



CS

Escribir en la cárcel

**Prácticas y experiencias de lectura y escritura
en contextos de encierro**

**Juan Pablo Parchuc | Cynthia Bustelo |
Inés Ichaso | Sabrina Charaf | Yanina García |
María José Rubin | María Lucía Molina |
Juan Pablo Moris | Federico Gareffi |
Ana Camarda | Julieta Sbdar | Lucas Adur**

Con entrevistas a Lili Cabrera, Gastón Brossio (wk) y Gabriela Salvini



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

Escribir en la cárcel

Escribir en la cárcel

Prácticas y experiencias de lectura y escritura
en contextos de encierro

Juan Pablo Parchuc | Cynthia Bustelo | Inés Ichaso |
Sabrina Charaf | Yanina García | María José Rubin |
María Lucía Molina | Juan Pablo Moris | Federico Gareffi |
Ana Camarda | Julieta Sbdar | Lucas Adur

Con entrevistas a Lili Cabrera, Gastón Brossio (wk)
y Gabriela Salvini



Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

Decano
Américo Cristófolo

Vicedecano
Ricardo Manetti

**Secretaría de Extensión
Universitaria y Bienestar
Estudiantil**
Ivanna Petz

**Secretaría
de Asuntos Académicos**
Sofía Thisted

Secretario de Investigación
Marcelo Campagno

Secretario General
Jorge Gugliotta

**Secretaría de Hacienda
y Administración**
Marcela Lamelza

**Secretaría de Transferencia
y Relaciones
Interinstitucionales
e Internacionales**
Silvana Campanini

Subsecretaría de Bibliotecas
María Rosa Mostaccio

**Subsecretario
de Publicaciones**
Matías Cordo

**Subsecretario de Hábitat
e Infraestructura**
Nicolás Escobari

Consejo Editor
Virginia Manzano
Flora Hilert
Marcelo Topuzian
María Marta García Negroni
Fernando Rodríguez
Gustavo Daujotas
Hernán Inverso
Raúl Illescas
Matías Verdecchia
Jimena Pautasso
Grisel Azcuy
Silvia Gattafoni
Rosa Gómez
Rosa Graciela Palmas
Sergio Castelo
Ayelén Suárez

Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Colección Saberes

Ilustración de tapa: Gastón Brossio (wk)
Edición: María José Rubin
Diagramación: Sol Severi

ISBN 978-987-8363-10-3
© Facultad de Filosofía y Letras (UBA) 2020

Subsecretaría de Publicaciones
Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina
Tel.: 5287-2732 - info.publicaciones@filo.uba.ar
www.filo.uba.ar

Escribir en la cárcel : prácticas y experiencias de lectura y escritura en contextos de encierro / Juan Pablo Parchuc ... [et al.]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2020.
280 p. ; 21 x 14 cm. - (Saberes)

ISBN 978-987-8363-10-3

1. Escritura. 2. Encarcelamiento. 3. Lectura. I. Parchuc, Juan Pablo
CDD 407

Índice

Agradecimientos	9
Presentación	11
<i>Juan Pablo Parchuc</i>	
Recorridos	33
Dejame que te cuente: la escritura y la producción colectiva como batalla epistemológica	35
<i>Cynthia Bustelo</i>	
Formas de escribir, formas de leer. Una etnografía del Taller de Escritura Narrativa del Centro Universitario Devoto	69
<i>Inés Ichaso</i>	

Intervenciones	99
Un lápiz sin punta, ¿no puede escribir? Un abordaje de experiencias de talleres de lectoescritura en contexto de encierro adolescente	101
<i>Sabrina Charaf y Yanina García</i>	
Políticas y dinámicas editoriales en contextos de encierro: la experiencia del Taller Colectivo de Edición	117
<i>María José Rubin</i>	
Escribir en la cárcel, escribir en la universidad: prácticas de lectura y escritura de estudiantes en contextos de encierro	149
<i>María Lucía Molina, Yanina García, Federico Gareffi, Juan Pablo Moris</i>	
Tramas	189
"Puro cuento": para una lectura del género delictivo	191
<i>Ana Camarda</i>	
Contar para descontar: tiempo y espacio de la ley en textos escritos en la cárcel	207
<i>Juan Pablo Parchuc</i>	
Diálogos	229
"Adentro del penal pasaban cosas para las cuales no teníamos nombre". Entrevista a Liliana Cabrera	231
<i>Julieta Sbdar y Juan Pablo Parchuc</i>	

Escribir adentro, (no) escribir afuera. Entrevista a Gastón "Waiki" Brossio <i>Lucas Adur e Inés Ichaso</i>	243
"La palabra genera espacios de resistencia". Entrevista a Gabriela Salvini <i>Juan Pablo Parchuc</i>	255
Las y los autores	273

Agradecimientos

Cada línea de este volumen contiene años de diálogo y articulación con otros equipos, universidades y organizaciones dentro y fuera de la cárcel.

Quisiéramos agradecer a los/as/es compañeros/as/es, colegas y estudiantes que compartieron su palabra para hacer este libro. A aquellos/as/es que aparecen citados o mencionados a lo largo de sus páginas, y a todos los que participan y forman parte de nuestros vínculos y reflexiones.

A las autoridades de la Facultad de Filosofía y Letras, por promover este tipo de intercambios, la producción colectiva de conocimiento y las políticas organizativas en el ámbito universitario, científico y tecnológico, con proyección e incidencia sobre la vida social.

A los/as/es compañeros/as/es con quienes compartimos nuestra tarea diaria en las distintas carreras, programas y proyectos que integramos.

A las personas entrevistadas, por poner a disposición su saber y experiencia.

A los/as/es compañeros/as/es de los centros universitarios y espacios educativos en contextos de encierro, y a quienes ya salieron en libertad, por su compromiso, generosidad y capacidad organizativa.

Esta es la primera compilación de artículos y entrevistas que editamos en el marco de los proyectos de investigación integrados al Programa de Extensión en Cárceles. Para nosotros/as no es tanto la conclusión de un trabajo como el punto de partida de nuevos desafíos e interrogantes. Esperamos que contribuya a generar nuevas prácticas de lectura y escritura en contextos de encierro, que alimente la reflexión sobre ellas, colabore con su visibilidad y sea parte de otros proyectos que –como el nuestro– tengan como horizonte la ampliación de derechos y la justicia social.

Presentación

Juan Pablo Parchuc

En el prólogo de su libro de aforismos, Wk¹ dice que empezó a escribir frases en los pizarrones de las aulas de la cárcel porque le molestaba el vacío, el “blanco” (2017: 12). “Una pared sin nada [...] es como un lago muerto”, agrega, “como una mariposa albina”. Esas frases escritas y borradas diariamente llegaron, muchos años después, a conformar un libro²; y dicen mucho sobre la escritura en la cárcel y sus condiciones: la instantaneidad; el vacío que busca llenarse de palabras; el riesgo –o la certeza– de que serán borradas; la relación con el cuerpo y la vida.

El volumen que estamos presentando parte también de esa molestia o incomodidad frente al vacío, y de la convicción de la letra que insiste pese a su precariedad. Es el resultado de una investigación realizada durante poco más de tres años, en el marco de dos proyectos de investigación radicados en el Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas Dr. Amado

1 Wk o Waikiki es el pseudónimo de Gastón Brossio, uno de los protagonistas de este libro. Véase la entrevista al autor, incluida en este volumen: “Escribir adentro, (no) escribir afuera”.

2 118. *Cien veces sangre*, publicado en 2018 por Tren en Movimiento.

Alonso,³ vinculados con la experiencia desarrollada por la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad de Buenos Aires (UBA), en el ámbito académico de la enseñanza de carreras de grado intramuros –sobre todo la carrera de Letras– y de actividades de extensión, transferencia y vinculación social. Reúne un conjunto de artículos de reflexión y análisis sobre corpus textuales, prácticas de lectura y escritura, y experiencias socioeducativas y culturales en contextos de encierro, elaborados por los y las integrantes del equipo de investigación, además de entrevistas a escritores/as y docentes con trayectoria en el tema. Considera especialmente experiencias y producciones realizadas en el marco de la participación de la FFyL en el Programa UBA XXII⁴ de estudios superiores en establecimientos penitenciarios federales e iniciativas llevadas adelante por el Programa de Extensión en Cárceles (PEC), dependiente de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil (SEUBE).

3 Se trata del proyecto de investigación UBACYT "Escribir en la cárcel: teoría, marcos y acciones", aprobado como parte de la Programación Científica 2016 de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires (UBA), y su continuidad: "Escribir en la cárcel: intervenciones con la literatura y otras formas de arte y organización", correspondiente a la Programación Científica 2018 y actualmente en curso.

4 El Programa UBAXXII nació el 17 de diciembre de 1985, tras la firma del convenio marco entre la Universidad de Buenos Aires y el Servicio Penitenciario Federal, ratificado dos meses después por el Consejo Superior Provisorio, mediante el cual se estableció la posibilidad de que las personas detenidas en establecimientos federales pudieran iniciar o completar sus estudios universitarios. En la actualidad, participan del programa seis unidades académicas: Derecho, Ciencias Sociales, Ciencias Económicas, Ciencias Exactas y Naturales, Psicología y Filosofía y Letras, además del Ciclo Básico Común (CBC). Estas facultades dictan, de manera presencial, ocho carreras de grado y coordinan diversas actividades de investigación y extensión, en centros universitarios y espacios educativos dentro de unidades y complejos penitenciarios federales, ubicados en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la localidad de Ezeiza. Tuvo también su paso por tres unidades de Marcos Paz, y por la Cárcel de Caseros, antes de su demolición. Para más información, puede consultarse la web institucional del programa: <http://www.uba.ar/uba22/> y bibliografía y filmografía sobre su historia y actualidad: Parchuc et al., 2016; Andrade y Fernández, 2008; Laferriere, 2006.

El interés por abordar problemas asociados con la lectura y la escritura en contextos de encierro surgió, en primer lugar, de la necesidad de una reflexión sobre la propia práctica y los diálogos o articulaciones con otros proyectos desarrollados por escuelas, universidades, colectivos y organizaciones artísticas, sociales y culturales en cárceles.⁵ En Argentina existe una gran cantidad de espacios de escritura intramuros y una vasta producción, plasmada en libros, revistas, periódicos, fanzines, que hasta ahora no ha sido debidamente relevada ni estudiada. De hecho, la producción académica sobre el tema es todavía escasa, pese al comprobado impacto que estas actividades tienen tanto en el fortalecimiento de programas educativos como en la defensa de los derechos humanos de las personas encarceladas y la promoción de la inclusión social, a través de formas de acción cultural y organización comunitaria dentro y fuera de la cárcel. En segundo lugar, dadas las características y límites impuestos a la producción y circulación de este tipo de materiales y prácticas, cuando iniciamos la investigación nos pareció necesario generar registros que no sean solo un catálogo de publicaciones y “buenas prácticas”, sino un archivo que permita recuperar y poner en perspectiva los saberes y experiencias que

5 La escritura en la cárcel es el tema de la investigación y reúne el conjunto de problemas que proponemos estudiar. En el sentido que le damos aquí, es un concepto teórico y a la vez operativo; un instrumento de análisis que intenta delimitar una técnica, una práctica o acción y su producto (o producción, cuando hablamos, ejemplo, de una escena o situación en lugar de un texto). Desde ya, la palabra *escritura* permite reunir todos esos sentidos y posibilidades, pero además es un concepto teóricamente denso y atravesado por distintas disciplinas. En estas páginas, no vamos a apelar a ninguna teoría en particular ni dar una única definición, para sostener el carácter abierto y exploratorio del término y ver, en cada caso, cómo pueden especificarse sus alcances y posibilidades epistemológicas, teóricas y políticas. En el título del libro decidimos poner el verbo *escribir* en infinitivo, en lugar de *escritura*, para resaltar la acción, su indefinición y potencia. Y la preposición *en* puede leerse como la indicación de una locación (“dentro de la cárcel”) tanto como de un contexto o tema (“sobre la cárcel”). En ambos casos señalan el carácter material y simbólico de una institución o dispositivo, sus discursos y prácticas.

contienen o que hacen posibles. Por eso, decidimos estudiar las condiciones y efectos de lo que llamamos *escritura en la cárcel*, así como los límites y posibilidades para su aparición y ejercicio. En tercer lugar, desde el comienzo, propusimos no solo trazar un mapa y analizar un conjunto de materiales y experiencias de escritura, sino también generar estrategias y acciones para mejorar su difusión y promover su uso en programas y políticas educativas, sociales y culturales. La investigación propuso entonces profundizar el conocimiento sobre el tema, pero también extender sus alcances y posibilidades de transferencia y difusión: recuperar esos materiales y experiencias para revalorizarlos, darles visibilidad, ponerlos en circulación, estableciendo o consolidando vínculos de intercambio y cooperación, y creando formas de trabajo en red para abrir grietas, afectar y, tal vez, modificar sentidos y valores establecidos, de manera de producir nuevos horizontes y oportunidades en su ámbito de intervención directa, con potencial impacto en el plano social y cultural más amplio.

El primer contacto del equipo de investigación con la escritura en la cárcel se remonta al año 2005, cuando un grupo de docentes e investigadores/as –mayormente de la carrera de Letras– empezamos a involucrarnos con el Programa UBA XXII, dando clases del Ciclo Básico Común (CBC) en los penales de Devoto y Ezeiza y, de manera tangencial, por el apoyo a un grupo de activistas que se encontraba con prisión preventiva, luego de los incidentes producidos durante las protestas contra el Código Contravencional frente a la Legislatura porteña. Hubo antes otros intentos de acercamiento de carreras y programas de la FFYL a UBA XXII, aunque –por distintas razones– no prosperaron. Dos años después de aquella primera experiencia, propusimos institucionalizar la intervención, ofreciendo un taller de escritura y derechos humanos, organizado desde el Área Queer –actualmente Programa Queer– de la SEUBE, en los cen-

tros universitarios que funcionaban en la, por entonces, Unidad 2 (más conocida como “cárcel de Villa Devoto”) y la Unidad 3 –hoy Complejo Penitenciario Federal (CPF) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y CPF IV de Mujeres de Ezeiza, respectivamente– (Delfino, Parchuc y Rapisardi, 2007). Debido al interés despertado por la actividad y el tipo de discusiones producidas en ese ámbito, decidimos sumar la carrera de Letras a la oferta académica que ya existía en los centros universitarios (Parchuc, 2008).

Con el tiempo, pudimos aumentar y diversificar las actividades propuestas y extender los alcances de nuestra participación; ganamos presencia en los centros universitarios y tuvimos la oportunidad de participar de la conformación de nuevos espacios y proyectos institucionales intramuros. Se fueron involucrando también otros departamentos, programas de extensión, cátedras, equipos de investigación y hasta agrupaciones de estudiantes, que acercaron nuevas propuestas. Para poder coordinar y dar dirección a las actividades, en el año 2011 se creó un área específica de extensión en cárceles dentro de la SEUBE. Desde ese lugar, convocamos a docentes, investigadores/as y estudiantes con trabajo en contextos de encierro, para compartir experiencias, discutir lineamientos y acordar criterios de intervención, con el fin de fortalecer las actividades existentes y definir una política institucional. De esos encuentros surgió el PEC. Desde el programa coordinamos actividades de formación, investigación y extensión en cárceles, orientadas a ampliar los derechos humanos y promover la inclusión de personas privadas de libertad y liberadas (Parchuc et al., 2016; Parchuc, 2015). Diseñamos y llevamos adelante proyectos y acciones que buscan facilitar el acceso a la educación, promover la formación y contribuir al desarrollo artístico, cultural y comunitario.

Gracias a esta plataforma de trabajo, hoy tenemos presencia en cuatro establecimientos penitenciarios federales y

tres centros de régimen cerrado, además de tres sedes universitarias extramuros,⁶ con una amplia oferta de carreras, cursos y talleres. Como parte de esas actividades de formación, por ejemplo, tenemos en marcha más de diez talleres en contextos de encierro y, desde hace tres años, dictamos la Diplomatura en Gestión Sociocultural para el Desarrollo Comunitario: un trayecto formativo de un año que busca recuperar saberes y prácticas de intervención social y cultural de base comunitaria (centros culturales, museos, bibliotecas populares, editoriales independientes, radios cooperativas y otras formas de organización) para promover proyectos dentro y fuera de la cárcel (Bustelo y Parchuc, 2018; Bustelo, Molina, Parchuc y Sarsale, 2017). También dictamos seminarios y cursos de formación sobre prácticas educativas y culturales en contextos de encierro, para docentes o profesionales que quieran especializarse en el tema; y gestionamos diversos proyectos de investigación, transferencia y vinculación social.⁷

El programa está integrado por un equipo interdisciplinario compuesto por más de cincuenta docentes, investigadores/as y estudiantes, además de profesionales y activistas con experiencia de trabajo y militancia intramuros. Si bien la mayor parte de nuestras actividades están enmarcadas en el Programa UBA XXII –que fue el espacio institucional a partir del cual surgió y se expandió el programa–, nuestros recorridos han construido vínculos con otros programas universitarios, organizaciones sociales e instituciones, que han

6 La sede de la calle Puan 480, el Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC) y el Centro Cultural Paco Urondo.

7 Además de los proyectos de investigación mencionados arriba, está en etapa de ejecución el UBANEX "Prácticas y acciones socioeducativas y culturales en contextos de encierro: derechos e inclusión de personas privadas de libertad y liberadas", aprobado como proyecto consolidado del Programa de Subsidios de Extensión Universitaria de la UBA en su convocatoria 2017. También ejecutamos un proyecto de Voluntariado Universitario y uno del Programa Puntos de Cultura Nación.

permitido tender redes y ampliar el trabajo a nuevos territorios y problemas.⁸

Desde el comienzo, la escritura tuvo un lugar relevante en nuestra propuesta de trabajo. De hecho, los primeros talleres en sumarse al espacio construido en los centros universitarios de Devoto y Ezeiza (CUD y CUE respectivamente), y los que permitieron ampliar nuestra intervención hacia los centros de régimen cerrado para adolescentes y jóvenes, fueron talleres vinculados fundamentalmente con la lectura y la escritura: el Taller Colectivo de Edición, que se incorporó en el año 2008 al CUD y se extendió en 2013 al CPF I de Ezeiza y en 2019 al CPF IV (Rubin, 2016; Salgado, 2016; Gaudio, Gude, Manoukian y Pujol, 2013; Calmels, 2011); el Taller de Narrativa, que se dicta desde el año 2011 en el CUD (Adur, Woinilowicz y De Mello, 2016); y el Taller de Literatura, que inició sus actividades en 2012 en el Centro Socioeducativo de Régimen

8 Tenemos un convenio con el Consejo de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, a través del cual damos talleres de artes y oficios en los centros de régimen cerrado y para los/as/es adolescentes que se encuentran con medidas de supervisión y monitoreo. Formamos parte de la Red Interuniversitaria Nacional de Educación en Contextos de Encierro, y articulamos acciones con el CUSAM de la Universidad Nacional de San Martín, el Programa Universitario en la Cárcel (PUC) de la Universidad Nacional de Córdoba, el Programa Universidad en la Cárcel de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), el Programa de Educación en Cárceles de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario, el Programa de la Facultad de Humanidades en la Cárcel de la Universidad Nacional de Catamarca, entre otros (Cardoso et al., 2019; Correa, 2019; Di Prospero, Strauss, Nieto, Pearnau, 2018; Chiponi, Castillo, Manchado, 2017; Umpierrez et al., 2017; Umpierrez, 2016; Acín et al., 2016; Fernández, 2014, 2006). Participamos también del proyecto "University and prison: a way of learning, equity and democratization", radicado en la Università di Bologna (Italia), que entre sus objetivos propone generar instancias de intercambio y cooperación internacional entre universidades europeas y latinoamericanas (Decembrotto y Friso, 2018). Hemos mantenido convenios de asistencia y colaboración con organizaciones como Yo No Fui, la Mesa Nacional por la Igualdad y la Federación Argentina de Lesbianas, Gays, Bisexuales y Trans, con quienes llevamos adelante talleres y proyectos. Y seguimos articulando iniciativas con estas y otras organizaciones e instituciones con las que compartimos preocupaciones y perspectivas de trabajo sobre la cárcel y sobre los derechos y la situación de las personas privadas de libertad y liberadas.

Cerrado Manuel Belgrano (Charaf y Abrach, 2016) y hoy se integra a otros talleres de artes y oficios culturales para jóvenes y adolescentes encarcelados o que se encuentran cumpliendo medidas de supervisión y monitoreo extramuros.

Como parte de este trabajo, se publican semestralmente las revistas *La Resistencia*, *Los Monstruos Tienen Miedo* y *Desatadas*,⁹ y hemos publicado dos libros que compilan materiales producidos en estos talleres: *Ninguna calle termina en la esquina. Historias que se leen y se escriben en la cárcel* (De Mello y Woinilowicz, 2016) y *Expresos Literarios. Antología de jóvenes escritores en contextos de encierro* (Abrach, Charaf y García, 2016). También editamos un libro que reúne experiencias de formación y gestión sociocultural en cárceles, titulado *Saberes en diálogo* (Parchuc, Bustelo, Sarsale y Molina, 2018), además de la producción que sacamos en folletos y blogs. Asimismo, colaboramos con la edición de tres libros de Wk: 79. *El ladrón que escribe poesía* (2015), 118. *Cien veces muerte* (2017) y 48. *El muerto que escribe cuentos* (2018), todos publicados por el sello Tren en Movimiento. Y estamos trabajando en la publicación de nuevas antologías y libros.

Todo este trabajo nos ha puesto en contacto con otros equipos que dictan talleres de escritura y producen materiales en contextos de encierro, ya sea en el marco de programas universitarios como de iniciativas gestionadas por otras instituciones u organizaciones sociales. Hay en el país una enorme producción, que abarca no solo libros, revistas y folletos, sino que pone en circulación palabras e imágenes *hechas en la cárcel* a través de recitales, muestras, ferias y exposiciones.¹⁰ Para dar visibilidad a esa producción y ampliar sus alcances, desde el año 2013 organizamos el Encuentro Nacional de Escritura en la Cárcel, un evento anual que busca

9 Las tres publicaciones están disponibles online: <http://seube.filo.uba.ar/banner/revistas-de-extensión#LaResistencia>

10 En otros trabajos me detuve en las características de este movimiento, además de analizar en detalle parte de su producción literaria, artística y cultural. Puede consultarse Parchuc 2013, 2018 a y b.

abrir un espacio de reunión y debate sobre la palabra escrita y las lenguas, políticas y acciones que atraviesan el encierro.

El objetivo de estos encuentros es compartir experiencias vinculadas con la lectura y la escritura en cárceles y difundir la producción artística y distintas formas de organización e intervención socioeducativa y cultural en contextos de encierro. Las dos primeras ediciones se realizaron en la Biblioteca Nacional Mariano Moreno y en el Museo del Libro y de la Lengua. Desde la tercera, adoptó como sede el Centro Cultural Paco Urondo. La programación está integrada por conferencias y paneles temáticos, mesas de lectura y presentaciones de libros, espectáculos en vivo, talleres, reuniones de trabajo, muestras de arte (pintura, fotografía, afiches), proyección de cortos y material audiovisual, exposición de libros, revistas y otras publicaciones producidas tras las rejas, y una feria de productos elaborados por cooperativas y proyectos sociales de liberados/as. El encuentro convoca a escritores/as, artistas, editores/as, activistas, docentes, investigadores/as, periodistas, abogados/as/es y demás actores con trabajo, militancia o desempeño profesional en la cárcel o relacionado con el sistema penal. No obstante, es abierto al público y busca interpelar, de manera más amplia, a toda la sociedad. Participan equipos universitarios y docentes de escuelas que funcionan en contextos de encierro, organismos de derechos humanos, editoriales, medios de comunicación, cooperativas de trabajo, colectivos artísticos, espacios comunitarios y otras instituciones y formas de organización desarrolladas dentro de establecimientos penitenciarios y centros de régimen cerrado de gestión nacional y provincial.

Desde el comienzo, tuvimos muy buena repercusión en la prensa y los medios de comunicación –especializados o no–, así como entre colegas que viajan de todo el país para participar y compartir su trabajo. El encuentro permite poner en diálogo y articular saberes, experiencias y formas de organización, y discutir estrategias y acciones, además de dar a conocer la importante obra artística y cultural produ-

cida intramuros, que en general permanece oculta o en las sombras. Es una oportunidad también para proponer otra mirada sobre la cárcel y las personas que la habitan o que son *tocadas* por la ley y sometidas a la sanción o el castigo del sistema penal, sin reforzar el pánico moral ni apelar a respuestas simplificadoras de la conflictividad social asociada al delito, los reclamos de orden y las políticas de (in)seguridad.

Para reunir y sistematizar este tipo de experiencias, así como la gran cantidad y variedad de materiales y prácticas de lectura y escritura en la cárcel que desarrollamos o con las que fuimos tomando contacto a lo largo de los años, en 2015 presentamos el primer proyecto de investigación sobre el tema; y dos años después, el segundo. Ambos proyectos permitieron realizar un amplio relevamiento de materiales y experiencias relacionadas con prácticas de lectura, escritura y edición en contextos de encierro, y un mapeo de prácticas educativas, artísticas y culturales a nivel nacional, que delimitaron un terreno o campo específico, sin antecedentes en el país o en la región. Por un lado, armamos un archivo de publicaciones producidas intramuros, definimos categorías y pautas de análisis para organizar y leer ese material. Por otro lado, registramos e iniciamos el proceso de sistematización de algunas de las experiencias y proyectos de los que surgen estos materiales y propuestas. De esta manera, pudimos encarar una reflexión sobre la propia práctica, tanto para recuperar la experiencia acumulada como para complejizar marcos conceptuales, prácticas y condiciones; y tuvimos la oportunidad de establecer contactos y generar diálogos productivos con otros proyectos. A través de este trabajo y los vínculos generados, pudimos ampliar posibilidades de intercambio y cooperación para mejorar la visibilidad y circulación de materiales, saberes y experiencias, y generar instancias de transferencia y difusión de conocimientos y prácticas relacionados con la lectura y la escritura, los procesos pedagógicos y, en general, las distintas políticas cultu-

rales y de formación en cárceles.¹¹ Parte de los resultados y avances de esos proyectos pueden leerse en este volumen.

No privilegiamos en los relevamientos –aunque por nuestra formación nos interesan especialmente– materiales y experiencias vinculados con la literatura y la escritura creativa o de ficción, sino que tenemos en cuenta distintos lenguajes, géneros, formatos y soportes, todo tipo de lectura, escritura o producción artística, asociada a las políticas educativas y el desarrollo cultural y comunitario dentro de la cárcel, así como aquellas que se formulan de la cárcel hacia afuera. Desde ya, esto abarca diversos problemas que comprenden aspectos teórico-metodológicos, éticos y políticos asociados a la recuperación, el estudio y la difusión de este tipo de materiales y experiencias; las miradas y voces que producen o ponen en circulación, y los sentidos, prácticas y valores que ponen en juego o confrontan. También involucra problemas propios del trabajo con poblaciones vulneradas en sus derechos, que atraviesan situaciones de violencia y marginación social; y las posibilidades de aportar al desarrollo cultural y comunitario para intervenir sobre esas situaciones, desde los marcos y herramientas que aporta el sistema científico y universitario, en su articulación con espacios políticos y comunitarios organizados.

Nuestra hipótesis es que las prácticas de lectura, la escritura, la literatura y, en general, la formación y producción artística y cultural en contextos de privación de la libertad, abren espacios materiales y simbólicos de experimentación con la palabra –o bien, con el sonido, la imagen, el cuerpo– que interpelan performativamente tanto sus condiciones de posibilidad como los marcos, normas y regulaciones dentro de los cuales tienen lugar y se desarrollan. Sostenemos que este tipo de acciones tiene el potencial crítico de *dejar marcas*

11 Estamos en este momento elaborando una página web con recursos bibliográficos, material audiovisual e información sobre lectura y escritura en cárceles. En línea: <http://www.escrituraenlacarcel.com.ar/>

sobre las lenguas, los sujetos y espacios que atraviesa, alterando sentidos, redefiniendo escenas y relaciones, interfiriendo lógicas institucionales y, en definitiva, produciendo nuevos horizontes y oportunidades para el desarrollo de procesos de subjetivación individuales, grupales y comunitarios, en su ámbito de intervención directa, con potencial impacto en los planos cultural y social. Por eso, nos interesa detenernos especialmente en aquellos materiales y experiencias que producen una relación liminar, señalan umbrales o se ubican en el borde de los sentidos y valores establecidos por las normas, la moral social y los discursos hegemónicos sobre la ley, el delito y el castigo, tensando las relaciones existentes y generando nuevos modos de organización que sostengan procesos transformadores en contra o a pesar de la cárcel.

Cuando las imágenes o palabras escritas logran salir del encierro, cuando no se pierden en los papeles, cintas o dispositivos incautados por la requisa, también se filtran y escapan, y en cierto sentido quiebran los marcos que habitualmente delimitan y contienen las miradas sobre el encierro penal y el castigo (Butler, 2010: 27). Esas palabras e imágenes –como dice Butler sobre los poemas y fotos de Guantánamo– son “incendiarias” tanto por lo que describen como por las condiciones en que fueron escritas o tomadas, y las restricciones impuestas a su circulación; dejan una marca o signo que transporta la vida de un cuerpo y sobrevive para contarla. En tal sentido, ofrecen un tipo diferente de respuesta; son “actos críticos de resistencia”, que “viven a través de la violencia a la que se oponen” (Butler, 2010: 94). Y pese a las múltiples limitaciones que enfrentan, crean las condiciones para fomentar un llamamiento a la justicia y al fin de la violencia. Para nosotros/as/es, el valor crítico de la escritura o el arte en la cárcel no reside exclusivamente en las cosas que dice, muestra o deja ver, sino también en aquello que no dice o calla, pero contiene, sobre el proceso que le dio lugar: las palabras, lógicas y sistemas que resiste y a las que a

veces contesta, así como el recorrido que va de la escritura en birome sobre un cuaderno de hojas rayadas o un papel suelto a una publicación. Porque para llegar a ser libro o revista, la escritura tras las rejas tiene que superar múltiples barreras físicas y simbólicas; trabas, prohibiciones, dificultades, prejuicios, silencios, censuras. Las huellas del acto en el producto señalan tanto a la subjetividad que escribe y así se recrea, muestra o expone, como a las instituciones que mantienen encerrados sus cuerpos, y la organización social que funda, avala y sostiene esas violencias. Esas palabras e imágenes podrían dar cuenta, tal vez, de los cismas o fisuras de la legalidad que enmarca y pretende dar racionalidad a los discursos sobre el castigo, produciendo una disonancia en el concierto de voces que convoca a la “mano dura” y la represión policial; destejando y mostrando los hilos que componen la trama cultural del encarcelamiento y las injusticias de la ley (Parchuc, 2018b).

La cárcel, los enunciados y prácticas que la nombran y hacen, la definen o la cuestionan, forman un gran dispositivo que podemos imaginar como un tejido en el que se cruzan discursos y prácticas religiosas, jurídicas, teóricas y políticas; donde operan la prensa y los medios de comunicación, la literatura, el cine y las series, los tratados de derecho penal y la criminología, la teoría que leemos y las ponencias, artículos, tesis o libros que escribimos. Esos discursos y prácticas producen o actualizan premisas, marcan énfasis, anudando o aflojando la trama, repitiendo motivos o creando nuevas figuras, con más o menos material, con mayor o menor intensidad, en distintas direcciones y sentidos; escribiendo, en definitiva, sobre los cuerpos que habitan el encierro y la propia cárcel. Los centros universitarios, las aulas y las bibliotecas en contextos de encierro son uno de los puntos en los que esa trama se anuda o afloja. En ellos se construyen, a través del diálogo y la escritura, formas de resistir al encierro, reconstruir la historia y las condiciones que empujan a cier-

tos sujetos o poblaciones a esos lugares, así como la violencia y la moral que los sostiene y los reproduce. No para buscar atajos justificatorios (Segato, 2003) sino, por el contrario, para asumir la responsabilidad individual y colectiva sobre esas instituciones, cuerpos y recorridos, de manera de poder construir o proyectar una sociedad menos injusta y desigual.

La lectura y la escritura, las experiencias artísticas y de formación en contextos de encierro pueden construir “territorios pedagógicos” (Bustelo, 2017) y crear lazos para confrontar, eludir o trastocar la pedagogía y los objetivos formales del dispositivo carcelario, como el tratamiento o la llamada “resocialización” o “rehabilitación”. También los informales, como las economías (los pequeños y grandes negocios) y la gobernabilidad interna. Un taller, una revista o un mural realizado en la cárcel es un espacio de configuración de nuevas relaciones; arma alianzas y teje redes, y amplía así los alcances de la intervención, generando o sentando las condiciones de posibilidad de nuevos proyectos y políticas. No son pocas las experiencias de organización que –como la nuestra– empezaron con un pequeño taller de escritura y hoy son programas universitarios, cooperativas de trabajo, asociaciones civiles, bibliotecas populares o centros culturales en el barrio. Las voces y palabras escritas al margen de la ley –en ese borde o límite inferior del estado de derecho que es la cárcel– no solo ayudan a reconstruir historias y confrontar silencios, violencias y privaciones, sino que permiten imaginar y dar forma a otras realidades y mundos posibles. En el contexto actual de violencia generalizada y horizontes restringidos, resulta indispensable leer y escuchar esas voces y palabras, no solo porque son un modo de responder a las lenguas de odio y las políticas neoliberales de saqueo, empobrecimiento y degradación, sino porque guardan una memoria de resistencia y lucha que las conecta con otras fuerzas y utopías.

Como dijimos, nuestro proyecto no busca crear solo un campo de estudios y contribuir al conocimiento de la escritura en la cárcel, sino promover su ejercicio y fortalecer los procesos organizativos de los que parte o que impulsa, para generar vínculos y construir formas de reducir el daño producido por el encierro, de modo de reparar derechos, sustituir ausencias y abandonos; generar espacios de reconocimiento, ampliar oportunidades de inclusión, construir políticas y producir marcos de inteligibilidad y acción que enfrenten el sentido común sobre el delito y el castigo. En suma, intervenir de manera transformadora sobre la realidad de la cárcel, no solo como institución, sino como un poderoso dispositivo que entrelaza y anuda una compleja trama histórica y cultural, saturada de palabras e imágenes que viene tejiéndose desde hace más de doscientos años, con el nacimiento de la prisión.

* * *

El presente volumen se estructura en cuatro partes que permiten una lectura lineal pero que también habilitan un juego de palabras cruzadas entre los relatos y las elaboraciones conceptuales de la tarea política-pedagógica desarrollada en el territorio, las claves de intervención de talleres y prácticas de escritura, las propuestas de lectura de sus efectos y producciones, y la voz de sus protagonistas y autores/as.

En la primera parte, titulada “Recorridos”, incluimos reflexiones sobre las prácticas pedagógicas, los trayectos formativos y el derecho a la educación de las personas privadas de libertad.

En “Dejame que te cuente: la escritura y la producción colectiva como batalla epistemológica”, Cynthia Bustelo plantea una serie de problemas e interrogantes surgidos de su tesis de doctorado, que propuso una articulación entre prácticas de investigación, intervenciones pedagógicas y activismo en cárceles. El trabajo reconstruye el foco de su

investigación, vinculado a la construcción narrativa de experiencias de formación en contextos de encierro y los procesos de diálogo y escritura necesarios para dar forma a esos relatos. Su singularidad se basa en la perspectiva adoptada y la puesta en práctica de un modo de escritura colectiva que desafía las formas tradicionales de investigación pedagógica y producción de conocimiento, articulando la investigación con prácticas sociales emancipatorias y propuestas innovadoras en el campo de la educación.

En “Formas de escribir, formas de leer. Una etnografía del Taller de Narrativa del Centro Universitario Devoto”, Inés Ichaso aborda las relaciones que los estudiantes del taller establecen con formas y conocimientos instituidos de la literatura y las prácticas de lectura y escritura. El artículo es parte de su trabajo de campo para el Master realizado en L’Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales de París (Francia), que continúa en su proyecto doctoral en la FFyL, donde además de investigar, da clases como tallerista en contextos de encierro. Desde una perspectiva etnográfica, Ichaso presenta y desglosa una serie de escenas que, por su densidad y sus significaciones, permiten analizar las relaciones entre lectura y escritura en un centro universitario en contextos de encierro y la apropiación crítica que hacen los estudiantes privados de libertad de marcos conceptuales y prácticas. Establece una serie de categorías o “gestos” como emergentes de estas escenas: el gesto desacralizante respecto de los materiales, que desautoriza los presupuestos de valor a partir de los cuales se leen o pueden leerse; el de oposición, que crea conceptos propios para enfrentar categorías instituidas de la teoría y el análisis literario, por juzgarlas limitantes; y el directo desconocimiento de los conceptos y operaciones que estructuran el campo literario, como el concepto de ficción. Al final, se pregunta: ¿cuál es la relación entre el carácter crítico de las lecturas y el contexto “doblemente marginal” de la

cárcel? O bien, ¿por qué la apropiación de los saberes parece más polémica del lado de adentro que de afuera?

La segunda parte, “Intervenciones”, reúne tres artículos sobre experiencias de escritura y edición en cárceles, llevadas adelante por nuestro equipo de trabajo.

En “Un lápiz sin punta, ¿no puede escribir? Un abordaje de experiencias de talleres de lectoescritura en contexto de encierro adolescente”, Yanina García y Sabrina Charaf proponen una reflexión sobre el trabajo que realizan, desde el año 2012, en los centros socioeducativos de régimen cerrado para adolescentes y jóvenes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Estos talleres proponen un espacio extracurricular de lectura y escritura, con actividades de formación vinculadas con las prácticas del lenguaje, el análisis literario y herramientas de lectoescritura, con el objetivo de fortalecer los procesos educativos, garantizar los derechos a la cultura y la educación y promover la inclusión social de los/as jóvenes. Además de reflexionar sobre la práctica, el artículo analiza los textos producidos en los talleres y publicados en revistas, libros y blogs; y estudia concepciones de lo literario, pautas de lectura y estrategias didácticas utilizadas en el aula para poner en juego saberes previos y proponer vínculos posibles con la literatura.

En “Políticas y dinámicas editoriales en contextos de encierro: la experiencia del Taller Colectivo de Edición”, María José Rubin hace un repaso de la experiencia desarrollada por el taller que coordina en los centros universitarios de Devoto y Ezeiza, y su producción: las revistas *La Resistencia*, *Los Monstruos Tienen Miedo* y *Desatadas*. En especial, se detiene en las huellas que la instancia de preedición imprime en los espacios de mayor visibilidad de la política editorial, para abordar los sentidos críticos y pedagógicos de una práctica. A partir de los fragmentos citados de las revistas y la reconstrucción de las condiciones, las decisiones y la dinámica de trabajo del taller, Rubin propone un contraste entre la lógica penitenciaria, mar-

cada por la verticalidad y las formas de “irresponsabilización”, y la organización horizontal y colectiva que las interrumpe y enfrenta. Propone, desde esa perspectiva, un movimiento de salida: salir, salirse, salirnos de nosotros/as/es mismos/as/es, de la(s) institución(es), de la página, para tomar distancia y producir un pliegue que nos permita observar desde otra perspectiva, con otros ojos y palabras, la realidad carcelaria y social.

Por su parte, en “Escribir en la cárcel, escribir en la universidad: prácticas de lectura y escritura de estudiantes en contextos de encierro”, Lucía Molina, Yanina García, Federico Gareffi y Juan Pablo Moris analizan las prácticas sociales de lectura y escritura académicas en cárceles, a partir de una experiencia que llevaron adelante durante el segundo cuatrimestre de 2017, que vinculó un seminario de grado del área de Lingüística, perteneciente a la carrera de Letras de la FFyL, con un taller de lectura y escritura académica para estudiantes principiantes en el CUD, dictado a través del PEC, en el marco del Programa UBA XXII. El artículo analiza distintos aspectos teóricos y metodológicos, pero también políticos, de esta intervención, orientada a la alfabetización académica en el ingreso universitario en contextos de encierro, como parte del derecho a la educación superior. En particular, aborda cuestiones relacionadas con la planificación e implementación del taller, como un modo de contribuir a la reflexión sobre los desafíos y tensiones que deben enfrentar las prácticas educativas, especialmente, la enseñanza de la escritura, en estos ámbitos. Este trabajo retrata además la experiencia acumulada por sus autores/as, que hoy conforman, junto a otros/as/es, la recientemente creada Cátedra Libre de Estudios sobre Lectura, Escritura y Oralidad Académicas y Profesionales, con la que proponen intervenciones dentro y fuera de la cárcel.

En la tercera parte, “Tramas”, junto con Ana Camarda proponemos formas de leer textos escritos en la cárcel, a partir de distintos problemas y líneas de investigación en curso.

En “Puro cuento’: para una lectura del género delictivo”, Camarda analiza el llamado “género delictivo”, desarrollado por el colectivo PVC (Pensadores Villeros Contemporáneos). A partir de la lectura de sus manifiestos y textos emblemáticos, sitúa las complejas tramas que atraviesan este tipo de literatura, que acentúan su condición “marginal”, y a la vez da cuenta de las dificultades para leerla desde los parámetros académicos tradicionales. De esta manera, muestra cómo la escritura en la cárcel puede ser una “herramienta literaria que interpela críticamente a la sociedad”, pero también una oportunidad de revisar nuestros propios esquemas y clasificaciones.

En “Contar para descontar: tiempo y espacio de la ley en textos escritos en la cárcel”, indago los espacios y los tiempo de la ley en la literatura, a partir del análisis de un pequeño corpus de poemas y relatos producidos en contextos de encierro. Los textos seleccionados se caracterizan por ensayar formas de contar (de narrar, pero también de sacar cuentas), que registran y miden la experiencia del tiempo y el espacio carcelarios. De esta manera, remarcan y a la vez transforman la relación liminar que mantienen la literatura y la legalidad, alterando el cálculo hasta deshacer la cuenta que rige la construcción de espacios y tiempos reales o posibles.

En la cuarta parte, titulada “Diálogos”, incluimos tres entrevistas que amplían o complementan la reflexión sobre los problemas e interrogantes planteados en el resto del volumen, desde otras perspectivas de trabajo e intervención. En primer lugar, con Julieta Sdbar entrevistamos a Liliana Cabrera, poeta, fotógrafa, tallerista e integrante de Yo No Fui. Con ella conversamos sobre la escritura y la fotografía; su relación con el cuerpo, la memoria y el tiempo. También abordamos la resistencia al dispositivo carcelario desde el arte y la organización, que implican agenciamientos y formas de estar con otros/as/es, para responder de manera creativa a la ley y el castigo, buscando la palabra que *encaje*, dé sentido y permita actuar sobre esas escenas y situaciones colectivas.

Luego, Lucas Adur e Inés Ichaso entrevistan a Gastón Brossio y proponen un recorrido crítico, en primera persona, de su obra; sus influencias, géneros y tonos, su relación con el barrio y la cárcel. Plantean así una serie de preguntas, o mejor, interrogantes, que dejan en suspenso más que cerrar un modo de lidiar con el adentro y el afuera de la cárcel, pero también de la otra institución que interpelan constantemente sus poemas y relatos: la literatura.

Por último, entrevistamos a Gabriela Salvini, una docente y compañera de larga trayectoria en enseñanza y gestión en distintos niveles educativos dentro de unidades penitenciarias de la Provincia de Buenos Aires. Charlamos sobre la lectura y la escritura en la cárcel; los dilemas y las oportunidades que abren esas prácticas, y la responsabilidad implicada en las perspectivas y formas de intervención culturales y educativas en contextos de encierro.

Invitamos a recorrer estas páginas, que recuperan varios años de trabajo de investigación y extensión en cárceles. Esperamos que contribuyan no solo al conocimiento de experiencias y prácticas de lectura y escritura, y a visibilizar la producción realizada en contextos de encierro, sino también a dar forma e impulsar nuevos proyectos e intervenciones.

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 14 de noviembre de 2019

Bibliografía

Abrach, L., Charaf, S., García Y. (2016). *Expresos Literarios. Antología de jóvenes escritores en contextos de encierro*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Acín, A. et al. (2016). *Sentidos políticos de la universidad en la cárcel. Fragmentos teóricos y experiencias*. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.

Adur, L., Woinilowicz, M. E., De Mello, L. (2016). Narrar es como jugar al póker. Reflexiones sobre autoría, lectura, ficción y valor literario desde el Taller de Narrativa de Devoto. En *Espacios de Crítica y Producción*, núm. 52, pp. 111-112. En

- línea: <<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/espacios/issue/view/215/showToc>> (consulta: 13-12-2019).
- Andrade, J. C., Fernández, D. (2008). *No ser dios y cuidarlos*. INCAA. En línea: <<https://www.youtube.com/watch?v=yqsGCqIKpi4>> (consulta: 13-12-2019).
- Bustelo, C., Parchuc, J. P. (2018). Estirar la reja: libro, voces y proyecciones. En *Saberes en diálogo. Experiencias de formación y gestión sociocultural en cárceles*, pp. 9-41. Buenos Aires, sin editorial.
- Bustelo, C., Molina, L., Parchuc, J. P., Sarsale, C. (2017). Diplomatura en Gestión Sociocultural para el Desarrollo Comunitario: una experiencia de formación política y cultural en contextos de encierro. En *Actas del Seminario Internacional Políticas de la Memoria*. En línea: <http://conti.derhuman.jus.gov.ar/2018/01/seminario/mesa_33/bustelo_molina_parchuc_sarsale.pdf> (consulta: 13-12-2019).
- Bustelo, C. (2017). *Experiencias de formación en contextos de encierro. Un abordaje político pedagógico desde la perspectiva narrativa y (auto) biográfica*. Tesis de doctorado de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. En línea: http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/4363/uba_ffyl_t_2017_se_bustelo.pdf?sequence=1 (consulta: 13-12-2019).
- Butler, J. (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Buenos Aires, Paidós.
- Calmels, R. (2011). Editar La Resistencia. En Brossio, G. et al., *La Resistencia 2010-2011. Reproducción facsimilar*, pp. 8-9. Buenos Aires, sin editorial.
- Cardoso, A. et al. (2019). *Perspectivas y abordajes sobre prisiones: configuraciones, prácticas y discursos*. Córdoba, Tinta libre.
- Charaf, S., Abrach, L. (2016). Entre textos nos entendemos: experiencias de producción literaria en el Centro Socioeducativo de Régimen Cerrado Manuel Belgrano. En Fernández, M. G. (comp.), *Apropiaciones descarriadas: resultados de voluntariados en contextos de encierro en el período 2010-2015*. Buenos Aires, El Hacedor.
- Chiponi, M., Castillo, R., Manchado, M. (eds.). (2017). *A pesar del encierro. Prácticas políticas, culturales y educativas en prisión*. Rosario, sin editorial.
- Delfino, S., Parchuc, J. P., Rapisardi, F. (2007). Las acciones contra la discriminación y la represión desde la carrera de Letras. En *Espacios de Crítica y Producción*, núm. 36, pp. 97-111.
- De Mello, L., Woinilowicz, M. E. (2016). *Ninguna calle termina en la esquina. Historias que se leen y escriben en la cárcel*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Di Próspero, C., Strauss, L., Nieto, M. L., Perearnau, M. (2018). Diez años sin berretines. En *Anfibia*, UNSAM. En línea: <<http://revistaanfibia.com/ensayo/diez-anos-sin-berretines-cusam/>> (consulta: 17-12-19).

