casi 10 años de recuperada la libertad, Rosencof logra distanciarse de lo vivido y armar un relato ficcional que le permite procesar las peores atrocidades y revelar las debilidades con humor y acidez. Esta vez el interlocutor es Tito, un gallo que por momentos es vivo reflejo de su creador a modo de Sancho y Quijote.

El hecho de comenzar la obra con una introducción epistolar<sup>(25)</sup> habilita al lector a asumir que hay sobrevivida luego de la degradación y la tortura.

---

(25) A pesar de que no estamos analizando específicamente las cartas producidas en situaciones de encierro, es importante mencionar las posibilidades que habilita dentro del espacio concentracionario «La técnica epistolar me ha permitido descubrir las posibilidades del monólogo. Es como un juego. Tomo un tema, reflexiono acerca de él, avanzo, retrocedo, lo circundo. A falta de interlocutor, acudo al recuerdo. La evocación no siempre es vívida, hay pérdida de elementos y recreación de otros. Tengo la sensación de entrar en un cuarto totalmente a oscuras, en el que se almacenan pertenencias. Con una linterna ilumino un rincón. El resto permanece en penumbra y no lo tengo en cuenta. Lo que casualmente resurge iluminado, es lo que me sirve para completar la idea que deseaba desarrollar. Otras veces lo real y lo imaginario se entrelazan de tal manera que al releerlo quedo perdida en la fantasía». (Vives de Firpo 1991:39-40)

*Las cartas que no llegaron* (2000) de carácter autobiográfico, avanza como un viaje permitiendo la recuperación, a través de distintas anécdotas, de la historia fundante en la vida del autor. Hay aquí una nueva ficcionalización del encierro a través de una carta, que le permite armar el derrotero personal volviendo a la infancia y a la vez procesar su presente. El recuerdo de su padre sastre, de su hablar en idish, su balbucear en español, el patio, las plantas de su madre y la permanente enseñanza de que uno es uno y todos los demás, él y su barrio, su gente, su perro, su patria, conforman el leitmotiv del texto. Este comunicarse aún desde y con la ausencia, como sucede en la larga epístola que repone el diálogo con el padre, otorga voz y significado a la experiencia a partir del compartirla. «Y fue en el retorno al interminable territorio de dos por uno del calabozo, que comenzaron mis conversaciones con papá». (Rosencof 2005c:112)

Aparece la génesis de una resistencia que se replica frente a la genealogía de la persecución. Mauricio recuerda diálogos entre muros donde «el ñato» con los nudillos le transmite su idea de que es muy natural que estén allí porque Rosencof viene del gueto de Varsovia y F. Huidobro de la guerra civil española.

## Conclusiones

Queremos finalizar este trabajo respondiendo a una pregunta que Tununa Mercado (2016) realiza al referirse a la escritura carcelaria:

¿Cuál es el soporte imaginario de una producción poética cuyo escandido no se rige por una demanda «literaria» ni tiene otro destino que el de un mensaje arrojado al mar en una botella? El deseo navega en el azar, pero su apuesta es llegar a otro, darle a conocer la verdad de la penuria, hacerle aquilatar la magnitud de una expansión que sólo puede medirse por la contractura ensimismada del encierro, hacerle ver a quien va a leer que una pulsión ha roto el sometimiento y se ha vuelto letra<sup>(26)</sup>.

La necesidad de contar, ponerle voz a lo vivido, transmitirlo no solo como forma de testimoniar sino como parte de una elaboración del trauma, es el motor de esta escritura.

Amandine Guillard (2016) quien afirma que los testimonios y los propios textos van en contra de cualquier teoría vanguardista del «arte por el arte» y ponen de realce la imperiosa función concreta del lenguaje poético en situaciones límite, cita

---

(26) Contratapa de Palabras en fuga. Poemas carcelarios y concentracionarios de la dictadura argentina (1976-1983)

en el Prólogo de *Palabras en fuga*, un poema anónimo del volumen *Desde la cárcel, presos políticos argentinos* (1981):

«Yo te nombro con las estructuras de mi/esperanza: las palabras»<sup>(27)</sup>

Celebramos en estos textos la victoria de la palabra humana<sup>(28)</sup>. Palabra que hace posible la resignificación del mundo, del espacio, la construcción del relato de la experiencia.

La palabra se concibe en una doble función: por un lado realiza un trabajo de restauración de la subjetividad, repone los vacíos y arma una totalidad sostenida por fragmentos y por el otro responde a una demanda ética que se erige desde un yo que piensa en los otros y decide dar testimonio.

En las innumerables entrevistas que le han hecho a Rosencof, tanto aquí como en conferencias en todo el mundo referidas a tortura y represión, aparece siempre el recuerdo de que en ocasiones, sintiéndose casi derrotado, lo sostenía un coro nocturno que a lo lejos repetía «tupa, hermano, aquí los esperamos».

Para concluir este trabajo transcribimos uno de los pequeños escritos de la cárcel, que resume el espíritu y la dignidad con que atravesó el poeta los años de aislamiento y ratifican que estas islas textuales representan el fracaso del dispositivo represivo recuperando la condición humana tras su intento de exterminio. Este poema fue dedicado durante la reclusión en Melo a F. Huidobro el 14 de marzo de 1974, día de su cumpleaños. Las palabras traspasaron el muro mediante el sistema Morse simplificado a golpe de nudillo que iniciaran en Santa Clara de Olimar:

Y si este fuera  
mi último poema.  
insumiso y triste,  
raído pero entero,  
tan solo  
una palabra  
escribiría:  
Compañero. (MR, FH 2918:52)

(27) En *Palabras en Fuga. Poemas carcelarios y concentracionarios de la dictadura argentina* (1976-1983) p.42.

(28) Galeano, Eduardo en Prólogo de *Memorias del calabozo*.

## Bibliografía

- Agamben, Giorgio** (2005) *Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo*. Valencia: Ed. Pre-Textos.
- Alzugarat, Alfredo** (2007) *Trincheras de papel. Dictadura y literatura carcelaria en Uruguay*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Campodónico, M. Ángel** (2003) *Las vidas de Rosencof*. Uruguay: Ed. Aguilar. Grupo Santillana.
- Daona, Victoria** (2010) «Ficciones de encierro (La escritura de Mauricio Rosencof)». *Revista Telar. Revista del Instituto Interdisciplinario de Estudios Latinoamericanos*, N.º 7-8, pp. 167-185.
- Gelman, Juan** (2012) *Poesía reunida. Tomo I y II*. Argentina: Ed. Seix Barral.
- Guillard, Amandine** (2016) *Palabras en fuga. Poemas carcelarios y concentracionarios de la dictadura argentina (1976-1983)*. Argentina: Alción Editora. Centro de estudios avanzados. Universidad de Córdoba.
- Jelin, Elizabeth; Kaufman, Susana** (Comp.) (2006). *Subjetividad y figuras de la memoria*. Argentina: Ed. Siglo Veintiuno.
- Kaufman, Susana G.** (2014) «Violencia y testimonio. Notas sobre subjetividad y los relatos posibles» *Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*, ISSN 2362-2075, N.º 1, pp. 100-113.
- Mosquera, Sonia** (2006) *Adolfo Wasem. El tupamaro. Un puñado de cartas*. Uruguay: Ed. De la Banda Oriental.
- Rama, Ángel** (1972) *La generación crítica. 1939-1969*. Uruguay: Ed. Arca.
- Rosencof, Mauricio** (1985) *Conversaciones con la alpargata*. Montevideo: Ed. Arca.
- (1985) *Los caballos*. Montevideo: Ed. Libro Sur.
- (1988) *Teatro escogido*. Vol. 1. Montevideo: Ed. TAE
- (1995) *La Margarita. Historia de amor en 25 sonetos*. Argentina: Ed. Colihue.
- (1998) *De puño y letra. Antología*. Ed. a cargo de Hortensia Campanella. España: Ed. Txalaparta.

----- (2002) *El bataraz*. Uruguay: Ed. Alfaguara. 3ra Edición. Grupo Santillana.

----- (2003) *Las agujas del tiempo*. Montevideo: Ed. Aguilar.

----- (2005) *Piedritas bajo la almohada*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Suma de Letras, Punto de lectura.

----- (2005) *Las cartas que no llegaron*. Buenos Aires: Ed. Suma de Letras.

----- (2011) *Sala 8*. Uruguay: Ed. Alfaguara. Grupo Santillana.

----- (2013) *Diez minutos*. Uruguay: Ed. Alfaguara. Grupo Santillana.

**Rosencof, Mauricio; Fernández Huidobro, E.** (2018) *Memorias del Calabozo*. Bilbao, España: Ed. Txalaparta. 3ra. Edición.

**Sendic, Raúl** (2007) *Cartas desde la prisión*. Uruguay: Letra eñe ediciones.

**Torres, Alicia** (2001) «Rosencof: una imaginación liberadora» en Lago, Sylvia (coord.), *Ocho escritores de la resistencia*, Montevideo: FHCE.