- Frison, V., Decembrotto, L. (comps.). (2018). *Università e carcere. Il diritto allo studio tra vincoli e progettualità*. Milán, Angelo Guerini.
- Laferriere, M. (2006). *La Universidad en la cárcel*. Buenos Aires, Libros del Rojas.
- Parchuc, J. P. (2013). Escribir en la cárcel: acciones, marcos, políticas. En *Boletín de la Biblioteca del Congreso de la Nación*, núm. 128, pp. 67-81.
- (2015). La Universidad en la cárcel: teoría, debates, acciones. En *Redes. Revista de Extensión*, núm. 1, pp. 18-36. En línea: <<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/1463>> (consulta: 13-12-2019).
- (2018a). Prison Writing: Creating Literature and Community Organization. En Lockard, J., Rankins-Robertson, S. (eds.), *Prison Pedagogies: Learning and Teaching with Imprisoned Writers*, pp. 49-69. Syracuse, Syracuse University.
- (2018b). Solo esta voz tan muda: literatura y legalidad en textos escritos en la cárcel. En *Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, núm. 4, pp. 67-85. En línea: <<https://papiro.unizar.es/ojs/index.php/tropelias/issue/view/248>> (consulta: 13-12-2019).
- Parchuc, J. P., Bustelo, C., Sarsale, C. y Molina, L. (2018). Saberes en diálogo. Experiencias de formación y gestión sociocultural en cárceles. Buenos Aires, sin editorial.
- Rubin, M. J. (2016). Editar a la deriva. En *Cultura Editorial*. En línea: <<http://culturaeditorial.org/editar-a-la-deriva/>> (consulta: 21-02-2019).
- Salgado, A. L. (2016). Editar [en /desde /contra /a pesar de] la cárcel. En *Espacios de Crítica y Producción*, núm. 52, pp. 91-102. En línea: <<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/espacios/issue/view/215/showToc>> (consulta: 13-12-2019).
- Segato, R. (2003). El sistema penal como pedagogía de la irresponsabilidad y el proyecto “habla preso: el derecho humano a la palabra en la cárcel”. Brasilia, Universidad de Brasilia. En línea: <<http://lanic.utexas.edu/project/etext/llilas/cpa/spring03/culturaypaz/segato.pdf>> (consulta: 13-12-2019).
- Umpiérrez, A. (2016). La Universidad entra a la cárcel, la cárcel entra a la Universidad. En *Fermentario*, núm. 10. En línea: <<http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/235>> (consulta: 17-12-19).
- Umpiérrez et al. (2017). Dossier – Educación en el encierro. La Universidad en la cárcel. En *Newsletter*, núm. 35. En línea: <<http://www.soc.unicen.edu.ar/index.php/categoria-editorial/259-newsletter/n-35/3040-n-35-dossier-educacion-en-el-encierro-la-universidad-en-la-carcel>> (consulta: 17-12-19).
- Wk. (2015). 79. *El ladrón que escribe poesía*. Temperley, Tren en Movimiento.
- (2017). 118. *Cien veces muerte*. Temperley, Tren en Movimiento.
- (2018). 48. *El muerto que escribe cuentos*. Temperley, Tren en Movimiento.

Recorridos

Dejame que te cuente: la escritura y la producción colectiva como batalla epistemológica

Cynthia Bustelo

Este trabajo es parte de una inquietante labor que fusionó investigación, docencia y militancia, y que tuvo como resultado la tesis “Experiencias de formación en contextos de encierro: un abordaje pedagógico desde la perspectiva narrativa y (auto)biográfica”,¹ defendida en abril de 2017 y dirigida por los doctores Daniel Suárez y Juan Pablo Parchuc en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

En esta oportunidad me interesa relatar el proceso de la investigación, que ha sido en sí mismo una experiencia singular y reposa en buena medida en el relato y el análisis de distintas prácticas pedagógicas y las variaciones de su figura, así como en los hilos que conforman las experiencias plurales y compartidas de lo que llamé en la tesis *Experiencias de formación en contextos de encierro*.

En ese sentido, intento destacar cómo la investigación permitió no solo construir una red conceptual para interpretar prácticas educativas en cárceles, sino que implicó un doble

1 Disponible en línea: <http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/4363/uba_ffyl_t_2017_se_bustelo.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (consulta: 27/07/2019).

elemento significativo y novedoso –y por ello defino como “inquietante” esta experiencia–: el resultado de la investigación, por un lado, en tanto conocimiento construido en un campo muy poco desarrollado, y también el proceso de construcción en sí mismo.

Haré foco entonces en la posibilidad y la relevancia que adquiere generar instancias de discusión, trabajo intelectual, reflexión documentada en la escritura de relatos de experiencia de formación y, por tanto, reflexionar sobre un proceso de investigación pedagógica. El objetivo de este trabajo, y de la tesis, se presenta en oposición a una concepción del conocimiento asociado únicamente a la rentabilidad y a favor de la articulación del saber con otras prácticas sociales que generen conocimiento colectivo para el proceso emancipatorio.

La tesis: el punto de llegada

Para comenzar vale indicar que la tesis tuvo como propósito indagar, reconstruir e interpretar experiencias de formación en contextos de encierro que hayan resultado significativas y hayan permitido algún quiebre en la vida de las personas detenidas, provocando reposicionamientos subjetivos y colectivos.

La estrategia de indagación fue cualitativa, en una vertiente narrativa y (auto)biográfica que vincula educación y narración a través de la reconstrucción de relatos de experiencia para comprender los modos de decir y hacer, los procesos, las tácticas que pusieron en juego las personas que lograron interrumpir, resignificar y resistir el encierro.

Reconstruí cinco relatos de experiencia en cárceles federales que fueron presentados como historias de formación. El propósito fue que a través de ellos se logre acceder, comprender e interpretar los mundos narrados, que se tornen valiosos por el modo de conectarse con las historias y las per-

sonas, por lo que ellas traen, movilizan, dicen, denuncian, cuentan, relatan, arman y permiten desarmar. En ese sentido, otro de los propósitos de este modo de presentación fue que sea un documento pedagógico comunicable que logre mover imágenes estáticas o trastocar discursos estigmatizantes donde anidan sentidos, para dar lugar a una nueva producción de escritura, escucha, análisis e intervención en el campo de la educación en contextos de encierro.

Pretendí que tales relatos contribuyan a volver inteligible la configuración de espacios pedagógicos en contextos de encierro, tanto las comprensiones y estrategias que ponen en juego las personas que habitan dicho territorio como los sentidos inimaginables, diversos, heterogéneos que ellas le dan a la experiencia de formación. Mantengo el deseo así de instalar y desplegar líneas de reflexión y acción teórico-político-pedagógica sobre el campo de la educación en contextos de encierro y sobre la pedagogía en su conjunto.

Del marco de investigación: una perspectiva que da batalla

Mi tesis doctoral se elaboró en el cruce entre la voz de los protagonistas de los relatos (personas privadas de su libertad que atravesaron experiencias de formación en el encierro) y mi propia voz, como recurso ineludible del enfoque de investigación narrativa y autobiográfica, que contempla a los sujetos como intérpretes de sus propias prácticas y productores activos de conocimiento. Este tipo de indagaciones y su forma de presentación, invitan a una conversación vivificante, profunda y plausible de ser comunicable, leída y comprendida por cualquier lector o lectora interesada en la temática. El modo narrativo, tal como afirma Bruner (1986), se fundamenta en cómo logramos darle forma y significado a la experiencia. El significado que cada persona le otorga, en este caso, a su

experiencia de formación en el encierro fue puesto en diálogo con el contexto, con otros textos, con distintas producciones teóricas y con mi propia experiencia, para mostrar aquello que los relatos ofrecían en términos de la comprensión del problema por estudiar; pero también para poder reconstruir y reescribir esos relatos en una nueva versión de sí mismos.

Desde esa perspectiva, en esta nueva versión de las narrativas que construí a partir de los relatos de experiencia, tienen tanta relevancia las marcas subjetivas como la “vista panorámica” del contexto social, político e institucional más amplio (Waller y Simmons, 2009: 70). La producción de una narrativa como resultado de esta investigación busca profundizar aquello que se estudia para alcanzar una mayor reflexión; “la gran narrativa es una invitación a encontrar problemas, no una lección acerca de cómo resolverlos” (Bruner, 2003: 38). Esta forma de presentar el análisis de los problemas estudiados, de hacer hincapié en las formas de escritura, también encuentra sustento en lo que Geertz sostiene sobre los antropólogos y la etnografía: “la crítica de la escritura etnográfica debería nutrirse de idéntico compromiso con la escritura misma y no de preconcepciones sobre lo que debe parecer para que se la califique de ciencia” (1989: 16). La escritura también forma parte y sostiene una praxis de investigación. Este modo de hacer, pensar y vivenciar la investigación educativa, se inscribe en la preocupación por reconstruir el lenguaje de la pedagogía (Giroux, 1990), e incluye siempre la disputa por sus formas de escritura. Según Clandinin y Connelly, tanto el lenguaje como los criterios para dirigir la investigación narrativa están poco desarrollados dentro de la comunidad de investigadores; por tanto, “cada investigador debe buscar y defender los criterios que mejor se apliquen a su trabajo” (2008: 32).

En ese sentido, las historias reconstruidas por la narración tienen un tono impreciso, amplio y flexible. No bus-

caron catalogarse en ningún género que la escritura luego no pueda sostener. Intenté sobre todo, que las historias cobraran un tono “amigable” para lectores interesados en la temática, es decir, disponibles, lo cual puede leerse como una estrategia de comunicación pedagógica. Luego, cada lector juzgará los criterios de validación de estos textos que no pretenden ser literarios, ni fijarse a las reglas de algún género específico. Deseo que sean juzgadas no tanto por la forma o el acierto en la redacción, sino por sus posibilidades de comprender, imaginar y acceder a los mundos narrados, por el modo de conectarse con las historias y las personas, por lo que las historias traen, movilizan, dicen, denuncian, cuenta, relatan, arman y permiten desarmar, acerca de ellas mismas, de las personas-personajes que son sus protagonistas y de sus mundos de formación.

En la tesis se habla de vidas, de caminos, de memorias, de registros, de aperturas, de posibilidad. Los y las colaboradores hicieron uso del arte de escribir-se, de hablar-se y de interpretar-se. Por tanto, mi presencia también tuvo ese tono, en el que asumí un papel durante el proceso de investigación, que implicó introducir mi voz de autora implicada y comprometida. En definitiva, fui yo la que mantuve una clave de escucha sensible, atenta y específica, y la que relaté, recorrí, dudé, propuse e interpreté, esperando abrir en los lectores y lectoras líneas de reflexión crítica, instalando preguntas pedagógicas desde los relatos de experiencia, sobre la formación en espacios de encierro, sobre la potencia de lo vincular, de lo colectivo y del arte “de tal manera que quien la lea pueda alimentar su posibilidad de encaminar sus propias experiencias y su propio saber pedagógico” (Contreras y Pérez de Lara, 2013: 45).

Del navegar: las huellas de un proceso inquietante

Conocí a los participantes de esta investigación en diversos momentos de mi recorrido como educadora y coordinadora de actividades educativas y culturales. A ninguno de ellos lo convoqué a contar su historia sin conocerlos/as previamente pero no tuve con todos/as el mismo nivel de contacto, de confianza e intimidad. La intención fue acompañar un “camino hacia sí” (Josso, 2014) a través de la escritura de relatos de experiencia, en torno a un interrogante: ¿qué fue significativo en tu recorrido educativo en el encierro? Ese interrogante abrió muchos otros sobre las condiciones institucionales, pedagógicas, subjetivas, las condiciones de producción de un trayecto educativo en el marco de esas historias de vida, atravesadas por la educación y por la privación de la libertad. El “procedimiento de exploración personalizada” que propone Delory-Momberger (2009), quien constituye y estructura este campo de investigación, articulando biografía y educación, resultó valioso para comprender cómo operan dos lógicas que se tensan en el encierro y estructuran prácticas de producción de identidad: la educativa y la punitiva. Y a su vez, entender cómo esas identidades se construyen en la trama narrativa.

Como instrumento de indagación para la producción de los relatos, utilicé la entrevista narrativa con el fin de acceder a la exploración del “espacio biográfico” (Arfuch, 2015), entendiendo que:

La entrevista narrativa, como una de las entradas del trabajo biográfico, se inscribe en la subjetividad y se implica con las dimensiones espacio-temporal de los sujetos cuando narran sus experiencias, en los dominios de la educación y de la formación y específicamente en las experiencias de investigación-formación centradas en las narrativas y escrituras de sí. (De Souza, 2010: 157-158)

Para evidenciar cómo fue el proceso de construcción de los relatos, vale aclarar que tres de los participantes –Lili, Cacho y Lidia– ya estaban en libertad cuando comenzamos el intercambio narrativo, lo cual facilitó los encuentros, las idas y vueltas de reescritura, la posibilidad de acompañarlos en sus tareas cotidianas, de militancia, docencia o arte. Con uno de ellos, José, comenzamos el trabajo cuando estaba todavía detenido. Luego fue trasladado a otro penal, y el último tramo de los intercambios lo realizamos en el medio libre. Con Waikiki, hicimos todo el proceso durante su encierro en la cárcel de Devoto. Recuperó su libertad en septiembre de 2016, justo un mes antes de que terminara la redacción de la tesis.

La historia del proceso de investigación comenzó con José, uno de los participantes más comprometidos del Taller de Narrativa y Expresión que dicté en el año 2011 en el marco del Proyecto Abrir Puertas.² A principios del 2012, le ofrecimos, junto con mi pareja pedagógica, que fuera el referente del taller en su pabellón. Trabajábamos con él en el seguimiento de los listados de inscriptos, en la convocatoria a los nuevos integrantes del pabellón, en la coordinación editorial de la revista *Como Sardina en Lata*.³ Y lo invitamos a participar como facilitador de “La experiencia cuenta”,⁴ por lo cual teníamos un contacto muy frecuente, de aproximadamente tres veces por semana, y de mucha intensidad en la tarea.

-
- 2 El Proyecto Abrir Puertas fue desarrollado entre los años 2008 y 2014. Consistió en la realización de un conjunto de talleres artístico-culturales y de promoción de salud para personas adultas mayores privadas de la libertad en los pabellones destinados a esta población en la Unidad Penitenciaria N.º 27 del Hospital Neuropsiquiátrico Braulio Moyano, en el Complejo Penitenciario Federal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en los pabellones de jóvenes adultas y del Centro de Rehabilitación de Drogadependientes de la, por entonces, Unidad N.º 3 de Mujeres de Ezeiza.
 - 3 La Revista *Como Sardina en Lata* fue producida entre los años 2011 y 2013 en el Pabellón Noveno, de adultos mayores, Módulo III de la Cárcel de Devoto, en el Marco del Proyecto Abrir Puertas. Ver: <http://revistacomosardinaenlata.blogspot.com.ar/>
 - 4 “La experiencia cuenta” es un programa dependiente de la Dirección de Políticas Públicas para Adultos Mayores (DINAPAM) del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. Consiste en la transmisión de oficios y saberes de adultos mayores a jóvenes y personas de mediana edad.

Las personas detenidas pierden su capacidad de generar nuevos vínculos, llegando a veces a buscarlos comunicándose por carta o por teléfono con otros en su misma situación, de penal a penal. Algunos reciben la visita de sus familiares con distinta frecuencia, pero también hay otros que no reciben visitas. Por eso, trabajar en aquel espacio implica saber que el/la tallerista es también alguien que, por venir de afuera, les hace sentir que no están “guardados”, que les lleva “aire fresco”, noticias y “color del afuera”;⁵ el/la tallerista es alguien que puede ser una intermediaria. En todos estos años, me pidieron teléfonos de familiares, auriculares, remedios, *diskettes*, cuadernos, comida, ganchos de abrochadoras, un diccionario de francés, *pendrives*, sahumeros, entre otras cosas. Asimismo, demandaron apoyo para obtener puntaje para la reducción de la pena: que me pusiera en contacto con jueces, familiares y hasta jefes de módulos para interceder ante sus problemas cotidianos. Me ofrecieron trabajo afuera, droga, ropa que ellos mismos confeccionaban. Me escribieron cartas y poemas. Me hicieron dibujos. Me convidaron de su comida los días que pasaba muchas horas allí dentro. Me regalaron tortas para llevarme a mi casa. Me dieron sus números de teléfono y sus direcciones de correo electrónico, con insistencia en que cumpliera con el pacto de que iba a comunicarme con ellos una vez que estuvieran en libertad. Me agradecieron infinidad de veces por todo.

Con José, ese vínculo, que comenzó siendo de educadora-participante del taller, fue tomando distintas formas. Por eso –y porque juzgué su recorrido educativo como interesante y atípico–, cuando decidí comenzar la investigación, le propuse que fuese uno de los participantes. José se mostró siempre muy solícito, disponible, por lo que ese primer intercambio

5 Estas frases fueron extraídas de registros de campo activo propios (Clandinin y Connelly, 2008) en distintos talleres de arte y socioeducativos de los que formé parte como docente y coordinadora.

narrativo resultaba liviano, fácil, fluía. Él comenzó a escribir sus relatos, yo leía, y luego le pedía que él re-escribiera o focalizara cierta temática, cierto núcleo que para mí condensaba o anticipaba sentido.

Cuando estábamos en el momento más vital de los intercambios narrativos, a José lo trasladaron a la Colonia Penal de General Roca, en la Provincia de Río Negro. Los traslados son imprevistos, momentos de desarme, estrategias disciplinarias para desfragmentar, para volver a romper, para volver a encontrarse consigo mismo, pero deshabitado. No hay piso, no hay posibilidad de arraigo, no hay firmeza. A José lo trasladaron lejos. Era difícil para mí ir a visitarlo. Y su traslado fue un hito importante tanto en mi recorrido de investigación como en el proyecto del cual formaba parte.

El proceso de investigación pudo continuar por la voluntad de un Jefe de Educación del penal de Roca, que fue intermediario de nuestros intercambios a través del correo electrónico y de llamados telefónicos; ejemplo de cómo este tipo de investigación se realiza en un “marco de colaboración” (Arnaus, 2008; Clandinin y Connelly, 2008), sobre todo de los participantes, que son los protagonistas y autores de su propia biografía, pero también de los distintos actores institucionales –aun de los más imprevistos–, engranajes indispensables cuando se emprende un trabajo de este tipo. Cuando José salió en libertad, yo justo había terminado de reconstruir su historia y se la acerqué para que pudiera hacerme devoluciones.

El caso de Waikiki fue distinto. Él escribe mucho, su producción literaria es muy prolífica. Sin embargo, muchas veces prefirió grabar relatos oralmente. Cuando nos encontrábamos en el Centro Universitario Devoto, yo le indicaba algunas preguntas que orientaban la conversación y él luego las grababa en el aula solo, donde decía sentirse más cómodo. Otras veces llevé un *pendrive*, un objeto que, como cualquier otro tipo de dispositivo electrónico, no es posible

ingresar a la cárcel, salvo que sea autorizado de antemano. En el CUD pudimos realizar entrevistas narrativas, más allá de que siempre había mucha gente circulando, el ambiente era muy ruidoso y la acústica dificultaba la desgrabación.

Waikiki es poeta, escritor y, durante mucho tiempo, fue coordinador de la Carrera de Letras en el CUD. Tuvo la posibilidad de publicar tres libros⁶ y de ser entrevistado, no solo con motivo de la presentación de uno de dichos volúmenes en la Biblioteca Nacional, en el año 2015, sino también por la revista *Espacios*, a propósito de los treinta años del Programa UBA XXII. Todos esos materiales, en cuanto “escritos de sí”, sirvieron para nutrir la tesis.

A Lili la conocí primero a través de su poesía y, luego, personalmente, cuando ya se encontraba en libertad. Presencé las clases de poesía que coordina en la cárcel, en su “segunda vuelta”, como profesora del taller en el que antes era participante. Recuerdo que la primera vez nos encontramos en una esquina para ir juntas en auto, aquella fue una entrevista narrativa en sí misma. Las líneas que luego pude recomponer de esa charla fueron fundamentales. Cada vez que Lili habló, la investigación creció. Luego, escribió algunos relatos que se profundizaron en otras entrevistas que tuvieron lugar en la sede de YoNoFui, la organización a la que pertenece, y en su propio departamento, en el que vivía junto a su padre.

Con Lili, con Cacho y con Lidia nos volvimos a encontrar en muchos de los eventos a los que concurrieron para relatar su experiencia, ya como liberados y liberadas. Esos relatos de sí, aunque en otro marco, también alimentaron e informaron esta investigación; incluirlos fue una decisión metodológica.

A Lidia la conocí en el año 2012. Ella trabajaba como asesora de la legisladora porteña María Rachid y le pedí ayuda para

6 El primer libro se llama *79, el ladrón que escribe poesía*, su segundo libro es *118*, y el tercero *48, el muerto que escribe cuentos*. Todos publicados por Tren en Movimiento.

un hombre detenido, nacido en Islas Canarias, que necesitaba encontrar un domicilio para poder obtener salidas transitorias. Así comenzó el vínculo con Lidia y a medida que mi participación se fue haciendo cada vez mayor en las actividades en y sobre educación en contextos de encierro, me crucé con ella muchas veces más. En uno de esos encuentros, me atreví a preguntarle si quería ser parte de esta investigación. Su historia y su reposicionamiento merecían ser contados. Nos encontramos por primera vez en el INADI (Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo), donde trabaja actualmente. Luego me ofreció ir a conversar al Bar de la Universidad de las Madres de Plaza de Mayo, donde cursó buena parte de su carrera de grado. Empezamos el intercambio narrativo, Lidia escribía con soltura y me enviaba sus textos por correo electrónico. Luego, estos *relatos de sí* fueron creciendo en las conferencias y eventos a los que éramos invitadas, ella como expositora y yo como participante.

En dos oportunidades la invité a dialogar con Cacho. Una de esas fue un encuentro en el aula de Filosofía y Letras del CUD, donde se encontraron Waikiki, Lidia y Cacho. Waikiki aún estaba detenido, Lidia y Cacho fueron invitados en el marco de un ciclo que organizamos desde el Taller de Educación Popular. En esa ocasión, la charla fue sobre liberados y liberadas que trabajan, militan y forman parte de organizaciones en defensa de los derechos de las personas privadas de su libertad y liberados/as. De aquel rico intercambio, también se nutrió el material de los relatos de experiencia que la tesis reconstruyó.

Por último, a Cacho, a quien también conocí en distintas actividades del Programa de Extensión en Cárceles (PEC), lo llamé en una ocasión para dar con otro de nuestros poetas presos: Sergio, que había sido trasladado y no podía ubicar. Cacho lo encontró en el Penal de Santiago del Estero. Gracias a ese dato,

podimos enviarle una carta junto con la revista *La Resistencia*,⁷ en la cual él había escrito, y los saludos de los compañeros detenidos y profesores que lo habíamos conocido. Pero el detonante que marcó la incorporación de la historia de Cacho fue un panel que organizamos en el marco de la Especialización en Proyectos Socioeducativos en Contextos de Encierro, que formó parte del Programa Nuestra Escuela. Allí su relato fue muy potente y decidimos sumarlo cuando la investigación ya estaba bastante avanzada. Con Cacho nos fuimos encontrando en distintos bares porteños para iniciar el intercambio narrativo. Él prefería escribir, enviarme sus textos por correo y encontrarnos a discutirlos, pensarlos, y recibir una devolución en persona. Nuestras charlas tocaron muchos temas que excedían la investigación, pero también hacen a la experiencia de formación. Él habla mucho, casi todo el tiempo, de su paso por la cárcel, porque su vida afuera, en libertad, dialoga constantemente con el encierro. Porque después de veinte años preso, su vida es, sobre todo, su paso por la cárcel.

Las historias tuvieron un corte arbitrario porque mientras yo realicé la investigación y escribí la tesis, las vidas de ellos y ellas siguieron en movimiento. Por eso decidí recortar el estudio a fines de 2015, que coincide además con un cambio de gobierno y políticas en nuestro país.

Para avanzar, considero necesario detenerme en un punto fundamental respecto de las decisiones epistémico-políticas tomadas. En este caso, profundizaré el aspecto de la reconstrucción de los relatos. Luego de finalizar la producción de cada historia de formación, los textos fueron enviados a sus

7 *La Resistencia* es una revista producida en el marco del Taller Colectivo de Edición, del Programa de Extensión en Cárceles. Sus revistas hermanas, *Los Monstruos Tienen Miedo* y *Desatadas*, se realizan en el marco del mismo taller en los complejos I y IV de Ezeiza, respectivamente. Véanse el artículo "Políticas y dinámicas editoriales en contextos de encierro: la experiencia del Taller Colectivo de Edición" y las entrevistas a Liliana Cabrera y Gastón "Waiki" Brossio, publicados como parte de este volumen.

protagonistas para que pudieran acordar, modificar, agregar o retocar lo que quisieran, o, simplemente, aceptar que sus historias quedaran como estaban y fueran publicadas en la tesis.

Previo a eso, tuvo lugar un segundo momento de escritura, más precisamente de edición, que realicé junto con Cacho y Lili. Ambos fueron colaboradores en cuestiones de redacción, sintaxis, ortografía y construcción conceptual de las historias. Ellos tuvieron la oportunidad de leer sus propias historias y las de los otros, y aportar desde su experiencia y saber cuestiones referidas a la situación de encierro, a las formas de escritura y comprensión integral de los relatos.

A mi entender, este trabajo de edición colectiva constituye un rasgo novedoso y necesario a la hora de contrarrestar las relaciones de poder propias del trabajo de investigación. Por un lado, es fundamental para la construcción metodológica de la investigación narrativa y (auto)biográfica y, por el otro, para contribuir a una indagación que busca producir conocimiento colectivo y emancipatorio intentando despegarse de formas canónicas que refuerzan la desigualdad social. En ese mismo sentido, cabe resaltar lo valioso que fue para mí ese trabajo de conversación y edición, durante el cual las historias crecieron con los comentarios y aportes de los otros protagonistas; una muestra clara de que en la experiencia hay un saber y de que ese saber singular dota a sus dueños de una capacidad especial para contarla. No caben dudas, ellos y ellas son los mejores narradores de sus historias.

En todas las historias la cárcel es *hablada* con una soltura que solo puede mostrar el conocimiento del que estuvo adentro. Esa experiencia localizada, singular, sensible, es parte de su historia, y ellos tienen herramientas para contarla. Conocen la cárcel, la recorrieron, saben sus vericuetos, sus huecos y su superficie. Conocen sus *yeites*, sus habitantes, sus puntos de fuga. Por eso sus producciones narrativas son

entidades en sí mismas, y tienen un valor epistémico como puntos teóricos de partida.

Las cinco historias comparten un hilo por el cual caminarlas: sus protagonistas diseñaron tácticas, encontraron atajos, fueron astutos, se toparon con lo aleatorio en el reino de lo discrecional y lo arbitrario. Movilizaron herramientas personales y colectivas, pidieron ayuda, se aferraron a un otro. Conocieron el terreno y lo utilizaron a su favor, y, en muchos casos, después compartieron y socializaron esas tácticas para tornarlas colectivas. Construyeron un saber, le dieron forma y lo pusieron a disposición. Con ese saber resistieron, diluyeron las marcas del encierro, se reconstituyeron, reconfiguraron espacios, movilizaron colectivos. Ellos y ellas, transitaron y resistieron el encierro a través de la experiencia de formación.

Los relatos como punto de partida, o un modo de llegar a buen puerto

Yo fui
todo lo que se me imputa
y también las razones que no conocés
fui cardo
piedra en tu zapato
corona de espinas
lanzas en tu costado
pero algo más que las letras en
negrita de un expediente
aunque no lo creas
o ni siquiera lo imagines.
Yo fui
he sido
ya no seré.

Liliana Cabrera, *Bancame y punto*, 2013.

Las cinco historias que presenté ponen a disposición y tienen como elemento común y significativo haber transi-

tado una experiencia de formación: formarse como poeta, formarse como docente, formarse como estudiante universitario, formarse como militante y defensora de los derechos de las personas privadas de su libertad. En su cruce con el encierro, esas experiencias de formación adquieren cierta especificidad; hay un saber que se puede construir sobre ellas. Un saber que es íntimo, singular, que da cuenta de cómo estas personas atravesaron la institución penal, cómo configuraron y llevaron adelante estas experiencias de formación, cómo fue posible, por qué y cómo operaron en ellos y ellas, y en sus experiencias de formación, las marcas, los efectos de la cárcel y el saber sobre el encierro.

El “saber de experiencia”, según Larrosa, es “el que se adquiere en el modo como uno va respondiendo a lo que le va pasando a lo largo de la vida y el que va conformando lo que uno es” (2003: 34). Es un saber finito, particular, subjetivo, relativo. No puede separarse de quien lo encarna porque no es un conocimiento dado, sino que “solo tiene sentido en el modo como configura una personalidad, un carácter, una sensibilidad o, en definitiva, una forma humana singular que es a la vez una ética (un modo de conducirse) y una estética (un estilo)” (Larrosa, 2003: 34-36). En tanto saber particular y localizado en un sujeto, indagué el saber de experiencia que se construye en el cruce de la experiencia del encierro y la experiencia de formación de estas cinco personas.

En cuanto a investigar la experiencia educativa, según Contreras y Pérez de Lara “es (se origina en y tiene por camino) pensar sobre lo que da que pensar la educación a sus protagonistas” (2013: 22). Ya Paulo Freire indicaba que “la investigación del pensamiento del pueblo no puede ser hecha sin él, como sujeto de su pensamiento” (2010: 125). A partir de allí, propuse investigar desde la perspectiva de la experiencia de formación a partir de los relatos que se constituyen como una de las entradas de la perspectiva narrativa y (auto)biográfica.

fica. Fue una decisión epistemo-político-pedagógica ya que consideró la reflexión de la propia experiencia, la construcción del relato y la escritura de sí como una instancia formativa. Para De Souza:

Esta doble función, que caracteriza a la investigación narrativa como fuente de indagación y como práctica de formación, se configura, según Novoa (1992), como medio de investigación y como instrumento pedagógico, lo que justifica su creciente expansión y utilización en el área educacional y, más específicamente, en los contextos de formación. (2015: 272)

Por lo tanto, hay un proceso simultáneo que convida la perspectiva narrativa a medida que se rastrean los procesos de formación, cómo y dónde se llevan a cabo, bajo qué condiciones y qué comprensiones ponen a jugar las personas sobre esas vivencias. En paralelo, se asiste a una instancia formativa en la cual la persona que reflexiona sobre su experiencia construye su relato y produce saber sobre sí misma. Estos “modos de ser, hacer y biografiar resistencias y pertenencias” (Delory-Momberger, 2009: 7), suponen...

[...] un retorno reflexivo sobre sí mismos y sobre su recorrido, y un trabajo de conceptualización de la experiencia destinado a transformar los saberes brutos de la acción en saberes formalizados y reconocidos. Cuando se desarrolla bajo la forma de narrativa, la actividad lingüística en particular es esencial para esas operaciones de inteligibilidad y de transformación: no se trata de la simple recolección o traducción de saberes que ya estarían allí, sino que posee un verdadero efecto de elaboración y de conocimiento. (Delory-Momberger, 2009: 97)

En la misma línea, vale aclarar que uno de los supuestos fundantes del movimiento socioeducativo de las “historias de vida” es que la escritura de sí “propicia al actor-autor de la historia la posibilidad de construir una versión satisfactoria de sí mismo, mediante la reflexión sobre su experiencia en el acto de narrar la historia de su vida y/o de su formación” (Passeggi, 2010: 174).

El epígrafe que abre este artículo es un poema de Liliana Cabrera, una de las protagonistas de mi investigación: en el texto se pone en evidencia cómo a través de la escritura sistemática y regular ella logra reflexionar sobre su experiencia y así, al relatarla, la reinscribe, la conceptualiza y la transforma. Las imágenes de incomodidad planteadas en el poema, la transición del “Yo fui” al “Ya no seré”, aquel movimiento que, en gran parte, posibilita el proceso de escritura y las referencias al contexto en el que este poema está inscripto, indican este viraje que no opone, sino que reúne lo singular en lo social. Sobre la actividad biográfica, Delory-Momberger sugiere: “permite, simultánea e indisolublemente que los individuos se construyan como seres singulares y se produzcan como seres sociales” (2009: 153). Su énfasis está puesto en la “naturaleza contextual, situada, específica y compleja de la experiencia social, biográfica y pedagógica” (Bolívar, 2002). Se preocupa, entonces, por lo subjetivo y por develar las intenciones, las emociones, los afectos que subyacen a los relatos que se constituyen en componentes relevantes para la comprensión de la realidad que se estudia y que, al mismo tiempo, aportan al autoconocimiento del propio mundo singular y social. Freire decía sobre la autobiografía: “se da en un tiempo que es suyo, no está al margen de él”. Así, se facilita “que se perciban como hombres a los que se les ha prohibido ‘estar siendo’. La cultura del silencio que se genera en la estructura opresora los construye, necesariamente, de esa forma (2010: 213)”. Por eso, señala como fundamental “que

los hombres asuman el papel de sujetos de la historia, sujetos del proceso” (Freire, 2010: 195-196).

Los y las participantes de esta investigación construyeron un relato, lo reflexionaron, lo hilvanaron, lo escribieron. Luego ese relato fue reconstruido y socializado. Por lo tanto, ellos y ellas dejan de ser espectadores y receptores de ideas para pasar a ser constructores. Freire expresa esta idea como eslabón fundamental del proceso emancipatorio: “la superación no se logra en el acto de consumir ideas, sino de producirlas y de transformarlas en la acción y en la comunicación” (Freire, 2010: 126). Desde los estudios del campo de la perspectiva narrativa y (auto)biográfica, Josso incluye este aspecto como “praxis biográfica formadora, y por lo mismo, transformadora” (2014: 759), indicando los enfoques biográficos como “una vía de conocimiento que enriquece el directorio epistemológico, metodológico y conceptual” (Josso, 2014: 759). Por su parte, Clandinin y Connelly (2008) se refieren a la investigación narrativa como aquella que estudia la forma en que los seres humanos experimentan el mundo, cómo lo viven, lo cuentan, lo relatan. Según estos autores, un estudio de este tipo puede realizarse a través de historias, biografías y relatos, orales o escritos, y procura captar sentidos y significados para comprender y revisar desde allí el problema que aborda. Ventura Robira aclara que:

Los relatos son una selección de situaciones, más que un intento de componer toda la trayectoria de vida. Se trata de “porciones” o “unidades significativas” en la trayectoria, pero sin intención de reconstruirla por completo. Elegidas en función de que reflejan un nudo, un hallazgo, un acontecimiento relevante, un giro en el curso de la vida, o bien un ejemplo representativo de aspectos o de modos de enfrentar o enfocar circunstancias, entre otros aspectos. (2013: 226)

Este enfoque de investigación es una particular reconstrucción de la experiencia en la que se propone, no simplemente, “investigar experiencias educativas, sino mirar la educación en cuanto que experiencia” (Contreras y Pérez de Lara, 2013: 22).

Centrarse en las cualidades de lo que se vive: acontecimientos que están situados en el tiempo, que se viven temporalmente, que están localizados en momentos, lugares, relaciones; lo que se vive además, sucede siempre en un cuerpo sexuado, por todo lo cual, situarse en la experiencia supone también la posición subjetiva: la forma en que es experimentado, sentido, vivido, por alguien en particular, lo que hace que sea una experiencia para alguien, lo que mueve y le conmueve en esa vivencia, lo que le da que pensar o le remueve en su sentido de las cosas. (p. 23)

La investigación como práctica política: puntos críticos del proceso

Salva al alma presa, salva a la persona que se siente inútil, salva el día que se vive y que nunca se entiende a menos que se escriba.

Escribir es intentar entender, es intentar reproducir lo irreproducible, es sentir hasta el último momento el sentimiento que permanece apenas vago y sofocante.

Clarice Lispector, *Descubrimientos. Crónicas inéditas*, 2010.

Para profundizar en una discusión crítica y responsable sobre los procesos de investigación, pondré a disposición algunas reflexiones que se desplegaron en su devenir

y la posterior escritura de la tesis. Quisiera en este apartado hacer foco en una dimensión personal de la investigación. Evidenciar como parte fundamental del proceso deseos, inquietudes, dudas; relatar aciertos, dificultades, alegrías e incomodidades del camino de indagación e intervención que emprendí. Considero sobre todo la reflexividad de la incomodidad como una práctica fundamental para habitar ética y políticamente las tensiones e incertidumbres que se presentan en los procesos de investigación.

En primer lugar, me interesa destacar dos ideas que dieron sustento epistemo-político a la investigación y que resultaron vectores, horizontes de sentido y posibilidad. La primera de estas ideas es que, basándome en la perspectiva narrativa y (auto)biográfica, busqué en cada momento en que facilité y acompañé la construcción de los relatos de experiencia, que fuera para ellos y ellas una instancia de reflexión sobre su propio mundo, su trayecto formativo, su paso por la cárcel y su formación en el encierro. Esta fue la pretensión: que esa práctica reflexiva, que ese esfuerzo psíquico e íntimo que logra movilizar un pensamiento, una emoción, un recuerdo, tuviera la potencia transformadora que ocurre al reflexionar y verbalizar una experiencia. Al narrar una experiencia, se modifica, se re-significa, se re-construye; esta es la “cualidad auto-reflexiva” propia de este tipo de procesos de investigación. En ese sentido, en relación con el dispositivo específico de la “documentación narrativa de experiencias pedagógicas”,⁸ Suárez plantea que el trabajo de encadenamiento del relato de vida, de una permanente y asistida reescritura del relato de experiencia “es la que torna a la do-

8 Se denomina “documentación narrativa de experiencias pedagógicas” a una estrategia de investigación-formación-acción participativa diseñada y desarrollada por el Dr. Daniel Suárez y su equipo de investigación. A través de este dispositivo de trabajo pedagógico, se vienen desarrollando procesos de investigación-formación-acción pedagógica junto con docentes de todos los niveles del sistema escolar y educadores populares del campo social.

cumentación narrativa en un proceso reflexivo y la que potencia la mirada crítica del narrador: este no va a ser el mismo antes de escribir (y re-escribir) su historia. La cualidad auto-reflexiva permite darle un sentido nuevo” (Suárez, 2011: 111).

Es valioso en nuestro trabajo darle lugar a la escritura de la experiencia personal, en tanto está inmersa en relaciones de poder que condicionan sus formas y posibilidades. Justamente allí, donde las personas son “letras en negrita de un expediente” (Cabrera, 2013c), donde sus nombres aparecen escritos en planillas de control que marcan, clasifican, evalúan conductas y conceptos, donde ellos/as son siempre los que son escritos/as, en forma despersonalizada –por sus apellidos, por sus pabellones, por sus causas; en manos de jueces, de docentes, de abogados, de psicólogos, de agentes del Servicio Penitenciario–, escribir cobra otra potencia. La escritura produce otros efectos de verdad y ellos/as dejan de ser escritos/as para ser quienes escriben, para sentir simpatía por sí mismos, para vincularse con otro, para salir, para reponer, para abonar a la construcción un espacio simbólico interior (Petit, 2003). Escribirse o ser escrito puede hacer una gran diferencia a la hora de tomar las riendas de la propia vida. Por eso, la intención de esta indagación fue desde el primer momento recuperar, promover y acompañar el tránsito y la documentación reflexionada de aquellas experiencias. Apelé a que la escritura de sí posibilite procesos de autoformación y permita dotarnos de sensibilidad, aportar claridad y, como indica el epígrafe que abre este apartado, intentar entender o reproducir lo irreproducible.

La segunda idea que da sustento epistemo-político a esta investigación es la posibilidad de socializar las historias de formación como forma de intervención social en el campo pedagógico. Resulta un acontecimiento pedagógico que se tematizen y visibilicen historias de personas privadas de su libertad que se formaron en contextos de encierro. Adquiere

mayor potencialidad cuando se trata de personas históricamente invisibilizadas y soterradas por las narrativas hegemónicas dominantes; con historias marcadas por la exclusión, la marginación, la privación de derechos, que aparecen en la escena pública generalmente a través de otras voces y relatos. Sus propias voces se encuentran silenciadas y no suelen salir a la escena social sino en el marco de discursos mediáticos, cargados de una mirada externa y estereotipada, teñida de un estigma social que los clasifica, los ordena, los exhibe como transgresores de la ley y los condena. Generalmente, las personas privadas de su libertad son una población ignorada y silenciada, que no sale a la luz por su condición de artistas, de pensadores, de estudiantes universitarios. Por el contrario, se las ubica en todo caso como receptoras, muy pocas veces se las reconoce como productoras de hechos culturales o educativos, mucho menos son tenidas en cuenta como parte fundamental del debate sobre la situación en contextos de encierro.

Por eso, mi pretensión es que sus historias, recorridos y relatos sean legitimados y socializados, para volverse productivos, en tanto portadores de un saber específico, que puede colaborar a desarmar discursos estereotipados, torcer certezas, desplegar otros sentidos, trastocar y alterar las relaciones de poder y de saber en el campo pedagógico. Como advierte Segato:

[...] el silenciamiento de los habitantes de la cárcel es extremo. Sus saberes son negados, sus mensajes son interceptados. El derecho a la audibilidad garantiza la inscripción discursiva, el registro narrativo y la proyección extramuros del mensaje del preso, como una voz más que debería sumarse a la polifonía del coro societario. (Segato, 2003: 26)

Silvia Delfino, refiriéndose tanto a las condiciones de producción de la escucha y de los testimonios como a las estrategias de difusión y el modo de interpelación pedagógica, señala:

Cómo se pueden diferenciar las condiciones de producción de los textos, por ejemplo, cuando en un contexto de universidad pública, de producción colectiva, se le pide a alguien que enuncie su trayectoria educativa, respecto de lo que pasa cuando, ante el psicólogo, el trabajador social o el criminólogo, la persona es interpelada a ser evaluada de acuerdo con este tratamiento de readaptación. (Fava y Parchuc, 2016: 52)

Pondero la escucha para conocer y dar a conocer. Dar forma, reconstruir, socializar historias, para comprender y narrar un mundo social. Elegí estudiar cierta realidad desde una perspectiva específica para iluminar zonas usualmente ignoradas. Algunas de sus historias son desgarradoras, se deslizan por situaciones atravesadas por la falta, la violencia y el estigma que la cárcel solo colabora en reforzar. Pero elegí mostrar eso en el marco de historias de formación que lograron hacer otra cosa, a pesar de todo. Elegí contar esas historias de formación en contextos de encierro también como forma de intervención. Cesaroni advierte sobre el estigma que recae en estas personas que la sociedad suele considerar como “enemigos” o que son vistas como “delincuentes” o “peligrosas”, a las cuales se les quita su condición de humanidad:

A quienes se define como enemigos se les quitan todos sus atributos de humanidad. Se habla hoy de los delincuentes como antes se hablaba de los subversivos: no tienen sentimientos, son hienas, bestias, monstruos asesinos. El que no tiene humanidad no es persona. Por eso se lo puede picanear y tirarlo de un avión. O pegarle hasta que desfallezca o someterlo a submarinos secos y húmedos, o encerrarlo por décadas. No sufre, no padece. Una parte de la sociedad cree que se salva a sí misma entregando la vida, la libertad y los

derechos de otra parte de la sociedad, formada por los que percibe como ajenos, como otros. No ve, porque no puede o porque no quiere, enceguecida por el discurso que le machacan día y noche, que la tragedia de esos otros la va a alcanzar también a ella, más temprano que tarde. (2010: 58)

Elegí meterme en sus vidas y abrir una ventana a un mundo que es de todos, y eso nos hace responsables de conocerlo, de involucrarnos para tornarlo más justo, más digno, más humano. Pero el rol de investigadora en el campo social y pedagógico suma otra responsabilidad: si la investigación social, pedagógica, no pretende transformar la realidad, si no busca la democratización del conocimiento, la intervención social en la realidad que estudia, si no es para la transformación del pueblo, carece de sentido. La construcción de conocimiento debe tender al conocimiento emancipador, debe formar parte siempre de la construcción de otra realidad posible, de un mundo más justo, más responsable, más vivible y, otra vez, más humano.

Narrar una historia, mostrar una experiencia es, al decir de Rockwell, un camino incierto que siempre supone “redactar una versión, sabiendo que es una entre muchas versiones posibles” (2009: 200). Es mostrar una clave de escucha, cómo se ha oído e interpretado esa experiencia, de qué modo me abrió a lo que el texto tenía para decirme. Mostrar una experiencia es mostrar una inquietud. Una inquietud que, aunque personal en un principio, pretende, en este caso, disparar sentidos al lector, abrir líneas de acción y reflexión.

Sin embargo, soy consciente de que esa inquietud no deja de ser personal y las historias que cuentan no dejan de estar mediadas por mi interpretación, por la especificidad de mi historia, de mi mirada. Esto es tan obvio como necesario de mencionar, ya que su explicitación es un requisito inelu-

dible para una exploración políticamente comprometida. Considero justo poner de relieve los problemas éticos y políticos que me fui planteando a lo largo de la investigación.

En el camino de la investigación, fui transitando algunas incomodidades propias del trabajo narrativo con historias de otros y otras, propias del trabajo con personas privadas de su libertad, propias de ser al mismo tiempo una investigadora en formación y una educadora en ese mismo territorio. ¿Cómo hacer investigación en el mismo territorio en el que hago intervención? ¿Es necesario correrme de ciertas posiciones para ocupar otras? ¿La investigación no es también una forma de intervención en el campo? ¿Cómo manejar la implicación y el distanciamiento óptimo a los fines de la investigación? ¿Existen la cercanía y el distanciamiento óptimos? Busqué lograr la implicancia, la cercanía necesaria y el distanciamiento óptimo para poder “estar allí”, para conocer y generar una intimidad tal que permitiera que el otro o la otra pudieran hablar. No traicionar ese vínculo era fundamental, pero tampoco debía involucrarme de tal modo que se obturase la construcción de conocimiento crítico respecto del relato que se narraba.

El concepto de “estar allí” de Geertz sustenta y fundamenta gran parte de la etnografía y da marco teórico y metodológico a mi trabajo, y se refleja, por otro lado, en un supuesto de investigación fundamental al que apunté a lo largo de todo mi recorrido: caminar, conocer, pisar el territorio para dar cuenta de él. Sin embargo, este “estar allí” –no solo de la investigación, sino también de mi trabajo docente y militante– con el que me topé, implicó meterme en un ámbito tan áspero, tan hondo, tan barroso, que hasta el día de hoy –reconozco– me inunda de inquietudes, dudas, momentos de tristeza, decepción, resignación, y genera en mí una constelación infinita de sensaciones heterogéneas y encontradas. En principio, porque supuso conocer un contexto totalmen-

te nuevo para mí; porque implicó encontrarme con historias alejadas de la mía, con mundos oscuros, espesos. En segundo lugar, porque, una vez que abrí la propia ventana a estos nuevos mundos, no pude dejar de verlos.

En ese mismo registro de dificultades e incomodidades, hay otras cuestiones propias de la investigación de enfoque (auto)biográfico y narrativo que me resultaron y siguen resultando problemáticas: ¿qué hago con esas historias de vida que “me prestan”? ¿A quién beneficia la investigación? ¿Quién es legitimado social y profesionalmente con mi indagación? ¿A quién se cita? ¿Quién investiga y quién es investigado? En tal sentido, comparto las palabras de Arnaus:

[...] tomar conciencia del peligro de que, a través de mi trabajo pueda mantener o reproducir la jerarquización teoría-práctica. Mantener o reproducir la diferencia entre quienes analizan la práctica y quienes la practican y en consecuencia legitimar la dependencia intelectual (y por tanto la división social del trabajo) de unas personas sobre otras. (2008: 73)

Mi intención, y mi desafío, fue intentar no traicionar la confianza y la intimidad que compartimos para realizar la indagación. Compartir su voz en el campo pedagógico, no violentar ni imponerle al relato de los protagonistas categorías analíticas, sino más bien presentar una realidad abierta al diálogo, que suscite reflexiones pedagógicas, que arroje pistas para comprender las experiencias educativas y que aporte claves para repensarlas. Arnaus es clara cuando afirma: “dependiendo de la posición que se toma a la hora de investigar, metodología y ética son inseparables” (2008: 67) y sugiere:

Cuando la investigación se focaliza en las vivencias, el pensamiento, el sentimiento, las acciones, es im-

portante poder establecer relaciones colaborativas y comprometidas éticamente. Esto significa reconocer a quienes se investiga como personas y no como puros objetos de una investigación al servicio de intereses ajenos a ellas. Por eso es importante negociar los roles, la finalidad, la metodología, el acceso a la información, el respeto a la confidencialidad, para no caer en la imposición y el privilegio de la persona que investiga por encima de los otros protagonistas. (2008: 70-71)

Mi mirada pedagógica es el aporte a estas historias que son de otros y de otras. Esa clave de lectura fue explicitada desde un principio. Algo de esas historias se vuelve luego mío, porque, tal como las presenté, son la confluencia de una polifonía, de discursos, de saberes y experiencias que, tanto ellos y ellas, como yo, portamos y aportamos para la construcción de las historias. Soy yo la que recorta sus relatos, la que reconstruye y atribuye sentido, la que escribe, la que organiza la escritura y, en definitiva, la que aspiraba a doctorarse mientras escribía la tesis. Por eso, es mía la responsabilidad de lo que aparece escrito, de las zonas que se iluminan en las personas, del camino que trazan y por el que se deslizan las experiencias de cada uno/a; de las conceptualizaciones sobre la educación en contextos de encierro.

Esta experiencia inquieta e inquietante de investigación e intervención que presento desplegó una estrategia de trabajo en red, en un marco de colaboración, como plantea Arnaus, por un lado, con las propias personas protagonistas de las historias con las que mantuve –y aún mantengo– vínculos comprometidos y sostenidos con el contexto de trabajo que obliga a acordar y renegociar ciertas condiciones institucionales que luego hicieron posible que se llevase a cabo esta indagación; y, por el otro, con el equipo de investigación y el programa de extensión del que formo parte. Mis com-

pañeros, mis compañeras y mis estudiantes alimentan mis reflexiones de manera sistemática porque, en primera instancia, la investigación es y nace de una pregunta en primera persona, pero sobre todo, creo, es una conversación. Esta reflexión tiene que ver también con cuestiones metodológicas, y el método es un camino andado, un camino de búsqueda, de comprensión; por tanto, resulta ineludible la referencia a todas las personas involucradas, las conversaciones informales, las anécdotas que hicieron sentido y que fueron una fuente constitutiva y valiosa, evidencia de la construcción colectiva de conocimiento que sustenta esta tesis.

Por último, procuré mantener en todo momento una mirada cercana pero crítica para construir teoría sin abandonar los lazos solidarios y el cuidado con las personas con las que trabajé. Busco fortalecer una red teórica, conceptual, política, afectiva que pueda ser plataforma de hechos, de acontecimientos potentes y significativos. Eso lo aprendí de Waikiki, de José, de Lili, de Cacho y de Lidia. Ellos y ellas, sus experiencias y sus relatos fueron en sí mismos inspiradores y, sobre todo, un puente desafiante para dotarme de sensibilidad y subir escalones en el propio camino reflexivo, militante, de vida, de las zonas más claras de mí misma.

La experiencia de investigar “en colectivo”: los aciertos del camino

Hay que buscarlo ignífero superimpuro leso
lúcido beodo
inobvio

Oliverio Gironde, “Hay que buscarlo”,
En la Masmédula, 1954.

Las historias únicas crean estereotipos. No siempre son falsas, pero sí incompletas. Por eso, contar una sola historia sobre alguien es un peligro que evidencia, en principio, una

posición por omisión. Además, entorpece y dificulta el reconocimiento de las potencialidades al mismo tiempo que refuerza diferencias. Quién las cuenta, cómo las cuenta, cuáles historias se cuentan, es, entre otras cosas, una cuestión de poder. No solo por el hecho de contar la historia de otro, sino por presentarla –como suele ocurrir– como la definitiva. Por eso, en mi tesis, en la que conté historias de otros y otras, intenté por un lado encontrar y compartir un equilibrio, mostrar una versión sabiendo que hay otras tantas posibles. Pero sobre todo, pretendí contarlas para que la cárcel no sea la única historia que se cuente sobre ellos y ellas. Sin intención de idealizar los itinerarios que presenté, sostuve una firme pretensión de socializar otros mundos, o los mismos mundos, pero desde otra óptica; y el rechazo indeclinable a la historia única, que en el caso de las personas privadas de su libertad, suelen ser las historias tipificadas y espectacularizadas que cuentan los medios masivos y hegemónicos de comunicación.

Esta investigación descansó sobre la base de un trabajo conjunto –de un antes, durante y después de escritura– donde hubo, sobre todo, compromiso. Porque constituyó en sí misma una experiencia de trabajo colectivo: de análisis, de intercambio, de crítica y de escritura. Lo logrado fue producto del lazo, del compromiso y de la confianza. Como en toda experiencia humana, los relatos y, en definitiva, la tesis, revelan voces múltiples. Voces que se interpelan expresamente o navegan en palabras o problemas compartidos, a veces ya sin poder advertir con claridad las divisorias de aguas, los orígenes del discurso o la incierta propiedad de su cauce.

En cierta forma, la tesis surge de una apuesta a utopías modestas como las propias historias que presenté e intenta quebrar la impotencia habitual para pasar por escrito la experiencia, intentando desarrollar un delicado y esforzado diálogo, conciliando con sutileza la narración comentada y apasionada, la conceptualización necesaria y el respeto preciso al decir y al pensar del otro.

Quise contar con palabras que no murieran en los lugares comunes de las esquinas donde nadie escucha, del trabajo académico que nadie lee, de las historias que se ignoran. Y así me sumergí en una experiencia también modesta, por cierto, de un navegar sinuoso y desafiante, ignífero e inobvio, a favor del trabajo colectivo y en contra del sentido común. Frente al “sálvese quien pueda”, propongo un relato de una experiencia de producción colectiva, un abordaje desde las periferias que visita y construye territorios pedagógicos, políticos, epistemológicos. Una experiencia de investigación e intervención pequeña, pero potente, en medio de tanta impotencia.

Bibliografía

- Alliaud, A., Suárez, D. (2011). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*, col. Narrativas, (auto)biografías y educación, núm. 3. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Anderson, G., Herr, K. (2007). El docente-investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos. En Sverdluck, I. (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires, Noveduc.
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Arnaus, R. (2008). Voces que cuentan y voces que interpretan: Reflexiones en torno a la autoría narrativa en una investigación etnográfica. En Larrosa, J. et al., *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, Laertes.
- Bolívar, A. (2002). De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 4, núm. 1. En línea: <<http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>> (consulta: 3-3-2012).
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

- (2012). *La educación puerta de la cultura*. Madrid, Machado.
- (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires? Le récit au fondement de la culture et de l'identité individuelle*. París, Retz.
- (1986). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona, Gedisa.
- Cabrera, L. (2013a). *Tu nombre escrito en tinta china*. Buenos Aires, Bancame y Punto.
- (2013b). *Obligado Tic Tac*. Buenos Aires, Bancame y Punto.
- (2013c). *Bancame y punto*. Buenos Aires, Bancame y Punto.
- (2016). Y mientras tanto estamos todas muertas. *YoSoy*, núm. 2, pp. 29-31.
- Cesaroni, C. (2009). *El dolor como política de tratamiento. El caso de los jóvenes adultos presos en cárceles federales*. Buenos Aires, Fabián Di Plácido.
- (2010). *La vida como castigo: los casos de adolescentes condenados a prisión perpetua en Argentina*. Buenos Aires, Norma.
- Comisión Provincial por la Memoria, Comité contra la Tortura. (2013). *Informe Anual 2013. 10 años*. La Plata, Comisión Provincial por la Memoria. En línea: <<http://www.comisionporlamemoria.org/comite/informes/anuales/informe%202013FINAL%20b.pdf>> (consulta: 18-9-2014).
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2013). La experiencia y la investigación educativa. En Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (comps.), *Investigar la experiencia educativa*. Madrid, Morata.
- Connelly, F. y Clandinin, D. J. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco, Jossey-Bass.
- (2008). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa, J. et al., *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, Laertes.
- Daroqui, A.; Fridman, D.; Maggio, N.; Mouzo, K.; Rangugni, V.; Anguillesi, C.; Cesaroni, C. (2006). *Voces del encierro. Mujeres y jóvenes encarcelados en la Argentina. Una investigación socio-jurídica*. Buenos Aires, Omar Favale.
- Daroqui, A. (2000). La cárcel en la universidad. El discurso penitenciario en la normativa interinstitucional. En Nari, M. y Fabre, A. (comps.), *Voces de mujeres encarceladas*. Buenos Aires, Catálogos.

- De Souza, E. C. (2010). Modos de narración y discursos de la memoria: biografización, experiencias y formación. En *Memoria docente, investigación y formación*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- (2015). Investigación narrativa y trayectorias (auto)biográficas: el lugar de la memoria y la memoria del lugar. En Murillo Arango, G. J. (comp.), *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*, núm. 4. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Universidad de Antioquia.
- Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- (2015). El relato de sí como hecho antropológico. En Murillo Arango, G. J. (comp.), *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*, núm. 4. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Universidad de Antioquia.
- Fava, J., Parchuc, J. P. (2016). De este y otro lado. Entrevista a Silvia Delfino, Marta Laferriere, Marcelo Langieri, Lidia Pérez, Gastón Brossio. En *Espacios de Crítica y Producción*, núm. 52, pp. 15-78.
- Freire, P. (2008 [1993]). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- (2010 [1970]). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- Geertz, C. (1989). *El antropólogo como autor*. Buenos Aires, Paidós.
- (1997). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa.
- Girondo, O. (1954). *En la Masmédula*. Buenos Aires, Losada.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós.
- Larrosa, J. (2011). Experiencia y alteridad en educación. En Larrosa, J., Skliar, C. (comps.), *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario, Homo Sapiens.
- (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México, Fondo de Cultura Económica.

- (1995). Tecnologías del Yo y Educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí. En Larrosa, J. (ed.), *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid, La Piqueta.
- Lispector, C. (2010). *Descubrimientos. Crónicas inéditas*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo.
- Passeggi, M. (2010). Escrituras de sí: presión institucional y seducción autobiográfica. En *Memoria docente, investigación y formación*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México, Fondo de Cultura Económica.
- (2003). *La lectura íntima y compartida*. I Jornadas Aragonesas de Bibliotecas Escolares y Promoción de la Lectura. 10.º Aniversario de “Leer juntos” Ballobar.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós.
- Santos de Sousa, B. (2008). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. La Paz, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Segato, R. (2003). El sistema penal como pedagogía de la irresponsabilidad y el proyecto “habla preso: el derecho humano a la palabra en la cárcel”. Brasilia, Universidad de Brasilia. En línea: <<http://lanic.utexas.edu/project/etext/llilas/cpa/spring03/culturaypaz/segato.pdf>> (consulta: 13-12-2019).
- Suárez, D., Argnani, A. (2011). Nuevas formas de organización colectiva y producción de saber pedagógico: La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas. En *Revista da FAEEDBA Educação e Contemporaneidade*, vol. 20, núm. 36, julio-diciembre de 2011, pp. 43-56.
- Ventura Robira, M. (2013). Investigar desde la escritura autobiográfica a través de los relatos de experiencia. En Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (comps.), *Investigar la experiencia educativa*. Madrid, Morata.
- Waller, R., Simmons, J. (2009). Vidas a través de la lente de un ojo de buitres: Interpretando cuentos de aprendices. En Rivas Flores, J. I., Herrera Pastor, D., *Voz y Educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona, Octaedro.

Formas de escribir, formas de leer. Una etnografía del taller de escritura narrativa del Centro Universitario Devoto¹

Inés Ichaso

Los miércoles por la mañana, desde 2011, funciona en el Centro Universitario Devoto un taller de lectura y escritura narrativas. La actividad nuclea a talleristas vinculadas con la UBA y estudiantes privados de su libertad ambulatoria. Se trata, ante todo, de leer, discutir en torno a las lecturas y escribir. Conocí el espacio como tallerista en 2011, mientras cursaba la carrera de Letras. Me cautivó. Entre los meses de agosto de 2014 y abril de 2015, llevé a cabo un trabajo de observación participante en este y otros talleres que sirvió de base para una investigación de maestría sobre los usos de la educación en la cárcel. En este artículo presentaré la parte de la investigación que trata sobre el taller de narrativa.

El interrogante que orienta el trabajo es el siguiente: ¿en qué consisten las relaciones de los estudiantes del taller con los conocimientos instituidos en relación con la lectura, la escritura y la literatura allí propuestos? A partir de las ob-

1 Este artículo es la reescritura de parte de mi tesis de maestría: *Usos de la educación en la cárcel, entre adaptación y resistencia: escrituras y lecturas en el Centro Universitario Devoto* (EHESS, 2016). El trabajo de campo sobre el que se construyó la investigación constó de cuatro meses de observación participante del Taller de Narrativa a cargo de Luciana de Mello y María Elvira Woinillowicz en el Centro Universitario Devoto. Entre los meses de agosto de 2014 y abril de 2015 realicé un total de 82 horas de observación y seis de entrevistas.

servaciones, intentaré mostrar cómo los estudiantes se posicionan respecto de los saberes, actividades e instituciones ligadas principalmente –aunque no de forma exclusiva– al campo de la literatura y de los estudios literarios.

Definiciones de un taller de escritura

El taller de narrativa del Centro Universitario Devoto nace en 2011 de la mano de Luciana y María Elvira. En *Ninguna calle termina en la esquina*, la obra que hace el balance de los tres primeros años del taller, las autoras afirman que lo que las llevó a trabajar con personas privadas de su libertad ambulatoria fue la necesidad de encontrar un lugar nuevo al trabajo solitario que cada una hacía desde la oficina y la casa: el de editoras, críticas literarias, escritoras y estudiantes de la carrera de Letras. Buscaban “hacer colectiva una actividad esencialmente solitaria” y, principalmente, darle una respuesta a la necesidad de “sacar la literatura a la calle” (De Mello y Woinillowicz, 2016: 20). Este deseo de des-enclausramiento las llevó, en un movimiento aparentemente contradictorio, a la cárcel:

La necesidad de sacar la literatura a la calle fue lo que nos hizo entrar a la cárcel. La paradoja, sin embargo, se resuelve muy rápido si se tiene en cuenta que la literatura es una de las artes más elitistas que existen, tradicionalmente asociada a competencias que vinculan el nivel de educación con la posibilidad de abordar la lectura y-o la escritura de textos de ficción. (De Mello y Woinillowicz, 2016: 21)

Las talleristas partían de una concepción elitista de la literatura que a la cárcel no llega. De hecho, la literatura tiene,

por un lado, una presencia marginal en el mercado cultural, en comparación con, por ejemplo, la música o la televisión; por el otro, está fuertemente asociada a la escuela, donde entra en relación con la transmisión de contenidos ligados a la cultura nacional y a la formación ciudadana. Todo esto hace de la literatura un objeto que no está “al alcance de la mano” y que está altamente institucionalizado, por lo que las talleristas llegaron con la voluntad de hacerla accesible a las personas privadas de su libertad. Pero accesibilizar no es todo: ellas se alejan de la concepción más extendida y defienden una representación de lo literario que reniega de las construcciones canónicas reproducidas por la escuela y los medios, donde la lectura y la escritura serían prácticas pertenecientes a una “cultura elevada”, reservadas a aquellos y aquellas que tienen acceso a su esfera específica del saber:

Hubo un trabajo intensivo de nuestra parte por desencorsetar la idea de la literatura con la que (los participantes) llegaban al taller. Repetíamos que no había lecturas correctas, válidas o inválidas mientras que pudieran sostener desde el texto lo que habían leído. Les pedíamos que usaran sus palabras, que contaran lo que conocían, que confiaran en su mirada del mundo, en su particularidad, en su experiencia. La lectura, insistíamos, es la apropiación de una experiencia. Y en la apropiación de las lecturas fue que radicó la puesta en valor de la propia experiencia. (De Mello y Woini-llowicz, 2016: 21)

Situar el concepto de experiencia en el centro de las prácticas de lectura y escritura fue la forma que encontraron de alejarse de las concepciones escolares y a menudo estancadas de los saberes literarios. Los estudiantes estaban, de esta manera, invitados a apropiarse de los textos propuestos a partir de la

experiencia personal, de modo que los criterios se desplazaban del eje de la corrección/incorrección al de la pertinencia/no pertinencia. Este descentramiento de la idea de evaluación permitía que la relación entre los estudiantes y los materiales literarios fuera, si no más libre, al menos no excesivamente mediada por los prejuicios que tienden a sacralizarlos.

A pesar de las expectativas de des-escolarizar el espacio, resultaba difícil establecer un cuadro de experiencia² liberado de las restricciones propias de la escuela. Se podría pensar que el contexto carcelario condicionaba de manera significativa este problema: si del otro lado de los muros la definición de “taller de escritura” está revestida de cierta estabilidad de significado (al menos, para aquellos que participan de uno), en este taller intramuros la mayor parte de los estudiantes solo tenía la escuela como punto de referencia para significar la actividad del taller. Podríamos considerar que los obstáculos encontrados por las talleristas para llevar a cabo sus objetivos eran del orden del encuadre: al ser la definición de la actividad un terreno no compartido, el significado de “taller de escritura” se mantenía ambiguo y fluctuante. Las talleristas debían embarcarse en un trabajo constante de encuadre a fin de orientar la interpretación de la situación hacia aquello que ellas consideraban como un taller de escritura, mientras que los estudiantes hacían lo mismo, pero orientándose a la significación escolar conocida y, por lo tanto, más maniobrable.

Esta ausencia de consenso podría estar condicionada por la distancia social que nos separaba (a las talleristas y a mí) de los estudiantes, marcada por el origen y las trayectorias de cada participante. Al margen de dos excepciones, los estudiantes venían de barrios marginales de los centros urbanos

2 Tomo de Goffman el sentido que le da al término “cuadro primario” como un “esquema de interpretación (...) que torna inteligible lo que de lo contrario es un aspecto sin significado de la escena”; y a la actividad de “encuadre” como el proceso por el cual se instaure el cuadro (Goffman, 1986: 21).

de Argentina o eran de origen extranjero, específicamente de países latinoamericanos (Perú, Colombia, Paraguay, Venezuela y Bolivia). Esta distancia se veía acentuada por la diferencia de género. En relación con la variable de edad, la mayor parte de los estudiantes oscilaba entre los 26 y los 32 años.

El interés de este conflicto reside en que hacía falta explicar en cada encuentro las condiciones de posibilidad del “juego” del taller; lo mismo sucedía con la actividad de escritura, los debates sobre la definición de literatura y, sobre todo, sobre el valor que se le otorga a esta última. Las consecuencias de esto no son menores, en la medida en que todas las actividades del Centro Universitario Devoto parecen estar marcadas por una constante negociación de significado; y es en estas negociaciones donde se juega la especificidad del espacio: al no ser posible dar nada por sentado, toda actividad y todo saber son sometidos a algún tipo de cuestionamiento.

Un día de taller

El horario de inicio del taller es 9 am, pero no es necesario estar demasiado familiarizada con el CUD para darse cuenta de que las franjas horarias son a menudo fluctuantes. El acceso al centro comporta dificultades de naturaleza diversa, tanto para los estudiantes privados de su libertad como para los docentes, invitados y talleristas. Del lado de adentro, la posibilidad de salir del pabellón y de desplazarse hasta el CUD no está siempre garantizada, aun existiendo una autorización para hacerlo. La “bajada” es un tema de conversación ineludible en cada encuentro. Designa el hecho de bajar al CUD desde el pabellón (se trata, literalmente, de un trayecto de descenso, porque el CUD está en una especie de subsuelo), así como también la autorización escrita y firmada que habilita el movimiento de los estudian-

tes. Una percibe rápidamente que “el tema de la bajada” se inscribe en la filigrana de la vida del CUD, y no solamente en el taller de narrativa. En un nivel práctico, el problema reside en que frecuentemente “la bajada” no llega a tiempo (o no llega a secas) a manos de los estudiantes, de modo que no pueden salir de los pabellones. Se trata de un *locus* de conflicto entre el personal penitenciario (de seguridad y educación), los estudiantes privados de libertad y los docentes universitarios. Los problemas con la bajada generan una serie de prácticas de registro, de control de asistencia y de reclamos que forman parte del funcionamiento del taller. Que debería empezar, decíamos, a las 9 am.

A las 9.30, cuando nos hemos instalado con las talleristas en el aula de Filosofía y Letras, José, un estudiante y delegado interno, anuncia en los pasillos el comienzo del taller al grito de “¡Narrativa!”. Poco a poco van llegando los otros participantes. Es posible que los estudiantes se incorporen hasta las 11:30. Este factor condiciona la organización del encuentro, dado que las talleristas deben oscilar entre retomar las explicaciones y la progresión de las actividades. Además, a pesar del esfuerzo por formar grupos más o menos fijos, prácticamente cada semana trae participantes nuevos a quienes es necesario explicar el funcionamiento del taller. Por otro lado, la relación de los estudiantes con el espacio y el tiempo del taller también es flexible; es posible que la libertad de circulación característica del espacio del CUD –en oposición a otros espacios de la cárcel– se manifieste en el hecho de que los estudiantes entren y salgan del aula para sentarse en el patio, fumar, cambiar la yerba del mate, asistir un rato a otra clase o taller para luego volver un rato, etcétera. De estas condiciones nace la necesidad de definir y describir las principales líneas estructurantes de la actividad, necesidad que interesa en la medida en que los encuadres y las expectativas de las talleristas se confrontan con aquellos de los estudiantes.

El taller está dividido, a grandes rasgos, en dos partes. En la primera se propone un texto para leer, generalmente un cuento, a veces el capítulo de una novela. Las talleristas distribuyen las fotocopias y leen el texto en voz alta. Para ellas, el tema de la voz es esencial porque hace de la lectura una situación común y compartida: todas y todos escuchamos la misma voz, una presencia física en el aula. Los estudiantes están invitados a mantener una actitud activa frente al texto, preferentemente con lápiz en mano para marcar las partes que les interesan o los interpelan particularmente. Incluso en los casos esporádicos en los que no hay fotocopias, la consigna de anotar se mantiene. A la lectura le sigue una discusión dirigida tanto por los comentarios espontáneos de los participantes como por las preguntas de las talleristas. Se parte de una valoración intuitiva (“me gustó” o “no me gustó”), para luego armar progresivamente en el pizarrón un “plan de lectura”, redactado a medida que el análisis avanza. La estructura de este plan moviliza categorías propias del análisis del texto narrativo: el tema o los temas principales y secundarios, el tipo de narrador, los personajes y la construcción del tiempo y del espacio. La mayor parte de los estudiantes copian el cuadro en sus cuadernos, incluso si las talleristas no piden nunca que lo hagan.

La segunda parte está centrada en el momento de escritura. A partir de alguna característica del texto leído, las talleristas dan una consigna de escritura. En la mesa del centro del aula se disponen materiales de escritura (hojas y bolígrafos), y los estudiantes más antiguos se encargan de que todos tengan los materiales necesarios. Muchas veces las talleristas participan de la actividad de escritura. Este momento está marcado por el silencio casi absoluto. No parece haber resistencia frente a la consigna de escritura: lejos del “fantasma de la página en blanco”, el inicio de la actividad es instantáneo; algunos estudiantes ni siquiera esperan a la formulación de la consigna para comenzar. Durante media hora, adentro del

aula no hay más ruido que el de las lapiceras sobre las hojas y el de los dos teclados de las computadoras.

Terminado el momento de escritura, se comparten las producciones. Todos estamos invitados a leer en voz alta. El momento de lectura presenta variaciones inter-individuales a primera vista más sensibles que el de escritura: algunos estudiantes se ofrecen para leer, adoptan tonos de voz diferentes, a menudo teatrales, para la lectura en voz alta, mientras que otros se niegan a hacerlo, aduciendo que no saben leer (mismo si han escrito el texto) y a veces piden que otra persona lean su texto; otros elaboran una historia improvisada a partir del texto, rompiendo de esta manera la distancia entre el objeto escrito y el recitado oral. Otros, simplemente, abandonan la escena y salen del aula. Observemos ahora las reacciones a la lectura: algunos textos suscitan comentarios o críticas, otros no, pero cada una concluye con aplausos. Intrigada por esta reacción entusiasta, les pregunto a las talleristas si siempre es así; me responden que los aplausos las sorprendieron desde el primer encuentro del taller en 2011. El tono festivo y de celebración anima el taller, pero alcanza su punto culminante en el momento de compartir las producciones.

El final de cada encuentro está marcado formalmente por la lectura del último texto y por el reintegro de algunos estudiantes (los no universitarios) a los pabellones. Al mediodía se escuchan los gritos de “¡reintegro!” de los penitenciarios desde afuera del CUD, y los estudiantes se paran y se van. Por su parte, los estudiantes universitarios se quedan para seguir leyendo textos tanto literarios como académicos, escuchar o hacer música, hasta la hora del almuerzo, que se sirve allí mismo.

Tres escenas

Retomando el interrogante inicial, nos preguntamos: ¿qué relación establecen los estudiantes con la escritura literaria, la lectura y los saberes asociados a estas prácticas? Se analizarán a continuación tres escenas del Taller de Narrativa que, por su densidad de significación y su pertinencia, permiten pensar los lazos entre escritura, lectura y el contexto de la universidad en la cárcel. El primer momento se articula en torno a la legitimidad de las lecturas y de las producciones artísticas, a partir de la lectura de un cuento. El segundo trata de la elaboración, por parte de los estudiantes, de la teoría del “género delictivo”, una alternativa al género policial. Por último, la tercera escena problematiza la apropiación del concepto de ficción a la hora de escribir, tomando como punto de apoyo el proceso de escritura de un cuento por parte de un estudiante del taller.

Toda palabra está democratizada³

El 6 de mayo de 2015, el taller de narrativa se desarrolló según la estructura habitual. Las talleristas, Luisina y María Elvira, propusieron un cuento que trata de la vida de Mark Rothko, “Una vida en pinturas”, de la escritora y crítica de arte argentina María Gainza (2014). Antes de empezar la lectura, María Elvira distribuyó reproducciones de los cuadros del pintor ruso. Además, dirigió durante unos minutos una serie de ejercicios de respiración para “entrar en ambiente”. Nos pusimos de pie, nos sentamos y nos dispusimos a escu-

3 Los materiales de esta sección –notas de campo y conversaciones desgrabadas– corresponden al encuentro del 6 de mayo de 2015. Los participantes que intervienen en esta escena son: Diego, 40 años, peruano, no era estudiante universitario; José, 37 años, argentino, estudiante de Letras en el CUD, participante “histórico” del taller; Luisina, tallerista, graduada de Letras de 27 años.

char la lectura en voz alta, que duró cerca de 20 minutos. En esta ocasión no había fotocopias, por lo que la consigna fue anotar en los cuadernos todas las frases e imágenes que llamaran nuestra atención. El intercambio que siguió a la lectura sirvió de base para ir armando el plan en el pizarrón. Comenzamos identificando el tema principal del cuento para después analizar la arquitectura del relato. María Elvira iba anotando las ideas principales en el pizarrón.

“Una vida en pinturas” es un texto que interesa a fines del presente análisis por tratarse de un cuento que podríamos definir como “culto” o erudito en más de un nivel. En primer lugar, si bien no exige que el lector conozca de antemano la figura de Mark Rothko ni su producción artística (la vida del pintor está novelada, se va descubriendo durante la lectura), una lectura con las imágenes de los cuadros puede diferir considerablemente de una que carezca de este conocimiento. En segundo lugar, el cuento tiene momentos de una considerable densidad teórica en relación con las artes plásticas y la literatura. A esto se suma una estructura textual compleja, de relato enmarcado, que exige cierto dominio de la lectura, dominio doblemente necesario en la medida en que, a falta de fotocopias, no hubo más soporte que una única instancia de lectura en voz alta. Por último, las numerosas referencias artísticas (a Miró, Kandinsky, Picasso, Frank Stella, el expresionismo abstracto, etcétera) y las citas a autores como T.S. Elliot, hacen que el texto requiera ciertos conocimientos previos en relación con estos campos. Si tenemos en cuenta estas características de “Una vida en pinturas”, podemos afirmar que el texto confrontaba a sus lectores –o, en este caso, a aquellos que lo escuchábamos– con un gran número de referencias culturales más o menos clásicas que pertenecen a una cultura legítima que podríamos llamar –conscientes de la grosera simplificación– la “tradición letrada”. En este marco, mi objetivo es observar de cerca cómo se efectúa esta confrontación,

de qué manera los estudiantes se apropiaban (o no) de los saberes y las representaciones movilizadas por el cuento.

Apenas comenzado el debate, Luisina explicitó el carácter erudito del texto y afirmó que haber visto las obras de Rothko había facilitado su propia lectura del cuento. La dificultad formal y por momentos temática llevó a un debate sobre la cuestión del público a quien está destinado un texto. Diego, un estudiante, dijo que uno siempre escribe teniendo en cuenta a los lectores, de modo que escribir para “un público no tan asiduo a la lectura” lleva a una escritura “sencilla” y “llana”. El texto que nos convocaba, sostenía Diego, suponía un lector bastante experto, depositario de un bagaje cultural que permitiera descifrar una serie de pistas de lectura. En este momento María Elvira intervino en el debate en un intento de desarmar la determinación del escrito en relación con el público. José, otro estudiante del taller, se hizo eco de la opinión de María Elvira, llevándola al límite de afirmar que el escrito “es para todos; cada uno lo caza como quiere”. Sostuvo que la noción de público sirve solo para los *best-sellers*, para una escritura comercial. La interacción entre Diego, José y María Elvira fue la siguiente:

ME : No existen formas / e::en la actividad del escritor en sí / antes de ponerse a escribir / cada escritor con su programa / de lo que se habla:: no siempre hay un lector al que se le habla en específico

[J: Es pa todos / el que lo caza lo caza como quiere

ME: Pero hay un público

[D: Un público te sigue // A Cortázar lo seguían: no sé / me da la impresión

J: Todo Latinoamérica y medio Europa

[D: Como un determinado artista

ME: Pero no sé si cuando Cortázar escribía decía “yo

Cortázar escribo para” / qué sé yo

J: Yo puedo decir algo con respecto a eso? Yo escribo y no me importa / no estoy interesado

D: (inaudible)

J: Yo creo que vos estás hablando de una cosa más comercial // Yo pienso que vos hablás de una cosa más comercial // Yo pienso que la escritura tiene que ver con algo de cada uno y si lo escribe es para quien quiera leerlo (...) Me parece que de arranque uno escribe para yo/ para el otro/ si no te gusta bien/ si no

ME: No / hay momentos

[J: No/ si estás trabajando para una empresa tenés que escribir para apuntar a un público

ME: No es ta::n lineal la cosa

J: El [P] dijo eso

L: Sí por ejemplo hay escritores que son más eruditos. Por ejemplo María Gainza es difícil de leer en algún punto, porque te habla de un montón de cosas

[I: Hubo que traer a Rothko; uno lo puede leer igual sin la imagen

ME: Exactamente

J: Yo no lo conozco [a Rothko]

L: Sí, porque te pone toda la información de Rothko, lo vuelve un personaje. No? Entonces, ahí, eso es como que lo democratiza en algún punto, porque si no sabés de arte te aburrirías

J: Pero toda la palabra está democratizada.⁴

4 Las transcripciones de la oralidad corresponden a la codificación de Gumperz (2000 [1982]).

Las intervenciones de José en ese momento buscaban oponerse a las formas de elitismo en el mundo del arte. Para él, “toda la palabra está democratizada”. Uno escribe para uno mismo y el resto no importa. Su tono era de confrontación, al punto de desafiar a María Elvira a que le diera cualquier cosa para leer: “traeme algo académico, una cosita así, yo lo leo”. El desafío funciona como argumento para la democratización de la palabra: no hay barreras para la comprensión porque él (y el eco es claro: una persona privada de su libertad, perteneciente a los grupos sociales marginalizados) puede leer todo, incluidos los escritos destinados a los “universitarios”. De esta manera, establece una relación de libertad con la lectura y la escritura. Al defender la democratización de la palabra José esboza una teoría de la lectura exenta de condicionamientos y determinaciones sociales: todo el mundo tendría, en principio, el mismo acceso a las posibilidades de escribir y de leer. Esto no niega la diversidad de los modos de escritura y de lectura sino que, al poner en cuestión los mecanismos de valoración de algunos productores o receptores por sobre otros, anula la jerarquización de los bienes culturales. Esta relación que José establecía con la lectura y la escritura es similar a la que, tras la lectura del cuento, los estudiantes construyeron en torno a la figura del pintor canonizado, Rothko.

El final del cuento transcurre en los pasillos del hospital Ramos Mejía, en Buenos Aires. La narradora protagonista, una mujer de clase media, se encuentra ahí porque su marido ha sido hospitalizado. En el hospital hay “una puta, una morocha de vestido rojo y medias caladas que durante el día dormía en las sillas de plástico de la entrada” (Gainza, 2014: 92). En la habitación, el marido tiene cuatro imágenes: una foto de su banda de rock, una postal de la Coca Sarli, una servilleta autografiada por “el príncipe Francescoli” y una reproducción de un Rothko.

Una noche en que me había quedado hasta tarde a su lado, serían las once, la puta pasó caminando y se detuvo a los pies de la cama. Saludó por el nombre a mi marido y se quedó unos segundos mirando las imágenes de la pared; la luz de luna entraba como un reflector por la ventana. ¿A mí me pareció o reconoció la pintura? Le pregunté a mi marido después de que se hubiera ido. “No te pareció; la conoce. Estuvimos charlando y ahora dice que Roco es su pintor favorito”. Dos noches después me la volví a encontrar. Íbamos a tomar el ascensor pero se había trabado un piso más arriba. Mientras esperábamos le sonreí y solté una puteada para hacerme la canchera. Me daba curiosidad su interés por Rothko, el vínculo entre el arte y la calle en su estado más literal. Pero ella me esquivó la mirada, me colocó en mi lugar de burguesita del arte, turista de hospital, antropóloga de gabinete fascinada por lo exótico. (Gainza, 2014: 93)

En esta escena, la protagonista ve sus prejuicios ridiculizados cuando se da cuenta de que la prostituta conoce al pintor. El silencio que se impone entre las dos mujeres parece insalvable. La escritora decide marcar esta distancia de clase por medio de la ortografía; cuando la prostituta pronuncia el nombre del pintor, la escritura es fonética: “Roco”. El tipo de conocimiento que la narradora es capaz de atribuir a la otra mujer es, precisamente, del orden de la oralidad y no de la escritura.

Volvamos ahora al taller. La identificación de José con la prostituta fue instantánea: “Yo tampoco lo conozco [a Rothko]”. Cuando María Elvira retomó el final del cuento, José dijo que seguramente él había escrito en su cuaderno el nombre con las mismas faltas de ortografía. También él tenía un saber oral sobre quién era el pintor. También él caía en la categoría en la que la narradora ubica a la prostituta: alguien

que, por pertenencia de clase, queda al margen del mundo del arte. Y siguió, haciendo referencia al cuento:

J: Y yo digo Rothko como la señorita podría haber pasado a verlo a Gastón Waikiki o a otro o leer algo de él y capaz que lo hubiese atrapado más que Rothko // O sea, a qué voy yo / quién lo pone a Rothko en el lugar que lo ponen? / Qué es, su calidad? / La calidad está desperdigada por todos la::dos (...) Por qué no cuenta la biografía de Waikiki? //A::, pero entendés a lo que voy? / Se entiende el punto?

Manteniéndose en el registro de la confrontación, José proponía a un compañero artista, Waikiki, como una figura intercambiable con la de Rothko en el cuento. Para él, ambos tenían el mismo valor, o más aún: un cuadro de Waikiki podía valer más que uno de un pintor reconocido.

¿Qué nos dice esta escena de la relación de José con el arte, la literatura y la escritura? Sostener que la palabra está democratizada permite establecer una relación de igualdad entre los textos. Las distinciones erigidas por las instituciones educativas y de la comunidad de lectores son rechazadas: nadie es mejor que el otro. Para la pintura, el movimiento es el mismo: Rothko no es superior a Waikiki. Si la relación con el texto o la obra de arte no estuviera mediada por el nombre del autor consagrado ni del Arte, estaríamos frente a una suerte de democratización. Era evidente que José estaba provocando a las talleristas (y al taller en general) con sus cuestionamientos. Sin embargo, interesa buscar el gesto crítico que subyace a la provocación: ¿por qué la palabra de uno vale más que la del otro? Podríamos postular que se trata de poner en cuestión los argumentos que colocan al centro del sistema cultural a un autor, texto o pintor, en un gesto corrosivo que rechaza las condiciones de legitimidad de este consenso.

Género policial, género delictivo⁵

El 17 de septiembre de 2014 fue un encuentro especial porque hubo un escritor invitado, Sergio Olguín. Las talleristas ese día eran tres, María Elvira, Luciana y Laura. Llegamos a Devoto temprano, pero el hecho de tener una visita hizo que la espera en la entrada fuera más larga que de costumbre. El personal penitenciario no encontraba la autorización de Olguín. María Elvira me comentó cómo semana a semana aparecían más de estos pequeños obstáculos que dificultaban el desarrollo de las clases en el CUD. Finalmente, entramos. Había poca gente en los pasillos y en las aulas. Waikiki nos informó que había habido problemas con la “bajada” de algunos módulos. El “tráfico” había estado interrumpido por la requisita, mientras que en ciertos módulos todavía esperaban la llegada de las autorizaciones para bajar.

El aula de Filosofía y Letras reflejaba el clima de espera e impaciencia. Los estudiantes habían leído un capítulo de una de las novelas del escritor. Este último llevó para trabajar ese día el primer capítulo de su primera novela, *Lanús*. Mientras contaba cómo había sido la génesis del texto fue llegando el resto de los estudiantes. María Elvira repartía fotocopias de “Avellaneda”, el capítulo por tratar. Daniel, un alumno originario de Avellaneda, comenzó a leer apenas recibió las fotocopias. El capítulo trata sobre la pelea entre las “barras bravas” de los principales equipos del partido, Independiente y Racing. El silencio durante la lectura en voz alta fue total, la atención parecía absoluta. Con el punto final el auditorio estalló en aplausos. El texto hablaba de la vida

5 Los materiales de esta sección –notas de campo y conversaciones desgrabadas– corresponden al encuentro del 17 de septiembre de 2014. Los participantes en esta escena son: Sergio, escritor de 47 años; Daniel, estudiante secundario de alrededor de 35 años; Waikiki, estudiante de las carreras de Administración y Letras en el CUD, participante “histórico” del taller; Laura, tallerista, psicóloga, de alrededor de 30 años.

del barrio, la identidad masculina, de la infancia y del fútbol. La identificación de un lector bonaerense con el texto parecía una evidencia, y más aun tratándose de un lector masculino, criado en barrios periféricos del Gran Buenos Aires, como era el caso de gran parte de los estudiantes en el aula.

A diferencia de la recepción del cuento de María Gainza, la reacción de los estudiantes al texto de Olguín fue positiva en forma unánime. El escritor contó a grandes rasgos la continuación de *Lanús* e inmediatamente los estudiantes tomaron la palabra esgrimiendo lecturas en clave autobiográfica. Cinco de ellos compartieron experiencias similares a las de los personajes. A diferencia, también, de otros encuentros, era notable la ausencia de la voz de las talleristas. La conversación era casi exclusivamente masculina. Mario, un estudiante que recién se incorporaba al taller, remarcó que ese tipo de escritura le interesaba porque era “llana”, accesible tanto a los “pibes del barrio” como a los “universitarios”. Si buscamos cuál fue el lugar de consenso en la lectura, encontramos la respuesta en la simplicidad: “el cuento nos gustó porque nos habla a nosotros”; esta familiaridad se percibía en dos niveles: el del tipo de lengua usada y el de las temáticas tratadas.

Por esta razón, Waikiki, el mismo estudiante que nos había recibido, propuso incluir la novela en lo que él llamó “género delictivo”. El tema del género delictivo ilustra claramente una apropiación del análisis literario en un contexto de encierro, razón por la cual merece una presentación y contextualización previas:⁶

6 La brevísima historia de la concepción del género delictivo responde a mi experiencia como tallerista, previa al trabajo de campo. De esta manera, no se trata de un desarrollo exhaustivo del tema sino de cómo este se presentó ante mí a lo largo de los años.

Teoría del género delictivo

La primera vez que entré al CUD, en diciembre de 2011, me encontré con un alumno, Waikiki, que escribía en el pizarrón del aula de Filosofía y Letras un cuadro comparativo con la oposición entre género policial y delictivo. No tengo registro de este primer enunciado, pero la posición de Waikiki frente a la teoría de los géneros literarios me llamó la atención por su carácter combativo. En ese momento yo era estudiante de Letras en la UBA, como él. Sin embargo, en la sede de Puan 480 de la Facultad de Filosofía y Letras estaba acostumbrada a una relación mucho más pasiva con los materiales teóricos que nos enseñaban.

Cuando le pregunté a Waikiki qué estaba escribiendo, me dijo que el género policial no daba cuenta de los escritos producidos en la cárcel y en las villas, por lo que quería formular los fundamentos de un género que estuviera del lado de los marginados y de los perseguidos por la justicia. Así nació la idea del género delictivo.

Tres años pasaron, y la elaboración de la idea inicial adquirió una formulación más acabada en la forma de un artículo de Waikiki para la revista *La Resistencia* 9. El texto publicado sirvió asimismo de base para una ponencia presentada en el Congreso Internacional de Letras⁷ en noviembre de 2014, bajo la firma del colectivo “Pensadores Villeros Contemporáneos”. Por último, el número 14 de *La Resistencia* tiene un artículo titulado “El género delictivo. Un manifiesto”, firmado también por PVC. A continuación se transcribe un fragmento del primer artículo mencionado:⁸

7 El programa del VI Congreso internacional de Letras. “Transformaciones culturales. Debates de la teoría, la crítica y la lingüística” puede consultarse en línea (<http://cil.filo.uba.ar/>). La ponencia, titulada “Teoría del género delictivo. Algo así como un manifiesto contra el policial” fue presentado en una mesa redonda sobre teoría literaria y estética por parte del colectivo PVC. El SPF no autorizó la salida de Waikiki.

8 Los números de *La Resistencia* se pueden consultar en línea: <https://issuu.com/laresistenciacud/>

Lo que pretendemos demostrar en esta hipótesis es la antinomia que sentimos al encasillar la literatura delictiva y la policial en el mismo género –el policial– ya que, aunque similares, se encuentran en una dicotomía muy grande y pavorosa a nuestro parecer. De ahí la necesidad de plantear un nuevo paradigma de género con el cual nos identifiquemos por una manera de escribir, por una manera de razonar y por unas creencias distintas, y sobre todo por no llevar la misma estructura lógica que el género policial. Intentaremos contrastar ambos géneros a través de enunciados básicos y empíricos que diferencian el uno del otro.

* * *

Retomando el encuentro del 17 de septiembre de 2014, Waikiki movilizó, para apropiarse del texto de Olguín, una reformulación de la teoría de los géneros literarios surgida del contexto de encierro y opuesta a las categorizaciones reproducidas por las instituciones escolares y universitarias. La representación que surgió del campo literario como campo de combate explica el gesto de Waikiki de “cooptar” la escritura del Olguín y ubicarla en el “bando” de la literatura de los marginados.

Si volvemos a la pregunta de cómo los estudiantes privados de su libertad consideran los saberes, actividades e instituciones ligadas al campo de los estudios literarios a partir de la secuencia analizada, podemos llegar a una conclusión, quizás, evidente: la actitud frente a los saberes instituidos es, ante todo, crítica. Imaginar, formular y elaborar la teoría de un nuevo género literario, para luego explicarlo, defenderlo y difundirlo por canales cada vez más legítimos (el pizarrón y la oralidad del aula; las publicaciones en la revista; la ponencia en el congreso, documentada en las actas correspondientes) constituyen actos

concretos de cuestionamiento de las formas de interpretación y de organización de los materiales literarios. La búsqueda de una teoría alternativa se funda sobre la constatación previa de los estudiantes privados de su libertad sobre los límites y la inadecuación de una teoría concebida como limitante, exclusiva y excluyente. Mismo si se trata de un caso puntual, podemos hablar de un caso en el que se logró torcer las limitaciones que los mecanismos carcelarios imponen a la voz (y a la circulación de la voz) de las personas privadas de su libertad: la red institucional propia del CUD funcionó como condición de posibilidad de salida de la voz, por vías diferentes a las de la prisión. Si volvemos al comienzo del encuentro del Taller de Narrativa del 17 de septiembre, cargado de dificultades de orden logístico y burocrático, dificultades que constituyen la vida cotidiana del CUD, no podemos dejar de subrayar (y celebrar) el éxito que implica el tema del género delictivo.

Variaciones en torno a la ficción⁹

En esta última escena trabajaremos sobre el concepto de *ficción* adoptado por las talleristas a la hora de describir la práctica literaria. Este concepto, se verá, era recibido con cierta reticencia por los estudiantes del taller. Con este tema en mente, entraremos a un debate en torno a un texto escrito por Pablo, un alumno de origen peruano, durante el encuentro del 27 de agosto de 2014. En el momento de lectura en voz alta de las producciones personales, él era el segundo en la ronda. Se trataba de un hombre silencioso y tímido, aparentemente desco-

9 Los materiales de esta sección –notas de campo y conversaciones desgrabadas– corresponden al encuentro del 27 de agosto de 2014. Los participantes en esta escena son: Pablo, 32 años, estudiante secundario de origen peruano; Carlos, estudiante universitario de alrededor de 30 años; y Waikiki, estudiante de las carreras de Administración y Letras en el CUD, participante “histórico” del taller.

nectado del resto del grupo. Estaba alojado en el pabellón de extranjeros y bajaba al CUD solamente a los talleres de narrativa y de edición, porque no era estudiante universitario. Como yo estaba sentada a su lado, me pidió que leyera su trabajo, alegando que no sabía leer. Entonces leí el siguiente texto:

*Manos amarillas*¹⁰

Se ha comentado en el barrio se ha criticado en la esquina que un hombre se ha suicidado y no se sabe por qué.

La gente mira sorprendida algo asustados tal vez al ver ese escombros humano. Al ver ese escombros humano que no se sabe quién es. Tiene las manos amarillas, tiene los ojos hundidos, tiene los labios quemados, sus huesos ya están pegados a toditita la piel. Grita un niño en la calle que se arrodilla hacia el cuerpo, él dice *está desmayado* él dice *está desmayado*. *Mi padre no está muerto*.

No es con cuchillo ni pistola con lo que se ha suicidado es por esa maldita droga que lo tuvo atrapado.

Mira a tu hermano de tanto aplicarse parece un esqueleto humano. Eso es la pura verdad la realidad de la vida la verdad que todos saben pero que muchos olvidan.

La vida tiene tantas cosas que tú puedes disfrutar si sigues con esa droga seguro te va a matar ya lo verás.