**Vives de Firpo, Lily** (1991) *Cartas de Lily*. Montevideo: Ed. Arca.





# Revistas que son reuniones: la labor editorial como práctica pedagógica

María José Rubin\*

## Resumen

La labor editorial, considerada como una práctica de reflexión y creación de sentido, es una actividad que permite desplegar estrategias comunicativas para configurar una propuesta de enunciación que amplíe y transforme los horizontes más habituales en los que las personas privadas de su libertad «son dichxs». A partir de la experiencia del Taller Colectivo de Edición, que coordino e integro, propongo pensar, a la manera de una panorámica, los modos en los que convertimos nuestros encuentros semanales en revistas, los recursos que se plasman en ellas y su carácter de memoria identitaria del colectivo editor que, por ellas, constituimos.

## Palabras clave

universidad - edición - extensión - cárceles

---

\* Editora graduada de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), docente y coordinadora del Taller Colectivo de Edición (SEUBE, FFyL, UBA), investigadora en formación en el marco del proyecto «Escribir en la cárcel: políticas para el desarrollo cultural y comunitario» (FFyL, UBA), doctoranda en Letras por la misma Facultad. Contacto: [rubinmariajose@gmail.com](mailto:rubinmariajose@gmail.com)

## Más acá del papel: qué hacemos al hacer revistas

El Taller Colectivo de Edición (TCE) funciona a la vez como un curso extra-curricular de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la UBA y como un colectivo editor. Nos reunimos periódicamente y organizamos la producción de las revistas según el calendario cuatrimestral de la Facultad. En el Centro Universitario Devoto hacemos *La Resistencia*; en el Centro Universitario Ezeiza del complejo I, *Los Monstruos Tienen Miedo*; y en el Centro Universitario Ezeiza del complejo IV, somos *Desatadas*.

En cada encuentro nos dedicamos a reflexionar y debatir colectivamente para dar forma a un producto editorial que es también un medio de comunicación donde plasmar las voces de las «víctimas silenciadas» (Daroqui, 2014:43) por el encierro y por los «perfiles de peligrosidad» delineados en los medios hegemónicos, y que deben reconocerse como condición para la restitución de la libertad.

Este proceso de construcción de perfiles de peligrosidad en relación con razas, etnias, edades, identidades y expresiones de géneros y orientaciones y prácticas sexuales no normativas ha tenido y tiene a las narrativas de los medios como tramas centrales en articulación con las prácticas de producción de sentido común en la vida cotidiana. (Delfino y Parchuc, 2017:112)

[...] la escena del acto de declarar y testimoniar sobre la propia vida interpela a reconocer una peligrosidad atribuida por la criminalización como requisito para una readmisión en la vida colectiva de la que se ha sido expulsado y expulsada. (Delfino y Parchuc, 2017:123)

En el contexto del taller, realizamos un trabajo colectivo que consiste, muy sucintamente, en tomar la decisión de decir, y con ella, qué decir y cómo presentarnos ante nuestros lectores en la revista. Estas decisiones dan forma al objeto editorial y al colectivo que se constituye como contracara de la misma actividad.

El proyecto editorial que llevamos adelante desde el TCE se inscribe en un marco institucional más amplio: el trabajo que lleva adelante el Programa de Extensión en Cárcel (PEC) como intervención pedagógico-política de la Universidad en la cárcel. El objetivo que compartimos es el de «ampliar los derechos humanos y promover la inclusión social de personas privadas de libertad y liberadas» (Parchucy Bustelo, 2018:12), como también el horizonte de reducir el daño causado por el encierro.

[...] la educación en la cárcel habilita en el sujeto la posibilidad de escribir otras versiones de sí mismo, diferentes de las que generalmente se le adjudican. Y puede cumplir unatarea de reducción de daños, frente al efecto desubjeti-

vante del encierro. Por eso es fundamental la posibilidad de propiciar espacios y actividades en los que puedan construirse nuevas formas de subjetivación. (Frejtman y Herrera, 2009:126)

En tanto propuesta extracurricular, el TCE se encuentra disponible para toda la población de los penales donde se dicta, sin los requisitos de trayectos educativos formales que supone la oferta curricular. De esta manera, se configura como una puerta de entrada a la Universidad y como un espacio de encuentro entre personas con biografías muy diversas. Esta bienvenida y este encuentro se convierte, cada cuatrimestre, en una revista.

## De la charla al índice, del índice a la página:

### cómo publicar el encuentro

En tanto productos editoriales, las revistas cargan consigo un valor social: son fuente de legitimación cultural y promesa de lectores desconocidos, o de un diálogo diferente con conocidos (familiares, amigos, compañeros). Este es uno de los primeros atractivos que presenta a quienes se acercan al taller. Su mediación también configura, en este contexto, el soporte de una memoria colectiva: posibilita la permanencia y reactualización en el tiempo de una identidad que trasciende a los sujetos individuales, incapaces de prever ni mucho menos garantizar una participación sostenida a largo plazo.

Reconocerse como parte de un colectivo editor con una historia que antecede su configuración actual es un acto constitutivo. Al leer los textos, títulos y secciones de las revistas previas surgen las primeras propuestas para la nueva edición. Otras ideas se presentan con una forma menos definida y se traducen en la voluntad de «escribir algo», aunque aún no se corresponda con un género claro o aborde una temática enunciable. Esos textos encuentran su forma al calor del colectivo: lo leemos, lo aplaudimos, lo comentamos y muchas veces lo definimos. Un testimonio, una reflexión, un poema. Si no tiene título, pensamos uno, y le asignamos un lugar en el índice.

De las charlas en las que compartimos anécdotas, historias personales, problemas comunes y críticas amplias al sistema es que surgen muchas veces esos textos que darán cuerpo a las revistas. Es el diálogo entre ellos, a la distancia o en la proximidad de la página, que toma forma el colectivo que se inscribe en la revista. Aquella forma elegante de decir que una edición fue autofinanciada en nuestro caso adquiere un sentido y una potencia diferentes: nos autoeditamos, porque al editar la revista hacemos lo propio con su contracara indisociable, que es el colectivo editor.

## Cómo te la cuento: algunas estrategias para seguir dialogando desde el papel

La decisión de decir, qué decir y cómo presentarnos en tanto colectivo en las páginas de la revista supone un trabajo de elaboración y perfeccionamiento de estrategias enunciativas que hacen al estilo propio de estos medios que editamos.

En los textos solemos ver la frecuente interpelación a la figura del juez o de la justicia. «Invito a Vuestra Señoría a vivir al menos una semana con prisión preventiva en cualquiera de las cárceles de nuestro país» reclama la «Carta abierta a los jueces de la Argentina» publicada por Candela Gutiérrez en el primer número de *Desatadas*. «Ustedes no ayudan ni ayudarán, solo empeoran...» sentencia la carta colectiva «A los títeres del sistema opresivo» que abre el número 20 de *La Resistencia*. Y la tapa de *Los Monstruos Tienen Miedo* 14 nos da un ejemplo gráfico: «¿en manos de quién estamos?» pregunta al pie de una ilustración anónima, que ubica a la justicia en el seno de un juego perverso, donde rebota sin descanso quien ingresa, golpeando números sin poder asir su destino.

Otros textos juegan con la persona del narrador, proponiendo formas de enunciar que eluden la primera persona. En el número 15 de *La Resistencia*, Pali Blg publicó «Nooo, si los pibes que están presos solo quieren la libertad», una pieza de difícil adscripción a un género discursivo, en el que hablan «los pibes» por la vía de un narrador que los señala como enunciadores. «Los pibes expresan que las cárceles funcionan mal, que se roban millones y millones del Estado –pagados por la sociedad con sus impuestos–, que bajan miles de pesos por cada preso y que al preso le llega para comer una papa por día», advierte en nombre de los pibes.

En su «Ensayo sobre la educación», publicado en *Los Monstruos Tienen Miedo* 7, Sebastián Terruzzi sostiene estoicamente un relato en segunda persona que inviste a su lector de una biografía que parece ser la propia.

De tanto que pensaste no sabés por dónde empezar. Sé que la mayoría viene de un barrio humilde donde se usaban pitucones y las zapatillas que no eran de marca se las compraban uno o dos números más grandes para que les duren mucho tiempo más, y en esos momentos no te dabas cuenta de que venías de una familia de clase baja. Si sólo eras un niño.

El diálogo entre los textos también despliega sus propias estrategias para captar la atención del lector y conmoverlo. La forma «dossier» es habitual en las revistas: una compilación de géneros diversos hilvanados por un mismo tema. En *Los Monstruos Tienen Miedo* 14 publicamos un dossier sobre «Acercamiento familiar», una figura que garantiza (en teoría) el traslado hacia la ciudad de origen, donde habita la fa-

milia, o la permanencia allí, según corresponda. Ismael apunta que puede apelarse a esta figura para solicitar salidas especiales. Gustavo cuenta que la figura no bastó para que pudiera obtener una salida extraordinaria a visitar a su madre, que agonizaba. Nico compuso un poema para mamá, a quien extraña. Información legal, testimonio y poema cubren así una doble página, cada cual con su fuerza, que se potencia al reunirse.

El destinatario tácito de estos esfuerzos argumentativos es un lector social, también colectivo. Incauto, desinformado y, sobre todo, indiferente, despierta la vocación de interpelar y sostener la atención que se hace palpable en las estrategias señaladas. Se despliega así una suerte de voluntad pedagógica que supone invertir la asimetría: decir lo que en general se ignora (o se desoye) encarnando una voz autorizada.