* * *

Cuando la lectura terminó, el grupo quedó en silencio unos segundos antes de aplaudir. En tanto lectora, me sentí emocionada por la imagen casi expresionista de las “manos amarillas” del hombre tirado en la calle. La selección del

10 Se ha corregido la ortografía y algo de la puntuación del texto para facilitar la lectura.

punto de vista disperso, ligado al funcionamiento del rumor (“se dice en el barrio”), que se va afinando hasta tomar la perspectiva de un niño, me pareció acertada. La secuencia total, de una cualidad cinematográfica, transmitía una fuerza cuyos efectos eran palpables en el aula. El primero en reaccionar fue Carlos, un alumno de origen colombiano, que calificó el texto de “genial”. La aprobación del grupo era visible en un nivel gestual y verbal. Según Carlos, la calidad del texto decaía cuando empezaba a decir que no hay que drogarse.

María Elvira retomó instantáneamente la lectura de Carlos. Insistió sobre el hecho de corregir los escritos una y otra vez, de re-trabajarlos como si se tratara de piezas de orfebrería. En relación con el cuento de Pablo, le aconsejó mantener la primera parte y modificar el final, que le parecía “moralista”. Pablo se negó al principio a cambiar esta primera versión, pero finalmente aceptó hacerlo.

La semana siguiente, llegó con dos hojas: una con la reescritura de “Manos amarillas” y otra que, por la disposición de la página, contenía una poesía. Waikiki, viendo que Pablo tenía esos textos, lo invitó a compartirlos. Pablo me pidió nuevamente que los leyera en voz alta, así que leí el primero. A medida que leía me daba cuenta de que se trataba del mismo texto: la reescritura había consistido en pasarlo en limpio, con una caligrafía en extremo cuidada. Cuando las talleristas invitaron a Pablo a hacer nuevas reformulaciones, respondió que era imposible cambiar el escrito, porque “las cosas pasaron así, en Lima”. El muerto en la calle, el “escombro humano”, era su padre; y el niño que miraba, él mismo.

Ese día Pablo se fue de la clase temprano, hacia las 11:30, dejándome el segundo texto, la poesía. Waikiki me pidió que lo leyera. Se trataba de un poema de amor. Durante la lectura escuchaba la risa de los estudiantes, cuya causa no comprendía. Me sentí incómoda, potencial objeto de las risas. Apenas

terminé me explicaron que no se trataba de un texto de Pablo, sino de una canción de un artista popular colombiano.

El caso de Pablo suscita una serie de cuestiones. En primer lugar, revela la falta de consenso sobre el cuadro de comprensión e interpretación de la actividad “taller de escritura”. Se trataría de un ejemplo de lo que se ha presentado como ruptura de cuadro (Goffman, 1986: 21). La definición del esquema del taller no era compartida por sus participantes incluso para las actividades fundamentales de escritura y corrección. Si las expectativas de las talleristas a la hora de escribir y hacer escribir se inscribían en el orden de la creación personal, para Pablo escribir podía significar transcribir una canción. Aquello que vale para el cuadro del taller se encadena con una segunda pregunta, más conceptual, sobre el referente mismo de la *literatura* en tanto objeto principal de un taller de escritura literaria. Este episodio pone en evidencia la dificultad de definir en qué consiste un texto literario así como también las diversas maneras de otorgarle valor a lo escrito. Aquello que constituye un campo de discusión de la crítica literaria (¿qué es la literatura?, ¿cuál es el valor del texto literario?)¹¹ se ve actualizada en los malos entendidos en torno al texto “Manos amarillas”. El *locus* del conflicto es la relación que se establece entre el concepto de ficción y el valor del texto: resulta evidente que, para su autor, el valor de su escrito radica en la experiencia y la consecuente enseñanza; su relato no valía por estar bien escrito sino porque él, Pablo, había vivido en carne propia lo que contaba.

Los efectos de la lectura en el resto del grupo (el silencio, los aplausos, las críticas positivas) dieron cuenta, por otro lado, de la efectividad de la construcción del relato. Esta efec-

11 La trayectoria de estas preguntas en los estudios literarios es innegable; nombraremos al respecto los esfuerzos de los formalistas rusos por desligar la cualidad propiamente literaria de los textos, la “*literaturnost*” o “literariedad” (Jakobson, 1973).

tividad fue objetivada en un segundo nivel por el discurso del análisis literario. Las talleristas, a partir de las categorías de narrador, punto de vista y descripción, diseccionaron el cuento y explicaron por qué se trataba de un buen texto. De esta manera, oponían al valor de verdad sostenido por Pablo un valor “literario”, del orden de la puesta en forma del relato y no de la fidelidad a una realidad extra-textual.

La tercera pregunta suscitada es la puesta en cuestión de la noción misma de escritura. Una consigna fuerte del taller era la de escribir, escribir mucho, en el sentido de *producir*. Ahora bien, se buscaba una escritura en cierto sentido experta, cuyas exigencias eran progresivamente mayores y más específicas en la medida en que los estudiantes se comprometían con el taller. Sin embargo, ese día Pablo me entregó dos textos (la canción colombiana y “Manos amarillas”) formalmente homólogos, ambos pasados en limpio, con la misma caligrafía cuidada, como si se tratara de dos producciones de la misma jerarquía. Las expectativas de las talleristas –y las mías, también– se vieron frustradas por otra idea de escritura, visiblemente ligada al trabajo de *grafismo*. Corregir entonces se transformó en emproljar, pasar en limpio, y escribir en transcribir las letras en la hoja de papel, incluso las de una canción popular. Es posible pensar que la producción de Pablo haya sido una respuesta a su interpretación de las consignas de las talleristas, o que haya juzgado preferible escribir cualquier cosa a no escribir nada. De todas maneras, las consecuencias teóricas son menores: habilita una reflexión sobre qué quiere decir escribir y sobre el hecho de que diferentes actores puedan otorgarle definiciones y matices diferentes a la actividad. Para Pablo, el valor simbólico de inscribir un texto en la hoja excedía (o transitaba por otra vía) la naturaleza de aquello que estaba escribiendo. El paralelismo formal entre el relato y la canción representa una puesta en pie de igualdad del acto de crear un texto (ser su autor,

inventarlo o contar una experiencia) y de transcribir, copiar una canción. Pero en este caso, podríamos ir más lejos y esbozar la siguiente hipótesis: al imperativo de autenticidad o de biografismo de “Manos amarillas”, causa de la reticencia de Pablo a modificar la primera versión del texto, subyace la misma concepción de escritura como mecanismo de transcripción que aparece en el caso de la canción colombiana. Se trata de pasar por escrito aquello que se ha *experimentado*: ver la muerte del padre o escuchar la canción.

De estas preguntas se desprende un indicio sobre el estatus de la escritura en el taller de narrativa: lejos de presuponer la “invención literaria” (con todas las problemáticas que esta pueda suscitar), la escritura toma formas diversas y es puesta en relación variable con la experiencia personal.

La relación entre ficción, experiencia y narración de la experiencia surgía tanto cuando se trabajaban textos propios como cuando se leían textos de autores consagrados. En este punto, intentaremos establecer una relación entre la escritura de “Manos amarillas” y un momento del encuentro analizado previamente, el de la visita del escritor Sergio Olguín. En aquella ocasión hubo un debate que focalizaba de forma muy clara la relación entre escritura y experiencia. La primera oración del capítulo leído por Olguín era: “Siempre fui un buen jugador de fútbol”, mientras que él se definió como un pésimo jugador. Este comentario, recuperado al vuelo por María Elvira para diferenciar autor de narrador, fue retomado por Miguel, otro alumno “histórico” del taller. Al hablar sobre la posibilidad de hacer en la escritura aquello que no se puede hacer en la vida (la idea que esgrimió Miguel fue la de escritura como venganza, escribir con odio), dijo: “es difícil matar a un personaje, cuando uno piensa en su vida, en el barrio, donde hay problemas con la

cana.¹² Esta opinión fue sostenida por varios de sus compañeros: es más difícil contar un crimen cuando uno está en la cárcel o familiarizado con la delincuencia.

De esta constatación se desprende nuevamente la pregunta sobre los límites impuestos a la palabra de un preso, incluso si se trata de escritura literaria. Las condiciones de producción se inscriben en el texto limitando la elección de temas. El argumento era el siguiente: si el lector sabe que el escritor está preso juzgará el texto a partir de esta información. Esto, sostenían, no le sucede a la novela de Olgüin. El juicio del lector potencial está más presente en el contexto de encierro que afuera, en la medida que la representación de este juicio se transfiere al sujeto que escribe. Lo que pareciera ser un aspecto menor de la escritura en general toma un sentido diferente si se resitúa en su dimensión política: escribir en la cárcel, escribir para ser leído eventualmente, constituye una acción efectuada bajo la marca del “estigma” (Gofmann, 2016). La relación autor-lector es imaginada como una de estigmatización, de modo que el estigma se inscribe en las decisiones que el escritor toma a la hora tanto de tomar la pluma como de decidir, en la medida de lo posible, las formas de circulación de los textos. Este último punto compete sobre todo a los estudiantes con un proyecto de obra literaria: se pone en evidencia tanto en la decisión de publicar desde adentro o después de la liberación como en la construcción de la figura de autor como “escritor preso” o del “escritor a secas”. Estas cuestiones revelan hasta qué punto toda producción escrita en la cárcel opera, de una forma u otra, en relación con el estigma. De esta manera, podríamos pensar a ciertas escrituras en contexto de encierro como estrategias identitarias de gestión del estigma.

12 Notas de campo del 17 de septiembre de 2014.

El tema que subyace a la escritura de Pablo y Miguel es el de la ficción, la relación entre escritura y verdad, en las condiciones singulares de producción propias de la cárcel. Allí, ciertos temas parecieran ser más refractarios al tratamiento literario de un lado que del otro de los muros. Ya sea por la imposibilidad de representar el crimen por escrito, por las exigencias de verdad impuestas al relato o por la mirada escrutadora de lectores potenciales, el significativo “literatura” se constituye, en la cárcel, en un campo de tensiones considerable.

Discusión y conclusiones

El análisis que precede da cuenta de las relaciones que los estudiantes establecen con los textos literarios, los saberes vehiculizados por estos, la crítica y la escritura literarias. El Taller de Narrativa llegaba a constituirse en un espacio productivo de discusión y de intercambio de opiniones, de textos y de lecturas. Es verdad, la repartición de la toma de palabra era desigual y respondía a menudo a las diferencias de capital cultural de los participantes y de su antigüedad en el taller: los estudiantes “históricos” y lo que seguían carreras universitarias tendían a monopolizar la palabra más que aquellos que participaban desde hacía poco y que estaban cursando la escuela primaria o secundaria. Sin embargo, las talleristas intervenían para lograr que estos últimos tomaran la palabra y que el acceso a ser escuchado fuera lo más igualitario posible, generando así un nivel de heterogeneidad considerable en las perspectivas y puntos de vista. Esto se conjuga con el contexto más amplio del Centro Universitario, que se concibe como un espacio de libertad de expresión para todos sus miembros.

De esta manera, en las escenas analizadas, se puede identificar una pluralidad de formas de participar de la lectura y la escritura. En primer lugar, encontramos un enfoque que

calificaremos como *desacralizante*, como el de José en el encuentro del cuento sobre Marc Rothko. De esa escena se desprende un cuestionamiento a las formas de canonización de una figura del mundo del arte, así como también el postulado de igualdad de toda lectura. De la misma manera que un pintor privado de su libertad no es peor que uno consagrado por la crítica, la lectura de alguien que ignora las referencias culturales de un texto no va a ser menos válida que la de un lector experto. El gesto es desacralizante en la medida en que deja ostensiblemente de lado las jerarquizaciones y los procesos de valorización del mundo de la cultura para establecer una igualdad constitutiva a toda producción artística y a toda lectura.

En segundo lugar, el gesto implicado en la elaboración del “género delictivo” es del orden de la *oposición*. Supone el conocimiento del género policial y de sus presupuestos para llegar a hacer una crítica y formular una teoría alternativa. Este gesto implica, contrariamente a la crítica de orden desacralizante, posicionarse y actuar dentro de los términos establecidos por el campo literario. No estamos ya frente a una forma de desautorización sino, sobre todo, frente a una reformulación que opera según las reglas del juego de la crítica.

En tercer lugar, las problematizaciones de la categoría de ficción como constitutiva de la escritura literaria hablan de una relación con esta última que escapa a los imperativos que tienden a definirla. La atención a la forma queda entonces subordinada a la necesidad de verdad y fidelidad frente a los hechos, de modo que la libertad temática se ve condicionada por limitaciones del orden de la experiencia y por las condiciones de la vida en la cárcel. Este enfoque se acerca (sin ser asimilable) a una concepción de literatura que se define como “comprometida” y que reniega del arte “burgués” con

su presupuesto de autonomía¹³ y de ser un fin en sí mismo. Podríamos hablar de literaturas marginales en la medida en que su producción se abre un camino en los márgenes de las vías establecidas de consagración y difusión, además de estar escrita por actores marginalizados.

Más allá de las variaciones identificadas en los análisis de las tres escenas, encontramos una filiación en la resistencia de estos estudiantes, lectores y escritores privados de su libertad, a las formas instituidas de conocer y de leer. En el contexto doblemente marginal de la cárcel,¹⁴ la apropiación de los textos, consignas y lecturas propuestos por las talleristas comporta en todos los casos una fuerte dimensión crítica. Esta constatación abre una serie de preguntas: ¿cuál es la relación entre el carácter crítico de las lecturas y el contexto de encierro? O bien: ¿por qué la apropiación de los saberes pareciera ser más polémica del lado de adentro de los muros que del lado de afuera? Si bien estos interrogantes exceden el presente trabajo, podemos retomar los pensamientos que los motivan: si la literatura es un arte elitista que (en principio) “no pertenece” a la cárcel, hay un gesto de resistencia y de violencia en hacerla entrar (violencia, diríamos, de la buena). Una vez adentro, se convierte en “material inflamable” (De Mello y Woinillowicz, 2016): se vuelve un objeto un poco inadecuado para un público otro poco inadecuado. En el espacio del taller, la literatura se transforma en el objetivo de las críticas y, por consiguiente, en un campo de tensiones que la ponen en cuestión, le pregunta por sus presupuestos y, a fin de cuentas, la mantienen viva y en lucha.

13 Mantengo el término “burgués” por fidelidad a las discusiones que se dieron en el CUD.

14 Doblemente marginales porque la cárcel ubica en el margen (secuestra los cuerpos, los saca de circulación) vidas que se encontraban en el margen (de los centros urbanos, del mercado laboral).

Bibliografía

- De Mello, L., Woinillowicz, M. E. (2016). *Ninguna calle termina en la esquina. Historias que se leen y se escriben en la cárcel*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Gainza, M. (2014). *El nervio óptico*. Buenos Aires, Mansalva.
- Gofmann, E. (1986 [1974]). *Frame Analysis. An Essay on the Organisation of Experience*. York, Pennsylvania, The Maple.
- (2016). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Gumperz, J. (2000 [1982]). Convenciones de contextualización. En Messineo, C. (comp.), *Estudios sobre contexto II*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Ichaso, I. (2016). *Usages de l'éducation en prison, entre adaptation et résistance : écritures et lectures au Centre Universitaire Devoto*. Tesis de maestría en Sociología por la Escuela Estudios Superiores en Ciencias Sociales (París). Bajo la dirección de Dra. Juliette Rennes.
- Jakobson, R. (1973). *Questions de poétique*. París, du Seuil.

Intervenciones

Un lápiz sin punta, ¿no puede escribir? Un abordaje de experiencias de talleres de lectoescritura en contexto de encierro adolescente

Sabrina Charaf y Yanina García

Desde el año 2012 llevamos adelante talleres de lectoescritura en los Centros Socioeducativos de Régimen Cerrado (CSRC) Manuel Belgrano, José de San Martín y Manuel Rocca/Agote de CABA. Trabajamos desde la educación popular, en pareja pedagógica, proponiendo un espacio extracurricular de lectura y escritura, con actividades de formación vinculadas con las prácticas del lenguaje, el análisis literario y herramientas de lectoescritura. Consideramos que este tipo de propuestas extracurriculares tiene un carácter complementario sobre el resto de las modalidades del sistema educativo en contextos de encierro. A la vez, esta opción permite incluir una mayor cantidad de estudiantes, de diversas trayectorias educativas, ya que los y las jóvenes cursan en esos lugares sus estudios primarios y secundarios.

Realizamos la primera experiencia en el marco de las prácticas docentes de la cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la carrera de Letras de la UBA, en el CSRC Belgrano, a través de un taller extracurricular que era optativo para los jóvenes allí alojados. En este centro, a diferencia del San Martín y el Rocca/Agote, los jóvenes son varones y

tienen entre 18 y 21 años; en los otros, tienen 16 y 17 años. El San Martín es el único en el que también hay mujeres. En ese momento los centros estaban bajo la órbita de la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENNAF) del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación y en 2016 se realizó el traslado de dependencia al Consejo de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (CDNNyA) de CABA.

El trabajo en el Belgrano se planteó en sus comienzos como un taller de dos meses, pero decidimos continuar junto con otras compañeras hasta la actualidad y desde 2016 también trabajamos en los otros centros mencionados. A través de los años, fuimos articulando con distintos proyectos e instituciones: Voluntariado Universitario (Ministerio de Educación, 2014-2015), Proyecto 30 (convenio entre la Universidad de Madres y la SENNAF, 2015), UBANEX (2016-2017), Centro PEN Argentina (2016-2017) y CDNNyA (2017-2019). En todos los casos, nuestra propuesta era y es parte de un conjunto de talleres socioeducativos, artísticos, culturales y de oficios, que tienen como objetivo general desarrollar distintas actividades orientadas a la inclusión educativa de los y las jóvenes allí alojados/as, en vistas de garantizar el derecho a la educación.

A partir de estas experiencias, reflexionaremos en torno a nuestra práctica y a la vez analizaremos algunas producciones que los y las jóvenes escribieron en los talleres. Algunos de esos textos fueron publicados en revistas, libros o blogs. Partiremos de experiencias realizadas en los centros Rocca/Agote y San Martín, y luego analizaremos la práctica llevada a cabo en el centro Belgrano, enfocándonos específicamente en los textos que luego fueron publicados en el libro *Expresos Literarios. Antología de jóvenes escritores en contexto de encierro* (Abrach, Charaf y García, 2016). Intentaremos trabajar distintas nociones de lo literario que fueron surgiendo en los talleres y ofrecer algunas pautas de análisis para la lectura de los textos producidos, así como también estrategias didácticas dispuestas en esos encuentros.

Partimos de los siguientes interrogantes: ¿cómo y qué leen los y las jóvenes en los talleres? ¿Cómo y qué escriben? ¿Qué tipo de saberes, materiales y herramientas despliegan y ponen en juego? ¿Qué estrategias resultan productivas para acompañar la lectura y desencadenar la escritura? Desde ya que no pretendemos resolver la totalidad de estas preguntas en este artículo, sino que estos cuestionamientos nos habilitarán la reflexión para, seguramente, esbozar nuevos interrogantes y prácticas.

Sacando punta al lápiz

Iniciaremos con la primera cuestión que enfrentamos en 2012 y que se materializa como desafío cada vez que nos encontramos con un nuevo grupo: ¿qué hacer en la primera clase? ¿Alguna consigna de escritura? ¿Qué lectura podemos llevar? ¿Conviene, en esta primera instancia, abordar la temática del encierro? Frente a estas preguntas, en general optamos por preparar tres o cuatro actividades, de las cuales detallamos a continuación una en particular. Es una propuesta que solemos hacer en el primer encuentro de cada taller, con el objetivo de poner en cuestión, desde los saberes previos de los y las jóvenes, qué es la literatura. Para ello, leemos el siguiente fragmento de la obra *Respiración artificial*, de Ricardo Piglia:

Déjeme que le cuente una historia, le digo. Una vez estuve internado en un hospital, en Varsovia. Inmóvil, sin poder valerme de mi cuerpo, acompañado por otra melancólica serie de inválidos. Tedium, monotonía, introspección. Una larga sala blanca, una hilera de camas, era como estar en la cárcel. Había una sola ventana, al fondo. Uno de los enfermos, un tipo

huesudo, afiebrado, consumido por el cáncer, un hijo de franceses llamado Guy, había tenido la suerte de caer cerca de ese agujero. Desde allí, incorporándose apenas, podía mirar hacia afuera, ver la calle. ¡Qué espectáculo! Una plaza, agua, palomas, gente que pasa. Otro mundo. Se aferraba con desesperación a ese lugar y nos contaba lo que veía. Era un privilegiado. Lo detestábamos. Esperábamos, voy a ser franco, que se muriera para poder sustituirlo. Hacíamos cálculos. Por fin, murió. Después de complicadas maniobras y sobornos conseguí que me trasladaran a esa cama al final de la sala y pude ocupar su sitio. Bien, le digo a Renzi. Bien. Desde la ventana solo se alcanzaba a ver un muro gris y un fragmento de cielo sucio. Yo también, por supuesto, empecé a contarles a los demás sobre la plaza y sobre las palomas y sobre el movimiento de la calle. ¿Por qué se ríe? Tiene gracia, me dice Renzi. Parece una versión polaca de la caverna de Platón. Cómo no, le digo, sirve para probar que en cualquier lado se pueden encontrar aventuras. ¿No le parece una hermosa lección práctica? Una fábula con moraleja, me dice él. Exacto, le digo. (1980: 114)

A raíz de esta lectura, suelen surgir múltiples debates en los que las y los jóvenes expresan su opinión sobre “decir o no la verdad”, si el protagonista “miente” o “está ofreciendo esperanza a los compañeros” y esto nos permite abordar ciertos conceptos como verosimilitud y ficción. Es decir, se debate en torno a cuáles son las posibles funciones de la literatura y de la escritura en general. Así, los y las estudiantes plantean diversas definiciones de lo que es la literatura, la escritura, la narración de historias, la invención con las palabras y sus funciones, lo cual nos habilita a pensar con el grupo qué se puede hacer en un taller de lectura y escritura y "para qué

sirve". Como se verá más adelante, en la "Introducción" a *Expresos Literarios*, los autores definen la literatura como: "ser libres en todo sentido [...] es poder sobrevivir y narrar nuestra propia realidad" (2016: 9). Esta concepción, desde nuestro punto de vista, implica una mirada en torno a la literatura que la asocia con lo performativo: escribir o narrar *hace* algo.

En consonancia con esto, nos parece relevante referirnos al taller que dictamos en el San Martín con un grupo de ocho chicas de 16 y 17 años durante marzo y noviembre de 2016. Resulta interesante destacar un encuentro en el que leímos una serie de haikus para llevar a cabo una actividad de escritura, tomando como referencia las características formales de este tipo de poemas. Al llegar el momento de la producción, la mayoría de las chicas escribió micropoemas que todas las demás conocían, ya que, nos enteramos luego, circulaban oralmente y en notas de amor, tanto en la institución como afuera (en sus barrios). Una de ellas recitaba: "Un lápiz sin punta no puede escribir / y yo sin tu amor no puedo vivir", y otra: "Tengo frío / tengo calor / tengo todo / menos tu amor". Todas conocían los versos y acompañaban a coro el recitado, y una estudiante que estaba alfabetizándose nos pidió que le escribiéramos ese poema "con letra linda" en su cuaderno.

Un año después, en el taller para varones de la misma edad en el Rocca/Agote, propusimos una actividad en la que los jóvenes tomaban fragmentos o palabras de otros poemas o canciones para escribir algo propio, y nos encontramos con los mismos micropoemas que las chicas habían recitado en el taller un año atrás. Estos versos los volvimos a escuchar en más de una oportunidad y suelen ser recitados en distintos talleres cuando se propone escribir poemas. Al ser conocidos por la mayoría de los y las participantes, muchas veces es un puntapié para empezar a escribir, por ejemplo cambiando algún verso o reescribiéndolo en su totalidad.

En relación con lo que decíamos antes, el contenido referido al amor que escuchamos o leemos en esos poemas se asocia con el carácter performativo de la literatura: el acto de escribir acorta distancias entre quien enuncia y quien lee. Por este motivo, tal como se explica en otros estudios (Fernández, 2015), la escritura de poemas de amor o de cartas a la visita suele ser un ejercicio recurrente para los y las jóvenes. Pero además de eso, nos interesa destacar otra cuestión: el carácter oral de esos poemas. Estos son recitados como una fórmula fija, que se repite cada vez sin alteración. En ese sentido, la rima es un recurso necesario: facilita la memorización del poema (Ong, 2006).

La oralidad puede asociarse, además, con el hecho de que, en el caso de las mujeres, algunas aún no habían terminado la escolaridad primaria, es decir, estaban en el proceso de alfabetización. Sin embargo, esto no implica un factor excluyente para reconocer y reproducir los versos, y los que sí estaban alfabetizados igualmente los conocían. Antes bien, creemos que a través de estos poemas, las y los jóvenes construyen una identidad colectiva que funciona como espacio de resistencia en dos direcciones: primero, mediante esas producciones culturales “se reconocen a sí mismos como tales y, a su vez, formulan esas relaciones en términos de experiencias compartidas y de probable antagonismo con respecto a las de otros grupos o clases” (Delfino, 1998: 205). Es decir, a través de esas producciones los jóvenes configuran, además de una identidad colectiva, una concepción de la cultura que va a contrapelo de la hegemónica. Esta concepción oral de la literatura refuerza, entre otras cosas, su carácter colectivo: no hay un autor, se trata más bien de una voz poética colectiva y anónima. Segundo, y asociado a lo anterior, esa identidad se contrapone, además, con las etiquetas que generan continuamente los medios masivos de comunicación en torno a los y las jóvenes en conflicto con la ley penal: esos “pibes cho-

ros” que parecen no tener historia, nombre ni voz, en realidad construyen lazos sociales entre pares y forman parte de un colectivo que produce y subvierte la cultura hegemónica introduciendo en sus propias voces la memoria colectiva.

Por otra parte, en el poema “un lápiz sin punta no puede escribir / y yo sin tu amor no puedo vivir” encontramos la analogía que vincula el ser amado/a por otro/a y el acto de escribir. El silencio (o la imposibilidad de la escritura) se asocia a la falta de amor, y esto no es menor en el contexto de una institución que regula la libertad de expresión de los sujetos y en donde resulta difícil que se expresen en primera persona, al estar continuamente mediados por una persona adulta (juez/a, abogado/a, psicólogo/a, etcétera) que habla por ellos y ellas. En tal sentido, los versos operan como una forma de resistencia a la “desautorización, privación del habla y, en última instancia, (el) silenciamiento de la voz del preso” (Parchuc 2015: 26). Poder recitar esos poemas y escribir otros resulta, entonces, un acto necesario que “saca punta” al lápiz para poder escribir la propia historia dentro de un grupo de pertenencia.

Las concepciones en torno a qué es la literatura para estos/ as jóvenes (y sus formas de circulación) y qué puede hacerse a través de la escritura, ponen de manifiesto saberes y prácticas que no son los instituidos y que operan, en consecuencia, como una resistencia a los discursos hegemónicos sobre la juventud y el delito en los medios masivos de comunicación, la industria cultural y la propia institución que las y los aloja.

Expresos Literarios

Otras actividades que resultan productivas en el taller son las asociadas a leyendas urbanas y mitos orales que circulan en el barrio y la calle. Estos relatos suelen desencadenar la creatividad individual o colectiva, ya sea en la oralidad o la

escritura. A continuación abordaremos la experiencia de la publicación de *Expresos Literarios. Antología de jóvenes escritores en contexto de encierro*, que reúne en su primer capítulo textos surgidos de la construcción de narrativas barriales que los estudiantes fueron recuperando en el taller.

El taller en el CSRC Belgrano comenzó en el año 2012, con un grupo estable de jóvenes varones de 18 a 21 años. Desde el principio notamos la importancia de que los textos allí producidos circulen afuera y es por eso que decidimos crear un blog en el que fuimos subiendo la producción realizada por ellos, luego de seleccionarla y editarla en el taller. Con el correr de los años el grupo se fue modificando, pero se mantuvo el blog y se consolidó un público de lectores que dejaba comentarios en la página. Como el acceso a internet está restringido a los estudiantes, nosotras debíamos imprimir los comentarios y llevarlos a las clases para que ellos pudieran redactar las respuestas.

En uno de estos encuentros, uno de los jóvenes, Lucas, estaba sorprendido por las felicitaciones que había recibido de uno de los lectores y nos preguntó: “La gente que nos lee, ¿sabe que nosotros somos chorros?”. Su pregunta desencadenó risas por parte de sus compañeros, pero luego uno respondió: “Para ellos nosotros somos escritores”. Este diálogo, para nosotras, resultó significativo en tanto nos permitió reflexionar sobre las posibilidades que habilita la circulación de la palabra, las identidades en tensión y las miradas propias y ajenas. En octubre de 2014 se publicó en el blog este poema de Nahuel:

No cambia nada estar sucio
la gente pasa y me mira
cuando pasan por al lado mío
parece que soy invisible
pero dos pasan y dicen
que soy un sucio

yo los miro y me ignoran
parece que no ven a nadie.
No cambia nada estar sucio
cuando me miro tengo manchas negras
pero son las manchas que no puedo tocar
porque son heridas de mi infancia
cuando miro mis heridas recuerdo
las cosas malas y algunas buenas
que me pasaron en la vida.
Por eso cuando la gente pasa y me ignora
ya no me importa, lo que me importa
es borrar las manchas de mi cuerpo
así se me sana el corazón.

Como se ve, se incorpora la mirada del otro y se dialoga con la expectativa ajena para discutirla al contar la versión propia, la que no suele escucharse. La escritura en contextos de encierro permite detenerse no tanto en la cárcel como tópico sino en “la denuncia sobre las injusticias cuando son miradas (y contadas) ‘desde adentro’ o con el punto de vista de ‘los de abajo’, los que se ubican en los márgenes de la sociedad” (Parchuc, 2014: 69).

Asimismo, el armado del blog derivó en la idea de publicar un libro que reuniera las producciones. Durante el año 2015, el grupo de estudiantes que participaba del taller se mantuvo estable, lo cual hizo posible trabajar en profundidad los procesos de lectura y escritura y encarar colectivamente el proyecto. Los cuatro jóvenes que conformaban el grupo en ese momento, Daniel, Omar, Nicolás y Luis, se autodefinieron como “Expresos Literarios” para firmar algunos poemas colectivos, y ese sería luego el título de la antología.

La primera parte del año trabajamos con consignas de escritura a partir de la lectura de un corpus literario. La segunda, la dedicamos a seleccionar, editar y organizar los textos. La edición estuvo a cargo de las compañeras del

Taller Colectivo de Edición del PEC; la ilustración de la tapa fue realizada por Veroka Velázquez; y el prólogo fue escrito por Mario Cruz.¹ Finalmente, en 2016, la Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras imprimió la primera tirada de cien ejemplares. La presentación se hizo ese mismo año en el Centro Cultural Paco Urondo, en el marco del *III Encuentro Nacional de Escritura en la Cárcel*. Pudieron estar presentes Daniel, que ya había recuperado su libertad, y Nicolás, que pudo asistir luego de tramitar la salida transitoria ante su juez. Luis y Omar habían sido trasladados al penal de Marcos Paz y continuaban privados de su libertad.

En la “Introducción”, los autores dicen:

Nosotros somos los Expresos Literarios, tal vez se preguntan por qué nos llamamos así: el nombre de este grupo tiene que ver con un juego irónico nuestro. Sabemos que físicamente estamos –o estuvimos– privados de la libertad pero a través de este libro y de otras oportunidades que fuimos teniendo, no nos sentimos de tal manera. Este libro significa libertad.

Para nosotros la literatura es poder expresarse, imaginar, fantasear, contar experiencias nuestras y de otros. Es poder hablarles a aquellos que no quieren o no pueden escucharnos, es ser libres en todo sentido y poder vivir sin tantos límites. Es poder sobrevivir y narrar nuestra propia realidad.

1 Transcribimos a continuación la biografía de Mario Cruz tal como aparece en el libro: “Profesor del Curso de Preparación Universitaria, dictado en el Centro Socioeducativo de Régimen Cerrado Manuel Belgrano, por el Centro Universitario San Martín (CUSAM), Universidad Nacional de General San Martín (UNSAM). Investigador del Instituto de Altos Estudios Sociales, equipo SEPTESA (Sociedad, Economía, Política y Teoría Social Aplicada). Desempeña funciones en el programa de articulación territorial de la UNSAM y es fundador del Centro Cultural y Deportivo “Los Amigos de Villa Sarmiento”. Estuvo privado de su libertad y, en este contexto, estudió Sociología. Al igual que los jóvenes autores de este libro, él también se consagró como *expreso literario*” (2016: 7).

Los textos de este libro los escribimos en distintas ocasiones y con distintos sentimientos.

Cada persona que participó de este libro fue fundamental, cada uno desde su lugar aportó lo propio, con su mirada particular pero con el mismo objetivo: contar algo que no está siendo contado, a través de la diversidad del arte. (2016: 9)

Expresos Literarios está compuesto por tres capítulos: “Historias del barrio”, “Las palabras y las cosas” y “Poemas”. El primer capítulo se escribió luego de la lectura de *Villa Celina* de Juan Diego Incardona, quien a su vez participó de uno de los encuentros. Junto con el análisis de esos cuentos, propusimos la escritura de historias de los barrios de pertenencia de los participantes del taller, que compusieron el capítulo. De hecho, puede identificarse un diálogo entre estos relatos y los de *Villa Celina*, a partir de, por ejemplo, la narración mediada por la mirada infantil, la denuncia soslayada, la incorporación de elementos fantásticos, la construcción de relatos de origen y la recuperación de personajes barriales marginados, entre otros.

Gloria Fernández estudia las producciones realizadas en talleres literarios por jóvenes que se encuentran privados de su libertad y señala:

La invitación a escribir a la manera de tal o cual autor [...] resulta una didáctica inspiradora cuya base es la lectura y su sentido de apropiación. [...] Nos referimos a la fusión entre lector y texto producida en el marco de la lectura, y a la consiguiente interacción entre el texto y las propias ideas. [...] El lector hace suyo un texto cuyas ideas, historias, personajes o cuyo estilo o discurso le han conmocionado como para desear ser su eco. (2006: 35, 37)

En el mismo sentido, Fernández aborda los vínculos entre intertextualidad y encierro en las numerosas reescrituras por parte de los jóvenes del poema “Táctica y estrategia” de Mario Benedetti (2015: 87). La operación analizada es la de tomar el discurso ajeno y decir lo propio sobre la vida y el encierro. Esa operación es similar a la que se produjo con los cuentos de *Villa Celina*: cada uno de los autores pudo apropiarse de los recursos de Incardona para reescribir sus propios barrios. Como explica Carolina Rolle, el barrio puede definirse como un “constructo literario” que “se vive como una unidad geográfica y cultural” (2017: 13). En el taller, estas lecturas resultan, en términos de Michel Petit, “transgresoras: en ella[s] el lector [...] se fuga, salta una tapia. [...] desterritorializante[s], abre[n] hacia otros espacios de pertenencia, [son] un gesto de apartamiento, de salida” (2001: 44). Al ingresar en la lectura de Incardona, los autores trazan una línea de fuga que los lleva a la composición de sus propios constructos literarios basados en sus lugares de pertenencia, alejados del encierro.

Los cuentos están contruidos como si estuvieran dirigidos a un público lector que ignora las localidades, sus historias y sus habitantes. El primero se titula “Historia de Villa Caraza” y su autor es Nicolás. 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 el 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. Por otro lado, se instala el componente sobrenatural, en tanto que el personaje se despierta luego de haber transcurrido un lapso temporal en una celda, explicitando la duda en torno a la posibilidad de que haya sido todo un sueño o que se haya efectuado la maldición de María la Macumbera por haberle arrojado la basura. En “Historia de la infancia”, de Omar, 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”, de Luis, se presenta un narrador que rememora un suceso de “cuando tenía 7 años” (2016: 15). Entre juegos de escondidas y fútbol por los pasillos, se cruza con un personaje apodado “Monstruo” a causa de sus numerosas cicatrices. A medida que avanza el relato, se descubre la historia detrás de cada una de esas marcas poniendo en cuestión la identidad monstruosa (2016: 19). Al final, ese personaje consigue un trabajo como “cuenta cuentos” (2016: 19): la literatura aparece como la posibilidad de una alternativa. Y nos permite relacionarlo, a su vez, con el texto de Piglia que habíamos leído en el primer encuentro del taller: la ficción es también la construcción de mundos diferentes. En este mismo sentido, en el cuento “El diablo”, de Daniel, el narrador recuerda que en su “infancia, a los seis o siete años” (2016: 24) conoció a un personaje apodado “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. Como se ve, 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. Los espacios aludidos se configuran a partir del conocimiento sobre estos, es decir, una 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. La experiencia, si bien es individual y particular de cada barrio, en *Expresos Literarios* se vuelve colectiva; los relatos barriales conforman una totalidad.

En otro texto de Daniel, titulado “Con amigos” y publicado en el tercer capítulo del libro, se puede observar un procedimiento similar en torno a las expectativas del lector:

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. (2016: 54)

En este caso, el yo poético también incorpora y desarma la mirada ajena respecto de la identidad y los hábitos del autor: 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. Siguiendo a Delfino, creemos que el espacio de la identidad se erige como un lugar de luchas ideológicas (1998) y así el espacio de la literatura se convierte en la posibilidad de reescribir las representacio-

nes hegemónicas de los y las jóvenes, el barrio, el delito y la cárcel. Se incorpora la mirada del otro y se dialoga con las expectativas ajenas para disputarlas y proponer otras versiones a partir de procedimientos literarios.

* * *

A lo largo de estos años de trabajo en los centros de régimen cerrado, hemos podido comprender la importancia de espacios de talleres de lectoescritura, donde los y las participantes puedan acceder a una formación vinculada a las prácticas del lenguaje y desarrollen habilidades de lectura y escritura, y adquieran herramientas que les permitan tanto una reflexión crítica sobre la literatura y la cultura como una ampliación de la capacidad de desarrollar y comunicar sus experiencias.

En este artículo intentamos plasmar nuestro recorrido con ciertas intervenciones particulares que nos parecen ilustrativas para abordar qué lecturas resultan productivas en los talleres y qué tipo de estrategias se ponen en juego, tanto de nuestra parte en tanto educadoras como por parte de los y las estudiantes para leer y escribir. Así, podemos destacar la apelación a conocimientos previos, el trabajo con la oralidad, la lectura como desencadenante de la escritura y la construcción de identidades propias y colectivas.

A su vez, repensar nuestra práctica en los talleres de literatura nos lleva a poner en cuestión qué es lo literario, en la medida en que estos espacios y ejercicios redefinen constantemente sus características y funciones. Así, el juego con el lenguaje se vuelve una herramienta para que los y las jóvenes disputen lo que son, dónde están y cómo llegaron ahí; y puedan oponerse a las voces autorizadas de la cultura que los y las condenan y encierran.

Bibliografía

- Abreach, L., Charaf, S., García Y. (comps.). (2016). *Expresos Literarios. Antología de jóvenes escritores en contextos de encierro*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Blog del Taller de Literatura del Centro Socioeducativo de Régimen Cerrado M. Belgrano. En línea: <<http://tallerdesdelbelgrano.blogspot.com.ar>> (consulta: 23-03-2020).
- Delfino, S. (1998). Desigualdad y diferencia: retóricas de la identidad en la crítica de la cultura. En *Doxa*, núm. 18, pp. 28-44.
- Delfino, S., Parchuc, J. P. (2017). Narrar para reescribir: experiencias pedagógicas en contextos de encierro. En Gerbaudo, A. y Tosti, I. (eds.), *Nano-intervenciones con la literatura y otras formas del arte*, pp. 109-142. Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.
- Fernández, G. (2006). *¿Dónde está el niño que yo fui? Adolescencia, literatura e inclusión social*. Buenos Aires, Biblos.
- (2015). *Apropiaciones descarriadas: mediaciones del profesor de letras en contextos de encierro adolescente*. Buenos Aires, El hacedor.
- Incardona, J. D. (2014). *Villa Celina*. Buenos Aires, Interzona.
- Ong, W. (2006). *Oralidad y escritura*. Argentina, Fondo de Cultura Económica.
- Parchuc, J. P. (2014). Escribir en la cárcel: acciones, marcos, políticas. *Boletín de la Biblioteca del Congreso de la Nación*, núm. 128, pp. 67-81.
- (2015). La Universidad en la cárcel: teoría, debates, acciones. En *Redes. Revista de Extensión*, núm. 1, pp. 18-36. En línea: <<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/1463>> (consulta: 13-12-2019).
- Petit, M. (2001). Lectura literaria y construcción del sí mismo. En *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Piglia, R. (1980). *Respiración artificial*. Buenos Aires, Anagrama.
- Rolle, C. (2017). *Buenos Aires transmedial: los barrios de Cucurto, Casas e Incardona*. Rosario, Beatriz Viterbo.

Políticas y dinámicas editoriales en contextos de encierro: la experiencia del Taller Colectivo de Edición

María José Rubin

A lo largo de este artículo reflexionaremos sobre la experiencia desarrollada por el Taller Colectivo de Edición (TCE) y su producción: las revistas *La Resistencia*, *Los Monstruos Tienen Miedo* y *Desatadas*¹ que se editan en los centros universitarios de Devoto y Ezeiza, dentro del Complejo Penitenciario Federal de la CABA, el Complejo Penitenciario Federal I de Ezeiza y el Complejo Penitenciario Federal IV de Ezeiza, respectivamente. Desde hace más de una década, el TCE busca habilitar un espacio y una práctica que recupere las experiencias, los saberes y la capacidad crítica de los talleristas para constituir un colectivo editor con miras a la publicación de las revistas. Esta lógica horizontal y colectiva se contrapone a los procesos de infantilización, la “pedagogía de la irresponsabilidad” (Segato, 2003) y la verticalidad del ámbito penitenciario. En contraste, propone un funcionamiento que no jerarquice ni cristalice los roles requeridos por la tarea editorial.

1 En el momento de la redacción de este artículo, el TCE aún no editaba *Desatadas*, por lo que en adelante no se hace mención a esta revista.

Analizaremos las publicaciones producidas en este marco para reconstruir los efectos de la dinámica de trabajo propuesta, a partir de las huellas que la instancia de preedición imprime en los espacios de mayor visibilidad de las decisiones que conforman una política editorial (índice, tapas, retiraciones, doble página central). De esta manera, abordaremos los sentidos críticos y pedagógicos de la práctica implicados en este tipo de propuestas de investigación y extensión desarrolladas en el marco de programas universitarios de educación e intervención cultural en contextos de encierro.

¿Quiénes somos y dónde estamos? Preguntas imperecederas

Definir al Taller Colectivo de Edición (TCE) no es tarea fácil. En cierto modo, todo este artículo intentará justamente eso: delinear sus bordes, marcar puntos clave para luego unirlos, esperando así obtener una silueta que haga honor a su complejidad. Para comenzar, diremos que se trata hoy de un curso extracurricular, dictado en el marco del Programa de Extensión en Cárceles (PEC) de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad de Buenos Aires (UBA).

Sus actividades iniciaron en el Centro Universitario Devoto (CUD) en 2008 de la mano de Rubén Calmels, quien fue docente de la asignatura Edición de Publicaciones Periódicas en la carrera de Edición dictada en la FFyL de la UBA y Subsecretario de Publicaciones de la misma casa. Luego continuó a cargo de dos editores, en ese momento alumnos de la carrera, desde 2010. Como resultado de esta intervención nació la revista *La Resistencia*, que actualmente es una de las publicaciones de la Facultad y se distribuye bajo su sello editorial de forma gratuita. Lo mismo vale para *Los Monstruos Tienen Miedo*, la revista que se realiza en el Centro Universitario del Penal

Federal n.º 1 de Ezeiza desde 2013. Ambas revistas están disponibles *online* y en formato impreso. En 2014, la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires las declaró de Interés para la Promoción y Defensa de los Derechos Humanos.

Como curso extracurricular, una de las particularidades del TCE es que se encuentra disponible para toda la población de los penales donde se dicta. Esto supone que las dos a tres horas semanales que dedicamos a su desarrollo en los centros universitarios son un momento de encuentro entre personas de diversa procedencia: no solo entre quienes accedemos desde el afuera y quienes provienen de una celda, sino también entre personas con diversas trayectorias educativas, alojados en una misma institución pero en condiciones muy disímiles según el módulo o pabellón en el que se encuentren y, por supuesto, con historias previas que pueden enmarcarse en contextos socioculturales, geográficos y generacionales muy diversos. Como abordaremos en detalle más adelante, todo esto tiene su correlato en las revistas.

El TCE es, además del nombre de un curso extracurricular, un colectivo editor (el Taller con mayúsculas). Las actividades que desarrolla en Ezeiza y en Devoto guardan una relación de parentesco entre sí: su conceptualización y sus propuestas de trabajo en el marco de ambos talleres surgen de reflexiones que ponen en común las problemáticas cotidianas de los dos espacios y que, a su vez, mantienen diálogo con la historia del TCE y su sentido original. Desde sus inicios, el equipo de coordinación (es decir, quienes ingresamos a los penales como docentes de la Facultad para desarrollar los cursos en los centros universitarios) ha atravesado diversas composiciones. Permanece, sin embargo, la vocación de llevar adelante una práctica horizontal, que permita a los compañeros inscritos en el curso tanto como a las coordinadoras (al momento de escritura de este texto, todas mujeres) participar en un pie de equidad de la formulación y confección de la revista, sin por ello dejar de atender a los límites de estas posibilidades.

Estos límites están dados por diversos factores. Uno de ellos es, sin duda, *dónde estamos*, la institución penitenciaria que nos enmarca y las muchas implicancias que esto conlleva. Por un lado, la propia lógica punitiva e infantilizadora según la cual funciona, se enfrenta de manera directa a nuestra práctica, pero también es la que le otorga toda su potencia emancipadora.

Las aulas, bibliotecas y espacios educativos dentro de penales e instituciones de encierro suelen ser pequeños sitios de libertad, donde se construyen relaciones distintas a las que impone la cárcel [...] Su contracara es la lógica del disciplinamiento y la violencia institucional que amenaza todo el tiempo con irrumpir y que necesariamente atraviesa los argumentos y narraciones en el ámbito educativo. (Parchuc, 2015: 17)

Establecer un modo de trabajo horizontal y colectivo en este marco es un desafío que se renueva cada semana; a veces, podría decirse que en cada instante. No se trata, dicho groseramente, de “vigilar” el funcionamiento de un grupo: esto, en un sentido, se parecería bastante a imponer una lógica de forma vertical y no rompería verdaderamente con las dinámicas jerárquicas arbitrarias que buscamos desarticular. En cambio, se trata de una reflexión constante y explícita, compartida, que no solo evalúe formas de trabajo, sino que permita a todos y todas quienes participamos del taller tener voz y voto respecto de cualquier instancia de decisión que se presente y sea puesta a discusión.²

2 Cómo se presenta, cómo emerge, cómo el colectivo determina qué está sujeto a decisión, a discusión, es también un ejercicio que constituye una redefinición de los límites de “lo enunciable” que es en sí misma una práctica emancipadora. Al respecto, cfr. Parchuc (2015: 27): “Las situaciones o escenas en las que las personas privadas de libertad y liberadas hablan, con o sin el manto de la condena previa, producen un límite o borde simbólico en el campo de lo enunciable, que pone en juego e interpela nuestra capacidad de oír, pero sobre todo nuestra disposición para escuchar”.