Al abordar la escritura y la edición desde esta perspectiva, nos proponemos observar los modos en que estas prácticas permiten abrir recorridos menos «tutelados» y provocar encuentros más flexibles con los bienes culturales y entre los lectores (Frugoni, 2018:116), a la vez que dan lugar a usos y reapropiaciones que desafían la lógica de la institución y a veces también los ideales de conversión cultural que suelen impregnar los discursos sobre la lectura (Fabiani, 1997:4-5) y la escritura.

## Bibliografía

- Daroqui, A.** et al (2014) *Castigar y gobernar: hacia una sociología de la cárcel. La gobernabilidad penitenciaria bonaerense*. Buenos Aires, CPM y GESP y DH.
- Delfino, S., Parchuc, J.** (2017), «Experiencias pedagógicas en contextos de encierro», en Gerbaudo, A. y Tosti, I. (eds.). *Nano-intervenciones con la literatura y otras formas del arte*. Santa Fe, FHyC-UNL.
- Fabiani, J.** (1997) «Políticas y prácticas de la lectura en prisión: el caso francés» en *Educación y biblioteca* 85.
- Frugoni, S.** (2018) «Bibliotecas Itinerantes, lecturas y mediadores en contextos de encierro». En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 7, pp. 114-126.
- Parchuc, J. y Bustelo, C.** (2018) «Estirar la reja: libro, voces y proyecciones». En Parchuc, J. et al. *Saberes en diálogo. Experiencias de formación en la cárcel*. PEC-EPISEC.
- Petz, I.** (2015) «Extensión universitaria». En *Redes de extensión*. 1. FFYL, UBA.

**Pittaluga, R.** (2006) «Notas a la relación entre archivo e historia». En *Políticas de la memoria* 6/7. CeDIInCI.

## Material de consulta

*Desatadas* 1, julio de 2019, EFFyL. En línea: [https://issuu.com/laresistenciacud/docs/desatadas\\_1\\_web](https://issuu.com/laresistenciacud/docs/desatadas_1_web)

*La Resistencia* 20, julio de 2019, EFFyL. En línea: [https://issuu.com/laresistenciacud/docs/la\\_resistencia\\_20\\_web](https://issuu.com/laresistenciacud/docs/la_resistencia_20_web)

*La Resistencia* 15, diciembre de 2016, EFFyL. En línea: [https://issuu.com/laresistenciacud/docs/la\\_resistencia\\_15\\_blog](https://issuu.com/laresistenciacud/docs/la_resistencia_15_blog)

*Los Monstruos Tienen Miedo* 07, julio de 2016, EFFyL. En línea: [https://issuu.com/laresistenciacud/docs/lmtm\\_7\\_tapa\\_int\\_definitiva\\_web](https://issuu.com/laresistenciacud/docs/lmtm_7_tapa_int_definitiva_web)

*Los Monstruos Tienen Miedo* 14, diciembre de 2018, EFFyL. En prensa.

## Sobre el Taller Colectivo de Edición y las revistas

**Chauvin, S.** (2016) *Taller Colectivo de Edición: inclusión educativa en primera persona* (mimeo).

**Gaudio, A.** et al. (2013) «Lógicas horizontales en el encierro. El Taller Colectivo de Edición» (mimeo).

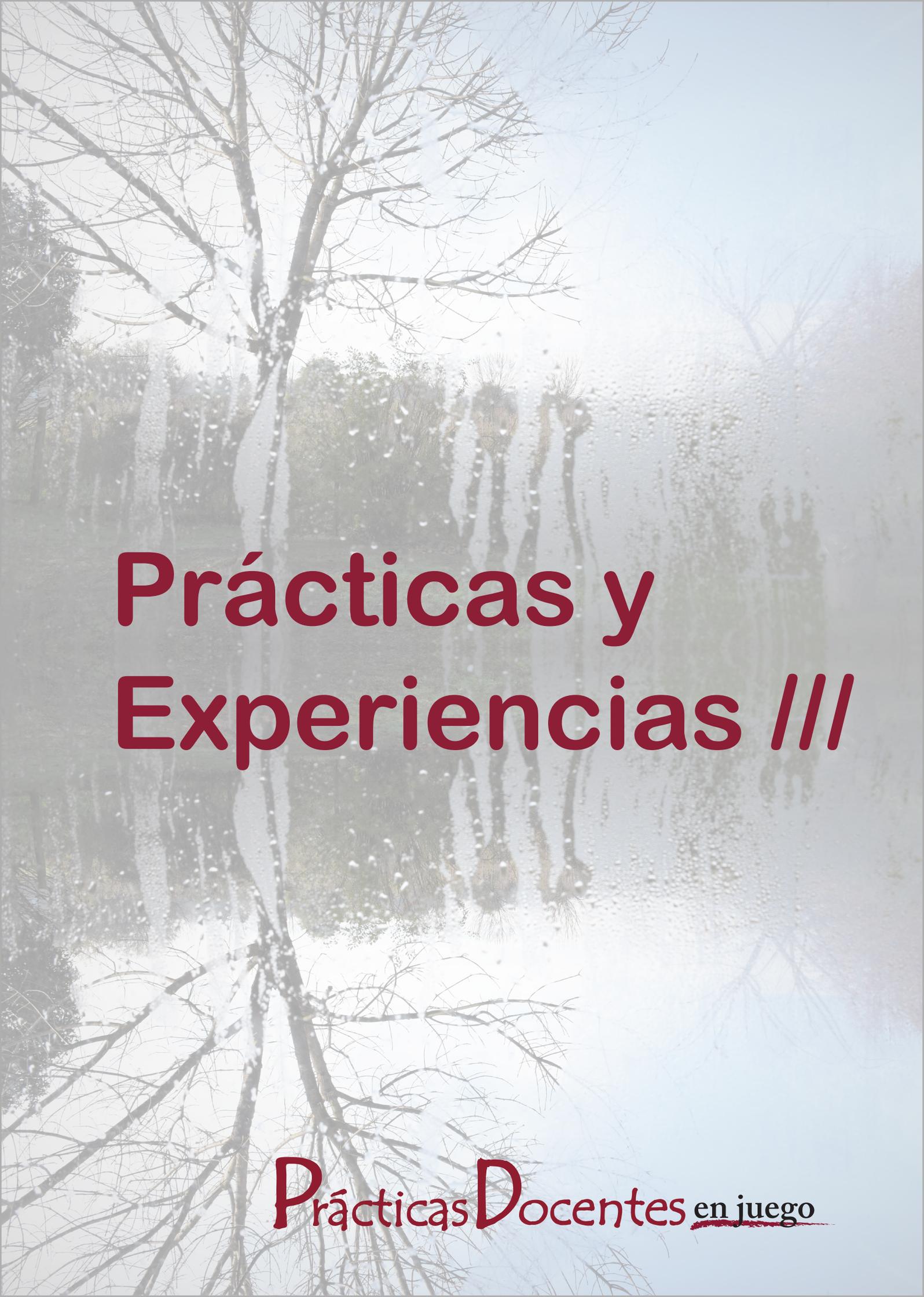
**Rubin, M. J.** (2016). «Editar a la deriva». En *Cultura editorial*, 1, noviembre de 2016. Cátedra Libre de Edición y Proyecto Social Boris Spivacow, FFYL-UBA.

----- (2017) «Dinámicas y políticas editoriales en contexto de encierro». Ponencia en el I EITICE. UNICEN.

----- (2019) «Editar colectivamente en la Universidad y en el encierro». En *La vida en la cárcel*. UNCA.

**Salgado, A. L.** (2016) «Editar la cárcel». En *Espacios de crítica y producción*, 52. FFyL, UBA.





# Prácticas y Experiencias III

Prácticas Docentes en juego



# La experiencia física de leer poesía como pedagogía de lo poético\*

Cecilia Bajour\*\*

## Resumen

La centralidad de la oralidad en el vínculo con lo poético en los diseños curriculares de educación inicial y primaria invita a encontrar en la valorización de la experiencia corporal de lo poético una zona posible de búsquedas y experimentaciones sobre la didáctica de la poesía. Debido a ciertas resistencias que provoca este género con el que muchas veces no se sabe bien qué hacer, muchas prácticas de enseñanza de la poesía siguen ligadas a tradiciones que reducen el trabajo con lo sensorial a la detección de imágenes y al reconocimiento de la rima y de patrones métricos tradicionales o a la invitación a la lectura en voz alta de poemas sin demasiada conciencia de qué se está enseñando y aprendiendo allí acerca de la construcción de lo poético y su significación. Sin desestimar la potencia de la experiencia física que implica el solo acto de decir poesía en voz alta, saber más sobre qué se pone en juego en esas prácticas puede motivar nuevos saberes sobre la poesía y su enseñanza.

## Palabras Clave

poesía y enseñanza - oralidad - experiencia física - cuerpo

---

\* Ponencia leída en el Panel: «Poesía y enseñanza: experiencias, sentidos». IX Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Corrientes, 28 de julio.

\*\* Profesora en Letras (UBA). Magíster en Libros y Literatura para Niños y Jóvenes (Universidad Autónoma de Barcelona).