En este espacio, los relatos que circulan son de tipos muy variados. En muchos casos, una primera bienvenida al colectivo consiste en solicitar una mínima presentación: nombre, motivación para asistir (lo cual también nos habla de la circulación de las revistas, ya que suelen ser un factor que despierta el interés por el taller), trayecto educativo formal o saberes en términos generales, lenguajes (pintura, dibujo, escritura) con los que se puede incorporar a la producción de contenidos, temas de interés (coyunturales o no). De estas primeras preguntas y las respuestas que suscitan pueden derivarse intercambios variados: en ocasiones, directamente relacionados con el proceso de elaboración de la revista, pero en otros casos fuertemente orientados por la situación propia del recién llegado en relación con su familia, con la institución en la que se encuentra (la penitenciaria o la universitaria), con el sistema penal e incluso con su estado de salud. Así se van entrelazando los testimonios de los presentes y se intercambian saberes respecto de cómo enfrentarse a determinados obstáculos, cómo abordar problemáticas que otros ya han logrado sortear, y comienza a circular algo cuya escasez es la moneda corriente del sistema que los sujeta: la información.

Estos y otros relatos sobre “el adentro y el afuera” –categorías que, si bien permiten definir ciertos límites operativos, también tienden a ocultar las “corrientes submarinas” (Rubin, 2016) que transitan entre ambos espacios y que ponen en cuestión esta dicotomía– comienzan en muchos casos a dar forma a un primer *índice*, es decir, un temario y una perspectiva desde la cual abordarlo, que se va constituyendo a lo largo del cuatrimestre, en cada encuentro y en cada debate, para culminar (no sin avatares y reformulaciones) en la contingente cristalización que es la revista.

Con el objetivo de pensar y reflexionar sobre estas prácticas editoriales, colectivas y horizontales en el encierro, para delimitar sus especificidades y plantear sus problemáticas,

el TCE realiza una doble tarea: por un lado, se esfuerza por mantener habilitada la instancia fundamental de la lógica que se propone, es decir, la pregunta accesible a cada uno y una de sus integrantes, en todo momento, respecto de qué supone para cada quién ese espacio, esa propuesta de publicación, a quién va destinada, cómo quieren o consideran deseable u oportuno formularla y una extensa lista de etcéteras que también nos empeñamos en que permanezca abierta como condición de posibilidad de un funcionamiento horizontal. Por otra parte, en estrecho vínculo con esta vocación, el taller ha producido de manera esporádica pero creciente en los últimos años ponencias, artículos y otros textos que problematizan y comienzan a sentar las bases de una reflexión sostenida y sistemática en torno a las prácticas que desarrollamos como editores y editoras, como colectivo, como sujetos conscientes de nuestras diferencias y de las distancias que caracterizan a nuestras circunstancias, pero también de sus puntos de contacto, los que nos preceden y aquellos que podemos propiciar.

Compartimos la noción expuesta por Ivanna Petz respecto de que resulta fundamental para las prácticas desarrolladas en el ámbito de la extensión universitaria...

[...] intentar el esfuerzo de hacer consciente el marco teórico que se encuentra detrás de nuestros programas de trabajo e intervenciones. Transparentar, poner sobre la mesa los supuestos, las concepciones acerca de los sujetos con los que trabajamos, es parte del quehacer, ya que son los que orientan nuestras formas de proceder. (2015: 3)

Es con este horizonte, entonces, que proponemos a continuación un abordaje sucinto de los que consideramos algunos ejes clave de nuestra tarea en el TCE, a saber, las capacidades

y límites de nuestra constitución en tanto colectivo y los itinerarios que trazamos en un mapa muchas veces definido en términos de “adentro-afuera”, esferas cuyos bordes llegan en más de un caso a desdibujarse. Las fuentes de esta reflexión serán la propia experiencia de trabajo en el Taller, que en mi caso cuenta cinco años en el momento de esta escritura, las revistas producidas en el periodo junio de 2014 a junio de 2017, cuando participé de modo más activo e ininterrumpido, así como las palabras de otros compañeros y compañeras del TCE y del PEC que, desde distintas disciplinas y abordajes, han sido una gran inspiración y compañía en este camino.

¿Por qué vine al CUD? La pregunta ubicua

De esta pregunta, podría decirse, no se salva nadie. Se propone a los nuevos integrantes del taller, ya sea quienes se inscribieron en el pabellón o quienes ingresaron a la cárcel para realizar una pasantía, a los y las docentes de cursos, talleres y materias, a cuanto invitado e invitada recibimos, y las respuestas son siempre acogidas con interés. Como colectivo, es fundamental que nos preguntemos qué puede motivar a una persona para que, desde la celda o desde la calle, dé el primer paso para llegar a las puertas del taller.

Una de nuestras herramientas principales para convocar nuevos integrantes es la propia revista impresa. Los itinerarios que describe, de mano en mano, al interior de la institución carcelaria, permiten que muchos lectores se interesen en la posibilidad de convertirse en participantes activos. Las revistas impresas nos permiten incluso trascender las paredes de los penales en los que desarrollamos las instancias del Taller y recibir colaboraciones de compañeros y compañeras que se encuentran en otros penales o que están en libertad. Durante el segundo cuatrimestre de 2016, sin ir más lejos,

recibimos de Fernando Pereyra, alojado en la Unidad Penal N.º 10 “Melchor Romero”, una carta que leía lo siguiente:

Hace unos días llego al cole como de costumbre y el profesor Francisco me dice que tiene una tarea para mí. Me pasa dos revistas y me dice: “Quiero que las leas y me escribas qué opinás. [...] Primero y principal, quiero felicitarlos por los 30 años del CUD. Un lugar enriquecedor, donde hay oxígeno en un mundo tan artificial. La verdad, tanto *La Resistencia* como *Los Monstruos Tienen Miedo* me siguieron afirmando lo importante que es estudiar, armarse bien con estas herramientas para seguir batallando contra un sistema macabro. ¡Las narraciones de los maestros sobre lo que piensan y sienten por el CUD son hermosas! El trabajo que aportan los presos y presas en estas revistas es impresionante. Me identifico en muchas cosas, con los sentires y experiencias de vida de otros chicos. Comparto lo maldito que es este sistema. Los dibujos, muy buenos. Las fotos, ¡espectaculares! Qué impotencia que me dio cómo reniegan los muchachos con el cuatrimestre de 2015, desde acá les deseo de todo corazón que se solucione ya. ¡Mucha fuerza y fortaleza, hermanos! (TCE, 2016b: 2)

Junto con este texto, Fernando nos hizo llegar otro para que lo publicáramos y así lo hicimos. En ambas instancias del Taller, tanto en el CUD como en el Centro Universitario de Ezeiza en el Complejo Penitenciario Federal n.º 1 (CUE I), decidimos que nos interesaba contar con su participación en ambas revistas; por lo tanto, la misma carta y el mismo texto, con distinta diagramación, se publicaron en *La Resistencia 15* y en *Los Monstruos Tienen Miedo 8*.

La llegada al taller, sin embargo, también puede responder a cuestiones más generales, no relacionadas de modo directo, en principio, con la actividad concreta que realizamos. En 2015, con motivo del 30.º aniversario del CUD, decidimos publicar respuestas de los estudiantes de carreras y cursos extracurriculares a esta pregunta que tanto circula oralmente en aulas y pasillos. Como solía ocurrir, las réplicas que llegaron hablan de un deseo de “salir”, de una búsqueda de “libertad” o, al menos, de un espacio “diferente” para habitar. Fueron publicadas de forma anónima, como parte de un texto que reúne voces de un colectivo sin fusionarlas en un “yo” homogéneo, dejando en evidencia su diversidad.

Me acerqué al CUD con la intención de terminar algún proyecto que pudiera facilitar mi vida en diversas condiciones y lograr retomar la vida en la calle. También con el objetivo de despejar la mente luego de darme cuenta de que la vida aún continúa y el tiempo sigue su curso.

La mayoría viene para poder salir un rato de pabellón y por curiosidad, pero lo cierto es que una vez acá, empieza la magia...

Sirve para romper la lógica de la brutalidad de la cárcel, para socializar el conocimiento y las vivencias, sin diferencias. (TCE, 2015: 3)

En las respuestas a la pregunta por las razones para concurrir al centro universitario comenzaron a colarse también los motivos para quedarse, para seguir asistiendo, para formar parte del espacio y aprovechar los recursos (materiales y humanos) que ofrece.

Los que llegamos de “afuera” (aunque, por supuesto, quienes llegan en lo inmediato desde los pabellones también llegaron, en primera instancia, desde la calle) tenemos nuestras propias historias para contar respecto de cómo y por qué decidimos ingresar y participar de las actividades del taller y, lo que es también de vital importancia para el colectivo, qué nos permite, después del primer impulso, permanecer en el espacio. En este sentido, el TCE cuenta con una doble articulación sumamente valiosa. Por un lado, cada cuatrimestre recibimos pasantes de la carrera de Edición, que suman su colaboración en el marco de sus prácticas para graduarse. Este convenio acerca al CUD y al taller a personas que se encuentran en una instancia final de su formación universitaria como editores y, si bien existieron hasta ahora (desde el inicio de estos intercambios en 2013) solo dos casos de pasantes que decidieron unirse de manera permanente al colectivo, no deja de ser notable que, gracias a esta articulación, de dos a cuatro editores por año concluyen su educación superior y, en muchos casos, realizan su primera experiencia laboral, en el taller y para el Taller, lo cual presenta sus propias especificidades tanto por la institución carcelaria que enmarca la actividad como por la lógica horizontal con la cual esta se propone. Al respecto, expresó una de las pasantes en su informe para la cátedra:

Mi primera experiencia como editora fue una experiencia plena de aprendizaje y de colaboración, construida a partir de un entramado de horizontalidades, a pesar de que los talleristas se empeñaran en llamarnos “profes”. Un colectivo de trabajo es justamente eso: dejar de lado verticalidades y jerarquías e intentar dar tanto como se recibe del resto para que, de ese encuentro de individualidades, todos nos veamos beneficiados. (citado en Basso y Salgado, 2014: 7)

Que este tipo de reflexión sobre la propia práctica profesional surja en el contexto del TCE es sumamente significativo, ya que evidencia la gran potencialidad del modo de trabajo que proponemos y la perspectiva que puede otorgar a un profesional en formación, que tiene o tendrá incidencia con su trabajo en el campo de la cultura. Es destacable, además, que la propia cátedra de la Pasantía Pública tenga una visión como la que describen dos de sus docentes, Santiago Basso y Ana Lucía Salgado:

En tanto es una instancia final en la carrera y el equipo docente está conformado en su totalidad por graduados de Edición, partimos de la base de que ya somos todos editores –colegas, en definitiva–, y planteamos un formato de paridad en el aula, donde todos tienen voz y pueden aportar sus saberes en igualdad de condiciones. [...] Rehuimos de la idea de que es el docente el que tiene la clave o el saber último: nadie tiene todo el saber de una disciplina y todos tenemos diferentes recorridos y miradas en el campo cultural en el que nos movemos que pueden resultar un aporte valioso a la conversación. (citado en Basso y Salgado, 2014: 7)

Salgado también formó parte del TCE: su primera experiencia fue como tutora de un grupo de pasantes y en poco tiempo se convirtió en una de las coordinadoras del espacio. Nos acompañó hasta 2016, luego de cuatro años de una labor comprometida que, además de revistas, dejó como resultado agudas reflexiones que retomaremos en adelante.

Ante la pregunta por las posibilidades de permanencia en el Taller, nuestra otra articulación institucional fundamental es el PEC. Además de garantizar condiciones materiales básicas para el funcionamiento de nuestras actividades –como el ingreso a los penales de las talleristas que vamos

desde “afuera” y la “bajada” a los centros universitarios para los talleristas que vienen de “adentro”–, el PEC también nos proporciona una infraestructura de recursos (materiales, culturales y humanos) en continuo crecimiento. Los seminarios internos, los proyectos de investigación, la realización cada año (desde 2014) del Encuentro Nacional de Escritura en la Cárcel, la constante reflexión sobre las prácticas que compartimos y las especificidades del territorio en el que las desarrollamos, la búsqueda incansable de articulaciones y convenios que permitan multiplicar las fuerzas de nuestro trabajo son un capital que no solo nos permite superar la “lógica voluntarista” de la que alerta Petz (2015: 3) en su diagnóstico crítico sobre el ámbito de la extensión universitaria, sino que, en consecuencia, brinda herramientas que hacen posible la permanencia a mediano o largo plazo de quienes forman parte del equipo.

De manual: cómo definimos la edición en el TCE

Retomamos entonces la pregunta por quiénes somos. Habiendo definido en cierto modo los bordes que nos delimitan como taller, resta cuestionar los otros dos términos de la ecuación: “colectivo” de “edición”. Y empezaremos por el final.

Explicar qué hacemos en un taller de edición –algo que, en lo inmediato, se resuelve diciendo “estas revistas” y ofreciendo algunos ejemplares, pero que, por supuesto, merece una revisión más exhaustiva– es el primer desafío para presentarnos ante cualquier persona que pueda mostrarse interesada, ya sea “de adentro” o “de afuera”. A cada nueva consulta intentamos dar forma a una figura que muchas veces es igualmente desconocida en todos los niveles socioeducativos, sin distinción:

la profesionalización formal de la labor editorial específica es muy reciente –al menos en nuestra parte del mundo–, y tiene uno de sus hitos fundantes en la creación de nuestra carrera. En su joven historia (recién cumple poco más de veinte años), la generación de graduados que hoy somos los docentes tuvimos el desafío y el problema de enfrentarnos a que no se supiera qué éramos y para qué servíamos profesionalmente. (Basso y Salgado, 2015: 4)³

Como gente “del libro”, en nuestro afán por definirnos, recurrimos a un diccionario. Según reza una de las definiciones del glosario que, en más de una ocasión, utilizamos para abrir el juego en el taller:

Editor: personal natural o jurídica que, por cuenta propia, elige o concibe obras literarias, científicas y en general de cualquier temática y realiza o encarga los procesos industriales para su transformación en libro, cualquiera que sea su soporte, con la finalidad de su publicación y difusión o comunicación. (CERLALC, 2008: 5)

Las palabras clave son verbos: “elegir”, “concebir”, “publicar”, “difundir”, “comunicar”. Desde aquí partimos para dar forma a una práctica que, en todo lo demás, se define por la especificidad del colectivo editor: sus inquietudes, intereses y posibilidades en un momento determinado. En palabras de Antonella Gaudio, Federico Gude, Tomás Manoukian, Ayelén Pujol y Alejandro Schmied, los talleristas “de afuera” en 2013, cuando presentaron la ponencia de la que retomamos estas líneas, es posible concebir...

3 La cita hace referencia a la carrera de Edición de la FFyL.

[...] la publicación como red de relaciones que puede ser considerada a partir de un objeto material o inmaterial (papel-bits), pero también como un entramado de prácticas, un intercambio social, un texto que nos interpela a partir de los modos en los que nos conectamos socialmente en ese entramado. (Gaudio *et. al.*, 2013: 5)

Desde esta perspectiva, el rol del editor se amplía para abarcar no solo los saberes específicos que requiere la labor técnica de producir un bien cultural, sino también toda la dimensión de la circulación social que, en tanto horizonte de la publicación, le es también constitutiva.⁴ Esto supone considerar el rol del editor como el de aquel que media entre el autor y el lector, un primer lector privilegiado que tiene la responsabilidad de replantear en cada instancia del taller al destinatario ideal, encarnarlo y presentarle al autor bajo la mejor luz posible sin neutralizar las peculiaridades de su escritura. Decidir si es necesario usar una nota al pie para explicar lo que es un “bagayo” o si conviene reemplazar “bardiarla” por un término aceptado por la Real Academia Española (RAE) es una pregunta por nuestros lectores. Más aun, como nos relató uno de los primeros pasantes de la carrera en graduarse con su trabajo en el TCE, es tarea del colectivo editor reconstruir las implicancias de, por ejemplo, eliminar la *p* de “psicólogo” en una publicación que una parte de nuestros destinatarios podría considerar una “revista de presos”. ¿Podemos confiar en que ese lector atribuirá la letra ausente no a una ajustadísima dinámica de actualización a las novedades que propone la máxima institución normadora de la lengua (que posiblemente él mismo desconozca)? ¿Nos arriesgamos a que lo lea como un error ortográfico propio de un autor que, en el

4 Remitimos a la noción de dialogismo expuesta por Mijail Bajtin (1998 [1979]) en su teoría de los géneros discursivos.

imaginario social, carga con estigmas asociados por el sentido común⁵ a miembros “marginales” de la sociedad?

El esfuerzo por reconstruir las implicancias de estas decisiones en la escena enunciativa que despliega la revista en el momento de su recepción es propia de la labor editorial: ver más allá en un contexto específico se logra habitando el taller, participando de las reuniones, siendo parte del colectivo e implicándose en la constante pregunta por quiénes somos y dónde estamos y, en consecuencia, de cara a la revista, a quién nos dirigimos. Por eso:

Quando digo “edito” digo: viajo, cuido asistencias, reclamo ausencias, esquivo obstáculos; pienso y repienso, sola y con los compañeros, qué es ese espacio que generamos y para qué lo queremos y podemos usar; pienso y repienso, sola y con los compañeros, qué decir y qué mostrar, a quién hablarle y para qué, qué dicen los medios y las voces hegemónicas y cómo responder; entro y saco preguntas, respuestas, libros, revistas, mas no las que hacemos juntos: esas revistas no pueden entrar ni salir más que en la forma del mero papel impreso, puesto que las corrientes de todo lo que las constituye son submarinas y viajan por aguas a las que no llegan las rejas que dividen la tierra del océano. (Rubin, 2016)

Esta visión que puede resultar un tanto idealizada es siempre acompañada del reconocimiento de los límites que cada

5 El sentido común es también el que impera dentro del sistema penitenciario. Al relatar su propia experiencia, Silvia Delfino y Juan Pablo Parchuc (2017: 121) señalan: “Fuimos confrontados/as en nuestras prácticas como docentes y militantes por la institución total carcelaria que exhibe y a la vez satura el disciplinamiento a través de mecanismos de seguridad, pero también de arbitrariedad que hacen visibles e intensifican tanto la subordinación en el encierro como los marcos excluyentes y criminalizantes del sentido común”.

uno y una de los que integramos el colectivo editor tenemos respecto de las tareas que involucra la producción de una revista. Existen límites propios de las capacidades y los saberes disponibles, dictados por el conocimiento de cada participante y también por el contexto carcelario, así como límites autoimpuestos de quienes, en todo momento, tratamos de aportar nuestro trabajo desde una posición que no se perciba como jerarquizada o de autoridad en tanto esto no sea necesario o explícitamente justificado.

El trabajo de edición que hacemos sobre esos materiales, nosotros los editores desde afuera (docentes y pasantes), apunta a ser solo técnico-administrativo y que las decisiones conceptuales se tomen desde el colectivo editorial. Es decir, realizamos aquello que no pueden resolver los compañeros desde el encierro, por las limitaciones del contexto o por falta de saberes técnicos. (Salgado, 2016: 124)

Es decir que, sí, somos un colectivo editor horizontal, pero, no, por supuesto que no somos “iguales”. Y es solo en el reconocimiento y abordaje común de esas diferencias que podemos aspirar a mantener la lógica de trabajo que proponemos.

El desafío de mantener la horizontalidad o de cómo lo horizontal también requiere equilibrio

Desde el índice invisible que pensamos y repensamos durante el cuatrimestre hasta las últimas letras que se vuelcan en el archivo de diagramación –y que son, nada más y nada menos, los nombres de quienes participamos en cada edición–: en cada instancia de trabajo nos esforzamos por sostener un plano de equidad que también resulte evidente (o

al menos que esté disponible) para los lectores. Apenas un ejemplo: tanto en *La Resistencia* como en *Los Monstruos Tienen Miedo*, consignamos nuestros nombres en orden alfabético. "Acercaron material y editaron la revista", "Formaron parte del colectivo editor", rezan una y otra, y la diferencia radica en que cada instancia del Taller concibió su propia redacción para presentarse a sus destinatarios en este lugar destacado de las publicaciones. Allí no solo figuran los autores de textos e ilustraciones, sino también quienes participaron del taller sin producir material de su propia mano, sean talleristas inscritos, pasantes, coordinadoras y demás figuras que pudimos haber corregido, diagramado, difundido o simplemente estado presentes durante los encuentros. Esta decisión se funda en que consideramos que la participación no se manifiesta solo en producciones autógrafas, sino también en la escucha y la colaboración, la atención y la participación en los debates, e incluso en los mates que nos permiten conservar cierta lucidez a lo largo de una mañana de trabajo: todos esos gestos constituyen al colectivo editor y, por lo tanto, nos constituyen como editores del colectivo.

Ahora bien, la primera dificultad a la que nos enfrentamos en el afán de preservar una dinámica de trabajo horizontal es nada menos que una paradoja: ¿quién y cómo debe garantizarla? En 2013, los compañeros "de afuera" lo planteaban en estos términos: "El problema es cómo construir en conjunto cuando la iniciativa (original) es de los que vamos de afuera, y a la vez cómo hacer flexible la propuesta sin perder participación" (Gaudio *et. al.*, 2013).

A esta pregunta proponían varias respuestas. Por un lado, apoyados en un texto de Jo Freeman (1972) leído en el marco del taller, se convocaban a prevenirse del "riesgo de reproducir, sin explicitar, formas organizativas 'tradicionales', piramidales [...] difundiendo la información que hace posible la toma de decisiones". Se trata de un primer movimiento fundante y

sin duda revolucionario en un contexto en el que retacear información es un arma fuerte de disciplinamiento y control, que deja a los sujetos en una “condición infantil, minusválida, [en la que] es imposible ser responsable” (Segato, 2013).

Ante esto, es imprescindible que “los de afuera” no solo mantengamos una reflexión constante respecto de nuestra propia práctica en el marco del taller, sino, y por sobre todo, que hagamos explícita y colectiva dicha reflexión, recordando siempre y dejando en claro que, como lo plantea Ana Lucía, la responsabilidad que asumimos “No es *dar* voz, no es un acto asimétrico de caridad. Es hacer silencio, para que el otro pueda hablar (Salgado, 2016: 124). En resumidas cuentas, “Nuestra verdadera operación pedagógica, si la hay, es defender la propuesta de un espacio horizontal donde dejamos de ser profesores para pasar a ser integrantes de un colectivo editor” (Gaudio, 2013; 4).

Ahora bien, no deja de resultar innegable que, ante los ojos de quienes nos reciben desde “el adentro”, los talleristas que ingresamos al CUD desde la calle, sin mediar pabellón, portamos la investidura que cada semana nos recuerdan los mismos guardias al grito de “ingresa docente” y que los propios compañeros reproducen cuando nos despiden en la reja: “sale docente”. Ingresamos y salimos docentes, cada vez, y entre uno y otro voceo nos esforzamos por convertirnos en talleristas. En nuestro auxilio llegan las revistas como proyecto en común, como horizonte que nos convoca y que nos interpela en igual medida. “La materialidad del libro pone a dos espíritus a una distancia que los mantiene como iguales”, decía Rancière (2013 [1987]: 21), pensando en algo parecido aunque diferente. Podemos concordar con él, sin embargo, cuando describe que:

En la situación experimental creada por Jacotot, el alumno estaba vinculado a una voluntad, la de Jacotot, y a una inteligencia, la del libro, enteramente distin-

tas. Se llamará emancipación a la diferencia conocida y mantenida de las dos relaciones, al acto de una inteligencia que solo obedece a sí misma, aunque la voluntad obedezca a otra voluntad. (2013 [1987]: 8-9)

En el caso del TCE, también hay juego de voluntades, hay negociación, hay talleristas “históricos” (como llamamos a los más experimentados) que pueden presentar el taller (y el Taller) a los recién llegados, hay pedidos y demandas y negativas ante ellos. Hay, desde ya, voluntades colectivas que se enfrentan entre sí. Lo que no hay, o es nuestro propósito que no haya, es jerarquización de inteligencias fundada en la diferencia de saberes, capacidades o incluso deseos respecto de los modos de participar de la confección de la revista.

Cada quién hace, de lo que puede y quiere, lo que la revista necesita, y los editores y editoras del TCE podemos y queremos, entre otras cosas, habilitar el espacio del taller, activar ese lugar universitario que, para los demasiado humanos, supone que “ingresa docente”, so pena de no existir. (Rubin, 2016)

Cuando este último pasaje dice “editores y editoras del TCE” se refiere, nuevamente, a “los de adentro” y “los de afuera”. Y ya es momento de rever esta noción.

Las demasiadas comillas

Los inmigrantes suelen asociar el regreso al suelo patrio con la amarga sensación de haberse convertido en extranjeros también allí. Algo análogo ocurre con los que ingresamos a eso que, pese a ser un centro universitario y sin dudas uno de los espacios más cómodos y mejor cuidados (si no *el* más) de todo el perímetro, consideramos que es “la cárcel”.

¿Cómo se transforma la cárcel cuando la habitan estas personas? ¿Cómo se transformaron esos territorios, esas experiencias luego del paso de ellos por allí? ¿Qué hizo la cárcel con estas personas? ¿Qué hizo la educación con ellos? ¿Qué le hicieron ellos a la educación? ¿Qué nos hacen estos relatos a nosotros como sociedad? (Bustelo, 2016: 226)

Todo esto se pregunta Cynthia Bustelo, docente del taller de Educación Popular en el CUD, en su tesis doctoral. Y desde el TCE retomamos las preguntas para pensarnos, porque no hay duda de que, una vez que ingresamos, salimos un poco extranjeros de nuestra cotidianidad o, al menos, con una mirada ineludiblemente estrábica ante fenómenos diarios que antes nos resultaban transparentes.

Durante la pasantía se nos encomendó una tarea específica, podríamos habernos limitado a ella. Es más, salvo la primera o segunda visita, regresar a la cárcel no fue parte de las condiciones laborales. Sin embargo mi compañera y yo sumamos al menos ocho ingresos al CUD. Esta actitud, una decisión grupal, no solo nos fue útil para la tarea desempeñada, sino que nos permitió construirnos frente a ellos como actores presentes, comprometidos y con una participación que seguramente supieron valorar. Cada encuentro fue ocasión para ofrecer nuevas miradas, propuestas y soluciones a los puntos en debate. Pero sobre todo para comentar nuestras ideas que, además de la corrección pedida, pudimos ofrecer y que considero significaron la diferencia. [...] Hicimos lo posible para que [...] sintieran que formamos parte de su proyecto y que nuestro compromiso estuvo a la altura del de ellos. Este tipo de competencia es la que creo le da valor a la

figura del “editor”. Muchas veces realizamos una tarea particular, pero siempre podremos seguir pensando cómo mejorar el complejo mecanismo de saberes que nos rodea, tanto para el cliente como para nosotros. (citado en Basso y Salgado, 2015: 18)

Esto concluyó un pasante (aquel que alertaba contra los riesgos de dejar sin *p* al “psicólogo”) que completó su formación universitaria como Editor en el TCE. ¿Cuán diferente habría sido su experiencia si hubiese realizado la pasantía en otro ámbito? Desde luego, esto no podemos saberlo, pero sí tenemos la valiosa certeza de que hoy el mundo editorial –de la cultura y, en términos generales, la sociedad– cuenta con un actor que forjó una parte significativa de su experiencia universitaria y laboral en un espacio en el que la horizontalidad de los intercambios entre sus miembros se propone como respuesta subversiva ante la lógica imperante del sistema que pretende, por el contrario, desempoderarlos. Y esto, creemos, no puede sino haber dejado marcas en todos y todas quienes alguna vez pasamos, más o menos tiempo, con mayores o menores grados de responsabilidad y compromiso, por el TCE.

Suponer que quienes vamos de afuera vamos *solo* de afuera implica olvidar que antes también estuvimos, en cierto modo (muy privilegiado, como decíamos) allí adentro, que compartimos en ese espacio prácticas y vivencias que nos hacen menos extranjeros que alguien que nunca ingresó –y mucho más que alguien que nunca se vio interpelado por lo que allí sucede–, es casi tan reduccionista e insensato como suponer que quienes van “de adentro” no estuvieron antes, alguna vez, afuera. De hecho, el discurso que más habitualmente *los habla* indica que la cárcel es un lugar en el que se debe resocializarlos, y para esta noción no hay comillas que basten.

Algo para decir, algo para salir(se)

El lema del IV Encuentro Nacional de Escritura en la Cárcel fue “Porque tenemos algo para decir”, una cita (un tanto apócrifa, pero correcta en su espíritu) del poema colectivo “Por qué escribimos”, producido en el Taller de Narrativa del CUD. En la mesa de apertura del Encuentro, Juan Pablo Parchuc señaló que la frase podía entenderse en dos sentidos: referida a algo que hay *por* decir, pero también en referencia a una herramienta, un medio *para* decir algo, y de ambas opciones puede hacerse eco el TCE.

Más aun, nos atrevemos a imaginar una reformulación: porque tenemos algo para *salir*. No solo en sentido estricto: del pabellón al CUD, a ese espacio de libertad con otras lógicas para relacionarse, sino ligado todavía al decir, a la ampliación de registros para expresarse, al dominio de la escritura tanto como a la ejercitación de otros estilos y géneros discursivos que, si seguimos a Bajtin (1998 [1979]), se forjan al calor de las prácticas sociales y que, por lo tanto, no pueden ser aprehendidos sino mediante la participación en los ámbitos en los que viven. En otras palabras, alguien sin acceso a la universidad puede dominar el registro académico e, irónicamente, para muchos la cárcel es el primer lugar de contacto con ese mundo.

A propósito del carácter extracurricular del taller y de las posibles derivas que esto supone, dice Juan Matías, editor y autor de *La Resistencia*:

Otra de las cosas buenas del taller es que tiene un espacio para pibes que no son universitarios y a los que les hacemos conocer el CUD. Y yo creo que eso también es fomentar la educación. Porque si un pibe viene, conoce el CUD y se da cuenta de todas las cosas de las que me di cuenta al momento de llegar: lo estimula a

uno a querer volver. Y volver a venir termina haciendo que empieces a estudiar. Y los talleres son fundamentales para eso porque traen a todos los pibes, hasta a los que no pueden cursar formalmente una carrera, y a pesar de todas las trabas que el servicio te pone porque no quieren que te informes y aprendas a defender tus derechos. (Chauvin, 2016)

Quisiéramos retomar aquí unas palabras que refieren al Taller de Narrativa que se dicta con menores en el Centro Socioeducativo de Régimen Cerrado Manuel Belgrano.⁶

Trabajamos con la convicción y la responsabilidad de que la literatura tiene una función social en tanto agente de cambio que incide en la realidad inmediata. En este sentido, cada texto resulta un espacio de encuentro entre personas de diversas trayectorias no solo educativas sino de contextos sociales. De esta manera, sujetos que se sienten ajenos al capital cultural, que incluso sienten que no les corresponde acceder a él y menos producirlo, con la prepotencia de la lectura y escritura, logran irrumpir en espacios todavía impensados. (Abrach, César y Charaf, 2014)

“Acceder”, “irrumpir”... ¿estamos hablando de salir o de entrar, al final de cuentas? Seguramente no podamos dirimir la cuestión aquí, pero sí podemos intentar producir un pliegue: tal vez, más que salir o entrar, el movimiento que buscamos es *salirnos*. Formar parte de un colectivo horizontal como se propone el TCE es para todos y todas (cualquiera sea nuestra relación con la cárcel que, como miembros de

6 Véase el artículo “Un lápiz sin punta, ¿no puede escribir? Un abordaje de experiencias de talleres de lectoescritura en contexto de encierro adolescente”, en esta parte del presente volumen.

la sociedad, no es ajena a nadie) un *salirse* en sentido crítico, una oportunidad de tomar distancia y observarse desde otra perspectiva, con otros ojos, pensarse con otras herramientas, *decirse* con otras palabras.

[...] lo más terrible que les puede pasar es que acepten la palabra impuesta sobre ellos (si aceptan que deben ser resocializados” y que están “fuera de la sociedad”), y al reproducir ese discurso, aceptan (reproducen) sus propias condiciones de sometimiento. Por suerte, en el fluir de personas, trayectorias, aprendizajes que circulan por el CUD, cuando alguno de ellos se pone en ese lugar, algún otro se lo señala, se lo explica. (Salgado, 2016: 123)

En este sentido, *entrar* a un aula en la que, por escrito pero también como parte de los debates cotidianos, sostenemos abierta la pregunta por quiénes somos y a quién nos dirigimos, qué imagen queremos proyectar en la revista –es decir, un espacio en el que la dimensión enunciativa es constantemente problematizada– es, en muchos casos, un primer paso para repensarse también como sujetos. En numerosos textos publicados, la mayoría propuestos como editoriales –algunos de ellos colectivos, otros firmados por miembros históricos del taller–, podemos leer las puntas del iceberg:⁷ “¿Qué es *La Resistencia*?” “¿Por qué *Los Monstruos*?”. Las respuestas son diversas, pueden ser metafóricas o poner en palabras literales la más cruda realidad, pero en general las reúne un aire de familia: van en contra del sentido común.

7 La pregunta por el destinatario, la otra cara de esta moneda, también es ubicua. La encontramos, podría decirse, *hasta en la sopa*, cuando surgió el debate respecto de qué recetas queríamos publicar en la edición número 10 (¡nada menos!) de *Los Monstruos Tienen Miedo*: ¿algo que se pueda preparar en el pabellón? ¿Algo para que preparen las familias? ¿Algo que resulte apetitoso a un lector con más recursos para comprar y elaborar una comida que ni en el pabellón ni en las casas de las familias de condición socioeconómica más baja (como suele ser el caso de la mayoría de los integrantes del taller) podría siquiera soñarse con cocinar?

Resistir no es negarse a tal o cual cosa; resistir es estar seguro de lo que se hace y del camino que se elige. Por eso, *La Resistencia* es el lugar donde encaminar nuestra energía, con espacio para la diversidad y la invitación a promover el cambio de los paradigmas; es un accionar colectivo, donde el individualismo es el único discriminado.

La Resistencia está en todas partes. No importa la clase social, importa la actitud y la fuerza que emana desde nuestro interior y que se manifiesta de muchas maneras. Resistir es hacer. No dejes de hacerlo. Porque resistir es no dejarse oprimir. (TCE, 2013: 2)

Actualmente vivo en una fortaleza custodiada por monstruos disfrazados de personas. [...] Se nos obliga a permanecer en esta vivienda, supuestamente porque somos personas cuyo grado de marginalidad constituye para la sociedad legal una monstruosidad que es imprescindible revertir [...] “El que esté libre de monstruitos, que sea el primero en asustarse”.

El problema radica en que los monstruitos que genera la sociedad anden sueltos por ahí, recordándole constante e impudicamente a la sociedad sobre todo lo que falta arreglar en materia social. Un ciudadano “honesto” no puede permitir semejante atentado a la conciencia. [...] Pero si nuestras acciones y omisiones generan más monstruosidades que las que puedan caber dentro de nuestros placares, ¿a dónde esconderlos para poder vivir, si no con más seguridad, al menos con más comodidad ante nosotros mismos? (TCE, 2016b: 1)

En el marco de una entrevista con Silvina Chauvin, quien en 2016 abordó las prácticas del TCE como parte de su trabajo para la Especialización Docente de Nivel Superior en Educación en Contextos de Encierro, Facundo retoma la pregunta “¿Qué es la Resistencia?” para problematizar su experiencia en el Taller.

Resistir es contar, desenvolverse, hablar, y no solamente cumplir dentro del trabajo de la revista, es participar como uno pueda. Desde que conocí la revista, me interesó más escribir, es un incentivo, en principio. Después vas pensando sobre lo que estás haciendo. [...] La revista te abre puertas y te libera del encierro, es lo que importa, el estar acompañado por este espacio. [...] Es un espacio abierto. Vos lo hacés al lugar, y no tenés un lugar específico. Te lo vas ganando a medida que vas haciendo cosas vos mismo. [...] La resistencia es eso, tomar la situación y darle una vuelta. Es decir no, esto no me va a poder, no me va a cambiar, no me va a estropear. Es más, voy a salir más fuerte. (entrevista a Facundo por Chauvin, 2016)

Otras preguntas que dan título a textos individuales o colectivos plantean cuestiones de base relacionadas con el propio contexto de encierro, como “¿Qué es estar preso?” (TCE, 2016a: 19) o “¿Para qué sirve la cárcel?” (TCE, 2016c: 10-11). Este último, un collage a muchas manos realizado para la doble página central de *Los Monstruos Tienen Miedo*, reúne una variedad de respuestas que incluyen definiciones como “centro de rehabilitación” o “recapacitación social”, pero que, en la mayoría de los casos, esgrimen críticas a los límites y fallas del sistema tal como está planteado. ¿Significa esto que los autores y editores de la revista están plenamente tomados por el discurso punitivista que los ubica fuera de la sociedad, como deudores que deben pagar por sus actos?

Ante los textos destinados a la publicación en las revistas cabe la aclaración: uno de los destinatarios que prevé el TCE y que, en ocasiones, olvidamos quienes no cumplimos condena o esperamos ir a juicio, son los propios jueces y profesionales del servicio penitenciario con injerencia en la evaluación de los talleristas y, por lo tanto, en su acceso a los “beneficios” que otorga o deniega el sistema. Esto, en una publicación a cargo de un colectivo editor que constantemente reflexiona sobre sus horizontes de lectura, tiene implicancias metodológicas para la investigación que resultan para nada menores.

Coincidimos y prestamos especial escucha a la observación de que...

[...] nuestras propuestas entran en tensión con un umbral de transformación cuando en las condiciones del presente el testimonio como acto performativo señala no solo las luchas por el derecho a la identidad sino la obligación de declarar quién se es como acto de autoexamen y constricción a los mecanismos de control, vigilancia y disciplinamiento. (Delfino y Parchuc, 2017: 123)

La posibilidad de *salirse* de sí habilita el poder pensarse en otros términos, diferentes de aquellos que los “dicen”, para poder *decir(se)*.

[...] estas personas con historias marcadas por la exclusión, por la marginación, por la privación de derechos, aparece en la escena pública generalmente a través de otras voces que las narran. Sus propias voces se encuentran silenciadas y no suelen salir a la escena social sino por discursos mediáticos, cargados de esa mirada externa y esquemática, teñida de un estigma social que los clasifica, los ordena, los exhibe como transgresores de la ley, y los condena. (Bustelo, 2016: 229)

En las revistas, un caso puntual resulta de relevancia en este sentido. La autodenominación de “trabajadores encarcelados” en un dossier de notas de apoyo a la huelga realizada en las prisiones de Estados Unidos en septiembre de 2015 es particularmente notable, ya que cambia por completo la perspectiva respecto de la noción de “presos que cobran un sueldo” que esgrimieron los medios gráficos masivos con especial fuerza hacia el final del gobierno de Cristina Fernández⁸ y que activamente buscaban presentar el derecho básico a un trabajo remunerado como un privilegio otorgado indebidamente a quienes estarían “afuera” de la sociedad. En este caso, *La Resistencia* fue el soporte de publicación de estos textos formulados en el marco del taller de Formación Sindical y Derechos Laborales; el TCE, en consecuencia, fue un espacio de resonancia para estos escritos que, como todo lo que se publica en la revista, fue leído y compartido por el colectivo editor.

Salirse, sacarse y volverse a salir: la asistencia legal y los ciclos del TCE

Uno de los primeros términos legales que aprendemos quienes conformamos el TCE es “hábeas corpus”. Parece ser la respuesta a más de un problema de los que enfrentan nuestros compañeros. Así como esa información llega a nuestros oídos, llegan también, estas y otras estrategias, con grados de sofisticación muy variables, a oídos (y, por intermedio de las revistas, a manos y ojos) de muchos otros compañeros que pueden apropiárselas y comenzar a armar su caja de herramientas legales para dialogar con un sistema que, en muchos casos, les habla en una lengua que desconocen.

8 Entre otras tantas, cfr. las notas publicadas en *La Nación* (17/10/2014), *Clarín* (09/11/2014) e *Infobae* (26/10/2015).

No quisiéramos dar a suponer que con un ejemplar de la revista en la mano se puede salir de la cárcel, pero sí consideramos de gran valor el espacio que el taller brinda para el encuentro y el abordaje de las problemáticas que aquejan a los compañeros, y que no son de carácter individual, sino que, al ser puestas en común, evidencian su carácter colectivo.⁹ De esa socialización de saberes y problemáticas y con el objetivo de continuar abordándolas más allá del ámbito del taller se alimenta, en cada nueva edición, la sección “Información jurídica” (ex “Información general”) de *Los Monstruos Tienen Miedo*, que reúne modelos de documentos legales y estrategias para los obstáculos más comunes que enfrentan los compañeros respecto de los derechos que el sistema debería garantizar y que sistemáticamente incumple (la mayoría de ellos, referidos a beneficios para la salida o a solicitudes especiales para no perder el contacto con la familia, muchas veces abordados como resultado de los testimonios que forman parte del debate en el taller cada cuatrimestre).

En más de un caso, esta asistencia ha supuesto que nuestros compañeros, ya salidos de sí y empoderados con herramientas legales, egresen (*se saquen*) de la institución y, por lo tanto, que el colectivo se reconfigure, lo cual nos conduce a una cuestión fundamental del funcionamiento del TCE: el colectivo editor se constituye una y otra vez en cada nueva reunión, con los y las presentes en ese momento, en ese lugar, pero lejos está de ser presa de la amnesia. Su memoria se sostiene en ese mismo colectivo que, al reconstituirse, se reconoce en sus configuraciones anteriores, en los roles que quedan vacantes y son tomados por quienes “quieren

9 En este sentido, aunque referido al testimonio en términos más amplios, cfr. Delfino y Parchuc (2017: 142): “En el acto de dar/recibir testimonio se narra para re escribir no sólo en la distancia de las condiciones en las que sucedieron los hechos respecto de las condiciones de nuestras formas de organización en el presente, sino que el acto performativo produce el pasaje de lo subjetivo a lo colectivo desocultando la función individualizante del disciplinamiento y el castigo”.

y pueden”, como parte de una práctica que funda su propia tradición en cada encuentro, en cada publicación.

Las revistas impresas, en este sentido, son de nuevo nuestras grandes aliadas: releerlas y consultarlas nos permite mantener el diálogo con las posibilidades que nos brindan e imaginar otras nuevas. Del mismo modo que el colectivo editor y los editores del colectivo, su relación con el TCE es recíproca: nos hacemos mutuamente. En ellas nos vemos, tomamos distancia y nos reconocemos, vemos lo que permanece y lo que cambia, dos aspectos igualmente necesarios.

Por esta vía, vuelve al foco la cuestión de lograr, luego de la llegada, la permanencia de los talleristas, tanto los “de adentro” como los “de afuera”. Porque la práctica de poner en palabras la propia historia y de obtener información valiosa para poder comunicarse en la lengua del sistema penal que los *sujeta* es algo que requiere tiempo y dedicación, y por lo tanto sus frutos están en manos de los Talleristas (y, en general, de quienes habitan los centros universitarios) con una trayectoria más extensa de participación en el espacio. De igual modo, comprender, apropiarse y ejercitarse en la tarea de mantener abierto el acceso a la pregunta por quiénes somos, cómo queremos decirnos, a quién queremos dirigirnos, para poder así *salirnos* con miras a la edición horizontal y colectiva de la revista, requiere de un entrenamiento constante y de una inversión de largo aliento.

Bibliografía

- Abrach, L., César, G., Charaf, S. (2014). Entre textos nos entendemos: experiencias de producción literaria en el Centro Socioeducativo de Régimen Cerrado Manuel Belgrano. En Frisch, P., Stoppani, N., *II Encuentro hacia una pedagogía emancipatoria en Nuestra América*.

- Amaya, S. (2014). Cómo es el sistema por el que trabajan 22.000 presos en las cárceles argentinas. *La Nación*. En línea: < <http://www.lanacion.com.ar/1733641-trabajar-en-la-carcel-y-cobrar-un-sueldo-como-es-el-sistema-laboral-en-prision>> (consulta: 20-10-2017).
- Bajtín, M. (1998 [1979]). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- Basso, S., Salgado, A. L. (2014). El rol y la inserción del editor graduado en el campo de la cultura actual: la experiencia de la Pasantía Pública de la Carrera de Edición, *II Jornadas de Investigación en Edición, Cultura y Comunicación 2014*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Beldi, L. (2015). Aumentaron el sueldo a los presos: ahora ganan 46% más que un jubilado. En *Infobae*. En línea: < <https://www.infobae.com/2015/07/27/1744284-aumentaron-el-sueldo-los-presos-ahora-ganan-46-mas-que-un-jubilado/>> (consulta: 20-10-2017).
- Bustelo, C. (2017). *Experiencias de formación en contextos de encierro. Un abordaje político pedagógico desde la perspectiva narrativa y (auto) biográfica*. Tesis de doctorado de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. En línea: <http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/4363/uba_ffyl_t_2017_se_bustelo.pdf?sequence=1> (consulta: 13-12-2019).
- Chauvin, S. (2016). Taller Colectivo de Edición en el Centro Universitario de Devoto: inclusión educativa en primera persona, ensayo final para la Especialización Docente de Nivel Superior en Educación en Contextos de Encierro.
- Clarín. (2014). Cárceles: los presos cobran \$ 4.400 pesos mensuales. En línea: <https://www.clarin.com/politica/carceles-presos-cobran-pesos-mensuales_0_Sy9-RfO9vQL.html> (consulta: 20-10-2017).
- Delfino, S., Parchuc, J. P. (2017). Narrar para reescribir: experiencias pedagógicas en contextos de encierro. En Gerbaudo, A. y Tosti, I. (eds.), *Nano-intervenciones con la literatura y otras formas del arte*, pp. 109-142. Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.
- CERLALC. (2008). *Glosario de términos*. En línea: <http://www.cerlalc.org/secciones/libro_desarrollo/Glosario_Edicion.pdf> (consulta: 20-10-2017).
- Freeman, J. (1972). The Tyranny of Structurelessness. En *The Second Wave*, vol. 2, núm. 1, p. 20.

- Gaudio, A. et. al. (2013). Lógicas editoriales en el encierro: el Taller Colectivo de Edición. Ponencia presentada en el Seminario Taller sobre Educación Universitaria en Cárceles. De las buenas intenciones a las buenas prácticas. Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires.
- Parchuc, J. P. (2015a). *79, el ladrón que escribe poesías*. Temperley, Tren en Movimiento.
- (2015b). La Universidad en la cárcel: teoría, debates, acciones. En *Redes. Revista de Extensión*, núm. 1, pp. 18-36. En línea: <<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/1463>> (consulta: 13-12-2019).
- Petz, I. (2015). Extensión universitaria: tendencias actuales y desafíos pendientes. En *Redes de extensión*, núm. 1.
- Rancière, J. (2003 [1987]). *El maestro ignorante*. Barcelona, Laertes.
- Rubin, M. J. (2016). Editar a la deriva. En *Cultura Editorial*. En línea: <<http://culturaeditorial.org/editar-a-la-deriva/>> (consulta: 21-02-2019).
- Salgado, A. L. (2016). Editar [en /desde /contra /a pesar de] la cárcel. En *Espacios de Crítica y Producción*, núm. 52, pp. 91-102. En línea: <<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/espacios/issue/view/215/showToc>> (consulta: 13-12-2019).
- Segato, R. (2003). El sistema penal como pedagogía de la irresponsabilidad y el proyecto "habla preso: el derecho humano a la palabra en la cárcel". Brasilia, Universidad de Brasilia. En línea: <<http://lanic.utexas.edu/project/etext/llilas/cpa/spring03/culturaypaz/segato.pdf>> (consulta: 13-12-2019).
- TCE. (2013). *La Resistencia*, núm. 9.
- (2015). *La Resistencia*, núm. 12.
- (2016a). *La Resistencia*, núm. 14.
- (2016b). *Los Monstruos Tienen Miedo*, núm. 7.
- (2016c). *Los Monstruos Tienen Miedo*, núm. 8.

Escribir en la cárcel, escribir en la universidad: prácticas de lectura y escritura de estudiantes en contextos de encierro

María Lucía Molina, Yanina García, Federico Gareffi y Juan Pablo Moris

Como muestran otros artículos de este libro, hay diferentes maneras de entender la escritura en la cárcel: puede concebirse como un proceso o como un producto; puede ser considerada como un corpus cuyo criterio de recorte puede ser temático (textos que tratan de la cárcel), autorial biográfico (textos de autores que transitaron parte de su vida en la cárcel), contextual (textos publicados en soportes que se producen o circulan en la cárcel); puede ser entendida como una práctica vinculada con diversos campos o actividades, como el derecho, el periodismo o la literatura. En general, la bibliografía que ha abordado el tema se centra en la escritura testimonial o creativa, subrayando sus potencialidades: el impacto en la subjetividad de los autores que se encuentran en contextos de encierro, el rol político de la literatura como forma de resistencia y de denuncia, la construcción de un espacio de libertad mediante la escritura que se contrapone a la lógica punitiva de la institución penal. En este artículo, nos centramos en un tipo de práctica específico: las prácticas sociales de lectura y escritura académicas que se llevan a cabo en la universidad en contextos de encierro.

Escribir en la universidad dentro de la cárcel: el Taller de Lectura y Escritura Académicas para Estudiantes Principiantes

Para abordar este tema, retomaremos una iniciativa enmarcada en el Programa de Extensión en Cárceles de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, articulada con la carrera de Letras de dicha Facultad. Se trata del Taller de Lectura y Escritura Académicas para Estudiantes Principiantes, que dictamos en el marco del seminario de grado de Prácticas Socioeducativas Territorializadas Prácticas Educativas en Contextos de Encierro: Enseñar a Leer y a Escribir Textos Académicos en el Ingreso a la Universidad.¹ La intervención fue doble: por un lado, se desarrolló el taller en la cárcel de Devoto; por otro lado, el seminario estuvo destinado a la formación de estudiantes de la carrera de Letras para que realizaran intervenciones pedagógicas en el taller, basadas en la enseñanza de prácticas de lectura y escritura académicas.²

El taller tuvo lugar durante el segundo cuatrimestre de 2017 en el Centro Universitario Devoto (CUD), en la cárcel de

-
- 1 Los seminarios de Prácticas Socioeducativas Territorializadas, que comenzaron a dictarse en 2017, son espacios formativos para las carreras de grado. Se caracterizan por proponer una articulación entre la formación teórica y la intervención concreta en territorios determinados, para afianzar los vínculos entre universidad y comunidad. Se desarrollan en torno a tres ejes: formación, intervención territorial y reflexión sobre el rol de la universidad. Tienen un sentido pedagógico-político explícito, ya que se proponen abonar a la transformación de la realidad, y se basan en pilares como el compromiso social, la defensa de los derechos humanos, la organización colectiva, el fortalecimiento del pensamiento crítico. El equipo del seminario Prácticas Educativas en Contextos de Encierro: Enseñar a Leer y a Escribir Textos Académicos en el Ingreso a la Universidad estuvo integrado por María Lucía Molina, Juan Pablo Moris, Yanina García, Federico Gareffi, Nicolás Bermúdez y Cynthia Bustelo.
 - 2 Los fundamentos y objetivos de las Prácticas Socioeducativas Territorializadas brindaron el soporte ideal para proponer el intercambio entre los estudiantes del Seminario, los estudiantes del Taller y los docentes. Se buscó responder a demandas de los estudiantes en contexto de encierro, el contacto con "el afuera" y la construcción de lazos para integrar el espacio del encierro a la comunidad académica, formada por actores que transitan la vida universitaria de maneras diversas.

Devoto, y respondió a demandas territoriales de un mayor acompañamiento a los estudiantes en el ingreso a la universidad. Estuvo destinado a estudiantes de esa unidad penal que estuvieran cursando el último año de la escuela secundaria, materias del Ciclo Básico Común (ciclo de ingreso a la Universidad de Buenos Aires) o bien las primeras materias de su carrera. El objetivo central fue proporcionar a los estudiantes principiantes las herramientas básicas para ejercitar las prácticas de lectura, escritura y oralidad académicas según las competencias comunicativas, los géneros, los objetivos, los contextos y las normas propios de la universidad.

En este artículo nos proponemos relevar esta iniciativa concreta de intervención para la alfabetización académica en el ingreso universitario en contextos de encierro. Incluiremos en ese recorrido aspectos de la planificación y de la implementación del taller, en la medida en que creemos que estos puntos pueden contribuir a la reflexión sobre los desafíos y tensiones que deben enfrentar las intervenciones educativas, y especialmente la enseñanza de la escritura, en estos contextos.

Llevar adelante esta iniciativa requirió plantearnos una serie de preguntas sobre la enseñanza de la escritura y la lectura universitaria en contextos de encierro. ¿Qué implica enseñar o aprender prácticas de lectura y escritura en el ingreso a la universidad? ¿Cómo encarar su enseñanza en contextos de encierro? ¿Las prácticas universitarias de lectoescritura (y su enseñanza y aprendizaje) adquieren un sentido específico en esos contextos? ¿Con qué marcos teóricos contamos para pensar propuestas de intervención adecuadas? ¿De qué formas las tensiones y desafíos de estos contextos interpelean esos marcos teóricos y nuestras prácticas universitarias? Esperamos que la aproximación a estas cuestiones, que se desarrolla en los apartados que siguen, pueda ser un aporte para el trabajo colectivo que llevamos adelante quienes pen-

samos la educación como un derecho y trabajamos por su ampliación. Particularmente, apuntamos a contribuir a la reflexión sobre la enseñanza de prácticas de lectura y escritura académicas en contextos de encierro, en términos teóricos y en torno a intervenciones concretas.

Las prácticas de lectura y escritura en el ingreso a la universidad: la integración a una nueva cultura

La decisión de llevar a cabo un taller para enseñar prácticas de lectura y escritura académicas se vincula con una serie de problemáticas que no son privativas de los contextos de encierro, sino que se presentan a todos los estudiantes a la hora de ingresar en la comunidad universitaria. La importancia de la enseñanza explícita de estas prácticas para el éxito académico de los estudiantes es un consenso extendido en universidades de todo el mundo, y el desafío que representan es un problema estudiado en profundidad en nuestro continente y en nuestro país desde hace más de 25 años,³ en un contexto signado por la ampliación del derecho a la educación supe-

3 Podemos reconocer en este campo trabajos que recogen la experiencia de los talleres de escritura de la cátedra Arnoux de semiología en el Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2001; Pereira, 2006; Arnoux, 2009); una línea más reciente se enmarca en la corriente conocida como Writing Across the Curriculum (Bazerman, 2013; Stagnaro y Chosco Díaz, 2013; Navarro, 2017); otro punto de referencia lo constituyen los planteos de Carlino y su trabajo con el grupo GICEOLEM (Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias) (Carlino, 2003, 2012; Fernández y Carlino, 2010). Navarro (2016) señala la conformación de un campo disciplinar propio en Latinoamérica, que responde a diferentes denominaciones (como análisis del discurso académico, estudios sobre escritura, alfabetización académica, didáctica de la lectura y la escritura en la educación superior) y tiene rasgos específicos: la presencia de políticas inclusivas, la predominancia de teorías críticas sobre la escritura, la mirada preponderantemente lingüística e influenciada por los estudios del discurso, la fuerte vinculación entre el interés por la lectura y los estudios de la escritura, entre otros.

rior y por el ingreso a la universidad de sectores sociales con poca familiaridad con las prácticas académicas. Teniendo como horizonte una mirada inclusiva, se torna indispensable brindar herramientas a los estudiantes que les permitan comenzar, continuar y finalizar sus estudios. Es la institución universitaria la responsable de la enseñanza de las prácticas características de esa nueva comunidad. Se trata entonces de comprender la lectura y la escritura como prácticas que implican un aprendizaje continuo, en tanto dependen de las culturas en las que se encuentran inmersas.

De hecho, las investigaciones en torno a la alfabetización académica o a la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad han demostrado que, para cualquier estudiante que comienza su recorrido, incorporarse a la comunidad académica implica desenvolverse de forma relativamente autónoma en el marco de nuevas prácticas, e interpretar y producir nuevos tipos de discursos. Es así que, entre los muros o fuera de ellos, cada estudiante ingresante deberá enfrentarse a una forma de leer y escribir los textos distinta de la escolar, no solo por sus contenidos sino también por los géneros discursivos a los que pertenecen dichos textos, las formas de lectura y escritura, y los objetivos para los que se escribe o se lee (Fernández y Carlino, 2010). Por ejemplo, los géneros discursivos que circulan en el ámbito escolar tienden a restarles importancia a las fuentes, centrándose en la exposición de los temas que desarrollan. Por el contrario, en la comunidad académica predominan los textos polifónicos (aquellos que incluyen varias voces autorales, muchas veces en tensión respecto del contenido abordado), más complejos en su organización textual, con un lenguaje especializado, no orientados a los estudiantes sino a otros especialistas.

Asimismo, las operaciones cognitivas que se exigen en la escuela tienden a centrarse en la identificación de contenidos explícitos en los textos que el alumno deberá reproducir oral-

mente o por escrito “con sus propias palabras”. En cambio, Bazerman (2013) caracteriza el encuentro con la escritura en la universidad como un “descubrimiento” que involucra un “trabajo duro”, que incluye tanto la elaboración de un punto de vista propio como la atención a los diferentes puntos de vista, lógicas y formas de argumentar de cada disciplina. Con frecuencia los docentes dan por sentado que los estudiantes podrán llevar a cabo exitosamente una serie de operaciones discursivas cognitivas que implican la lectura y la escritura en la universidad, como por ejemplo identificar la postura del autor de un texto y sus argumentos, diferenciarla de las de otros autores, establecer relaciones con otros textos o con el contexto de producción o circulación (Carlino, 2012). Es decir, la información sobre estas operaciones muchas veces queda implícita, por lo que se produce una brecha en la comunicación entre lo que los docentes esperan de los estudiantes y lo que los estudiantes entienden que deben hacer, escribir, leer, aprender (Stagnaro y Chosco Díaz, 2013).

A menudo las prácticas de lectura y escritura en la universidad quedan relegadas a meros instrumentos para llegar a adquirir o fijar ciertos contenidos. Sin embargo, es necesario comprender que la escritura posee un importante potencial epistémico (Carlino, 2003): no solo implica un medio para transmitir o registrar contenidos, o un ejercicio formal, sino que forma parte del proceso de aprendizaje y de producción de conocimiento, dado que puede servir para desarrollar y transformar el propio saber. El concepto permite vincular claramente prácticas de lectura, escritura y oralidad académica, dado que en el estudio estas se van entrelazando: leer, escribir, escuchar, formular, comprender, producir, reformular son facetas del mismo proceso de aprendizaje. Así como leer no es meramente comprender los textos sino trabajar con diferentes fuentes, contextualizar las lecturas e identificar las posturas que se despliegan en un campo, del

mismo modo escribir no se limita a un mero ejercicio abstracto sino que implica la puesta en texto del conocimiento sobre un tema –en relación con el conocimiento del campo, de los propósitos y las normas de la escritura, de los destinatarios, de las formas propias de la disciplina– y al mismo tiempo la reelaboración de los conocimientos apprehendidos para producir nuevos.

Si los rasgos de las prácticas de lectura y escritura académicas descritos hasta aquí no se explicitan a los nuevos lectores y escritores universitarios, Carlino (2012) observa que esto puede afectar su rol como “inmigrantes” frente a esa nueva cultura. Como indica esta autora, se trata de “dar la bienvenida” a estos nuevos estudiantes, de llevar a cabo prácticas inclusivas, en vez de prácticas “xenófobas” que contribuyan a la exclusión de los recién llegados. Es decir, es necesario que las propuestas de enseñanza contemplen prácticas y materiales que contribuyan a que los estudiantes puedan integrarse a la nueva cultura e ir forjando esta nueva identidad de “estudiantes universitarios” pero también de “lectores universitarios” y de “escritores universitarios”.

Como señalan diversos autores (Moyano, 2007; Ezcurra, 2011; Navarro, 2017), a partir del acceso masivo a las universidades se hace evidente una desigualdad en el capital cultural académico de los estudiantes pertenecientes a los distintos sectores sociales. Es decir, los estudiantes “tradicionales” (hijos de profesionales que se han formado en la universidad) han frecuentado ambientes académicos, conocen cómo se organiza la vida académica y han participado de algunas prácticas de la comunidad, lo cual influye en su desempeño así como en la imagen que tienen de sí mismos. Por el contrario, aquellos estudiantes pertenecientes a sectores sociales históricamente excluidos de los estudios universitarios, además de lidiar con sus condiciones socioeconómicas,

cargarán con la desventaja de tener menos capital cultural académico. Asimismo, al capital cultural académico hay que sumarle el capital semiótico académico, entendido como “el conjunto de competencias y saberes comunicativos (orales, escritos y multimodales) propios de entornos académicos” (Navarro, 2017: 4). Al pensar una propuesta de enseñanza como la del Taller de Lectura y Escritura Académicas para Estudiantes Principiantes, el punto de partida es, como se mencionó, desnaturalizar las prácticas culturales y discursivas de la academia para poder hacerlas accesibles a estudiantes que se asoman por primera vez a las aulas de la universidad. Y en contextos de encierro estos procesos cobran especial importancia, porque se trata de formas de integración ante los obstáculos que deben sortear las personas que quieren estudiar en la cárcel.

La cárcel y la universidad en tensión: dificultades para acceder a la educación superior en contextos de encierro

Las problemáticas descritas en el apartado anterior, que cualquier estudiante debe enfrentar para ingresar a la universidad, se multiplican en el encierro por cuestiones vinculadas, en primer lugar, con las trayectorias educativas de los estudiantes (su recorrido previo, simultáneo y posterior al encierro) y, en segundo lugar, por las dificultades que representa estudiar estando preso. Al planificar una propuesta de enseñanza de lectura y escritura en estos contextos, hay una serie de factores para tener en cuenta.

Así, es necesario considerar que la cárcel está poblada mayormente por personas que provienen de contextos marcados por la vulnerabilidad social. Cualquiera que haya transitado una institución penal sabe que la cárcel está habitada, en términos generales, por personas que fueron y son

víctimas de la exclusión social. Específicamente en lo educativo, esto se manifiesta en trayectorias caracterizadas por la discontinuidad: incompletas, interrumpidas, breves.⁴ Los estudiantes suelen cargar con una serie de “fracasos” (repitencia, deserción o calificaciones bajas en los niveles primario y secundario, falta de acceso a la educación durante la infancia y la adolescencia) que repercuten en el ingreso a la universidad. El encuentro con el nuevo material bibliográfico, con el vocabulario específico de cada materia, con los primeros exámenes parciales y finales, con las prácticas de oralidad académica suele representar un cambio radical con respecto a las prácticas con las que los estudiantes están familiarizados.

Para poner un ejemplo: si bien tomar apuntes en clase resulta una de las estrategias para aproximarse a los temas y consolidar el aprendizaje en la universidad, y en algunas escuelas secundarias se va preparando a los futuros egresados para esas prácticas, los estudiantes que cursan en el encierro generalmente no tienen este hábito incorporado. Al observar las clases (del taller y de otros espacios), notamos que suele suceder que la mayoría no usa el cuaderno para anotar, y los que lo hacen se limitan a copiar las palabras que el docente anota en el pizarrón o intentan reproducir textualmente lo que el profesor dice, a modo de una especie de transcripción en la que es difícil reconstruir conceptos centrales y relaciones. Esto no se explica por algún problema de aprendizaje de los estudiantes, como circula a veces en algunos discursos docentes, sino porque el tomar apuntes, así como otros tipos de prácticas de lectoescritura y oralidad académicas, no es natural, sino que pertenece a una serie de actividades de la cultura universitaria que no se hacen explícitas para los estudiantes. Es por este motivo que la toma de apuntes fue uno

4 Para tener un panorama general, pueden tomarse los datos de las cárceles federales a nivel nacional (SNEEP, 2016): el 73 % de la población penal ingresa solo con estudios primarios. Ya en el encierro, el 49 % de las personas no participa de actividades educativas, y del resto, el 18 % cursa la primaria, el 19 % cursa la secundaria, y solo el 1,6 % accede a la universidad.

de los puntos abordados en el taller, para comprender el sentido de dicha práctica y los modos de llevarla a cabo.

Otro ejemplo es el modo en que los estudiantes encaran generalmente la preparación de exámenes parciales, evaluaciones diferentes a las planteadas en la escuela primaria y secundaria, etapas que muchos acaban de transitar en su edad adulta. Hemos visto cómo algunos estudiantes que cursan sus estudios básicos y medios en el encierro suelen sorprenderse y desanimarse ante la desaprobación de los primeros exámenes parciales que rinden al ingresar a la universidad, porque entienden que estudiaron y que escribieron textos extensos, pero lo hacen de una manera que corresponde a los niveles educativos previos. En general, escribir suele equivaler a repetir o copiar ciertos contenidos, sin identificar en la consigna qué tipo de operación discursiva sobre el contenido se solicita y cuáles son las fuentes que deben incorporar en la respuesta. Asimismo, para escribir sus respuestas no suelen contar con un tiempo y un espacio para aprender y reflexionar sobre el orden y la estructura de lo escrito. Por ello encontramos necesario destinar parte de las clases del taller a estas cuestiones.

Teniendo en cuenta las trayectorias educativas zigzagueantes de los estudiantes que ingresan a la universidad en la cárcel, entonces, resulta evidente que la falta de ejercitación de los hábitos de lectura y escritura, nuevos en algún sentido para todo ingresante, se torna un factor más de exclusión, problema que debería abordarse desde la institución.

Por otro lado, otra serie de problemáticas propias de la universidad en el encierro deriva directamente del contexto. Fundamentalmente, es necesario tener en cuenta que pensar en la universidad en la cárcel implica considerar que nos encontramos con una institución educativa dentro de una institución carcelaria, en permanente tensión, práctica y simbólica (Frejtman y Herrera, 2009). Como institución de castigo, la cárcel tiene características que determinan profundamente

los modos de vida de las personas que se encuentran encerradas allí, incluyendo las prácticas educativas y comunicativas.

El aislamiento del mundo exterior intrínseco a la cárcel implica una profundización de la ruptura de los lazos personales y laborales, dificulta la inserción en la comunidad en general y en la comunidad educativa en particular. Los estudiantes universitarios en esos contextos no tienen contacto con muchos de los actores y espacios institucionales a los que sí acceden los que estudian en el medio libre; es decir que la socialización de estos estudiantes dentro de la comunidad universitaria se encuentra restringida.

Asimismo, el ejercicio del poder por parte de una institución total, orientada a corregir y controlar a las personas, conlleva procesos de objetivación, borramiento de la subjetividad, despersonalización, infantilización (Goffman, 2001 [1964]; Foucault, 1976; Alfonso, 1998; Daroqui, 2000; Frejtman, 2008; Frejtman y Herrera, 2009). Si, como veíamos en el apartado anterior, cursar en la universidad y escribir en la universidad requieren de la consolidación de cierta autonomía por parte de los estudiantes, todos los procesos mencionados son factores contextuales que atentan contra ese ejercicio. Mientras que los estudiantes del medio libre tienen mayores posibilidades de organizar sus tiempos y prácticas de estudio y de escritura, para los estudiantes privados de su libertad la institución penal mantiene el monopolio de la organización del tiempo, el desplazamiento por el espacio, la alimentación, el descanso y las rutinas de la vida cotidiana en general. Esto se manifestó, en el caso del taller, en demoras en los permisos diarios para que los estudiantes ingresaran al CUD y requisas en los pabellones (que provocaron la pérdida de materiales de estudio o la ausencia a clase de los estudiantes). Del mismo modo, en un ámbito caracterizado por la exposición a prácticas de violencia institucional, física y simbólica, donde la circulación de la palabra de las personas privadas de su libertad está cercenada (Segato,

2003), que los estudiantes puedan ejercitar su expresión oral y escrita resulta dificultoso.

En contextos de encierro, se multiplican las dificultades para acceder al estudio en comparación con el medio libre. Las restricciones e irregularidades en el traslado hacia las aulas, las limitaciones para acceder a la información sobre la oferta educativa, la falta de alfabetización tecnológica (junto con la prohibición del uso de internet), los problemas burocráticos ligados a la documentación (PPN, 2017) dificultan que los estudiantes puedan tener tiempo, espacio y materiales adecuados para estudiar. En cuanto a las limitaciones en la infraestructura, los espacios físicos propicios para el estudio resultan limitados; muchos de nuestros estudiantes del taller, por ejemplo, mencionaron la falta de un lugar tranquilo en los pabellones donde viven para poder leer, escribir y concentrarse, y compartieron algunas de sus estrategias, basadas en tratar de estudiar en sitios ruidosos o quedarse despiertos mientras el resto duerme para aprovechar el silencio. El acceso a la bibliografía también se complica en contextos de encierro: el único material del que disponen los estudiantes es aquel que los docentes les acerquen, y no pueden acceder libremente a otras fuentes.

Además de todos estos obstáculos propios del encierro, los estudiantes universitarios también mencionan dificultades relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje, la lectura y la escritura académicas, así como la escasa presencia de programas institucionales de acompañamiento (Parchuc, 2015). Entre sus demandas se destaca la necesidad de contar con mecanismos para aprender a ejercitar las prácticas de estudio acorde a las nuevas exigencias de la universidad.

Todas estas problemáticas afectan la formación académica de las personas privadas de su libertad que quieren cursar en la universidad, y la configuración de su identidad como estudiantes y escritores universitarios. Teniendo en cuenta

que saber leer y escribir textos académicos resulta una herramienta imprescindible a la hora de desempeñarse en las carreras, se hace necesario facilitar a estos estudiantes –que vienen de recorridos difíciles y que se encuentran en un contexto caracterizado por múltiples obstáculos– el acceso y el ingreso a la institución universitaria, para generar prácticas verdaderamente hospitalarias e inclusivas.

La universidad a pesar de la cárcel: espacios, actores y prácticas de resistencia

Ante las dificultades que la cárcel presenta, la universidad (incluyendo sus docentes, estudiantes, directivos y otros actores) se constituye como un espacio alternativo al encierro. Si desde el punto de vista penitenciario la educación se entiende en el marco del “tratamiento resocializador”, como una herramienta para corregir y encauzar a las personas (Gutiérrez, 2012; Fernández, 2012), la universidad se opone fuertemente a esta concepción, defendiendo la educación como derecho humano inalienable. Este paradigma es el que fundamenta el accionar de las universidades públicas en las cárceles (Daroqui, 2000; Bixio et al., 2016), en el marco de la apertura a sectores que anteriormente no habían tenido acceso a los estudios superiores.⁵

Varios autores han señalado que las prácticas educativas en

5 La participación de la Universidad en contextos de encierro visibiliza ciertos aspectos de la formación superior que hoy están en disputa en el discurso público: en el encierro, se hace evidente que la educación superior trasciende largamente su rol de preparación para el mercado laboral a la que la quieren limitar los sectores concentrados del capital, y que además es un medio para la transformación subjetiva, para la incorporación de herramientas de producción de conocimiento y capacidad crítica, para la creación de ciudadanía, aspectos que hacen al desarrollo humano de la sociedad y que justifican la defensa del ingreso irrestricto a la Universidad, con independencia de cualquier consideración sobre tasas de egreso o inserción laboral de los graduados.

la cárcel adquieren un rol liberador, ya que instauran paradigmas opuestos a los de la institución penitenciaria donde los estudiantes pueden reconocerse como sujetos de derecho (Frejtman, 2008; Frejtman y Herrera, 2009; Gagliano, 2010; Parchuc, 2015). En este sentido, el ingreso a la universidad resulta una posibilidad de transitar un camino diferente dentro del encierro, y dar sentido a ese tránsito a partir de la propia formación.

Especialmente, en el Centro Universitario Devoto (CUD),⁶ y particularmente en el espacio de la Facultad de Filosofía y Letras en este centro, confluyen lo político y lo pedagógico. Estudiantes, docentes y otros actores sociales integran un colectivo que resiste las tensiones con la institución penitenciaria y lucha por la ampliación del acceso a la universidad como parte del derecho humano a la educación. Se trata de un espacio autogestivo que provee una amplia oferta educativa. Según los propios protagonistas, es un espacio de construcción y crecimiento, basado en una lógica de inclusión, que rompe con la lógica penitenciaria y carcelaria (Coordinación Interna, 2016). Aquí adquieren especial relevancia la circulación de la palabra, la organización y la construcción colectiva del conocimiento (Bustelo y Molina, 2016). Frente a las prácticas de violencia simbólica a las que están sujetas las personas en la cárcel, las aulas del CUD representan un refugio para recuperar la propia voz y ejercitar la propia palabra.

Como puede observarse a partir de los artículos que con-

6 El Centro Universitario Devoto (CUD), situado en la cárcel de Devoto, es el establecimiento educativo más grande del país dentro de una cárcel (SNEEP, 2016). Contiene un aula para cada Facultad, una biblioteca general, una asesoría jurídica, la oficina del sindicato SUTPLA (Sindicato Único de Trabajadores Privados de su Libertad Ambulatoria), más aulas para las coordinaciones de los distintos espacios, una cocina y algunos patios internos. En general, las facultades cuentan con coordinadores externos e internos que organizan y difunden la oferta educativa. El CUD está gobernado por un Centro de Estudiantes (Grupo Universitario Devoto) con representantes elegidos por los alumnos de las diversas carreras.

forman este libro, la recuperación de la palabra –oral y escrita– forma parte importante de estos procesos de resistencia, dado que la Facultad de Filosofía y Letras –aun con limitaciones infraestructurales y presupuestarias– desarrolla actividades formativas y de extensión para poner en juego este ejercicio, como por ejemplo el dictado de la carrera de Letras y la oferta de talleres de Narrativa, Edición, Educación Popular, Derechos Laborales, Historia, entre muchos otros. En esos casos, se trabaja con la palabra como medio de expresión y de empoderamiento, para descubrir nuevos usos del lenguaje, para resignificar la propia historia, para reflexionar críticamente acerca del mundo, para visibilizar las problemáticas ligadas con el encierro y para denunciar las condiciones de violencia de la cárcel. Por supuesto, la apropiación de las prácticas de lectura y escritura específicas de la universidad que intentamos llevar a cabo en el taller también puede leerse en esta clave; empezar a ejercitar estas herramientas aporta mucho más que una mejora en el éxito educativo en términos de poder aprobar materias y avanzar en la carrera: permite abrir puertas, participar de nuevas interacciones, construir nuevas posiciones subjetivas. Es decir, se trata de otro modo en que las personas privadas de su libertad pueden recuperar la propia palabra, al construirse una nueva identidad como pensadores y escritores universitarios.

Del mismo modo, el CUD, incluso teniendo en cuenta las limitaciones vinculadas con su ubicación dentro de una cárcel, funciona como puerta de entrada a la comunidad y a la cultura universitarias. Los estudiantes de Devoto suelen “bajar” (trasladarse) allí a cursar carreras o talleres (que muchas veces funcionan como la puerta de entrada a las carreras), o para realizar otras actividades propias del tránsito por la universidad: interactuar con compañeros y docentes, estudiar o leer individualmente o en grupo, consultar las carteleras, leer bibliografía en la biblioteca. Dado que, como mencionamos, el lugar y el tiempo para estudiar son restringidos en los pabellones,

ingresar al CUD resulta una alternativa para reducir, aunque sea parcialmente, los obstáculos en el acceso al estudio.

Para los estudiantes en contextos de encierro, acceder a la universidad en la cárcel puede ser una excusa para salir del pabellón, una instancia para encontrarse con otras personas, un medio para acortar la estancia en la cárcel,⁷ una oportunidad de aprendizaje para la futura inserción laboral, un derecho humano fundamental. Pero, sobre todo, en una institución que posiciona a las personas como “delincuentes” o como “internos”, el ser estudiante representa una estrategia de reposicionamiento y resistencia. En una de las primeras clases del taller, de la que participaron también estudiantes de la facultad extramuros, se le propuso a todo el grupo que cada uno eligiera una palabra para sintetizar lo que significaba la universidad. Las palabras que surgieron remitieron a la novedad (“nuevo”, “nuevos horizontes”, “nuevo comienzo”, “nuevo encuentro”), a la transformación y el crecimiento personal (“crecer”, “transformación”, “auto-superación”, “cambio”, “meta”), a la formación de lazos interpersonales o de un colectivo político (“unión”, “colectivo”, “encuentro”, “compartir”, “en conjunto”, “lucha”, “resistir”, “sitio de pertenencia”), al conocimiento y sus efectos (“sabiduría”, “cientificación”, “cultivarnos”, “aprendizaje”, “cuestionar”), a las dificultades encontradas (“difícil”, “esfuerzo”, “desafío”, “obstáculos”, “perseverancia”), a una lógica contrapuesta a la de la cárcel (“salida de la vida rutinaria”, “libertad”, “espacio creador”, “esparcimiento”, “diversión”, “derecho”).

Muchos de estos sentidos pueden vincularse con las ideas de las investigaciones sobre alfabetización académica: la conciencia de la pertenencia a un nuevo colectivo, la novedad y la dificultad del encuentro con nuevas prácticas sociales y dis-

7 La Ley 26.695, “de estímulo educativo”, permite condiciones de egreso anticipado para las personas que realicen actividades educativas, aunque las últimas modificaciones normativas han reducido considerablemente el ámbito de aplicación de dichos estímulos.

cursivas, el efecto que el acceso a nuevos conocimientos tiene en los individuos y en los grupos. Otras expresiones muestran que, en el marco de la cárcel, el ingreso a la universidad representa una lógica diferente (libre, creativa) y contrapuesta a la penitenciaria, y una oportunidad de transformación personal o colectiva. Es decir, los estudiantes reconocen características de la comunidad universitaria y también las particularidades de un subgrupo de esa comunidad: los miembros que estudian en la universidad en la cárcel.

Cómo pensar la enseñanza de la lectura y la escritura en la cárcel: un marco para planificar la intervención

Como hemos visto, los dispositivos pedagógicos desplegados en el ámbito universitario en contextos de encierro responden a un cruce de lógicas y expectativas. Esta circunstancia muchas veces parece demandar objetivos que resulta difícil abordar desde un solo marco teórico. Por ello, en esta experiencia recurrimos a elementos provenientes de los marcos teóricos y de práctica de la Educación en Contextos de Encierro, la Educación Popular y la Alfabetización Académica. Nuestra integración de estas perspectivas buscó responder a las particularidades del contexto ya reseñadas: la cárcel, como institución que cercena la autonomía de los individuos y dificulta los procesos de aprendizaje; estudiantes ingresantes a la universidad (la mayoría, primera generación de estudiantes universitarios e incluso secundarios), con las problemáticas inherentes a la inmersión en una nueva cultura; estudiantes que sufrieron la exclusión social y educativa, y cuya voz fue negada o ninguneada. Al pensar las maneras de enseñar y ejercitar las prácticas de lectura y escritura académicas en el taller nos propusimos trabajar en la intersección de esas perspectivas, haciéndolas dialogar entre sí y con la práctica. En ese sen-

tido, cabe preguntarse en qué consistieron los aportes de cada perspectiva y qué desafíos representó esa integración.

En primer lugar, el marco de la Educación en Contextos de Encierro (cuyos aspectos más salientes fueron recuperados en los dos apartados anteriores) aportó los fundamentos para comprender las dificultades particulares que representa este tipo de contextos para la construcción de sujetos educativos autónomos, lo que nos permitió considerar las especificidades relativas al uso de los espacios, el tiempo disponible, el cruce entre la lógica educativa y la punitiva, y los diferentes sentidos que la educación puede adquirir en el encierro.

En segundo lugar, el marco de la Alfabetización Académica (cuyos principios esbozamos en el apartado sobre prácticas de lectura y escritura en el ingreso a la universidad) nos permitió poner el foco en las problemáticas a las que se enfrenta un estudiante que entra a la universidad, y abordarlas a la vez como un problema técnico que requiere de una mirada lingüística, y como parte de un proceso de aculturación y socialización que otorga sentido a la práctica discursiva y que debe incluirse en el proceso de enseñanza.

La tercera perspectiva teórica que tomamos fue la Educación Popular, siguiendo especialmente las ideas de Freire (1985, 2010a, 2010b, 2011). Esta mirada brindó claves epistemológicas, ideológicas y metodológicas para atender a las funciones ligadas al reposicionamiento subjetivo, a la (re)construcción del vínculo social, a la resistencia en un contexto de exclusión y al descubrimiento de la capacidad transformadora de la acción colectiva que tiene la enseñanza universitaria en el encierro. Incorporar este marco significó habilitar la reflexión y la producción de los estudiantes, considerados como sujetos políticos y pedagógicos activos, junto con los cuales llevamos a cabo, mediante una perspectiva crítica y dialógica, procesos de construcción colectiva del conocimiento. Considerar estas cuestiones es importante

para realizar intervenciones pedagógicas contrapuestas a la lógica represiva y a la mirada que pone el acento en el déficit (los estudiantes “no saben”, “no entienden”, “no pueden”), que atraviesan el discurso penitenciario e, inquietantemente, también cierto discurso docente. Atendiendo a esta circunstancia, el diseño del taller incorporó una participación activa de los estudiantes en construir su propio sentido de la universidad, en diálogo pero no en simple aceptación de las representaciones consensuadas de la comunidad académica. Para este proceso fue fundamental partir de la recuperación de los propios saberes y expectativas de los estudiantes del taller.

Por otro lado, más allá de los aportes señalados, la integración de perspectivas propuesta no está exenta de tensiones. En primer lugar, la relación entre sujeto y comunidad que se plantea en el marco de la Alfabetización Académica y la que se plantea en el marco de la Educación Popular son diferentes. La Alfabetización Académica generalmente parte de la aceptación del carácter jerárquico de las comunidades de producción de conocimiento socialmente reconocido, perspectiva que en ciertos aspectos entra en tensión con el marco de la Educación Popular, la cual implica tanto un modo de cuestionamiento de las estructuras sociales existentes como una base para la organización de los sujetos y la construcción colectiva desde su propia posición social y política. Las herramientas de la Alfabetización Académica están orientadas a la integración del sujeto a la comunidad, mientras que las de la Educación Popular promueven la crítica y la transformación.

Al mismo tiempo, y por otra parte, las circunstancias particulares de la Educación en Contextos de Encierro en nuestro país hacen imprescindible la inclusión de la dimensión política, ya que las prácticas universitarias suponen una serie de condiciones materiales que, ya de difícil acceso en muchos contextos sociales, en la cárcel se encuentran directamente

negadas, y solo pueden producirse parcialmente a partir de la militancia y la organización. Es decir, para sostener la universidad en la cárcel se necesita una participación activa, una organización colectiva y un posicionamiento político por parte del colectivo estudiantil y docente, afirmación que también involucra a la educación pública fuera del encierro, pero que en este contexto adquiere una urgencia particular. En este sentido, el marco de la Educación Popular nos permitió pensar en los estudiantes como sujetos que no solo se pueden adaptar o integrar a la comunidad universitaria, sino que también deben moldearla, cuestionarla, ampliarla y transformarla. El sentido político inclusivo de la Alfabetización Académica resulta de alguna manera insuficiente en este contexto en el que la comunidad de práctica no es algo dado y consolidado, y en muchos sentidos siquiera aceptado por los actores que participan de la lógica punitiva del contexto de encierro.

Una segunda tensión, vinculada con la anterior y referida específicamente a las prácticas de escritura, es la tensión entre la necesidad de que los estudiantes del taller pudieran desarrollar formas propias de expresión en las que pudieran plasmar su subjetividad, por un lado, y la existencia de normas establecidas que rigen las formas de lectura y escritura académica, por otro lado. Como se ilustró en los apartados anteriores, la oportunidad de estudiar en la universidad significa para muchos de los estudiantes del CUD una instancia de revisar su autorrepresentación, y de reconstruir una imagen de sí como sujetos desde donde resistir las representaciones con las que suelen ser identificados y estigmatizados por el discurso dominante. A esta necesidad (entre otras) responden muchas iniciativas de escritura de ficción, periodística y documental que se desarrollan en el encierro, y también las prácticas educativas más directamente vinculadas con el marco de la Educación Popular. Estas iniciativas aportan una mirada basada en la reapropiación de la palabra como una herramienta para el

empoderamiento de sectores cuya voz fue silenciada. Desde la perspectiva de Freire, la palabra es una herramienta para leer y (re)escribir críticamente el mundo. Este hincapié en la palabra es parte del reposicionamiento subjetivo de los estudiantes: de ser hablados (por el juez, el psicólogo, los funcionarios penitenciarios) a tomar la palabra. Por eso, muchas de las prácticas de escritura y oralidad en la cárcel, especialmente en los talleres de extensión, se vinculan con la literatura, con el testimonio, con la catarsis, con la transgresión de las reglas o con la expresión de una subjetividad única.

La integración al ámbito académico implica un proceso orientado en un sentido diferente: las prácticas académicas significan la integración a procesos de producción de conocimiento intersubjetivo, mediante métodos consensuados y establecidos, que en buena medida consisten en aprender a desanclar los procedimientos de la propia individualidad. En la producción de conocimiento académico, el sujeto suele ser colectivo y no individual, la relevancia debe ser social o disciplinar y no personal, y en general la posición propia se encuentra enmarcada por el conocimiento y respeto de un conjunto de acuerdos previos jerárquicamente organizados. Entonces, resultó necesario complementar estas perspectivas: tomamos de la Educación Popular y de la Educación en Contextos de Encierro la necesidad de apuntar a un empoderamiento mediante la recuperación y el ejercicio de la propia voz, y de la Alfabetización Académica las pautas para la inclusión de los nuevos estudiantes en la comunidad universitaria.

En todas las prácticas de escritura en contextos de encierro suele generarse un nuevo posicionamiento del sujeto a través del uso de la palabra escrita, pero en el caso de la escritura en la universidad el sujeto se constituye no como individual, sino como colectivo, insertándose en una nueva comunidad que lo acoge. Para ello, debe seguir ciertas reglas y aprender los modos (sociales, colectivos) de la cultura en la

que ingresa. Es necesario entonces buscar un equilibrio en las dinámicas propuestas entre ambos objetivos u orientaciones del trabajo de escritura. Durante nuestra experiencia intentamos valernos para ello de la discusión explícita permanente sobre el sentido de los supuestos y consensos disciplinares, buscando construir una integración consciente y crítica que les permitiera a los estudiantes apropiarse de ese proceso desde sus propios objetivos personales; en palabras de Freire (2010a), desocultar, leer críticamente la palabra para leer críticamente el mundo. Es importante entender que el oficio de estudiante o escritor universitario requiere ciertas prácticas, y que la adquisición de estas nuevas identidades no limita la subjetividad de las personas, sino que la fortalece ampliando los horizontes de inclusión educativa y laboral, dado que agrega nuevas herramientas para desempeñarse en nuevos ámbitos.

Ahora bien, más allá de estas diferencias de enfoque, las perspectivas que integramos a nuestra propuesta están unidas por un sentido político y pedagógico común, orientado a favorecer la inclusión educativa y social, garantizar el derecho humano universal a la educación y por su intermedio otros derechos, y responder a las necesidades de integración social de las personas privadas de la libertad ambulatoria. También, y como consecuencia, los enfoques coinciden en sus principios metodológicos fundamentales: para todos ellos, se trata de comprender a los sujetos en su contexto sociohistórico, y el punto de partida para pensar las problemáticas abordadas es el contexto de práctica concreto, cuyos rasgos hay que tener en cuenta a la hora de la intervención; la idea freireana de que la cabeza piensa donde los pies pisan sintetiza este pensamiento. En un sentido más profundo, podemos decir que las tres perspectivas se postulan como formas de praxis, es decir, marcos epistemológicos pensados para la producción de conocimiento teórico desde

y sobre la propia práctica, en un movimiento donde ambos componentes resultan inescindibles.

El otro elemento esencial de la intersección entre las perspectivas retomadas es la propuesta de estrategias de desnaturalización de la práctica social. En el caso de la Alfabetización Académica, la desnaturalización es una herramienta para la aculturación de los nuevos estudiantes (es decir, para que puedan incorporar nuevas normas y prácticas e integrarse a la nueva comunidad); desde la perspectiva de la Educación Popular, es un paso previo para el cuestionamiento y la transformación del mundo social (que, como señalamos, en el marco de la Educación en Contextos de Encierro resulta parte integral de todo proyecto educativo). Se trata de develar cuáles son las relaciones sociales y los mecanismos de poder que están detrás de la cárcel, la educación, la universidad. Se trata de proveer herramientas para que cada persona pueda dar sentido a su propia experiencia en la historia. El sentido común, lo dado de la experiencia cotidiana son terrenos a explorar y a cuestionar a partir del ejercicio del pensamiento crítico, que se plasma también en la escritura. En el ingreso a la universidad, es interesante proponer la desnaturalización tanto de las representaciones y prácticas sobre la educación, la universidad y los estudiantes en general, como las ideas o el sentido común sobre las formas y los usos lingüísticos, y del lenguaje escrito en particular.

En conclusión, consideramos que la integración teórica resultante entre las tres perspectivas reseñadas, que enmarcó nuestra propuesta, constituye un marco de trabajo coherente a partir de este hilo conductor político y pedagógico en el abordaje de las prácticas del lenguaje, que merece ser explorado y desarrollado: una metodología centrada en la desnaturalización de las prácticas sociales que favorezca su apropiación crítica, el foco en la relación sujeto-comunidad en contextos de exclusión, y el especial interés en propiciar procesos de autonomía por parte de los estudiantes.

"Agarrándole la mano" a la universidad: la experiencia del taller en acción

Teniendo en cuenta el marco teórico desarrollado en el apartado anterior, el Taller de Lectura y Escritura Académicas para Estudiantes Principiantes fue planificado como un espacio formativo en el que estudiantes y docentes pudiéramos reflexionar sobre las prácticas de lectura y escritura en la universidad. Desarrolló un conjunto de herramientas básicas para afianzar las competencias de lectoescritura, en sus modalidades de recepción y producción tanto oral como escrita, con el propósito de fortalecer el acceso de los estudiantes a la educación superior. Las palabras referidas en el título de este apartado fueron mencionadas en una de las devoluciones que los estudiantes escribieron al finalizar la cursada, y consideramos que sintetizan la finalidad del taller: el contacto con nuevos conocimientos y el encuentro con una nueva comunidad.

El taller se cursó durante el segundo cuatrimestre de 2017, una vez por semana en un encuentro de dos horas. En cada clase se propuso un trabajo práctico breve, generalmente grupal. Los encuentros fueron organizados en una secuencia progresiva que partió desde la reflexión sobre los supuestos sentidos de la cultura universitaria hacia la reflexión y el trabajo sobre las instancias de recepción y producción de textos. Esta secuencia se articuló en torno a tres ejes: comunidad académica, competencias ligadas a las prácticas de lectoescritura y prácticas escritas y orales.⁸ Una síntesis de los contenidos y objetivos puede observarse en el siguiente cuadro:

8 Es importante remarcar que los tres ejes se abordaron en interrelación; cada una de las propuestas de trabajo buscó recuperarlos, ya que consideramos que la comprensión integral de las actividades propuestas es imprescindible para una apropiación significativa de las estrategias y herramientas lingüísticas por parte de los estudiantes.

Ejes	Contenidos	Objetivos
1	<ul style="list-style-type: none"> • Introducción a la comunidad académica. • La cultura universitaria. • Alfabetización académica: modos de leer y escribir en la universidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre la universidad en términos de prácticas culturales, actores, espacios, etc. • Reconocer características de las prácticas de lectura y escritura académicas.
2	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos de las prácticas de lectura y escritura académicas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar características específicas de los textos académicos. • Identificar palabras clave e ideas principales en los textos leídos. • Identificar la estructura textual. • Jerarquizar la información. • Reconocer y utilizar conectores y marcadores discursivos. • Utilizar la información principal de un texto en un cuadro sinóptico y en un resumen. • Articular los contenidos en la escritura de un texto.
3	Prácticas escritas y orales en la universidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Tomar apuntes. • Interpretar una consigna. • Exponer un tema oralmente.

Esquema de planificación de la cursada del taller.

En primer lugar, se pretendió una introducción a la comunidad académica, con el objetivo de reconocer la universidad como un espacio institucional donde se lleva a cabo un conjunto de prácticas culturales específicas. Para ello, y considerando la particularidad del contexto, en el que los estudiantes poseen en general pocas experiencias previas vinculadas con el ámbito universitario, se realizaron dinámicas y actividades tendientes a recuperar los saberes de los estudiantes sobre las prácticas en la universidad en general, y, específicamente sobre los modos de leer y escribir en esa nueva cultura. A partir de estas actividades, se sistematizaron los rasgos de la comunidad de prácticas universitarias y su sentido.

Por ejemplo, como punto de partida, en el primer encuentro se propuso pensar cada palabra del nombre del taller con un doble propósito: conocer las ideas de los estudiantes sobre la lectura y la escritura en la universidad y, al mismo tiempo, propiciar una mirada crítica sobre ciertos lugares comunes para generar puntos de encuentro desde donde poder apropiarse de esas prácticas. Analizar la noción de “taller” fue provechoso para definir las estrategias de lectura y escritura en términos de herramientas para hacer, para producir y transformar, basándonos en la experiencia laboral y productiva de los estudiantes. Por otro lado, al contrastar las ideas del grupo sobre la lectura y la escritura se llegó a la conclusión de que son prácticas no homogéneas, que difieren según el contexto (en la universidad, en la escuela, en la vida personal), los objetivos planteados (para estudiar, para conocer, para informarse, para entretenerse), el lugar en el que se realizan (en el hogar, en el aula, en el pabellón, en el transporte público). El concepto “académico” generó algunas dificultades en tanto término desconocido o esquivo; para poder definirlo fue preciso establecer diferencias con lo escolar y lo creativo, problematizando los géneros de cada contexto. Asimismo, la propuesta de discutir lugares comunes y representaciones circulantes sobre

el ingreso a los estudios universitarios (la universidad como ámbito para pocos, el éxito académico como resultado del mérito individual, la lectura y la escritura como conocimientos correspondientes a los niveles educativos previos) permitió llevar a cabo un debate en el que se cuestionaron lugares de poder vinculados con la cultura universitaria, recuperando y problematizando su dimensión política, y en el que la lectura y la escritura emergieron como saberes específicos que deben ser enseñados y aprendidos en el ingreso a la universidad.

En segundo lugar, el eje siguiente focalizó en el reconocimiento y la ejercitación de ciertas competencias discursivas generales que abarcan buena parte de los géneros y las prácticas académicas: jerarquizar la información, identificar ideas principales, reconocer y organizar la estructura textual, entre otros. Para ello se propusieron trabajos prácticos grupales, que debían realizarse en el transcurso de una clase, muchas veces trabajando diferentes aspectos con un mismo texto en diferentes encuentros. Estas habilidades se practicaron a partir de la lectura de textos académicos pero también en la escritura de diferentes textos correspondientes a los géneros de estudio: esquemas, fichas, resúmenes.