Docente titular de la asignatura Literatura Infantil y Juvenil del Profesorado Universitario en Letras de la UNSAM. Integra el equipo de docencia de la Especialización en Estudios Avanzados en Literatura Infantil y Juvenil y de los Diplomados en LIJ (UNSAM).

Es autora de los libros: *Oír entre líneas. El valor de la escucha en las prácticas de lectura. La orfebrería del silencio. La construcción de lo no dicho en los libros-álbum. Juego con palabras, palabras en juego. Literatura, imaginación y silencio. Desafíos actuales en mediación de lectura.* Contacto: [cecibajour@gmail.com](mailto:cecibajour@gmail.com)

**en voz alta**

Un ejercicio de voz:  
cuerdas y musculatura  
para  
atrapar al vuelo  
las palabras,  
que – de nuevo sueltas en el aire –  
rápidamente  
pasan.

**em voz alta**

Uma ginástica da voz:  
cordas e musculatura  
para  
apanhar no voo  
as palavras,  
que – de novo soltas no ar –  
rapidamente  
passam.

*Ana Martins Marques*

(de «6 posturas para leer, 6 posições para ler» en *La vida submarina*, Belo Horizonte, Scriptum, 2009)

¿A las palabras poéticas pronunciadas se las lleva el viento? Y si se van, si «rápidamente pasan» ¿qué enseñan? ¿se puede aprender algo de lo volátil? ¿sólo se aprende sobre lo poético y el hacer poesía a partir de lo que sugiere la palabra fijada en la página, en el libro o en otros soportes? ¿qué se aprende del poema, del poeta, de la poesía, de los lectores (otros y nosotros) leyendo o diciendo poesía «en voz alta» como titula el poema Martins Marques? ¿qué será posible transmitir como conocimiento sobre el pasaje de lo escrito a lo oral en poesía? ¿qué relaciones tendrá lo que vibra en el aire a través del sonido de la voz y el silencio con posibles significados y búsquedas constructivas del poema?

Lo efímero e inasible del sonido de un poema pronunciado, su cercanía a lo emocional (se explicita o se enmascara la emoción), a las condiciones, posibilidades y búsquedas de la voz, los matices dramáticos (sean inconcientes o concientes y/o buscados) acercan la oralidad de la poesía a lo performático, en este caso a la experiencia del cuerpo en el acto de decir un texto poético. Algunas manifestaciones y matices del sonido, de la gestualidad y del silencio se vuelven protagonistas en la

*performance* poética. El lenguaje se hace cuerpo en el cuerpo de quien dice el poema. La oralización del poema en el acto performático supone, como lo sugiere poéticamente Marques en su breve poema «en voz alta», una manera única e irreplicable en un espacio-tiempo, en el que la palabra toma el carácter de «acontecimiento» en relación con la circunstancia en la que se inscribe y el vínculo con los oyentes que activan su escucha. El acontecimiento tiene siempre una cuota de azar y por lo tanto quienes escuchan desde una postura entregada o resistente participan del desafío de lo desconocido que se realiza en un instante compartido.

En la instancia de puesta en voz un poema, como dice el ensayista uruguayo Luis Bravo, «recupera algo que le es propio a su naturaleza: el ser un objeto de lenguaje compuesto para la voz de quien dice y para el oído de quien escucha, además de para la vista y oído interno del lector. En tal sentido la «lectura» en voz alta no es un mero trámite ni un traslado de lo que reside en la página. En la puesta en voz no se apunta a la «motivación» del que escucha para que luego se convierta en el «lector», sino que ya está en juego la significación integral del poema, con sus cualidades rítmicas, tonos, pausas e intensidades dirigidas al corazón mismo de la recepción que es la presencia activa del espectador con todos sus sentidos». (2010)

Leer las capas de sentido de un poema desde un lugar que no es sólo el de la dimensión de escritura es un posible programa pedagógico. Así lo cree (y sigo de cerca su creer) Fabián Iriarte en el cierre de su trabajo «Después del aullido: la poesía y la voz». (2012)

Afirma que «la lectura en voz alta es una pedagogía de la voz» y agrega que en la lectura como manifestación externa del poema se aprende acerca de su estructura interna y de su polisemia significativa. *La máquina de hablar del poema*, dice Iriarte, comienza a funcionar cuando el poema es hablado por el lector.

La preocupación de este ensayista, profesor y poeta por una transmisión pedagógica de saberes sobre la poesía a partir de la voz, tanto en su manifestación corporal al pronunciar el poema como en las huellas de la construcción de las voces enunciadora y enunciada hallables en la propia textualidad poética es estimulante para pensar sobre renovadas aproximaciones a las maneras de enseñar sobre la poesía y lo poético en la escuela y en otros espacios fuera de ella.

La centralidad de la oralidad en el vínculo con lo poético en los diseños curriculares de educación inicial y primaria invita a encontrar en la valorización de la experiencia corporal de lo poético una zona posible de búsquedas y experimentaciones sobre la didáctica de la poesía. Debido a ciertas resistencias que provoca este género con el que muchas veces no se sabe bien qué hacer, muchas prácticas de enseñanza de la poesía siguen ligadas a tradiciones que reducen el trabajo con lo sensorial a la detección de imágenes y al reconocimiento de la rima y de patrones métricos tradicionales o a la invitación a la lectura en voz alta de poemas sin demasiada conciencia

de qué se está enseñando y aprendiendo allí acerca de la construcción de lo poético y su significación. Sin desestimar la potencia de la experiencia física que implica el solo acto de decir poesía en voz alta, saber más sobre qué se pone en juego en esas prácticas puede motivar nuevos saberes sobre la poesía y su enseñanza. La mayoría de los libros de textos de primaria en los capítulos sobre poesía proponen actividades que excluyen la puesta en voz de los textos como acto del que se puede aprender acerca del poema y de lo poético. La visualización es el sentido dominante en las propuestas de actividades de estos materiales más allá de que la rima y la métrica sean atributos más vinculados a lo sonoro y musical del poema.

Por otra parte, sigue siendo preponderante la consideración de esa musicalidad como si fuera esencial de la poesía infantil dejando afuera la posibilidad del verso libre en el espectro sonoro. La ampliación del conocimiento sobre las posibilidades rítmicas y sonoras de la poesía se vuelve especialmente interesante en estos momentos en que en la poesía infantil hay un crecimiento notable de la edición de poesía que se sale de lo tradicional buscando nuevas formas que incluyen tanto el verso libre como la revitalización de formatos tradicionales sacudiendo sus cristalizaciones.

En diversas prácticas de taller de experimentación con la puesta en voz de poesía ocurridas en distintos espacios de formación con futuros docentes y con otros mediadores algunas claves de análisis que focalizan en el aspecto material de lo poético se mostraron especialmente productivas para considerar los poemas y su lectura desde un lugar que pusiera en juego todos los sentidos y dejara de lado los abordajes que en tantas ocasiones provocan un alejamiento del género tildándolo de incomprendible y desmotivador. Veamos algunas de esas claves.

## La conciencia del cuerpo del lector que lee el cuerpo del poema o del libro de poesía



### El lector

¿Quién conoce, a éste que bajó  
su rostro, desde un ser hacia un segundo ser,  
a quien sólo el veloz pasar páginas plenas  
a veces interrumpe con violencia?

Ni siquiera su madre estaría segura  
de si él es el que allí lee algo, empapado  
de su sombra. Y nosotros, que teníamos horas,  
¿qué sabemos de cuánto se le desvaneció

hasta que, con esfuerzo, alzó la vista?  
cargando sobre sí lo que, abajo, en el libro,  
sucedió, y con ojos dadivosos, que en vez  
de tomar, se topaban a un mundo pleno y listo:

como niños callados que jugaban a solas  
y, de pronto, vivencian lo existente;  
mas sus rasgos, que estaban ordenados,  
quedaron alterados para siempre.

**Reiner María Rilke**

(de *Nuevos poemas II*, 1908)

Este poema de Rilke, basado en un cuadro de Manet llamado «La lectura», es comentado por Jorge Larrosa en un artículo de su libro *Pedagogía profana*. (2000) Larrosa hace una lectura más metafísica, heideggeriana y yo prefiero para nuestro tema focalizar en una perspectiva fisiológica en la que el poema parece dar movimiento y devenir temporal a la imagen fija del cuadro que captura al joven lector en el acto de estar cautivo de un libro tras el sillón en el que se sienta su madre. El poema hace mención al rostro, al libro abajo y el lector arriba, las páginas que se pasan con violencia, los ojos que se alzan, el desvanecimiento del mundo y el mundo recobrado al alzar la vista, la alteración de los rasgos que se desordenan con la lectura. ¿Qué sucedería si como en el poema de Rilke registráramos el cuerpo de quienes leen poesía como parte de una microfísica de los actos de lectura poética? Muchas veces damos por sentado (o mejor dicho, por olvidado) lo que hacen nuestros cuerpos cuando leemos. Perec en «Leer: bosquejo sociofisiológico» (1986) propone conjurar ese olvido invitando a dar cuenta de los aspectos materiales, corporales y situacionales de los lectores en el acto de leer. Si bien él no distingue cuál es el material leído en nuestro caso es posible recrear su propuesta registrando microscópicamente lo que sucede con nuestros cuerpos al leer en voz alta un poema o un libro de poesía. Agreguemos también en consonancia con la preocupación de Perec por lo situacional qué sucede con los cuerpos leyendo poesía en contextos de enseñanza y aprendizaje: cuerpos no «naturales» atravesados por situaciones sociales de lectura y por diversas representaciones y disputas sobre género, clase, etnias, religión, ¿cómo actúan nuestras corporalidades en contextos escolares marcados por la complejidad de los tiempos que corren?