En torno a este segundo eje, se propusieron estrategias para el abordaje del texto tales como la anticipación y la formulación de hipótesis de lectura a partir de los paratextos, el reconocimiento de estructuras textuales, la formulación y corrección de hipótesis de lectura, la búsqueda de palabras clave, la jerarquización y sistematización de la información (Knorr, 2012). La escasa familiaridad con las prácticas universitarias de la mayoría de los estudiantes puso de manifiesto hasta qué punto estas estrategias descansan en supuestos contextuales que generalmente no son objeto de enseñanza explícita, y la necesidad de abordarlas desde un marco que las integrara en un trabajo de desnaturalización y explicitación de esos supuestos. Las actividades estuvieron centradas

en el análisis textual y la ejercitación. Esta fue la base para que los estudiantes fueran afianzando su desempeño en esas estrategias, pudieran apropiarse de ellas y emplearlas de forma autónoma. Así, no solo pusieron en práctica estas herramientas en las actividades propuestas, sino que además las utilizaron en otros contextos. Por ejemplo, se realizó un trabajo intenso con conectores, como categoría textual y discursiva, en el que lo importante fue reconocer relaciones lógicas en la organización de la información a partir de trabajos grupales de lectura, sistematización y reescritura. Luego de ese trabajo, un estudiante trajo al taller para mostrar al grupo un texto que había producido para otra materia donde los había incorporado. A su vez, los estudiantes también comenzaron a utilizar los conectores para organizar y planificar su oralidad dentro del espacio.

El tercer y último eje del taller, que supone los otros dos, fue el trabajo sobre la dimensión práctica de la producción oral y escrita. Se abordaron géneros como la toma de apuntes, la respuesta a consignas de parcial y la exposición oral.⁹ El foco estuvo puesto en comprender el sentido de esas prácticas para también poder (re)producirlas y utilizarlas de manera autónoma (Rose y Martin, 2011), aplicándolas a otros espacios curriculares fuera del taller.

Para integrar los tres ejes mencionados, buscamos trabajar en el cruce de las perspectivas teóricas reseñado en el apartado anterior. Desde la perspectiva de la Educación Popular, intentamos priorizar un trabajo colaborativo, para resolver en pequeños grupos o de forma colectiva, rescatando los aportes y miradas de cada uno. Gracias a esto, y en consonancia con

9 Esta última parte coincidió con la realización de las prácticas de enseñanza por parte de los estudiantes del seminario de grado de Prácticas Socioeducativas Territorializadas Prácticas Educativas en Contextos de Encierro: Enseñar a Leer y a Escribir Textos Académicos en el Ingreso a la Universidad. A los estudiantes se les dio a elegir entre una serie de posibles prácticas para enseñar y ejercitar en clase, y optaron por las que figuran en el cuadro.

la Alfabetización Académica, los estudiantes pudieron posicionarse como pares de una comunidad universitaria. El formato de taller resultó en una participación estudiantil activa, privilegiando la construcción colectiva de conocimiento, con trabajos grupales de reflexión y puesta en práctica de diversas estrategias de lectura y escritura. Las producciones escritas fueron, además, puestas a consideración de todo el grupo para que el resto de los compañeros pudiera dar su opinión y contribuir al proceso de revisión o reescritura. Creemos que en este punto fue muy importante la circulación de la palabra, dado que el taller funcionó como un espacio habilitador de nuevas preguntas. ¿Se puede leer o escribir en cualquier momento y lugar? ¿La lectura es suficiente para estudiar? ¿Todas las técnicas (resumen, cuadro) son igualmente productivas para sistematizar las ideas centrales de cualquier texto? ¿Hay técnicas de escritura que sirven para todas las materias? Estos y otros puntos se fueron poniendo en entredicho durante la cursada, haciendo explícitas cuestiones que muchas veces aparecen implícitas en la práctica universitaria.

El trabajo en el taller enfatizó el pasaje de una lógica de lectura escolar a una lógica académica, en la que se presupone un lector autónomo, capaz de seleccionar y jerarquizar ideas en textos complejos, comparar posturas, abordar teorías y leer según objetivos propios. Varias de las actividades posibilitaron que los estudiantes trabajaran con géneros diversos: por ejemplo, una de las propuestas fue la comparación entre un fragmento de un manual escolar, un artículo periodístico y un artículo de divulgación científica sobre un mismo tema (la exclusión social). En ese caso, la observación de la organización de la información, de las diferencias en el lenguaje, de los destinatarios posibles y de los objetivos de los textos abrió el juego para que los estudiantes pudieran diferenciar prácticas y roles, y buscar cómo construir su nuevo rol de lectores/escritores universitarios.

Otra decisión metodológica que debimos tomar, dado que se trató de un taller general e independiente de las asignaturas de las carreras,¹⁰ fue con qué textos, géneros y temáticas trabajar. En primer lugar, decidimos privilegiar textos reales y que los estudiantes pudieran encontrar en las materias, para que pudieran “agarrarle la mano” a las prácticas universitarias. En segundo lugar, optamos por textos que interpelaran a los estudiantes y les resultaran accesibles. Con respecto a las temáticas, nos propusimos buscar textos que permitieran sortear un doble obstáculo: que no fueran tan ajenos como para producir un efecto expulsivo, pero que no fueran tan próximos como para obturar un distanciamiento crítico. Por ejemplo, decidimos evitar textos que abordaran la temática carcelaria, porque en instancias previas observamos que apelar a la experiencia cercana y cotidiana de los estudiantes suele dificultar la posibilidad de salir del testimonio o la narración de experiencias personales, géneros diferentes de los que queríamos trabajar en el taller. Al mismo tiempo, buscamos géneros que suelen circular en la universidad: artículos académicos, capítulos de libros y entradas de manuales universitarios; eso permitió, para los estudiantes y para los docentes, tener como horizonte las prácticas reales y no el trabajo artificial sobre textos prefabricados para ejercitar.

Es importante señalar que el trabajo en el taller representó varios desafíos. En primer lugar, como mencionamos, ejercitar la escritura académica es una experiencia diferente de la práctica de la escritura creativa en contexto de encierro, de la que participaban algunos de los estudiantes. En este último caso, se enfatiza el desarrollo de la subjetividad que vuelve irrefutable lo escrito, sobre todo al ser una práctica

10 Las restricciones del contexto nos llevaron a optar por la propuesta de un taller autónomo, en lugar de iniciativas de intervención en los distintos espacios disciplinares; esta opción implica trabajar en un nivel más general con una noción de discurso académico construido como abstracción a partir de los distintos discursos de las disciplinas.

atravesada por la experiencia del encierro. En el caso de la escritura académica, la tendencia a borrar o mitigar el yo personal y la conciencia de ciertos requisitos o instancias de evaluación provocaron resistencias a la elaboración por escrito de tareas que sí eran realizadas oralmente. Evaluar es una práctica que suele cargarse de sentidos particulares en el encierro: por una parte, en grupos de estudiantes con trayectorias educativas signadas por el “fracaso”, una evaluación negativa es un antecedente más en una serie de etiquetas estigmatizantes; por otra parte, la calificación forma parte de las prácticas de violencia simbólica que la cárcel ejerce sobre las personas privadas de la libertad, dado que para cumplir su condena deben contar con una evaluación (psicológica, sanitaria, conductual) positiva, muchas veces sujeta a arbitrariedades e injusticias. Para superar esta dificultad, se recurrió como estrategias a la lectura en voz alta, la redacción grupal y una evaluación colectiva en la que los estudiantes pudieran leerse y corregirse entre sí, en un ida y vuelta; de esta manera, el yo del discurso expresivo se transforma en un nosotros comunitario (tomando en cuenta los objetivos de subjetivación y de construcción colectiva de la Educación Popular y la Alfabetización Académica). La posibilidad de acceder a la producción de otros que transitan el ingreso a la vida universitaria resulta en un aprendizaje significativo y en el reconocimiento mutuo de los estudiantes como miembros de una misma comunidad.¹¹

En segundo lugar, otro obstáculo impuesto por el contexto para el trabajo en el taller fue el factor tiempo: las tareas fueron pensadas para ser desarrolladas en el transcurso de dos horas semanales de clase, atendiendo a las limitaciones

11 Para este proceso fue muy importante la interacción con los estudiantes del Seminario de PST, quienes compartieron actividades de escritura con los estudiantes del Taller durante sus observaciones participantes. Este intercambio colaboró a diferenciar el sentido de la evaluación en la lógica del espacio didáctico y en la del contexto carcelario.

propias de la institución penitenciaria, durante un cuatrimestre. Sin embargo, en distintos momentos y por distintos motivos resultó imposible disponer de ese tiempo en su totalidad y, como consecuencia, el tiempo destinado a la práctica de la escritura resultó menor que el esperado, y no siempre fue posible hacer un seguimiento de ese proceso en sus diferentes fases (se trabajó con la planificación y con la escritura pero no se pudo poner en foco la reescritura a partir de las revisiones realizadas). Esta dificultad fue resaltada de forma recurrente en las devoluciones de los estudiantes, que pedían que el taller tuviera una duración mayor y que fuera permanente.

Otra cuestión que surgió como desafío fue la articulación con las asignaturas, dado que, en sus devoluciones, todos los estudiantes pidieron leer más textos de las materias del Ciclo Básico Común (CBC), que muchos estaban cursando o a punto de cursar. Por ejemplo, uno de los estudiantes sugirió que todas las lecturas de la cursada fueran de una misma materia (Economía). Estas demandas ponen de manifiesto la necesidad de mayor acompañamiento al momento de enfrentarse con las asignaturas. Entendemos que trabajar con una sola área o campo permitiría ahondar en la lógica, los géneros y las formas de escritura disciplinares, por lo que consideramos que este camino debería ser explorado institucionalmente.

Más allá de los aciertos y las dificultades que encontramos a lo largo del taller, consideramos que el proceso pedagógico que llevamos a cabo el grupo de docentes y estudiantes fue muy positivo. Pudimos notar cómo los estudiantes se fueron apropiando de los saberes, las prácticas y las herramientas que trabajamos en clase de forma colectiva. Notamos también un impacto en su subjetividad, dado que algunos estudiantes comenzaron el taller con dudas o expectativas inciertas y, a medida que avanzó la cursada, fueron posicionándose como estudiantes y lectores/escritores universitarios, expresando opiniones y demandas hacia el taller. Esto quedó de manifies-

to en las devoluciones que los estudiantes escribieron al final de la cursada. Algunos se refirieron al eje central del taller, que tuvo el objetivo de brindar herramientas de lectura y escritura (por ejemplo: “todo lo que fuimos aprendiendo durante el cuatrimestre para mí fue muy fundamental para la comprensión y escritura de textos, eso ayuda mucho en cualquier tipo de materias”). Sin embargo, otros estudiantes dieron cuenta de expectativas y efectos que no habíamos contemplado en la planificación: aprendizajes que fueron más allá de lo académico (“los temas que se fueron desarrollando fueron muy interesantes y útiles para cualquier instancia académica o la vida personal misma”) o la función de evasión que tuvo el espacio educativo con respecto al contexto de encierro (“en el taller pude *creativar* algo lindo en mi mente que me sirvió mucho, ya que estar acá [en la cárcel] es lo más horrible que hay y esto te hace olvidar todo por un momento”).

Otras devoluciones dan cuenta del reposicionamiento de los estudiantes en su propio proceso educativo: “participé y me solté más como alumno, rompí ese hielo que por ahí muchos tenemos en levantar la mano y opinar”, “primero un poco tenso y nervioso al no saber desarrollar o resumir los textos, me parecía que iba a ser complicado, cumplí y cambié con mis expectativas, participé y me divertí”, “después de 20 años sin agarrar un libro cada paso que fuimos dando en el taller me ayudó a empezar a volver a comprender y poder volver a abrir mi mente”, “mi expectativa era volver a poder estudiar y comprender lo que leía y sí se cumplió mi objetivo”. Otros comentarios destacan efectos políticos vinculados con la construcción colectiva del conocimiento y la pertenencia a una nueva comunidad de prácticas: “a medida que se fueron abordando los temas, su práctica por medio del colectivo social académico se fue enriqueciendo”. Estos testimonios dan cuenta de la multiplicidad de dimensiones en la que estas actividades repercuten en los estudiantes, y que

nos parece valioso tener presentes para potenciar en la planificación y en la implementación de este tipo de iniciativas.

Consideraciones finales: algunos disparadores para la reflexión

En el presente artículo desplegamos las reflexiones que como equipo de trabajo llevamos a cabo para planificar y poner en práctica el Taller de Lectura y Escritura Académicas para Estudiantes Principiantes. Planteamos los desafíos que conllevan las prácticas de lectura y escritura universitarias; consideramos las problemáticas específicas de los contextos educativos en el encierro y las estrategias que llevan a cabo las instituciones (particularmente, la universidad) para abordarlas; fundamentamos la construcción de un marco teórico complejo para pensar los aspectos ideológicos, epistemológicos y metodológicos del taller; por último, reseñamos el diseño y la implementación de nuestra iniciativa, mostrando algunos de sus desafíos y efectos en la práctica.

La experiencia del taller resultó un punto de partida muy productivo para abordar la especificidad del trabajo de alfabetización académica en este tipo de territorio. Particularmente, nos permitió cuestionar el alcance, los rasgos y la homogeneidad de la comunidad académica universitaria. Surgieron varias preguntas que atravesaron la planificación y la práctica: ¿los estudiantes ingresantes en el encierro ingresan a la misma comunidad que los que lo hacen en el medio libre? Sostener que es una comunidad separada no haría más que subrayar el aislamiento simbólico de estos estudiantes, pero considerarlos como parte de una misma comunidad homogénea no permitiría pensar propuestas adecuadas para los contextos de encierro. Podríamos pensar, entonces, que los estudiantes forman parte de la

misma comunidad que sus compañeros que cursan en las sedes extramuros: comparten con ellos la universidad como institución, la pertenencia a un nuevo colectivo, el acceso a nuevos conocimientos, las materias, los docentes, el encuentro con nuevas y desafiantes prácticas sociales y discursivas. Pero a su vez conforman una especie de subcomunidad cuyas prácticas adquieren sentidos específicos dados por la particularidad del contexto en que se desarrollan: una socialización universitaria que debe enfrentar restricciones materiales permanentes, prácticas de democratización del conocimiento que conviven con violencias simbólicas cotidianas para los estudiantes, dinámicas académicas que deben partir de trayectorias generalmente caracterizadas por la exclusión, aulas que se construyen como espacios de libertad, resistencia y transformación personal o colectiva. ¿Cómo integrar el espacio del encierro a la comunidad y a la cultura académica? Creemos que para llevar a cabo prácticas verdaderamente inclusivas en la universidad, particularmente vinculadas a la lectura y a la escritura pero también en términos más generales, es necesario tener en cuenta esos dos aspectos: la pertenencia de los centros universitarios en el encierro a la comunidad universitaria general (y, en ese sentido, la igualdad de todos los participantes, en la cárcel o fuera de ella), y las diferencias que se dan en las prácticas universitarias por su desarrollo en esos contextos. La falta de consideración de cualquiera de esos dos aspectos podría desembocar en prácticas excluyentes.

Las reflexiones surgidas en el grupo de docentes y estudiantes del taller dan cuenta de la necesidad de pensar el acompañamiento institucional al proceso de aculturación académica en el ingreso a la universidad teniendo en cuenta las características de la cárcel. En este sentido, es importante remarcar la escasez de experiencias previas que atiendan a los aspectos señalados, por lo que resulta necesario profundizar el estudio de

las cuestiones teóricas y prácticas vinculadas con la enseñanza de la lectura y la escritura académicas en el encierro.

Al mismo tiempo, estas reflexiones funcionan también como interpelación hacia la universidad fuera de los contextos de encierro: ¿qué características tiene esa comunidad? Como docentes, estudiantes, graduados, trabajadores de la universidad, ¿nos preguntamos acerca de esas características y somos conscientes de ellas? ¿Cuáles son las problemáticas que enfrentan los estudiantes al ingresar a la universidad en el medio libre? ¿Coinciden, en alguna medida, con las detectadas en el encierro? ¿Se ponen en práctica suficientes mecanismos institucionales para construir prácticas educativas verdaderamente inclusivas? ¿Cuáles son los marcos teóricos, epistemológicos, ideológicos, metodológicos que encuadran estos procesos? Y en cuanto a la escritura académica, ¿toma la universidad –y tomamos nosotros, como sus miembros– la responsabilidad de explicitar y enseñar las prácticas y las valoraciones en torno a la lectura y la escritura para los estudiantes que intentan integrarse a la comunidad?

Específicamente en relación con la escritura, el taller permitió ampliar los usos del lenguaje que circulan en el encierro, como respuesta a los discursos del aparato punitivo (penitenciarios, judiciales, psicológicos) y como complemento de las prácticas de escritura creativa, testimonial, de opinión, de denuncia, que se desarrollan en talleres de extensión. A lo largo de este libro se muestran claramente los efectos subjetivantes de la escritura en esos talleres. Sostenemos que habilitar un espacio donde ejercitar las prácticas de lectura y escritura académicas en el encierro también contribuye a que los estudiantes puedan (re)pensarse como sujetos en un sentido nuevo: sujetos colectivos entramados en una serie de relaciones con otros, dentro de una comunidad académica, y con herramientas que habilitan el acceso a nuevas prácticas y conocimientos, a nuevas posiciones subjetivas e interaccio-

nes. En un contexto de negación de la voz, la aproximación a las prácticas de lectura y escritura académicas representa no solo una experiencia significativa y la adquisición de herramientas concretas que funcionan como llave para acceder a la universidad, sino también procesos que involucran la identidad subjetiva: el fortalecimiento de la autoestima de los estudiantes y su posicionamiento como sujetos de derecho, capaces de acceder al conocimiento, de reelaborarlo y de generarlo, preparados para poder pivotar entre distintos roles, capacitados para ampliar los códigos de comunicación y los ámbitos de intervención. Se trata de insertarse en la comunidad universitaria, ser parte de un colectivo académico, poder definirse y entenderse como estudiante/lector/escritor universitario. Es en este sentido que la práctica con la escritura académica representa una oportunidad para el reposicionamiento subjetivo, y además permite reforzar la creación de lazos colectivos y sociales, y establecer puentes a futuro.

En conclusión, en este artículo intentamos reunir un conjunto de saberes teórico-prácticos, construidos colectivamente junto con nuestros estudiantes, vinculados con necesidades concretas en la práctica, dado que cada contexto exige respuestas metodológicas y estrategias específicas. De esta manera intentamos recuperar, desde una dimensión pedagógica y política, la práctica como productora de conocimiento y no como una aplicación de recetas definidas a priori. Esperamos que las reflexiones y las preguntas planteadas sean motivadoras de nuevas reflexiones y nuevas preguntas de cara a prácticas socioeducativas que busquen afianzar la democratización de la educación en todos sus niveles y modalidades.

Bibliografía

- Alfonso, N. (1998). La cultura de la cárcel: el mundo simbólico en una institución total. En Zerba, D. y Massa, M., *Síntomas carcelarios: El Estado contraataca*. Buenos Aires, Letra viva.
- Arnoux, E. (dir.). (2009). *Pasajes escuela media-enseñanza superior. Propuestas en torno a la lectura y la escritura*. Buenos Aires, Biblos.
- Arnoux, E.; Nogueira, S., Silvestri, A. (2001). La escritura producida a partir de la lectura de textos polifónicos. Evaluación del desempeño de grupos con diferente entrenamiento lector previo. En Martínez, M. C. (comp.), *Aprendizaje de la argumentación razonada*. Cali, Cátedra UNESCO y Universidad de Cali.
- Bazerman, C. (2013). El descubrimiento de la escritura académica. En Navarro, F. (coord.), *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Bixio, B., Mercado, P., Timermann, F. (2016). Experiencias de educación universitaria en cárceles en la República Argentina. Una cartografía. En Bixio, B.; Mercado, P., Timermann, F. (coords.), *Sentidos políticos de la Universidad en la cárcel. Fragmentos teóricos y experiencias*. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.
- Bustelo, C., Molina, M. L. (2016). La experiencia del taller de educación popular como territorio político-pedagógico. En AAVV *30° Aniversario del Programa UBA XXII. Número especial de la revista Espacios de Crítica y producción*, núm. 52, pp. 79-89.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. En *Educere, Investigación*, año 6, núm. 20, pp. 409-420.
- (2012). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. En *Unipluriversidad*, vol. 3, núm. 2, pp. 17-23.
- Coordinación Interna de Estudiantes. (2016). La autogestión es viable, posible y exitosa. En AAVV *30° Aniversario del Programa UBA XXII. Número especial de la revista Espacios de Crítica y producción*, núm. 52, pp. 9-14.
- Daroqui, A. (2000). La cárcel en la universidad. El discurso penitenciario en la normativa y prácticas interinstitucionales. En Nari, M., Fabre, A. (comps.), *Voces de mujeres encarceladas*, pp. 101-158. Buenos Aires, Catálogos.
- Ezcurra, A. M. (2011). Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos. En Gluz, N. (ed.), *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de „ingresos“*, pp. 23-62. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.

- Fernández, D. L. (2012). El ideal resocializador y los desarrollos educativos en contextos de privación de libertad. En Gutiérrez, M. (comp.), *Lápices o rejas: pensar la actualidad del derecho a la educación en contextos de encierro*, pp. 181-192. Buenos Aires, Del Puerto.
- Fernández, G. y Carlino, P. (2010). ¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria? En *Lectura y vida*, vol. 31, núm. 3, pp. 6-19.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1985 [1973]). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México, Siglo XXI. 14ª edición. Trad. L. Ronzoni.
- (2010a [1993]). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- (2010b [2002]). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- (2011). *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. San Pablo, Cortez. 51ª edición. Colección Questões da nossa época, vol. 22.
- Frejtman, V. (2008). Entre la cárcel y la escuela. Elementos para pensar. En *Novedades educativas*, núm. 209.
- Frejtman, V., Herrera, P. (2009). *Pensar la educación en contextos de encierro. Aproximaciones a un campo en tensión*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación. Módulo 1 de la Colección Pensar y hacer educación en contextos de encierro.
- Gagliano, R. (2010). *La escuela en contextos de encierro. Pasado, presente y perspectiva de una construcción en proceso*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación. Módulo 4 de la Colección Pensar y hacer educación en contextos de encierro.
- Goffman, E. (2001 [1964]). *Internados*. Barcelona, Amorrortu.
- Gutiérrez, M. (2012). Una cuestión política. En *Lápices o rejas: pensar la actualidad del derecho a la educación en contextos de encierro*, pp. 3-4. Buenos Aires, Del Puerto.
- Knorr, P. E. (2012). Estrategias para el abordaje de textos. En Natale, L. (coord.), *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*, pp. 15-38. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.

- Moyano, E. (2007). Enseñanza de habilidades discursivas en español en contexto pre-universitario: una aproximación desde la LSF. En *Signos*, vol. 40, núm. 65, pp. 573-608.
- Navarro, F. (2016). Introducción. El movimiento Escribir a través del Currículum y la investigación y la enseñanza de la escritura en Latinoamérica. En Bazerman, C. et al., *Escribir a través del Currículum: una guía de referencia*. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.
- (2017). Piensa globalmente, actúa localmente: cómo diseñar un curso de escritura académica para estudiantes que ingresan a la universidad. En Quintanilla, P. H. J., Valle, A. (eds.), *El desarrollo de las competencias básicas en los Estudios Generales*, pp. 103-134. Lima, Pontificia Universidad Católica de Perú.
- Parchuc, J. P. (2015). La Universidad en la cárcel: teoría, debates, acciones. En *Redes. Revista de Extensión*, núm. 1, pp. 18-36. En línea: <<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/1463>> (consulta: 13-12-2019).
- Pereira, C. (2006). La lectura y la escritura en el CBC: memoria de la experiencia en la cátedra de Semiología. Ponencia presentada en el Primer Congreso Nacional Leer, Escribir y Hablar Hoy, Tandil, Buenos Aires, Argentina, septiembre de 2006.
- Procuración Penitenciaria de la Nación. (2017). *Informe Anual 2016: la situación de las cárceles federales en Argentina*. Buenos Aires, Procuración Penitenciaria de la Nación.
- Rose, D., Martin, J. R. (2012). *Learning to Write/Reading to Learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. Londres, Equinox.
- Segato, R. (2003). El sistema penal como pedagogía de la irresponsabilidad y el proyecto "habla preso: el derecho humano a la palabra en la cárcel". Brasilia, Universidad de Brasilia. En línea: <<http://lanic.utexas.edu/project/etext/llilas/cpa/spring03/culturaypaz/segato.pdf>> (consulta: 13-12-2019).
- SNEEP. (2016). *Informe anual 2015 del SNEEP - Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación*. Buenos Aires, Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación.
- Stagnaro, D., Chosco Díaz, C. (2013). Discordancias entre expectativas docentes y representaciones de los estudiantes en torno a las tareas de escritura académica: diagnóstico y algunas propuestas de intervención. En Natale, L. (coord.), *El semillero de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS*. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Tramas

“Puro cuento”: para una lectura del género delictivo

Ana Camarda

Yo/Nosotros

La historia la contamos
nosotros...
el yo de nosotros—
late cada vez
más fuerte.
Somos lo que fuimos
y no nos dejamos
manipular,
como si fuéramos
de la clase dominante.

PVC (Pensadores Villeros Contemporáneos)

La Resistencia, 10, julio de 2014, p. 1.

En este artículo planeo realizar un ejercicio de lectura de lo que el colectivo PVC (Pensadores Villeros Contemporáneos) propone como *género delictivo* y estudiar la interacción entre dicha propuesta y los materiales literarios que en ella se inscriben, a la vez que leer cómo interpelean esos materiales a la realidad.

Este artículo se inserta en la investigación que llevo adelante como proyecto de doctorado. En ella me propongo analizar textos literarios de producción reciente que tienen como protagonistas a sujetos marginales para evaluar en ellos la configuración del *marginal*. Parto de la premisa de que desde el año 2000 en adelante (tomo como hecho histórico referencial la crisis del 2001) se trata de un sujeto que no solo ha ganado protagonismo en producciones culturales de diversa índole,

sino que también ha pasado de ser objeto de representación a sujeto de enunciación. Mi intención es indagar la variada configuración que se otorga a estos sujetos y el diálogo que se produce entre los diferentes contextos de producción de los textos que abordo y las tramas que allí se tejen. Si bien la siguiente enumeración no agota su complejidad, en mi corpus incluyo tanto obras de lo que se conoce como *literatura de mayor circulación* junto con otras producidas en contextos de encierro y en villas, con sus consiguientes condiciones de producción y distribución. La perspectiva desde la que deseo abordar esta problemática es descrita del siguiente modo por Silvia Delfino y Juan Pablo Parchuc en “Narrar para re escribir: experiencias pedagógicas en contextos de encierro”:

[...] retomamos las enseñanzas de Enrique Pezzoni, Josefina Ludmer y Jorge Panesi sobre el pasaje de la búsqueda de la especificidad de lo literario a la operación activa de la crítica de especificación del vínculo entre los materiales simbólicos y el mundo de la vida. Desde esta perspectiva, la literatura no ‘representa’ de manera simple esos problemas, sino que forma parte material de esas situaciones. (2017, 118)

Los materiales aquí abordados fueron producidos en contextos de encierro y proponen la perspectiva *marginal* como la característica que define y potencia el género en cuestión.

* * *

La “Hipótesis del género delictivo” aparece en el número 9 de la revista *La Resistencia* (producida en el marco del Taller Colectivo de Edición que se realiza en el Centro Universitario Devoto) de la pluma de Gastón Brossio, más conocido autoralmente como Wk. Allí propone que es un error agrupar la

literatura delictiva y la policial¹ en el mismo género, puesto que cada una remite a un campo semántico opuesto al de la otra. Ejemplifica esto del siguiente modo:

Policial	Delictivo
Buenos	Malos
Razonables	Instintivos
Metódico	Anarquismo metódico
A favor de las leyes	Contra la ley
Jurídico	Antropológico
Frívolo	Benévolo
Calculador	Impulsivo
Conservador	Liberal
Limitados	Ilimitados
Sintáctico	Semántico

Tabla comparativa de los géneros policial y delictivo.

Esta enumeración va acompañada de un detalle donde se expone concretamente a qué se refieren esas diferencias. La característica fundamental que se repite en ese análisis es un fuerte componente de crítica social: cada género retrata valores intrínsecos muy diferentes. Así, mientras el policial transmite la importancia de defender el orden establecido, el delictivo desenreda los hilos ficticios que sostienen dicho orden. Podemos ilustrar la importancia de ese gesto a partir

1 Dado que el propósito de este artículo es analizar el género delictivo, no nos detendremos en la riqueza del género policial. De todos modos, queremos recuperar las palabras de Daniel Link, quien dice: “Hablar del género policial es, por lo tanto, hablar de bastante más que de literatura: por lo pronto, de películas y de series de TV, de crónicas policiales, de noticieros y de historietas: lo policial es una categoría que atraviesa todos esos géneros. Pero también es hablar del Estado y su relación con el Crimen, de la verdad y sus regímenes de aparición, de la política y su relación con la moral, de la Ley y sus regímenes de coacción” (Link, 2003: 11).

de lo que afirma David Garland en *Castigo y sociedad moderna*: “el importante papel que desempeñan los valores y las sensibilidades culturales para dar forma y límites a las medidas penales que se aplican” (2010: 231). Es decir que la –en apariencia inofensiva– transmisión de determinados valores subyacente a las obras del género policial tendría su correlato –para nada inofensivo– en la esfera de lo real cuando contribuye a percibir de determinado modo ciertas subjetividades; cuando en una sociedad se debate qué es delito y qué pena lleva en consecuencia.

Lo interesante del planteo de Brossio en este sentido es que en la literatura delictiva habría una cabal comprensión del rol de las instituciones judicial y policíaca: “se piensa que la justicia la distribuye el poder jurídico cuando en realidad, protegen y amparan a los que tienen más poder económico. En una palabra, la policía está al servicio de los ricos y no del total de la sociedad” (2013: 24). Por ello, en lugar de reproducir la moral burguesa como lo hace la literatura policial, la delictiva se pondría a subvertir ese orden. El autor nos propone un modo:

El hecho de que este género (delictivo) no sea encasillado dentro del género policial no quiere decir que solo los ladrones puedan escribir este tipo de literatura, sino que uno tiene que encontrar su mirada más transgresora y apuntar a eso, teniendo en cuenta que todo ser humano tiene su lado pervertido, furioso, despectivo; en pocas palabras: su lado marginal. (2013: 25)

En este gesto, la marginalidad es puesta en valor en tanto reverso de la noción de *ciudadano* elaborada por Delfino en “Desigualdad y diferencia: retóricas de identidad en la crítica de la cultura”, según la cual: “los derechos ciudadanos se definen de manera negativa: si bien no hay leyes que prohíban el ingreso a determinados lugares o el acceso a determinados bienes,

son las condiciones materiales las que lo impiden” (Delfino, 1998: 42). Abrazando ese costado transgresor, quien produce literatura delictiva toma por asalto aquellos territorios que le están vedados, lo cual también le habilita percibir y denunciar “la falta de oportunidades que permite que el delincuente se transforme en una persona antisistema” (Brossio, 2013: 24).

* * *

Tiempo después, esa hipótesis tomará cuerpo y dará lugar al manifiesto del género delictivo, firmado por el colectivo PVC en el número 13 de *La Resistencia*.

Allí se habla de la literatura delictiva como un género en construcción. Se menciona un conjunto de autores que podrían ser concebidos como sus predecesores. Estos nombres, hoy canónicos, supieron ocupar un lugar marginal en determinado momento (Capote, Rimbaud, Baudelaire, Arlt, Walsh). El manifiesto valora los aspectos en común entre estos autores y el género propuesto. De ciertos nombres no se valora solo su obra, sino también la figura autoral como un elemento constitutivo de esta. A Capote lo aproxima al género su capacidad para despertar en el lector empatía con un asesino; a Rimbaud, el desafío a las convenciones; a Baudelaire, el lugar marginal de “escritor maldito”, etcétera. Luego, se da curso al manifiesto mediante una serie de afirmaciones.

La primera máxima indica “El género delictivo no pone en primer lugar el refinamiento estético o estilístico. Lo importante es escribir” (PVC, 2015: 13). Esta declaración de principios contribuye a pensar que la esencia del género delictivo está más definida por sus propósitos que por sus formas.

A modo de segunda máxima, encontramos una propuesta que ya había sido instituida en el estadio hipotético: “Un punto central en el que el género delictivo se distingue o se separa del policial es la mirada de la ley o su aplicación”. Sin

titubeos, el colectivo PVC afirma: “Como sabemos, el Código Civil está hecho para los ricos y el Código Penal para los Pobres” (2015: 13). Así, la esencia del género radica en dejar en evidencia algo que no solo no parece verse reflejado en la literatura de mayor circulación o en otras producciones culturales, sino que muchas veces queda enmascarado bajo una serie de valores de pretensión universal. A saber:

El género policial clásico entiende que el sistema funciona y lo defiende a rajatabla y enmarca al delincuente como el único problema. En cambio, el delictivo considera el pacto social como un desacuerdo y un conflicto constante entre explotadores y explotados, donde los explotadores usan un doble discurso de igualdad, derecho y justicia; donde la realidad muestra dos estructuras sociales, una más fuerte y la otra cada día más fragmentada. Esta fragmentación se debe a que el sistema está pensado para que los más educados gobiernen a los más ignorantes. (2015: 13)

Así, la literatura delictiva busca desnudar un sistema que deposita el rasgo de peligrosidad en los sectores más vulnerables. Podemos leerlo en uno de los textos que el manifiesto nombra para retratar el género:

“No son villeros” de Maury Moreno M13 (PVC)

Quien crea bombas nucleares, no es un villero.

Quien abusa de los niños, no es un villero.

Quien engaña al pueblo, no es un villero.

Quien viola las religiones, no es un villero. (Maury Moreno M13, 2014: 27)

* * *

Si bien aquí recuperamos solo un fragmento, Moreno desarrolla una fuerte crítica en la que señala que las atrocidades más graves que la humanidad sufre, nunca son perpetradas por los sectores populares, quienes sin embargo cargan sobre sí con un sinnúmero de estigmas. En palabras de Delfino y Parchuc:

El caso más habitual es la producción de “pánico moral” alrededor de algunos grupos que son configurados como una amenaza, situación que legitima los reclamos de represión y control en zonas en las que se maximiza el poder de la policía. (2017: 113)

Cuando hablamos de los modos en los que las instituciones desarrollan mecanismos para reprimir, discriminar y marginar, también hablamos del modo en que la literatura y otros productos culturales contribuyen a este fin reproduciendo e instalando, por ejemplo, estereotipos de clase, género, raza, entre otros. Para contrarrestar estos efectos, el género delictivo se propone a sí mismo como “una herramienta literaria para interpelar a la sociedad y cuestionar una idea ‘sanita’ sobre la ley y el orden” (PVC, 2015: 13).

Podemos encontrar críticas de la misma índole en el siguiente poema:

“Villa perdida” de J21

Bienvenidos a esta villa perdida,
villa perdida
donde la realidad
es mucho más fría
donde los callejones
no tienen salida

acá la consigna es
sobrevivir día a día
y resistir a
esta agonía
por una pena establecida
donde la igualdad
es una utopía
y protestar un acto suicida
pero no importa
yo pido vía
y la educación es la salida
para no dejarme consumir
por villa perdida y la maldita policía
de vuelta a la vía
acá se respira resistencia
la resistencia viva
y la esencia se activa
contra el sistema, la poesía
contra el sistema, voy con filosofía
y contra la oligarquía
y toda su porquería
por el pueblo
la mano arriba
esa es la esencia
la esencia viva
de la poesía y su armonía
para el pueblo y su alegría
no más villas, villa perdida,

yo me despido con estas risas
llenas de letra y filosofía
por una mejor vida, vida digna
para las gentes de villas perdidas
señor poder, no más mentiras
para las gentes de villas perdidas
contra el sistema, la poesía
contra la policía, voy con filosofía
y por el pueblo, la mano arriba. (2014: 24)

J21 declama cuestionamientos similares a los que leíamos en Moreno y expone una realidad que cotidianamente permanece oculta. Y no decimos que permanezca oculta porque nunca se la visibilice, sino porque el sentido común opera obliterando estas realidades, que Marcos Perearnau describe del siguiente modo:

La cárcel como institución permite sostener la fantasía de que es posible un afuera de la sociedad. Sin embargo, uno de los prejuicios que podemos señalar es que en la cárcel el afuera no es tan afuera, ni el adentro es tan adentro. Hay lógicas de vigilancia que comparten el afuera y el adentro, por ejemplo, en las salidas de las villas hay garitas, y el ingreso de la Fuerza cuando hay conflictos al interior de los barrios de emergencia comparte las formas con las habituales requisas en los pabellones. Son prácticas que comparten con la prisión. Del mismo modo que la lengua tumbera en el barrio, junto con toda una cultura que circula en las canciones, gestualidades, formas de vestirse, *van creando sujetos que incluyen en su expectativa e imaginación el devenir presos*. (2017: 5, mis cursivas)

Los textos que se inscriben en el género delictivo parecen interpelar al lector a los fines de que este se pregunte: ¿todos los delitos se castigan? ¿Quién puede transgredir la ley? ¿Por qué ante un delito algunos temen la prisión y otros no? ¿Cómo percibimos el delito?

Con estas preguntas en mente, los invito a leer el poema “Ladrón” de Juan Carlos Pérez:

Ladrón por vocación,
por propia voluntad,
no me hizo la ocasión,
ni la necesidad.
Ladrón por convicción
lo mío es transgresión,
soy un profesional
del arte de robar.
Con código y respeto
sé bien con quién me meto,
esquivo la rutina,
busco la adrenalina.
Siempre en la otra vereda
de la injusta justicia,
a veces soy noticia
porque otra no me queda.
No voy tras de la fama
mi orgasmo más logrado
se produce en mi cama
con el botín al lado.
Sin patrón, sin horario

antigil, antiotario,
yo soy independiente,
yo soy un delincuente.
Voy haciendo mi ruta
no transo con la yuta,
no ando buscando líos,
mato y muero por los míos.
Y así voy de hecho en hecho
sin que se me enfríe el pecho,
y si salta mancada
mal, ahí, no pasa nada,
ñeris, pierdan cuidado
que yo he de morir callado. (2013: 23)

Con mucha cadencia e irreverencia, este poema es un canto de desprecio a la moral social: el yo lírico del poema reivindica irónicamente su rol “desviado”, del cual hace gala al indicar que no es por necesidad que roba, a la vez que denuncia lo injusto de la justicia. Pone los códigos por encima de los valores, entendiendo así que a los ojos de la sociedad el “robo” es un delito dependiendo de quién lo perpetre.

* * *

A continuación, haré una descripción del final del manifiesto para luego arriesgar algunas conclusiones. Aquí se abordan dos problemáticas fundamentales a la hora de definir un género: la relación narrador-autor, de la que ya se había dicho algo, y la cuestión del lenguaje.

Respecto del primer punto afirma: “Si el narrador es un delincuente lo es en este sentido: no hay moral en la organización del relato delictivo, no existe una moral narrativa.

El lector puede ser llevado por distintos caminos, ser desconcertado o directamente engañado” (2015: 14). Sobre el segundo punto propone: “El autor debe investigar el lenguaje, tanto tumbero como lunfardo, de los estratos subalternos, para darle verosimilitud a los personajes y a la atmósfera narrativa”.² El texto se pregunta si se estaría hablando de un género o un estilo, puesto que las características enunciadas se reconocen en variados géneros discursivos –incluso, arriesgo yo, en producciones de diversa índole y soportes–.

Y concluye del siguiente modo: “Este colectivo [PVC] propone crear una generación literaria que renueve los paradigmas y la meseta literaria actual. No se trata solamente de un proyecto a futuro, ya existen creaciones literarias en este género” (2015: 14). A continuación, menciona una serie de textos que se inscriben en este paradigma (algunos de los cuales fueron trabajados aquí) y vuelve a reivindicar el delito como herramienta literaria para interpelar críticamente a la sociedad.³

2 A este respecto, consideramos pertinente recuperar las palabras de Perearnau, quien plantea: “es notable que en las producciones artísticas –sobre todo las literarias– realizadas por estudiantes presos, la cárcel y la lengua tumbera suelen estar excluidas. Al contrario de la transgresión y novedad como regla que demandan las artes modernas, en el uso de la lengua literaria, los autores suelen ser en muchos casos moralizantes, metafóricos y respetuosos de sus formas” (2017: 9). Por razones de extensión, no me explayaré en torno a este punto. Sin embargo, me parece preciso plantear que si –como afirma Perearnau– cuidar el lenguaje y el estilo en las producciones que se realizan en la cárcel es un mecanismo que permite enfrentar los estereotipos mediante los que son representadas las personas privadas de la libertad, sin duda es un acierto del género delictivo mantener el lenguaje tumbero, el lunfardo y los berretines inmutables ante las marcas que las instituciones imponen sobre la identidad, a los fines de desafiar esos estigmas en un gesto de reivindicación de esa identidad desde la cual se produce cultura/literatura.

3 En “La opacidad de lo real”, Florencia Garramuño analiza una serie de textos de los que afirma: “En todos esos experimentos puede leerse una fuerte impugnación a la categoría de obra como forma autónoma y distanciada de lo real [...]”; y concluye: “La literatura brasileña y argentina se propone aquí, más que como objeto de estudio, como un campo de experimentación teórica” (Garramuño, 2008: 212). A la luz de lo ya expuesto, considero el género delictivo como una provocación teórica que nos obliga a pensar el tándem literatura-realidad desde una perspectiva crítica que ponga en tensión el orden establecido que ambas retroalimentan.

Estas palabras se encuentran en plena consonancia con las de Olga Guzmán, autora del libro de poemas *Esta vez decido yo*,⁴ en la “Reflexión desde el encierro”:

El mercado literario me dio para pensar que es muy necesario, más que nunca, criticar en la actualidad las problemáticas sociales. Porque renunciar a las críticas es dejarles campos libres a la exclusión, a la desigualdad, argumentando privilegios que pretenden reducir al otro.

Mi intención no es la del tráfico masivo de la literatura. En el submundo carcelario se practica y se detesta la crítica. Entonces ¿qué mejor que desafiar el sistema establecido? Porque lo principal es lo siguiente: que la crítica es una forma de lectura más alerta y más activa que puede como consecuencia, lograr algunos proyectos a futuro. (2012: 22)

El delito como acto de transgresión y el género delictivo como espacio donde se plasma su trama se propondrían como reverso de la ley y de la literatura. Mientras el primero actúa como crítica activa a una palabra escrita (la ley) que no tiene verdadero asidero en la realidad, el segundo desarma la ficción de orden que se apoya en la literatura como en otros productos culturales para reproducirse. Creo entonces que el rasgo verdaderamente distintivo del género delictivo es su rol como herramienta crítica; sus otras características, si bien pueden contribuir, no son su sello.

* * *

4 Por cuestiones de extensión no ahondaremos en este punto, pero en sus poemas Guzmán realiza una serie de denuncias sobre su vida en la cárcel a la vez que cuestiona no solo las prácticas del sistema penitenciario, sino también el entramado social en el que se sostienen.

Para concluir, quiero volver sobre una cuestión que enuncié al comienzo: el rol de las instituciones en sentido amplio. Para ello, recupero las palabras de Silvia Delfino, quien plantea que:

Las políticas institucionales constituirían prácticas cívicas en la medida en que la crítica analiza ya no la diferencia entre ideología y realidad, alienación y subjetividad, sino la opacidad de los procesos simbólicos de distribución del acceso a la participación y a las oportunidades sociales a través de la especificidad del vínculo entre lo económico, lo político y lo cultural. (1998: 32)

A lo largo de este artículo, analizamos cómo el género delictivo interpela críticamente la realidad al intervenir activamente sobre los modos en que se realiza la producción literaria y sobre la Literatura. A los fines de ilustrar la resistencia que las instituciones ofrecen a la hora de ser interpeladas, voy a recuperar el cierre de una ponencia que presenté en el congreso Cuestiones Críticas, en la Universidad Nacional de Rosario, en octubre de 2018:

Como corolario quisiera agregar una curiosidad, que más que tal es, para mí, una forma clara de graficar el problema abordado en esta ponencia. En los congresos a los que he asistido, analizando diferentes elementos del corpus mencionado, me ha tocado estar en una mesa sobre la obra de Gabriela Cabezón Cámara, en una mesa sobre género policial y en esta mesa sobre testimonio. Si bien todos estamos al tanto de las complejidades de armonizar los tópicos de las ponencias con cierta coherencia en las diferentes mesas de los congresos, creo que esta “dificultad” para alojar a este corpus dentro de la “Literatura” se ve reflejada en el “no-lugar” que por ahora le deparan los estudios literarios. (Camarda, 2018)⁵

5 Nobleza obliga, este año, varios integrantes del PEC y el UBACyT “Escribir en la cárcel” participa-

Elegí cerrar con esta anécdota académico-personal porque considero que retrata la problemática abordada. Así como la literatura se muestra impermeable al ingreso de ciertas obras, la ley sostiene una ficción de orden. En este proceso de retroalimentación, la serie de la literatura y la serie de la vida se manifiestan como paralelas que el género delictivo se propone estrellar con movimientos perpendiculares.

Bibliografía

- Brossio, G. (2013). Hipótesis del género delictivo. En *La Resistencia*, núm. 9, pp. 24-25.
- Camarda, A. (2018). Escritura carcelaria: ¿testimonio o literatura? Ponencia presentada en el congreso Cuestiones Críticas, Universidad Nacional de Rosario.
- Delfino, S. (1998). Desigualdad y diferencia: retóricas de la identidad en la crítica de la cultura. En *Doxa*, núm. 18, pp. 28-44.
- Delfino, S., Parchuc, J. P. (2017). Narrar para reescribir: experiencias pedagógicas en contextos de encierro. En Gerbaudo, A. y Tosti, I. (eds.), *Nano-intervenciones con la literatura y otras formas del arte*, pp. 109-142. Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.
- Garland, D. (2010). *Castigo y sociedad moderna*. México, Siglo XXI.
- Garramuño, F. (2008). La opacidad de lo real. En *Aletria*, núm. 8, pp. 199-214.
- Guzmán, O. Reflexión desde el encierro. En *La Resistencia*, núm. 6, p. 22.
- J21, Villa perdida. En *La Resistencia*, núm. 10, p. 24.
- Link, D. (2003). *El juego de los cautos*. Buenos Aires, La marca.
- Maury Moreno M13 (PVC). (2014). No son villeros. En *La Resistencia*, núm. 11, p. 27.

mos en La Plata del Congreso Orbis Tertius, donde nos inscribimos en el Simposio sobre Contextos de Encierro, impulsado y coordinado por Sergio Frugoni.

Perearnau, M. (2017). Agrandaré mis prisiones. De la causa penal a una causa universitaria, cultural y colectiva. Una elaboración de la experiencia universitaria del CUSAM a partir de las estrategias de subjetivación de los talleres artísticos. En *A pesar del encierro prácticas políticas, culturales y educativas en prisión*, pp. 123-132. Rosario, sin editorial.

Pérez, J. C. (2013). Ladrón. En *La Resistencia*, núm. 8, p. 23.

PVC (Pensadores Villeros Contemporáneos). (2014). Yo/Nosotros. En *La Resistencia*, núm. 10, p. 1.

— (2015). El género delictivo. Un manifiesto. En *La Resistencia*, núm. 13, pp. 12-14.