Pensemos en los lectores concretos a partir de la consideración de dos zonas de nuestros cuerpos que se activan sensiblemente al leer un poema en voz alta: los ojos y la voz.

¿Qué pasa con el movimiento de los ojos de verso en verso?: su detención en los cortes de los versos ante el silencio del blanco de la página, su moverse desde el fin

de un verso al comienzo de otro en los encabalgamientos, cómo registran los caminos y saltos pautados por la tipografía o su ausencia sobre el blanco de la página, cómo actúan en sus detenciones y en sus avances o retornos, si el poema dialoga con imágenes: ¿cómo viajan los ojos de un lenguaje a otro? ¿cómo tejen tramas entre ellos? ¿qué hacen con los espectadores-escuchadores: ¿los miran yendo del libro a ellos y de ellos al libro?

¿Qué sucede con la voz, central en esta modalidad de lectura (aunque también esté activa, tal como está comprobado fisiológicamente, en el modo de lectura silenciosa)?

Según Mladen Dolar en su texto «¿Que hay en una voz?» (2014), «cada voz es única, tiene la cualidad de una huella dactilar». También es evanescente, atrapa las palabras para pronunciarlas (como decía el poema de Martins) pero luego calla. La voz nace del silencio y vuelve a él. Cuando se pronuncia encarna la presencia y el querer decir, o sea, la búsqueda de sentido encarnada en el significante. Pero ¿qué pasa con la propia voz del lector cuando la presta al poema leído? Si el poema se recontextualiza cada vez que es pronunciado, quien dice un poema hace su versión, más allá de que revele influencias de tradiciones, tensiones, parodias o estilos propios de lectura poética como es minuciosamente analizado por Ana Porrúa en su libro *Caligrafía tonal* (2011).

## La musicalidad expandida: la ampliación del espectro sonoro en la poesía que se lee con niños (y no sólo)

Ya no nombrar  
silla  
mesa  
vaso  
pesa demasiado  
  la palabra  
sólo sonidos son  
¿sólo sonidos?  
silla mesa vaso  
no repetir lo ya nombrado  
que sólo el sonido  
  luzca  
vacíos son  
matices apenas de la voz  
si lla  
  me sa

va so  
sólo la música  
no la cosa  
que el sonido suba  
y baje y vuele  
y no aterrice  
nunca

**Hugo Gola**  
(*Filtraciones*, FCE)

La música en la poesía que se suele leer con niños está asociada en muchísimas representaciones casi con exclusividad a un solo tipo de sonoridad, la que proporcionan la rima, los versos medidos, las composiciones estróficas con estructuras mayormente fijas.

Se trata de una musicalidad próxima a la primera etapa de la vida tan sensible a lo sonoro. Sin dejar de lado la riqueza de esa tradición y la eficacia inevitable de ese modo musical (que en muchísimos casos lamentablemente da lugar al facilismo, el efectismo, a la superficialidad y al estereotipo), es interesante preguntarse por qué tanta resistencia en la poesía infantil (tanto en su producción como en la preferencia de muchos mediadores a la hora de elegir) a otro tipo de musicalidad que proviene fundamentalmente del verso libre. Aclaro que no se trata de proponer una oposición simplificadora e improductiva entre poesía métrica rimada y verso libre sino de reflexionar sobre la propensión a un evidente conservadurismo en la producción poética más difundida y elegida. Mientras en la poesía para adultos esta modalidad del verso se fue consolidando a lo largo del todo el siglo XX y hoy representa la forma más acorde con la sensibilidad poética contemporánea que tiende a considerar a la poesía métrica como anacrónica o cristalizada, en la poesía infantil sólo aparece en una zona considerablemente menor de lo publicado y difundido.

¿Cuáles serán las causas de esta tendencia predominante a conservar las viejas formas aun cuando se las remoce con nuevos referentes y temas o con un diálogo renovado con la ilustración y la edición del libro en su conjunto? Quizás se trate de una nostalgia de una gran parte de los adultos que lleva a identificar a la infancia con una única forma de musicalidad, la escuchada y leída en la propia infancia. O más allá de las ideas de infancia, quizás la poca familiarización de un considerable sector de los adultos con las nuevas formas de la poesía no escrita para público infantil (no tan nuevas si pensamos en casi más de un siglo de desarrollo) lleve al desconocimiento de tales formaciones poéticas y la representación de una gran parte de la poesía contemporánea como alejada de las ideas más extendidas sobre lo poético.

Según la poeta y ensayista Denise Levertov (1992) la sensibilidad contemporánea encuentra su expresión más acorde en la «ruptura del verso», entendiendo tal ruptura como un quiebre de las reglas métricas tradicionales que impiden (salvo en sus usos irónicos, satíricos o experimentales) una perspectiva abierta de lo transmitido en el poema. Para Levertov las formas que rompen el verso son más exploratorias y abiertas porque se acercan con mayor justeza al proceso de «pensar/sentir» y no tanto a sus resultados. Están más alejadas de las certezas definitivas o de las conclusiones y son más sutiles para revelar la provisoriedad y cualidad del pensamiento en su discurrir. La manera en que lo hacen es evitando la sujeción a métricas fijas del verso y liberándose de la necesaria concordancia de la rima; de ese modo es posible otra rítmica que intenta acercarse a las pausas mínimas entre palabras o frases tal como escucha interiormente el oído de quien escribe el poema.

Los poetas suelen sentir la música de ese devenir del pensamiento y el lenguaje que más allá de la supuesta libertad es sensibilísima a la alteración de la melodía (aunque se trate de un cantar disonante). La alteración sonora que provoca una palabra borrada o reubicada en otro verso en el proceso de hacer un poema o corregirlo tiene consecuencias tanto en el verso medido como en el libre. Quienes escriben poesía tratan de ser fieles a la manera en que los sentidos y las formas cantan para ellos y eso se vive como una ley que se reinaugura en cada poema.

Ese canto no tiene sólo una faz individual (que llevaría, entre otros factores, a una configuración probable del estilo de cada poeta) sino también una dimensión de época, de diversos grados y modos de pertenencia o resistencia a ciertas ideologías y tendencias en los discursos poéticos circulantes en momentos y lugares determinados. Es decir, la ruptura del verso no se ajustaría sólo a la percepción atenta de las maneras en que nuestro discurrir interno genera una sintaxis propia con una puntuación que no necesariamente se ajusta a la gramatical. También el quiebre del verso puede nutrirse, como ocurre con una buena parte de las poéticas recientes, de lo conversacional, de las inflexiones y sonoridades del habla cotidiana, de la canción popular, de la improvisación con la palabra y el cuerpo, de la «poetización» de discursos considerados no poéticos como por ejemplo el científico, el político, el sociológico o el comercial, entre otras búsquedas de diversos modos de decir. Allí también podríamos preguntarnos si la poesía infantil que se produce y edita hoy dialoga o no con las búsquedas estéticas predominantes en la poesía adulta contemporánea en sus propias geografías y en otras que ejerzan influencias diversas en el hacer poético. Nuevamente es fácil advertir en la mayoría de lo publicado el corte entre las corrientes principales de la poesía destinada a adultos y lo que se produce y publica para niños. En este género se manifiesta una tendencia a la tradicionalización de las formas y el tratamiento del lenguaje que es más fuerte que en la narrativa. Como si la poesía fuera el reducto de la literatura infantil más endogámico y autocomplaciente de un modo de ver la infancia que es poco proclive a las experimentaciones y por lo tanto más desatento a las búsquedas e innovaciones provenientes de lo poético no destinado a niños.

Sin embargo, aunque la proporción todavía sea pequeña en relación con la corriente principal más cercana a lo tradicional, en los últimos años es posible observar con más nitidez unas poéticas que buscan caminos propios en algunos casos en diálogo con las vanguardias del siglo pasado y otras poéticas de la segunda parte de ese siglo y comienzos de este. Sacuden así el *statu quo* de un género en el que sigue vigente una visión nostálgica e infantilizadora de su público.

Una de las maneras de experimentar la ampliación del espectro musical es a través del diseño de la puesta en voz de poemas que propongan caminos diferentes a la musicalidad más transitada. Se trata de configurar una suerte de mapa de decisiones que involucran tonos, matices de la voz, ritmos, respiraciones, silencios, gestualidades, disposiciones del cuerpo en el espacio. Diseñar de antemano una puesta en voz supone un cuerpo a cuerpo con la materialidad del poema, su textualidad, lo que invita a, como dice Alicia Genovese (2011), «ver de qué manera el poema genera la densidad que convierte su acto verbal en un concentrado de sentido». Es decir, lejos de ver las decisiones sonoras y físicas como autónomas y externas a lo dicho y elidido, las previsiones sobre la puesta en voz suponen «conversar» de cerca con el poema para ver qué nos puede decir desde su particular juego espacial, auditivo, significativo. Veamos un ejemplo del diseño que hizo Natalia Cerca, una estudiante del profesorado de educación primaria del Mariano Acosta, una institución pública de formación docente de la ciudad de Bs As. Trabajó con el poema «Los difíciles días de la lombriz» de Laura Devetach (2007)<sup>(1)</sup>.

Los difíciles días de la lombriz  
Cuando pronuncio la O, gesticulo y dibujo un círculo  
con el dedo índice  
Arranco la lectura del poema parada en el aula.  
La lombriz silencio (s)  
nunca sabe dónde empieza ni dónde termina  
Miro hacia arriba cuando digo empieza, y miro hacia abajo  
cuando digo termina  
por eso (s)  
los lunes (s)  
y martes (s)  
camina →  
para →  
allá → .

Hago 3 pasos hacia la derecha marcando el ritmo de camina 1, para 2, allá 3.  
Los miércoles descansa en línea recta.  
Vuelvo al centro caminando en línea recta  
Los jueves (s)



(1) Devetach, Laura (con ilustraciones de Oscar Saúl Rojas). *Canción y pico*. Buenos Aires. Sudamericana. 2007.

y viernes (s)

← camina

← para

← acá.

Hago 3 pasos hacia la izquierda marcando el ritmo de camina 1, para 2, acá 3.

Los sábados (s)

y domingos (s)

es un (s)

anillo que se (s)

cierra como cuando digo cierra, me abrazo

una O giro y

y se queda muy tranquila

mientras digo esto me siento

porque en esos días (s)

nO empieza miro hacia arriba ni termina miro hacia abajo

nO termina miro hacia abajo ni empieza miro hacia arriba

en ninguna parte miro hacia el frente.

### Fundamentación de la puesta en voz:

Lo que intento hacer con estos movimientos es seguir el ritmo de la estructura propia del poema.

Pienso, que leyendo el texto, el lector puede advertir los sentidos o las diferentes tipografías que propone el texto, pero al ser una lectura oral, pensada en este caso para el aula, me resulta interesante poder representar con el cuerpo lo que estoy leyendo. Al ser la O una tipografía diferente y en mayúscula, creí interesante gesticularla y hacer una seña para que se diferencie del resto, así como sucede en el poema impreso, respetando en mi lectura e interpretación la edición del poema. Decido moverme en el aula, tomando en cuenta que la lombriz a veces se mueve, para un lado, y a veces se mueve para el otro, entonces el mismo texto da la posibilidad de entrar en el juego con el cuerpo y poder demostrarlo. Lo mismo cuando dice no empieza ni termina. Yo interpreto que está hablando de la cabeza y la cola de esta lombriz, por ello decido mirar hacia arriba y hacia abajo. Y cuando el texto menciona que «se cierra en O y se queda tranquila», me pareció piola aprovechar que estaba parada para sentarme tranquila y seguir relatando desde otro lugar. (Natalia Cerca)

En este caso Natalia presta atención al juego de caligrama y a las decisiones tipográficas y, como dice en la fundamentación que acompaña al diseño, propone un modo de decir coreográfico que sigue paso a paso la construcción significativa del poema.

Otra aproximación a las sonoridades de la poesía es pensar al poema como una partitura y seguir sus huellas melódicas y rítmicas o reconocerlas para jugar con esas marcas de modo disonante. Según Adorno «en ninguno de sus elementos el lenguaje es tan musical como en los signos de puntuación». Y lo explica con varios deliciosos símiles entre música y signos:

Coma y punto corresponden a la semicadencia o a la auténtica cadencia. Los signos de exclamación son como silenciosos golpes de platillos; los signos de interrogación son modulaciones de frasco hacia arriba o hacia abajo; los dos puntos son acordes dominantes de séptima; y sólo percibirá suficientemente la diferencia entre la coma y el punto y coma aquel que conozca el diverso peso del fraseo fuerte y el fraseo débil en la forma musical.

Una forma posible de desautomatizar la inercia del «cantito» que en algunas representaciones es visto como musicalidad esencial de cierta poesía infantil es proponer un juego de «contracanto» interviniendo algunos versos en los que la sonoridad suele estar consolidada en la memoria auditiva, como es el caso de ciertos poemas-canción, con silencios y signos de puntuación a contramano de la rítmica conocida. Se trata de una propuesta en la que se reconoce (y por qué no, se homenajea) una melodía poética al mismo tiempo en que se la deconstruye y desacraliza. Se trata de una operación de sustitución en la que, como dice Meschonnic, el verso libre pone en evidencia la fijación de la métrica. Según este autor: «No se trata de oponer formas a la ausencia de formas. Ya que lo informe es aún una forma. Se trata, para fundar la crítica del ritmo, de pasar de las abstracciones regidoras a la historicidad del lenguaje». Veamos un ejemplo en el que la irreverencia del ejercicio se cruza con el humor absurdo del poema-canción original:

Saben,  
saben,  
¿lo que hizo?  
El famoso: mono liso;  
a la orilla de «una zanja»  
cazó (viva) una naranja...  
¿qué coraje? ¿qué valor?  
Aunque... ¡se olvidó el cuchillo  
en el dulce de membrillo!  
La cazó.  
Con tenedor.

El contraste con la rítmica del original, además de posibilitar un efecto humorístico, hace explícito el valor musical de los signos de puntuación, tal como plantea Adorno en su ensayo. Los octosílabos del poema intervenido dan paso a un verso libre con una nueva acentuación, a versos con métricas diversas y otros silencios y demo-

ras pautadas por los signos insertados. Por otro lado, es interesante notar cómo se altera la semántica en la nueva configuración sonora.

## La experiencia física de leer poesía y la transmisión de conocimientos sobre lo poético

Estas reflexiones son parte de un camino de búsquedas teórico-prácticas en torno a las implicancias que tiene la experiencia física de leer poesía en la construcción de saberes relacionados con lo poético y la poesía en la escuela y fuera de ella. La experimentación material no sólo recompone el vínculo vital e histórico del cuerpo con la poesía en sus facetas íntima y pública sino que invita a mirar problemas del hacer poético sin quedarse en la abstracción ni en una propuesta descriptiva lista para el aplicacionismo o la disección. Estimular la conciencia personal y colectiva sobre los decires y decisiones del cuerpo al entrar en contacto creativo con la materialidad del texto poético puede formar parte de renovados acercamientos pedagógicos a la poesía.

### Bibliografía:

- Bravo, Luis** (2010) «La puesta en voz de la poesía, antiguo arte multimedia». Ponencia leída en el *VI Congreso Nacional y V Internacional de A.P.L.U.* «Fronteras en cuestión». Montevideo.
- Dolar, Mladen** (2014) «¿Qué hay en una voz?». Presentado en Espacio P&S, Ate-neu barcelonès. Abril. Disponible en: [http://www.psicoolisisysociedad.org/Textos/2014/M-Dolar-Que\\_hay\\_en\\_una\\_voz.pdf](http://www.psicoolisisysociedad.org/Textos/2014/M-Dolar-Que_hay_en_una_voz.pdf)
- Genovese, Alicia** (2011) *Leer poesía: lo leve, lo grave, lo opaco*. Buenos Aires, FCE.
- Iriarte, Fabián** (2012) «Después del aullido: la poesía y la voz» en *¿Quién habla en el poema?* Buenos Aires. Ediciones del Dock.
- Larrosa, Jorge** (2000) *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires, Novedades educativas.
- Levertov, Denise** (1992) «Sobre el verso libre: técnica y entonación», en *Diario de Poesía* n.º 25, Buenos Aires, verano. Disponible en <http://bibliotecaignoria.blogspot.com.ar/2008/04/denise-levertov-sobre-elverso-libre.html>

**Perec, Georges** (1986) «Leer: bosquejo sociofisiológico» en *Pensar, clasificar*. Barcelona. Gedisa.

**Porrúa, Ana** (2011) Cap. 4 «La puesta en voz de la poesía» en *Caligrafía tonal. Ensayos sobre poesía*. Buenos Aires, Entropía.





# Falando virado La escuela como campo de batalla del lenguaje\*

Nuria Lantos\*\*

## Resumen

El presente trabajo pretende analizar los aportes de la perspectiva etnográfica a la elaboración de propuestas didácticas situadas en el contexto de la educación rural en el noreste misionero, signado por el uso del portuñol, mezcla de castellano con portugués, como lengua materna. Considero que la presencia de variedades lingüísticas, entendidas como un campo de conflicto político, social y simbólico (Bixio, 2000) no puede ser un aspecto que no sea tenido en cuenta a la hora de planificar y desarrollar las actividades áulicas y, menos aún, en relación a la enseñanza de la literatura, la lectura y la escritura. Ante la presencia de un vacío teórico y didáctico al respecto, encuentro interesante comenzar a pensar alrededor de la temática, y rescatar los saberes docentes (Rockwell y Mercado, 1988), fruto de años de trabajo y dedicación de maestros y maestras que ejercen en la zona.

## Palabras clave

escuela - lenguaje - lingüística

---

\* Una primera versión de este trabajo fue publicada en *El toldo de Astier*. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura. Cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura I. Departamento de Letras. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. ISSN 1853-3124. Año 10, Nro. 18, abril de 2019. pp. 2-8. <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero18/pdf/LGDLantos.pdf>

\*\* Maestra, reside en Misiones, en el Paraje Tres Vecinos, escenario de este trabajo, donde trabaja como maestra de Primer Ciclo en la Escuela Provincial N.º 950. Realizó la Diplomatura en Literatura Infantil y Juvenil en la UNaM (Universidad Nacional de Misiones) y la Licenciatura en Enseñanza de la Lectura y la Escritura en la UNIPE (Universidad Pedagógica Nacional). Contacto: [nurialantos@gmail.com](mailto:nurialantos@gmail.com)

*Mi maestra iscrevía mas mi madre no entendía*  
**Fabián Severo**, *Noite du norte*, «Poema n.º 10»

Este verso del poeta uruguayo Fabián Severo, quien escribió toda su obra entorno al portuñol, da cuenta de la cruel relación que se establece en las escuelas entre la lengua oficial y las variedades lingüísticas utilizadas por las clases populares. Diálogos imposibles entre maestras, niños y familias, son el resultado de una convivencia no planificada ni problematizada entre la lengua materna y la hegemónica en las escuelas rurales del noreste misionero. En la búsqueda de posibles respuestas a esa problemática, en la búsqueda de posibles alternativas a la violencia simbólica que suele acontecer en las instituciones educativas frente a esta realidad, es que comienza a gestarse este trabajo.

En él, pretendo realizar aportes desde la perspectiva etnográfica a la elaboración de propuestas didácticas situadas en el contexto de la educación rural en el noreste misionero, signado por el uso del portuñol, mezcla de castellano con portugués, como lengua materna. Esta realidad, con matices, atraviesa toda la región, en la que el guaraní, el castellano y el portugués, y sus posibles variedades, conviven con diferentes grados de aceptación y conflicto. El lenguaje, como constituyente fundamental de las identidades individuales y colectivas, y columna vertebral de las culturas populares, no puede dejar de ser entendido, en términos de Bourdieu (2011), como una relación de poder. Teniendo en cuenta este escenario, la presencia de variedades lingüísticas, entendidas como un campo de conflicto político, social y simbólico (Bixio, 2000) no puede ser un aspecto que no sea tenido en cuenta a la hora de planificar y desarrollar las actividades áulicas y, menos aún, en relación a la alfabetización y la enseñanza de la lectura y la escritura.

Entre los documentos curriculares de la provincia de Misiones, (y me referiré específicamente a Misiones porque es el ámbito en el que me desempeño y sobre el que investigo) y en relación a la normativa y las políticas educativas, nos encontramos con un vacío teórico y didáctico al respecto. Por este motivo, es imperioso comenzar a pensar alrededor de la temática, y rescatar los saberes docentes (Rockwell y Mercado, 1988), fruto de años de trabajo y dedicación de maestros y maestras que ejercen en la zona.

Me encuentro en el noreste misionero, en una zona que corresponde a la frontera seca con Brasil, por lo que el intercambio entre ambos países es constante.

Las familias que habitan las zonas rurales de estos pueblos de frontera, en su mayoría han llegado hace tres o cuatro generaciones de Brasil u otras zonas de la provincia, en busca de tierras y oportunidades, poblando regiones sin acceso a ningún tipo de servicio. En el paraje Tres Vecinos en particular, basta observar que recién en 2014 llegó la energía eléctrica para imaginar lo que era habitar esta zona 20, 30 o 40 años atrás: caminos intransitables, días de viaje a caballo para acceder a un puesto de

salud, monte cerrado. Las familias se establecieron primero en asentamientos precarios, principalmente como peones en la extracción de madera nativa, para luego de años de esfuerzo y trabajo poder construir sus casas. En 2013, culminó una pelea histórica, a través de la cual se consiguió que el estado expropié 36.000 hectáreas, abandonadas por las empresas extractivas al agotarse el recurso, y otorgue finalmente el título de propiedad a más de dos mil familias.

El portuñol, o brasilero como es llamado en la zona, se podría caracterizar como una lengua de contacto que surge de la mezcla entre el castellano y el portugués. El uso del portuñol en las zonas rurales es total. El castellano se limita exclusivamente a la escuela donde, por más que los niños y niñas lo aprendan, no se produce una apropiación del idioma. Se piensa, se siente, se crea en portuñol.

Los niños que asisten a las escuelas rurales del departamento pertenecen, en su mayoría, a la primera generación escolarizada de la zona. El cien por ciento de los alumnos que forman parte de la experiencia que luego relataré, serán los primeros de su familia en finalizar el nivel y, si bien algunos de sus padres están alfabetizados, no hay una apropiación de la escritura como herramienta que atraviese la vida cotidiana de las familias.

El acceso a los medios de comunicación en la zona es escaso, radio y televisión brasilera, para quienes tienen antena. Este año recién llegó internet, y aún hay en muy pocas casas, y los diarios nacionales no llegan ni siquiera al casco urbano, ubicado a 20km.

Es en este contexto que surge el interrogante sobre cómo se relacionan la lengua hegemónica, u oficial y la lengua materna, de uso cotidiano, en la escuela; sobre todo porque, a priori, el portuñol es entendido por docentes, autoridades y los mismos padres, como un problema para la escuela.

En la comunidad educativa, hay una idea generalizada de que el portuñol no sólo es un problema, sino que, además, es el culpable de gran parte de los índices de fracaso escolar. Expresiones como «hablá bien», «esa chica es re inteligente pero no habla castellano», o «los chicos no comprenden por el tema del portuñol», entre otras, son cotidianas en reuniones, recreos, pasillos y catarsis docentes. Estas predicciones, en el sentido del término que propone Kaplan (1992), terminan funcionando muchas veces como profecías autocumplidas, ya que, como sostiene Agnenot «Todo lo que se dice en una sociedad realiza y altera modelos, preconstructos» (Agnenot, 2010: 28). De esta manera, esta relación de educadores y padres con la lengua de uso cotidiano, se vuelve violenta. Se enseña a los niños y niñas al entrar a la escuela, que hablan mal. Se ubica a su lengua materna en «el lugar de la marginación y de la desventaja, es el lugar de la vergüenza y del estigma, es el lugar del desvalor y la negación» (Bixio, 2000: 49). Se les impone una lengua hegemónica, pero a fuerza de querer eliminar la de origen a través del desprestigio y la estigmatización.

Frente a esta relación de tensión entre ambas, la hipótesis es que lo que propicia el fracaso escolar es la discriminación, y no la diglosia en sí misma. Soares lo describe muy claramente: «el conflicto entre el lenguaje de una escuela histórica y socialmente creada para atender a las capas privilegiadas, cuyos patrones lingüísticos esa escuela usa y quiere ver usados, y el lenguaje de los sectores populares, que ella censura y estigmatiza, es una de las principales causas del fracaso de los alumnos pertenecientes a sectores populares, en la adquisición del saber escolar». (Soares, 2017:2)

La propuesta es asumir el conflicto que implica la existencia de varias lenguas. Defender el derecho al acceso a la oficial, pero también, si entendemos «la expresión verbal como actividad de producción de sentido y relación con el mundo» (Sawaya, 2014:117) la escuela no puede desconocer la lengua de uso cotidiano de los alumnos.

Hablamos de abrirle la puerta al portuñol para que ingrese a la escuela, reivindicándola como expresión cultural legítima. Volviendo a Soares, traigo a colación una cita extensa, pero que resulta esclarecedora en relación a la enseñanza de las lenguas en la escuela:

«Una enseñanza de la lengua materna comprometida con la lucha contra las desigualdades sociales y económicas reconoce, en el cuadro de esas relaciones entre escuela y sociedad, el derecho que tienen las clases populares de apropiarse del lenguaje de prestigio, y fijarse como objetivo conducir a los alumnos pertenecientes a esas clases a dominarla, no para que se adapten a las exigencias de una sociedad que divide y discrimina, sino para que adquieran un instrumento fundamental para la participación política y la lucha contra las desigualdades sociales. Una enseñanza de la lengua materna que pretenda caminar en dirección a ese objetivo tiene que partir de la comprensión de las condiciones sociales y económicas que explican el prestigio atribuido a determinadas variedades lingüísticas en detrimento de otras, tiene que llevar al alumno a percibir el lugar que ocupa su lenguaje en la estructura de relaciones sociales, económicas y lingüísticas y a comprender las razones por las cuales ese lenguaje es socialmente estigmatizado, tiene que presentar las razones para conducir al alumno a aprender un lenguaje que no es el de su grupo social y proponerle un bidialectismo, no para su adaptación sino para la transformación de sus condiciones de marginalidad». (Soares, 2017: 40)

Teniendo en cuenta todo lo anteriormente expuesto, es que surge esta propuesta didáctica que pretende jerarquizar el portuñol y la cultura popular local. No es la intención del presente trabajo esbozar un método, sino por el contrario, proponer que los docentes podemos y debemos asumir la responsabilidad de pensar y elaborar estrategias situadas en el contexto y teniendo en cuenta las particularidades que condicionan nuestra función educadora.

Los chicos nos cuentan, es una propuesta pensada desde la perspectiva etnográfica, que nos permite utilizar la información que nos provee el medio para producir conocimiento a partir de una mirada «desde abajo» de la institución escolar y la comunidad en la que está inserta (Rockwell y Ezpeleta, 1983).

En los salones de primero y segundo grado de la Escuela Provincial n.º 950, cada lunes, los alumnos cuentan historias. La consigna es amplia, pueden contar algo que les sucedió, una historia que escucharon, o cualquier relato que se les ocurra. No todos cuentan, ya que no es obligatorio, solo aquellos que lo desean. Los niños relatan en portuñol, y entre ellos se repreguntan. Las intervenciones de la docente son en castellano. Al finalizar la ronda de relatos, entre todos se elige el que más gustó y se realiza un trabajo de dictado al pizarrón en el que todos construimos colectivamente la versión en castellano del relato y la dictamos, según la época y el nivel de autonomía en la escritura, a la maestra o al niño que contó la historia inicialmente. De esta manera, son sus propios relatos los que abren camino a la alfabetización, complejizando progresivamente los dictados, el reconocimiento de ciertas palabras, la asociación de letras.

«Saber ser maestro implica la apropiación no sólo de contenidos y de teoría pedagógica, sino también de una cantidad de elementos más sutiles o implícitos en esos puntos donde se cruzan lo afectivo y lo social con el trabajo intelectual» (Rockwell y Mercado, 1986:70). Este tipo de actividades permiten profundizar el involucramiento con los alumnos, conociendo historias de sus familias, empoderar a los niños en su oralidad, jerarquizando sus relatos, transformándolos en textos *escolarizables*, y abordar la alfabetización en el marco de una experiencia compartida y colaborativa. A partir del trabajo con textos elaborados por ellos, se pueden empezar a establecer intertextualidades con otros discursos, cuestionando el canon y las jerarquías de legitimidades.

Siguiendo las posibilidades que nos brinda esta forma de trabajar, es que presento el proyecto de Aventuras en Tres Vecinos. Si tenemos en cuenta la contextualización realizada en la introducción, la vida de los adultos de la zona, años atrás, la lucha por construir los asentamientos, las dinámicas propias de la frontera, representan para los niños, criados ya en otro contexto, verdaderas aventuras.

La propuesta que se da a continuación pretende trazar relaciones entre cuentos, narraciones populares, personajes míticos e historias de vida, en los que aparezcan elementos o modos (Jackson, 1986) característicos de la épica y los cuentos de aventuras, entendiendo los relatos de sus historias personales como territorio de frontera entre la realidad y la ficción, y su apropiación como elemento clave para la construcción de la identidad.

En una primera etapa de este trabajo, se realiza un primer acercamiento a textos literarios, a través de la búsqueda en la biblioteca escolar de cuentos con características que nos permitan abordar la temática. Se leen cuentos en los que aparecen personajes heroicos, que realizan proezas o grandes hazañas para cumplir sus objetivos. A partir de la lectura de las obras, conversamos sobre ¿quiénes son los héroes?, ¿qué es lo que los hace heroicos?, ¿cuáles son las proezas y cuáles las dificultades u obstáculos que se les presentan?

Una vez concluida esta primera etapa, se invitará a los niños a que pregunten en sus casas y traigan historias para contar en el salón.

«Las prácticas de lectura ganan sus sentidos de existencia material en sus contextos de uso: relatos de sus vidas, sus dificultades, la precariedad de su existencia, pero también sus conquistas» (Sawaya, 2014:120). Partiendo de esta idea, una vez introducido el tópico de los héroes, comenzaremos a indagar sobre las historias de cómo llegaron los padres, madres y abuelos, cómo era la vida en la colonia cuando ellos eran pequeños, cómo se iba a comprar, cómo se accedía a la salud y a la escuela, cómo eran las casas y los medios de transporte. En definitiva, desde la perspectiva de los niños que nacieron en la última década, para sus abuelos sobrevivir era una gran aventura. ¿Qué peligros enfrentaban, qué obstáculos debieron sortear?

Tenemos en Tres Vecinos al colono que tumbó de una piña a un buey. Al hombre al que le picó una víbora en el pie y como llegar al hospital les hubiera llevado más de tres días se lo amputaron sus hermanos para que no le suba el veneno. Madres que parieron más de diez hijos solitas en el monte. El viejo que tiene cuarenta hijos de siete mujeres distintas, y el que va y viene caminando todo el día al pueblo empujando una carretilla vacía. El dueño del pool, que siempre usa anteojos de sol, hasta de noche, y más de tres historias, todas contadas como ciertas, de por qué lo hace. También está Erce, un chacrero grandote que anda en burro y se ganó el apodo de Shrek. Todos estos hombres y mujeres existen, tienen nombre, compartimos mates, reuniones y velorios. Todos tienen algún testigo que jura que es cierto lo que se cuenta de ellos, que lo vieron. Como diría Laiseca (2011), «nunca hubo diferencia entre ficción y realidad, porque este es un mundo mágico, y no se puede imaginar lo que no existe»<sup>(1)</sup> La frontera entre la ficción y la realidad es difusa, así como lo es también para nosotros la frontera política y la lingüística. Volviendo a Severo:

Nosotros semo la frontera  
más que cualquier río  
más, mucho más  
que cualquier puente

---

(1) Esta frase fue extraída del monólogo que hace el escritor Alberto Laiseca, en la introducción a la película *Querida voy a comprar cigarrillos y vuelvo* dirigida por Mariano Cohn y Gastón Duprat en el año 2011.

Esta difusa relación entre ficción y realidad, es la que le da una riqueza inusitada a los relatos que los niños escuchan en sus casas. Poder transformar a sus vecinos, padres o abuelos en personajes de cuentos de aventura, implica un reconocimiento hacia el esfuerzo cotidiano, enorgullecerse del patrimonio que significan las historias de boca en boca que nos acompañan en cada ocasión.

Una vez que recopilamos las historias que los niños traen de las casas, las compartimos a modo de fogón. Cada alumno va contando las aventuras que le contaron a él, y, muchas veces nos encontramos con distintas versiones de un mismo hecho. Estos intercambios se realizan en portuñol, los relatos se transmiten de boca en boca, y esa es la forma de hablar, por lo tanto, también así es renarrado por los niños.

Si decíamos que transformar los relatos en textos *escolarizables* era una forma de legitimar discursos y cuestionar el canon, cabe preguntarse cuál es la diferencia entre el hombre que tumba de una piña a un buey y los personajes de los cuentos infantiles de aventura. ¿No podría ser un cuento, o un poema épico, la historia de los hombres y mujeres que tras días a caballo debían limpiar un claro en el monte para armar campamentos y establecerse, atravesando arroyos, enfrentándose muchas veces a víboras u otros animales salvajes?

Una vez que hemos disfrutado de los relatos orales que llegaron a la escuela de la mano de las investigaciones de los niños, pasamos a la etapa final del proyecto. Así como en *los chicos nos cuentan*, esta última etapa es la escritura colectiva. En este caso, de un pequeño relato épico, que da cuenta de la historia de nuestros héroes locales, sus aventuras y desventuras, los terribles peligros que enfrentaron, y sus heroicas hazañas. A través del dictado a la maestra en el pizarrón, los niños son los escritores de estas aventuras que, jugando en la frontera entre la realidad y la ficción, le ponen color a la historia colectiva y personal.

Como desarrollé en la introducción, la sociedad del nordeste misionero ha sido protagonista de grandes luchas que han traído aparejadas grandes conquistas, tenemos memoria y ejercicio de llevar adelante batallas por mejorar nuestras condiciones de vida. Sin embargo, en este caso se trata de una batalla cultural, y replantear la relación entre la lengua hegemónica, la literatura canonizada, la escuela y la lengua y la cultura popular, sería una conquista enorme.

Se trata de asumir como docentes el compromiso de involucrarnos, de entender que el otro somos nosotros (Sawaya, 2014), y de comenzar a elaborar estrategias didácticas en las que la voz de los niños y niñas sea la que marque la legitimidad de tópicos, de contenidos, de idiomas. Permitirnos jugar con las historias populares y otros géneros literarios, relacionarlos, entreverarlos. Poner a dialogar al castellano con el portuñol, no para remplazarlo sino para entenderlo, reconocerlo y aprehenderlo.

## Bibliografía

- Agnenot, Marc** (2010) *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Bixio, Beatriz** (2000) «Grietas entre el hablar y el hacer», en: Herrera de Bett, G. [comp.]. *Lengua y literatura. Temas de enseñanza e investigación* [julio de 1999]. Córdoba, Secretaría de Posgrado de la Facultad de Humanidades de la Univ. de Córdoba.
- Bourdieu, Pierre** (2001) «La producción y reproducción de la lengua legítima». *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid, Akal
- Kaplan, C.** (1992) *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*. Buenos Aires, Aique.
- Rockwell, E y Ezpeleta, J.** (1983) «La escuela: relato de un proceso de construcción teórica». Disponible en: [revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/download/5093/4172](http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/download/5093/4172)
- Rockwell, E. y Mercado, R.** (1986) «La práctica docente y la formación de maestros» en *La escuela, lugar del trabajo docente*, México D.F, CEIEA.
- Sawaya, Sandra** (2014) «Prácticas de lectura: articulaciones entre la extensión y la investigación», en línea. *El todo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*. FaHCE-UNLP, año 5, n.º 8
- Jackson, Rosemary** (1986) *Fantasy: literatura y subversión*. Buenos Aires, Catálogos.