Contar para descontar: tiempo y espacio de la ley en textos escritos en la cárcel

Juan Pablo Parchuc

La primera antología poética publicada por Yo No Fui contiene dos poemas cortos donde el tiempo y el espacio carcelarios se cruzan hasta quedar entrelazados (2006: 87). Ambos están firmados por Sol y se encuentran en la misma página; aunque podrían ser uno, la disposición y el blanco entre ambos sugiere una separación:

Tiempo de espera
tiempo que
nunca llega.

La enredadera
se acerca
a las rejas de aquí.

Los textos componen una suerte de cronotopo¹ intenso y, a pesar de su brevedad, condensan, en pocas líneas, una forma de experiencia del encierro. El primero es más clásico y se apoya en la catacresis de la llegada del tiempo que se espera. El segundo, directamente vuelve espacio el tiempo (y viceversa), en el despliegue de la enredadera hasta el lugar marcado por el adverbio. “Los elementos del tiempo se revelan en el espacio, y el espacio es entendido y medido a través del tiempo” (Bajtín, 1989: 238). Pero no solo espacializa el tiempo, o vuelve tiempo el espacio, sino que llena ambos de vida, a uno y otro lado de la reja. Recordemos, con Foucault (2001: 239-251), que los tres principios que definen el régimen penitenciario son el aislamiento, el espacio (cerrado) y el tiempo (medido o “finalizado”).

En este trabajo propongo indagar la relación entre espacio y tiempo de la ley en textos escritos en la cárcel. Para eso, retomo parte de mi investigación sobre literatura y legalidad, a partir de la lectura de un pequeño corpus de poemas y relatos escritos en lo que podríamos llamar los márgenes o bordes de la ley, pero también de los procesos de institucionalización del arte y la literatura. Me concentraré sobre todo en dos textos publicados casualmente el mismo año: “Pinceladas” (2013) de Gastón Brossio (Wk, Waiki o Waikiki, según el pseudónimo con el que suele firmar sus textos), publicado en el octavo número de revista *La Resistencia* e incluido en su último libro: *48. El muerto que escribe cuentos* (2018); y un poema, sin título, de Liliana Cabrera, que empieza con

1 Mijal Bajtín usa la noción de cronotopo para conceptualizar la conexión de relaciones temporales y espaciales asimiladas artísticamente en la literatura. Caracteriza esta asimilación como un “proceso complicado y discontinuo”, donde interactúan el mundo creado por el texto y el espacio y tiempo históricos de los que participa (1989: 237). Toma la noción de las matemáticas, en las cuales fue introducida, según dice, por la teoría de la relatividad de Einstein; y lo traslada a la teoría literaria, “casi como una metáfora (casi, pero no del todo)” (p. 237). Marca también, al principio de su trabajo, la relación del concepto con la biología.

el verso “Yo cuento 25 pasos”, incluido en su segundo libro: *Bancame y punto* (2013).² Como veremos, estos textos constituyen formas de contar (de narrar, pero también de sacar cuentas) para descontar, remarcando y a la vez transformando en la escritura la relación entre literatura y legalidad en la construcción de espacios y tiempos reales o posibles.

Los márgenes de la literatura y la literatura en el margen

Las tensiones entre literatura y ley han sido abordadas tanto desde la perspectiva de la relación entre ficción y política como del estatuto del arte y la literatura en el sistema jurídico moderno. Según la bibliografía ya clásica sobre el tema, la literatura mantiene una relación liminar o en el margen de la legalidad, a la vez dentro y fuera de la ley (Derrida, 1984; Foucault, 1996). A su vez, la estructura de racionalidad de la ley se encuentra montada sobre la repetición, que muestra mientras intenta ocultar su origen ficcional.³

El principio jurídico de legalidad, que sustenta la estructura de racionalidad del sistema constitucional y penal moderno, supone que los sujetos y poderes públicos están sometidos a las leyes, según el enunciado abstracto: “Nadie puede ser obligado a hacer lo que la ley no manda, ni privado de lo que ella no prohíbe”. Su funcionamiento implica entonces un proce-

2 Se incluyen dos entrevistas que cuentan con una breve descripción de la obra de ambos autores en la cuarta parte de este volumen.

3 “La ley exige un relato” (en francés, *re-cit*), dice Derrida en “La loi du genre” (1980). La ley necesita repetirse, como un ritual, para poder instaurarse, y se naturaliza borrando su propia historia. En *Fuerza de ley* (1994), Derrida vuelve sobre este argumento para explicar cómo la autoridad del sistema legal moderno se funda en el proceso de citación, la racionalización abstracta de la ley y el borramiento de la historia de su origen o imposición. Algo similar dice Walter Benjamin en “Para una crítica de la violencia” (1921): hay un momento de violencia instauradora (fuera de la ley) que la ley borra para pensarse siempre ya ahí, previa a todo origen o fundamento.

so de citación, en la medida en que el carácter de verdad del juicio (y del sistema que lo legitima) se define por la relación que establece con textos o enunciados previos que deben ser repetidos. No solo porque lo precisa para instaurar su fuerza interpretativa, sino en términos más sencillos: para que un hecho o un comportamiento pueda ser sancionado, su narración o descripción debe ajustarse o poder enmarcarse en un caso definido (tipificado) por las normas establecidas.

En mi investigación recupero operativamente el concepto de legalidad y su funcionamiento, para indagar los límites de lo que se conoce como “estado de derecho” y las leyes que lo instauran, pero también el estado de la lengua y el orden moral que funda (o sobre el que se funda) este estado y las regulaciones que supone, a partir del análisis de escenas, tramas y sujetos de la ley en la literatura. De esta manera, trato de eludir el carácter general, abstracto o universal de la ley, para pensar la legalidad en términos específicos, de manera inmanente, pero a la vez históricamente concreta, en la lectura de materiales y problemas teóricos y políticos de la literatura.

En *El género en disputa*, Judith Butler lee el problema del sujeto de la ley desde una concepción performativa –es decir, no representativa– del lenguaje, para señalar el problema de las relaciones entre saber y poder sobre los cuerpos:

Foucault afirma que los sistemas jurídicos de poder producen a los sujetos a los que más tarde representan. Las nociones jurídicas de poder parecen regular la esfera política únicamente en términos negativos, es decir, mediante la limitación, la prohibición, la reglamentación, el control y hasta la “protección” de las personas vinculadas a esa estructura política a través de la operación contingente y retractable de la elección. No obstante, los sujetos regulados por esas estructuras, en virtud de que están sujetos a ellas, se

constituyen, se definen y se reproducen de acuerdo con las imposiciones de dichas estructuras. [...] En definitiva, la construcción política del sujeto se realiza con algunos objetivos legitimadores y excluyentes, y estas operaciones políticas se esconden y naturalizan mediante un análisis político en el que se basan las estructuras jurídicas. El poder jurídico “produce” irremediablemente lo que afirma solo representar; así, la política debe preocuparse por esta doble función del poder: la jurídica y la productiva. De hecho, la ley produce y posteriormente esconde la noción de “un sujeto anterior a la ley” para apelar a esa formación discursiva como una premisa fundacional naturalizada que posteriormente legitima la hegemonía reguladora de esa misma ley. (2007: 47-48)

Además de leer el carácter productivo de la ley y el poder en Foucault, Butler está extrapolando la lectura que hace Jacques Derrida del relato “Ante la ley”, de Franz Kafka. Derrida indaga el modo en que la ley parece excluir toda historicidad y narración empírica, pero, en el mismo momento en que su racionalidad parece exterior a toda ficción e imaginación, no puede, sin embargo, no incluirlas. Se refiere al *como si* del imperativo categórico kantiano, y pregunta: “Y ¿no sería que la Ley, sin estar ella impregnada de literatura, comparte sus condiciones de posibilidad con el objeto literario?” (1984: 104). Para ser investida de autoridad categórica, la ley no debe tener historia, génesis ni derivación posibles.⁴

La invocación de ese “antes” temporal creado por la ley es el “fundamento ficticio de su propia afirmación de legitimidad” (Butler, 2007: 48). Butler lee la hipótesis prevaeciente de la integridad ontológica del sujeto antes de la ley como un vestigio

4 El relato de Kafka no aclara a qué ley se refiere: la religiosa, la del derecho, la sexual.

contemporáneo de la hipótesis del estado de naturaleza que sienta las bases de las estructuras jurídicas del liberalismo clásico. La invocación performativa de un *antes* no histórico se convierte así “en la premisa fundacional que asegura una ontología presocial de individuos que aceptan libremente ser gobernados y, con ello, forman la legitimidad del contrato social”.

Para ampliar el análisis, podemos considerar las relaciones entre literatura y democracia. En *Passions* (1993), Derrida afirma que la literatura como invención moderna se inscribe en las convenciones e instituciones que aseguran, en principio, el “derecho a decirlo todo”. Su destino está unido a la no-censura, al espacio público de libertad democrática. “No hay democracia sin literatura, y no hay literatura sin democracia”. En otro sentido, en *Políticas de la literatura*, Rancière sostiene que la literatura tiene que ver con la democracia no en términos de “gobierno de las masas”, sino como exceso en el vínculo de los cuerpos con las palabras. “La democracia es en principio la invención de palabras mediante las cuales aquellos que no cuentan se hacen contar y empañan así el orden de reparto de palabra y mudez que hacía de la comunidad política un ‘bello animal’, una totalidad orgánica” (2011: 69). El exceso no tiene que ver entonces con las grandes cantidades, sino con introducir un cálculo que deshace el ajuste de los cuerpos a los significados. Lo que llama el “malentendido literario” es menos una cuestión de ambigüedad del lenguaje que de cuerpos y de cálculos. No hay que comparar entonces la densidad social de los cuerpos y su densidad “novelesca”, sino, por el contrario, el orden o desorden de la relación entre cuerpos y palabras que rige la ficción literaria y la política. O, como dice al comienzo de *El hilo perdido* (2015), los “desarreglos del orden ficcional”.

El nuevo régimen de escritura que instaaura la ficción moderna en la literatura implica un modo de pensar “nuevas relaciones entre las palabras y las cosas, las percepciones y los actos, las repeticiones del pasado y las proyecciones del

futuro, el sentido de lo real y lo posible, de lo necesario y de lo verosímil con el que se tejen las formas de experiencia social y de la subjetivación política” (Rancière, 2015: 14).

De esta manera, podemos leer los textos escritos en la cárcel no por lo que representan, sino por lo que operan, es decir, las situaciones que construyen, las poblaciones que convocan, las relaciones de inclusión o exclusión que instituyen, reafirman o cuestionan, las fronteras que permiten trazar o borrar entre la percepción o la visibilidad y las posibilidades de acción. Podríamos preguntarnos también qué pasa cuando hablan y toman la palabra los “sin parte” o “los que no son parte”; los restos o “desechos” de esa totalidad social, quienes no parecen estar habilitados para hablar (o escribir).

En el caso de los textos escritos en la cárcel, la relación entre literatura y legalidad se complejiza aún más. La literatura, en su institucionalidad compleja con respecto a la ley y sus instituciones, a la vez dentro y fuera de la ley, se encuentra con los sujetos (y textos) ubicados en los márgenes de la ley. Pero además, la cárcel constituye otro borde: no solo porque separa y excluye una parte de la población, sino porque instituye el límite bajo del estado de derecho: es el sitio donde supuestamente la ley impera y, sin embargo, está expuesto permanentemente a salirse de sí y quedar fuera o al margen de la ley. La cárcel es un sitio de arbitrariedad y violencia: la tortura, el maltrato, las condiciones degradantes del encierro, los cambios constantes de las reglas o de su aplicación. Se trata de un estado de excepción paralelo e inverso al que ocupa el soberano (Agamben, 1998: 80). Podríamos decir, entonces, que la literatura se encuentra con la cárcel en el borde y por abajo.

Contar y sacar cuentas

Liliana Cabrera (2013: 33) cuenta pasos para dimensionar un espacio que se multiplica en la repetición del tiempo. Como sabemos, la cárcel es espacio cerrado, fijo, pero también tiempo, días, horas, que se cuentan.

Yo cuento 25 pasos
de la ventana a la reja
9 de pasos más
de la reja al comedor
otros 30
si doy toda la vuelta
y camino en círculos
y camino en ochos
camino por los techos
me sumerjo en sus grietas
40, 75 pasos, 90
se vuelven incontables
si la cabeza va a mil x hora
si las multiplico
x las mañanas
que se hacen tarde
x los días
que se estancan en sus noches.
Me como las paredes
las atravieso como si fueran
una hoja de papel,
por un segundo
las rejas se doblan
se desdibujan
se desfiguran de la realidad
pero no puedo escapar de mí.

El tiempo y el espacio quedan entrelazados en la cuenta. Pero Liliana no cuenta el espacio en una unidad de medida clásica, como el metro, sino en pasos. Y la forma de medir el tiempo también se vuelve vital, cuando las mañanas se hacen tardes y los días, noches. Asimismo, no cuenta lineal y sistemáticamente, sino de manera desordenada y por recorridos; un modo de habitar el espacio y ocupar el tiempo, caminando en círculos, caminando en ochos y hasta por los techos. Así, la rejas se doblan y las paredes son atravesadas en la hoja de papel; la escritura desarma su superficie al menos “por un segundo”, desfigurando la realidad, abriendo la posibilidad de explorar sus grietas.

A continuación, hay dos dibujos (Figura 1): un bicho, una especie de vaquita de San Antonio, camina dejando marcas sobre un *patchwork* hecho de distintas texturas e imágenes superpuestas, con paisajes, rejas, muros y arabescos; otro, con números y palabras de distintos tamaños, que resaltan la espacialidad y el tiempo de la escritura (Cabrera, 2013: 34-35).



Figura 1. Ilustraciones de *Bancame y punto*, pp. 34 y 35.

En el segundo número de la revista *Yo Soy*, Alejandra Rodríguez propone una lectura de la muestra de fotografía estenopeica y textos titulada “Iluminaciones”, del colectivo Luz en la Piel de Yo No Fui. La estenopeica es una técnica fotográfica que requiere largos tiempos de exposición sobre una figura o paisaje. Rodríguez se pregunta cómo se traduce ese procedimiento en la experiencia de producir imágenes en “un lugar donde las coordenadas espaciotemporales se vivencian como una misma cosa” (2016: 21). Y agrega que las fotos tomadas por mujeres en la cárcel se resisten a ser miradas como objetos cerrados sobre sí, y se abren e interpelan “como posibilidad viva de encuentro”.

La rutina en la cárcel es rigurosa y constante, cada día, cada vez, a la misma hora, siempre la misma pared, la misma reja, el mismo pedacito de cielo que se deja ver a través de la ventana. Así, cada imagen desafía el hastío de la repetición, intentando fijar aquello que nunca podrá repetirse existencialmente. (Rodríguez, 2016: 21)

Cita, a continuación, a Liliana: “La fotografía me dio la posibilidad de reinventar los días, de reinventar el mismo patio”. Un movimiento similar podemos registrar en su poesía. “Cada cielo, cada espacio iluminado por un rayo de luz, cada rostro, nos recuerdan que no todo es lo mismo dentro de la cárcel, que cada vida es una vida, que el castigo se disfraza muchas veces de supuestos, de silencios o de olvidos” (Rodríguez, 2016: 23).

En un fotomontaje presentado en el MUFF (Festival de Fotografía de Montevideo) del año 2017, como parte de la muestra “Cinco” del mismo colectivo, Liliana vuelve las cuentas un modo ya no de contar el espacio y el tiempo, sino a sí misma: “Me multiplico / en forma / inversamente proporcional / por la cifra / en que me divido”. A través de la

imagen y la escritura, se divide (“Me parto / en tres / en seis / en nueve / a tirones me desato la lengua”) para reconstruirse “desde cero” y convertirse “en otra cosa”. De esta manera, la escritura a la vez registra las condiciones y señala las posibilidades de un cuerpo retratado y una subjetividad que se vuelve “más verdadera” en el espacio de la página.⁵



Figura 2. Piezas de fotomontaje presentadas como parte de la muestra “Cinco” en el MUFF 2017.

- 5 Julieta Sbdar indaga esta relación entre escritura, subjetividad y cuerpo en la poesía de mujeres privadas de su libertad, en su tesis de maestría *La blessure du temps. Configurations de la mémoire dans la poésie contemporaine écrite par des femmes privées de leur liberté en Argentine*, aprobada como Mémoire de Master Études sur le Genre en la Universidad Paris 8 en septiembre de 2019. A partir de la relación entre memoria y tiempo, analiza el modo en que la escritura poética registra el imperativo temporal del encierro y, simultáneamente, resiste sus condiciones en la construcción de una memoria sensible que, con su propio ritmo, vincula la lengua con la experiencia y el cuerpo como desafío literario y político.

El relato “Pinceladas” de Wk también reconstruye el espacio carcelario y los modos de habitarlo, contándolo. Aquí los números toman cuerpo y encarnan formas de vivir el encierro, mientras se cuenta el espacio y el tiempo de la ley desde el punto de vista de los que “perdieron”.

Desde el comienzo, el narrador se coloca “abajo”; arriba, en el palco, está “La oligarquía”, dice. Y propone contar el cuento para romper con la lógica de que “siempre la escriben los que ganan” (Brossio, 2013: 12).⁶ Hay todo un juego de posiciones en el relato, por el cual el narrador se coloca en relación con esos otros que representan la razón, el bien, la civilización, la ley y el orden. Parece ser una estrategia para mostrar la contracara de esas posiciones, desarmándolas, desmontándolas, o mejor, des-contándolas.

El narrador, en primera persona, empieza contando desde la cama y sacando cuentas del tiempo que lleva dormido. Equipara ese tiempo al tiempo en prisión: un tercio de su vida. Con eso, dice, quiere “remarcar” su estado (p. 12). Luego sigue mirando desde la cama para volverse “metódico” y sigue contando: cuenta las dimensiones del pabellón (en pasos, como Liliana); cuenta camas; habla de las ventanas y sus medidas, de las puertas de entrada. Cuenta televisores, ventiladores (los que funcionan y los que no), el baño y la cocina. Dice que quiere mostrarle al lector todo lo que ve. Lo interrumpen los ruidos que llegan de la calle, pero sigue contando: cuenta mesas y sillas; vigas, luces, letrinas, inodoros (pp. 12-14). Después de describir la infraestructura del pabellón, sostiene que si a eso le sumamos las discusiones y peleas de todo el año, las arbitrariedades de los jueces, el “extrañamiento de familiares”, la pérdida, el maltrato físico y psicoló-

6 La sintaxis impide reponer la referencia de ese pronombre *la*, emulando la frase popular “Que no te la cuenten”. En la versión publicada en *48* dice: “Y así contaré el cuento, lo que permite romper con la lógica de que los que siempre lo escriben son los que ganan”, igualando historia a cuento.

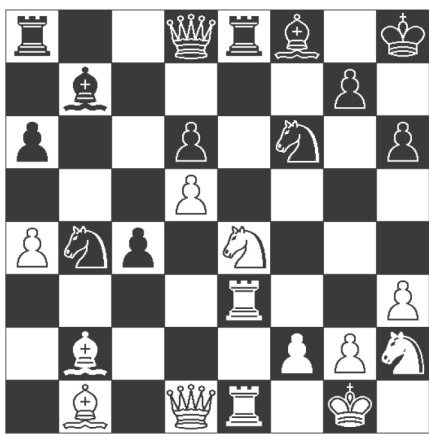
gico del servicio penitenciario, el derroche, las restricciones, estaría “pagando el castigo de toda la humanidad como lo hizo Jesús” (p. 14). Es decir, coloca la suma en la economía de la pena, pero hace otros cálculos, alterando la cuenta.

Luego de ese primer conteo, describe el recorrido desde que sale del pabellón hasta el Centro Universitario Devoto (CUD), que –dice– le “permite romper el paradigma de esta lógica penitenciaria”. Para eso, vuelve a contar: cuenta rejas, pasos, giros, cámaras. Una vez adentro del CUD, le viene a la mente la jugada de ajedrez con la que termina el relato y lo devuelve al principio. Copia un gráfico del estado de la famosa partida entre Kasparov y Karpov, luego de la movida 23 de las blancas.⁷ “Ahora entiendo todo, mi ídolo perdió al igual que yo, vuelvo a empezar...” (p.15).

El tablero de ajedrez recodifica el espacio cerrado, las posiciones y movimientos del relato que, como la ley, *se repite*. Por supuesto, el título refuerza el carácter visual del texto. Las pinceladas indican los trazos de ese fresco que configura un retrato vivo del espacio carcelario y, a la vez, como en la expresión coloquial, funcionan como un compendio de rasgos característicos.⁸ Cuerpo, tiempo y espacio quedan vinculados en esa huella de la escritura.

7 Como en el poema de Liliana, aparecen imágenes junto a la palabra escrita.

8 Además de escribir, Wk pinta, y ha tenido la oportunidad de exponer su trabajo dentro y fuera de la cárcel. En particular, su serie “Arte Marginal Binario” reúne la pintura con frases escritas en el reverso de la tela con una tinta especial que no se ve y se va revelando con el correr del tiempo.



Estado de la partida luego de la movida 33 de las Blancas

Figura 3. Ilustración del cuento "Pinceladas" publicada en *La Resistencia*, núm. 8, p. 15.

La cárcel está atravesada de números. En ella se cuenta y se sacan cuentas todo el tiempo: las personas se identifican con un número de legajo; los módulos, pabellones y celdas tienen número; también los establecimientos; varias veces al día se hace el "recuento";⁹ los tribunales, cuyos nombres van acompañados siempre de números, fijan penas en años que van descontándose con el correr de los días; el gabinete criminológico evalúa a los/as/es "internos" asignándoles un puntaje y una cantidad de "objetivos" por cumplir. Frente a la operación legal que vuelve a las personas números ("Acá sos un número") y va socavando la subjetividad, la escritura carga de vida el encierro y se opone a la "frialidad" de los nú-

9 En otro poema, incluido en su primer libro, *Obligado Tic Tac*, Liliana escribe: "De pronto, gritaron 'recuento' / y fuimos como las vacas / rumeando por el pasillo. / Vacas de lánguidos ojos / que caminan pausadamente / e ignoran lo que vendrá." Y agrega: "Nos cuentan a la mañana (7:40 am) / a la tarde (7:40 pm) / a la noche (10:00 pm). / ¿Y en los días de visita...? En cuatro oportunidades" (Cabrera, 2011: 20).

meros. Podríamos decir que la literatura permite tener en cuenta cada historia, cada vida, sin subsumirla en el conglomerado de los números, las estadísticas o las poblaciones.

Los números son importantes en la obra de Wk. Cada uno de sus libros lleva uno por título: 79. *El ladrón que escribe poesía* (2015); 118. *Cien veces sangre* (2017); 48. *El muerto que escribe cuentos* (2018). Los números aquí no están despersonalizados, como en la economía jurídica de la pena o la calificación del cálculo penitenciario. Son números que atraviesan y dan sentido a la vida; números vivos. Por supuesto, no son números al azar, sino que remiten a la quiniela (79: “ladrón”; 118: “sangre”, *multiplicada* por cien; 48: “*il morto che parla*”). Son números con sentido, entreverados de lecturas, experiencias, deseos y azares; un sistema de codificación que conecta la vida con los sueños. Como dice en el prólogo de 118, titulado “Pro (no el de Macri)-logos”, sobre los temas de sus aforismos: “Todas estas cosas y muchas otras son las innumerables estupideces que formaron el carácter de este escritor, que intenta de manera indirecta crear experiencia en otras vidas, para que puedan saber que no todo es como se lo cuentan” (p. 12).

En el último capítulo de *Mil Mesetas*, Gilles Deleuze y Félix Guattari citan a Pierre Boulez, un compositor y teórico de la música, que estudió matemáticas en el Politécnico de Lyon, antes de ingresar en el Conservatorio de París. La cita es breve pero resulta útil para la lectura: “Boulez dice que en un espacio-tiempo liso se ocupa sin contar, y que en un espacio-tiempo estriado se cuenta para ocupar” (Deleuze y Guattari, 2002: 486). La cárcel es el espacio estriado por definición: se trata de un espacio y un tiempo instaurados por el aparato de Estado y la ley, donde todo está debidamente medido y calculado. Sin embargo, cada rincón, en cualquier momento, puede volverse el pliegue que hace liso lo estriado, en formas creativas y transformadoras, pero también opresivas

y apabullantes. Se trata de la violencia interna de la ley, que la funda y sostiene; el estado de excepción, en el lugar donde supuestamente impera la ley. O como lo llama Jorge Panesi: “el interior ilegal de la ley”, aquello mismo que la legalidad oculta y que siempre la hizo funcionar como ley (2000: 346).

Claro que no hay espacios o tiempo puramente estriados ni totalmente lisos. Pero en la cárcel la contaminación entre uno y otro parece extremarse. “A veces bastan movimientos, de velocidad o de lentitud, para rehacer un espacio liso. Evidentemente los espacios lisos no son liberadores de por sí. Pero en ellos la lucha cambia, se desplaza, y la vida reconstruye sus desafíos, afronta nuevos obstáculos, inventa nuevos aspectos, modifica los adversarios” (Deleuze y Guattari, 2002: 506).

Según Fermín Rodríguez, leer la literatura en términos de espacio supone captar dos movimientos: por un lado, el trazado y la actualización de límites y clasificaciones; por otro, el movimiento de la huida, las líneas de fuga, las líneas virtuales de liberación y de terror, de vida y de muerte.

Cargada de instrumentos de poder, procedimientos de investigación, métodos de observación, técnicas de registro y de acumulación de saber, la literatura [sale] a explorar, a medir, a describir, a nombrar, a cartografiar el territorio enemigo, a fijar tradiciones, a ordenar [...]. Pero la literatura también viene [...] a rechazar los límites, aliada de sus flujos, de sus intensidades virtuales, de sus fuerzas desligadas que invaden la representación y desorganizan las jerarquías, los contornos, los límites de los mapas estatales. Por su poder de decirlo todo, de conectar eslabones semióticos, científicos, estéticos, circunstancias políticas y luchas sociales; por su capacidad de conectar un punto del pasado y con el presente y multiplicar dimensiones de la realidad; la

literatura sirve para moverse de una punta a otra [de un espacio], para orientarse y perderse, para entrar y salir de él por cualquier lado. (2010: 18-19)

Para darle contexto a la lectura (aunque no hay texto sin contexto en los márgenes de la literatura y la ley), agregó un elemento más: en *La razón neoliberal*, Verónica Gago sostiene que el neoliberalismo opera como “una red de prácticas y saberes que asume el cálculo como matriz subjetiva primordial” (2014: 12). Se trata de un conjunto de condiciones que se concretan más allá de la voluntad de un gobierno y de su legalidad. La fuerza del neoliberalismo, así pensado, acaba arraigando en los sectores precarizados como una pragmática vitalista. Siguiendo a Foucault, Gago piensa el neoliberalismo como una mutación en el “arte de gobernar”; un conjunto de saberes, tecnologías y prácticas que despliegan una racionalidad de nuevo tipo que no puede pensarse solo impulsada “desde arriba” (p. 9). Y toma el caso de Latinoamérica, sus crisis y rebeliones, como territorio para rearmar una perspectiva crítica sobre el neoliberalismo.

Me interesa del argumento de Gago esa idea de cálculo en relación con lo que venimos leyendo, ya que –como ella dice más adelante– supone una perspectiva contrapuesta a la moralización, en sus formas criminalizantes y judicializadoras, pero también asistencialistas o victimistas.

[E]l cálculo puede ser tomado al mismo tiempo en su cara esencialmente neoliberal (es decir: reconocimiento de la libertad tentativa ampliada de cálculo, exposición de la operación subjetiva-colectiva en vistas a la explotación y al gobierno como gubernamentalidad) y, al mismo tiempo, como momento de un *conatus* (“vitalismo de la vida”, “salud”, “querer vivir”) que produce realidad no previamente calculada, que da lugar a nuevos modos de

organización, de sociabilidad, a nuevas tácticas de intercambios, a la creación de lenguaje, de puntos de vista, en fin, de valor en un sentido amplio. (p. 211)

Para la definición de *conatus*, la autora se basa en la manera en que Laurent Bové piensa el *conatus* spinoziano en términos de estrategia: como un conjunto de modos de hacer que se componen para construir y defender el espacio-tiempo de su afirmación. Así, el cálculo parece desdoblarse en adaptación a la regla del control o de la norma y la lógica de la “seguridad”, o bien, producción en desmesura en relación con el orden y la medida dada, es decir, como exceso.

Los textos de Liliana y Wk cuentan y sacan cuentas; y al hacerlo, proponen otras formas de contar hasta deshacer la cuenta. Hay también un llamamiento inscripto en esas palabras y cuentas, un pedido de ser *tenidos en cuenta*, de que sus vidas no sean anuladas y restadas del conjunto social, no solo en el sentido de la exclusión de unos cuerpos, sino de la pérdida del saber que acumulan como experiencia. Y para eso, apelan a la literatura.

Justamente ese es el título de otro relato de Wk: “Apelo a la literatura”. En el texto, el narrador reescribe la escena de la justicia, apropiándose del lenguaje judicial, para cuestionar la ley y su moral (la condena social) a través de una carta dirigida al juez.

Desde el comienzo el relato establece un vínculo con “Pinceladas”, que nos permite leerlos en serie. Después de hablar de “esas cosas que tiene la literatura”, escribe la carta, que empieza así:

SU DESPACHO:

SEÑOR JUEZ:

Me encuentro en una situación inusual, sentimental e imprudente... De poder, descargaría un *espasmo* (síquiera) y, si tuviera que pintarlo, quedaría indesci-

frable *por la bronca de sus pinceladas...* Es por eso que recurro al simple acto literario, del cual es testigo mi lápiz, que explota por la presión del pulgar y el índice... (Wk 2018: 148. Destacados en el original)

La introducción de la carta –escrita en tono irónico pero a la vez interpelador– señala el cuerpo y la escena de escritura; las marcas sobre la página como huellas de sus condiciones de producción. Es decir, se vuelve sobre la escena evidenciando el carácter artificial pero también la construcción de una subjetividad en la escritura que produce una obra abierta al exterior, en los márgenes de la literatura.

En otra parte, dice del juez que “ni siquiera se inmuta por la Constitución” y que “se limita a hacer un recorte posicional, que termina diciendo: NO HACER LUGAR... NO HACER LUGAR...” (p. 149), retomando la jerga judicial.

Para terminar, quisiera detenerme en esa fórmula, subrayada con las mayúsculas. Hace algunos años escribí un texto sobre la crítica literaria argentina que partía de la frase dicha por un estudiante de Devoto, Maikel,¹⁰ que puede leerse como el reverso exacto de esa fórmula jurídica (Parchuc, 2014). A Maikel le preguntaron por el sentido de la educación en una clase de Teoría Literaria, y respondió, sin titubear: “La educación da margen”. Sabemos que, en su uso habitual, *dar margen* refiere no solo a ampliar o extender los límites (espaciales o temporales) de algo o alguien, sino también a dar oportunidad de algo a alguien; permitir, habilitar, dejar hacer. Por el contexto en que se dijo, la frase podría ser también una respuesta a la pregunta por la literatura: la literatura, como la educación, también da margen.

10 Nacido y criado, como Wk, en el Barrio Ejército de los Andes, más conocido como “Fuerte Apache”, Maikel estudia Letras, es escritor, cantante de la banda XTB Portate Bien e integra el colectivo Pensadores Villeros Contemporáneos (PVC).

En un texto sobre editar en la cárcel, Ana Lucía Salgado afirma:

Editar [en /desde /contra /a pesar de] la cárcel es centrar como nunca la atención en la voz que se edita, es abrirle espacio y sostenerlo desde el simple privilegio de quienes podemos hacerlo. No es dar voz, no es un acto asimétrico de caridad. Es hacer silencio, para que el otro pueda hablar; es sostener una escucha real y metafórica. Sea la voz de un preso o la voz que subyace en un personaje de ficción [...] Editar desde los márgenes del mercado, a contrapelo, es habilitar y poner en valor estos discursos otros, sin subvertir el origen ni desdibujarlo, sin “apaciguar” esos textos, ni embellecerlos para hacerlos tolerables. Es hacerse cargo de que el otro existe y tiene voz. (2016: 100)

En un sentido similar, Marcos Perearnau, analizando la experiencia del CUSAM, a partir de las estrategias de subjetivación y las experimentaciones de los talleres artísticos en esa sede universitaria intramuros, apela a la lógica inmanente que despliegan los versos de uno de sus estudiantes, ahora recibido de sociólogo: Diego Tejerina. Los versos, que cita como epígrafe, dicen así: “Ya que no puedo ser libre / agrandaré mis prisiones (2017: 123). Perearnau asocia esas palabras al movimiento que involucra la constitución de un colectivo que se organiza adentro para superar los muros de la prisión hacia nuevos territorios, y fundar, por ejemplo, una biblioteca popular o un pequeño centro cultural y deportivo en el barrio. “[S]acar la cárcel para afuera es llevar los muros tan lejos que logremos como sociedad perderlos de vista”, concluye.

Esas formas de dar margen, esa fuerza del margen, es la potencia que la literatura opone a la ley que “no hace lugar” y

retiene el tiempo; desplazando, corriendo los límites, transformando los espacios existentes o abriendo nuevos lugares donde (re)escribimos.

Bibliografía

- Agamben, G. (1998). *Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vida*. Valencia, Pretextos.
- Bajtín, M. M. (1989). Las formas del tiempo y del cronotopo en la novela. En *Teoría y estética de la novela*, pp. 237-409. Madrid, Taurus.
- Benjamin, W. (1998). Para una crítica de la violencia. En *Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones IV*. Madrid, Taurus.
- Brossio, G. (2013). Pinceladas. En *La Resistencia*, núm. 8. pp. 12-15.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona, Paidós.
- Cabrera, L. (2013). *Bancáme y punto*. Buenos Aires, Bancáme y punto.
- (2011). *Obligado Tic Tac*. Buenos Aires, Cartonerita Solar.
- Deleuze, G., Guattari, F. (2002). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia, Pretextos.
- Derrida, J. (1980). La loi du genre. *Glyph, Textual studies*, núm. 7, pp. 176-201.
- (1984). Ante la ley. En *La filosofía como institución*. Barcelona, Juan Granica.
- (1993). *Passions*. París, Galilée. Trad. de Jorge Panesi.
- (1997). *Fuerza de ley*. Madrid, Tecnos.
- Foucault, M. (1996). La vida de los hombres infames. En *La vida de los hombres infames. Ensayos sobre desviaciones y dominación*. Buenos Aires, Altamira.
- (2001). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México, Siglo Veintiuno.
- Gago, V. (2014). *La razón neoliberal. Economías barrocas y pragmática popular*. Buenos Aires, Tinta Limón.

- Panesi, J. (2000). Marginales en la noche. En *Crítica*, pp. 339-353. Buenos Aires, Norma.
- Parchuc, J. P. (2014). "Dar margen: teoría literaria, crítica e instituciones". En *El taco en la brea*, núm. 1, pp. 89-107. En línea: <<http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ElTacoenlaBrea/issue/current>> (consulta: 13-12-2019).
- Pereaurneau, M. (2017). Agradaré mis prision. De la causa penal a una causa universitaria, cultural y colectiva. Una elaboración de la experiencia del CUSAM a partir de las estrategias de subjetivación y experimentación de los talleres artísticos. En Chiponi, M., Castillo, R., Manchado, M., *A pesar del encierro. Prácticas políticas, culturales y educativas en prisión*, pp. 123-132. Rosario, sin editorial.
- Rancière, J. (2011). *Políticas de la literatura*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- (2015). *El hilo perdido. Ensayos sobre ficción moderna*. Buenos Aires, Manantial.
- Rodríguez, A. (2016). El mismo pedacito de cielo. En *Yo Soy*, núm. 2, pp. 21-23.
- Rodríguez, F. (2010). *Un desierto para la nación. La escritura del vacío*. Buenos Aires, Eterna Cadencia.
- Rossel, A. et al. (2006). *Yo No Fui. Antología poética*. Buenos Aires, Voy a salir si me hiere un rayo.
- Salgado, A. L. (2016). Editar [en /desde /contra /a pesar de] la cárcel. En *Espacios de Crítica y Producción*, núm. 52, pp. 91-102. En línea: <<http://revistascientificas.filoba.uba.ar/index.php/espacios/issue/view/215/showToc>> (consulta: 13-12-2019).
- Wk. (2015). 79. *El ladrón que escribe poesía*, Temperley, Tren en Movimiento.
- (2017). 118. *Cien veces muerte*, Temperley, Tren en Movimiento.
- (2018). 48. *El muerto que escribe cuentos*, Temperley, Tren en Movimiento.

Diálogos

“Adentro del penal pasaban cosas para las cuales no teníamos nombre”

Entrevista a Liliana Cabrera

Julieta Sbdar y Juan Pablo Parchuc

Liliana Cabrera es poeta, fotógrafa y docente. Comenzó a escribir poesía en el taller de la organización social YoNoFui dictado por María Medrano en la Unidad 31 del penal de Ezeiza. Asistió al taller durante ocho años y publicó tres libros: *Obligado Tic Tac* (2010), *Bancame y punto* (2011) y *Tu nombre escrito en tinta china* (2012). Fundó Bancame y punto, la primera editorial cartonera en un penal de mujeres. Actualmente integra el Colectivo Editorial Tinta Revuelta, es *community manager* de las redes de YoNoFui y docente del mismo taller de poesía de la Unidad 31 en el que se formó.

Esta entrevista se realizó el 29 de marzo de 2018.

La escritura aparece constantemente tematizada en tus poemas: la ley escrita, el expediente, el grafiti y la propia poesía son superficies sobre las que se vuelve constantemente. ¿Qué lugar ocupa la escritura en tu vida? ¿Es un modo de registro? ¿La marca de una ausencia?

Para mí ocupa un lugar muy importante. Creo que desde que empecé el taller de poesía eso se fue haciendo cada vez más presente. Al principio, vos participás de un taller y es ver

qué pasa, todo nuevo. Siempre me gustó mucho leer, pero la verdad es que con la escritura, salvo, no sé, la tarea de lengua del colegio, no tenía un vínculo... una fantasía quizá, pero de ahí a llevarlo a la práctica, creo que tuvo que ver con el taller de poesía puntualmente. Creo que la lectura de diferentes temas también, no solamente de poesía, me llevó a querer expresar mi opinión o lo que me pasaba a mí con las diferentes vivencias, tanto en el penal como lo que iba viviendo afuera. No solamente participé del taller de poesía que ahora dicto, sino que participo del espacio del taller de periodismo que también me llevó a encontrarme con otros géneros. Igual, creo que en mis textos siempre hay algo de poesía, siempre me dicen que los ejemplos que doy tienen que ver con lo poético. Yo me leo y digo “es cierto”. Pero sí, ocupa un lugar importante, tanto en el registro de lo que me sucede como en poder pensar por qué me sucede algo, cuáles son las situaciones y cómo assimilarlas.

En ese sentido, ¿pensás que se modificó tu vínculo con la escritura una vez que saliste en libertad?

Sí, por empezar, salir en libertad es un cimbronazo en la vida de cualquiera, hayas pasado poquito tiempo o mucho. Entonces yo creo que obligatoriamente todo lo que te sucede te va alimentando, y eso también modifica tu escritura. Los temas que vinieron después, que tuvieron que ver con poder atravesar diferentes experiencias, tratar de conseguir un laburo, poder –no me gusta la palabra “resocialización” ni ninguna de esas “re”, lo que más se acerca es inclusión– poder socializar con otras personas. Yo siempre fui una persona muy tímida. De por sí uno no confía fácilmente en la gente, en un penal vos misma tenés otros cuidados. Hasta que vas conociendo a tus compañeras, o se va creando algo colectivo, pasa un tiempo. Entonces para mí la escritura fue como un medio para expresar lo que me pasaba. Y en el afuera tam-

bién, porque durante las transitorias fui participando del taller de periodismo, ahí fuimos hablando de otros temas que tenían que ver más con la actualidad, con lo que pasaba con una persona que había atravesado la privación de libertad. Ahí me fui conectando con compañeras que ya habían salido, con otras que nunca habían estado. Entonces mi escritura se fue alimentando de eso también, de otras opiniones, de otras experiencias, de poder ver las cosas desde otro lugar. Y algo que también creo que tuvo mucho que ver con el taller de periodismo es que empezamos a trabajar desde el feminismo. Y ese tema en particular yo lo fui llevando a los espacios que fui dando, al taller de poesía de adentro, al de comunicación y escritura... Creo que eso también marcó mucho mi escritura, porque tiene que ver con cómo me fui parando yo ante diferentes temas. Poder expresar mi opinión a partir de lo que vivía, de lo que iba leyendo, poder pensar lo que me pasaba desde otro lugar. A veces, cuando vos no hablás con otras, eso no te pasa.

¿Fueron dos caminos paralelos formarte como escritora y como feminista?

Sí, de hecho a veces la gente se queda sorprendida, pero yo creo que encontré gran parte de lo que considero hoy como feminista, adentro del penal. Y digo adentro del penal porque muchas veces pasaban cosas con nosotras para las cuales no teníamos nombre. Había pequeñas cosas que yo decía “¿y esto que pasa entre nosotras qué es?”. Y de repente lees a Raquel Gutiérrez Aguilar y ella habla del *entre-mujeres*, y yo digo “ah, era eso lo que pasaba entre nosotras”. Una manifestación pacífica, o esto de vivir en un rancho, de estar juntas las 24 horas, o que de repente hubiera algún problema con alguna y estuviéramos todas ahí... esa complicidad que se da, esto de entenderse con solo mirarse y que también tiene que ver con esto que pasa en los talleres de afuera. No

solamente porque muchas nos conocemos de adentro, sino porque se crea otra cosa. Y yo creo que pasó eso, muchas de las cosas que yo vivía para mí no tenían nombre, y a partir de la lectura de otrxs autorxs, de diferentes cosas y de la charla con compañeras fueron adquiriendo otro sentido. “Ah, esto que me pasó a mí, una presa común en Ezeiza, le pasó también a una presa política en Bolivia”.

Y a la vez, antes quizá de tus lecturas feministas, ya tu voz es una voz feminista: fuerte, desafiante, que coloca por lo general a los varones en una posición minoritaria. Hay un juego ya presente en el modo en que escribís.

Yo creo que eso tuvo que ver con pararme en otro lugar. Hay un momento, adentro del penal, que por suerte no me pasó a mí sola, sino que les pasa a todas con las que voy hablando, que es esto de darse cuenta de que seguís siendo una persona. Seguís siendo una mujer por más que estés adentro. Yo creo que eso tuvo mucho que ver. Hay un cambio de mirada de 180 grados que a vos te para en otro lado, vos misma te ubicás en otro lado y podés expresar lo que te pasa desde otro lugar, hablar con el servicio penitenciario desde otro lugar, exigirle a tu juez desde otro lugar. Creo que mi escritura se alimentó de eso. Por eso siempre cuento que yo era muy tímida, y si bien uno pasa por diferentes experiencias en las cuales esa timidez está en un segundo plano, realmente para las cosas que importan yo creo que es necesario siempre algo colectivo. Tengo claro que no hubiera llegado a ningún lado de no ser por algo colectivo. Hablo de YoNoFui de las compañeras que me fueron acompañando.

Decías esto de “exigirle al juez desde otro lugar” y en tus poemas se insinúan dos lenguas: la lengua de la ley –pienso en ese verso que dice “argumentás como si fueras un fiscal”– por un lado y, por el otro, una lengua que se levanta

contra ella, que podríamos denominar la lengua del amor. ¿El lenguaje poético funciona como un modo de resistencia frente a la lengua del poder?

Sí, yo creo que las expresiones artísticas adentro del penal, ya sea alguien que escribe o alguien que pinta, son resistencias ante lo que te está pasando. A veces uno tiene ganas de decir un montón de cosas frente al servicio penitenciario, y hasta que encontrás cómo decirlas, la pintura es un buen lenguaje para eso; también la escritura. No me voy a olvidar nunca, yo había escrito un poema sobre la Thunder 40. Y lo leí en uno de estos festivales, que no era un festival de poesía porque a los festivales de poesía los directivos no se acercaban mucho... Bueno, yo leí ese poema. Y el director de ese momento se acercó a preguntarme directamente. Yo le dije: "bueno, usted quédese pensando si esto es ficción o no".

Te interpelaba sobre la verosimilitud o la veracidad del relato...

Sí, tal cual, porque de repente era un poema un poco fuerte, y la interna que ellos conocían no daba con ese perfil. Para él se ve que fue un poco shockeante que yo dijera algo así. Y yo salí con esto para salir un poco del paso, porque yo tenía ganas de decir un montón de cosas. Pero me parece que sí, que cualquier tipo de expresión artística es una resistencia ahí adentro porque vos vas encontrando el modo de decir muchas cosas, mismo para comunicarte con tus compañeras. Eso se daba mucho en el taller de poesía, de repente nos conocíamos más por el tipo de escritura que por la convivencia. Porque todas estábamos en nuestros pabellones y muchas veces, en la vida diaria del penal, no te llevás bien con todas. Ese era un espacio donde hablábamos de cosas de las que quizá en el pabellón no se hablaba.

La figura del tiempo también atraviesa todos tus libros. Se dibujan dos tiempos: el tiempo de *Obligado Tic Tac*, ese

tiempo carcelario, cronometrado y preciso, y otro tiempo, sensible. ¿Hay una temporalidad propiamente poética que se opone al tiempo del encierro?

Sí, ahora que me lo decís, me hacés pensar. Ahí adentro tenés todo el tema de los horarios, y más allá de que vos seas una persona ordenada, entrando al penal dependés de un tercero que te impone los horarios. No importa si vos querés comer a las 12, la comida es a las 12. En el 2006 teníamos horarios de siesta. O te apagaban la televisión a las 10 de la noche y te quedabas en la mitad de la película, o cosas así. Pero en el medio de ese orden aparecen los recuerdos. Entonces, cada vez que pienso en alguno de mis poemas o en cómo yo escribo, es como un audiovisual de Jonas Mekas, en el que se mezcla la Super 8 y la voz de él hablando. A veces los poemas se me presentan así, imágenes que van transcurriendo y que quizá no tienen que ver una con otra y sí con momentos puntuales, y se van metiendo otros instantes. Yo me sentí muy identificada con esa manera de contar cuando empecé a ver sus audiovisuales. Algunos son muy largos y otros, muy cortos. Yo siento que escribo así. A veces se presentan muy fácil los instantes o las horas, porque es una forma de enmarcar o de contar. A la hora de leer también me gusta cuando un autor me habla sobre pequeñas cosas que me ubican en la historia. Esa cosa cinematográfica de ir captando en tal hora en tal lado, y tal cosa, y de repente asalta otro recuerdo que tiene que ver con ese clima. Por eso creo que me enganché mucho con lo audiovisual. Desde hace un tiempo, a partir de un taller de documental que tuvimos en YoNoFui, le fui tomando el gusto a editar video. Y un poco lo autobiográfico se me da fácil. Entro a YouTube y veo tutoriales de cómo editar en Premiere. Así me pasó con la editorial. Un día ahí adentro dije “bueno, quiero arrancar una editorial”. Y un día también dije quiero subir *vlogs* a YouTube. Todo el mundo me miró como diciendo “¿*vlogs* a YouTube?”. Y lo empecé a

hacer porque es algo que por ahora me divierte, y le suelo poner un poco de humor, que es medio agrio. Pero también tiene que ver con esta forma de crear, me gusta pensar lo que escribo como si fuera una película o un relato. Siempre necesito ordenarlo, muchas veces necesito tener claro el final antes de saber cómo va a transcurrir.

¿Cómo vivís ese tiempo de la escritura? ¿Sos de largar un poema de un tirón o más de reescribir?

Con el tiempo le fui dando mucho valor a la reescritura, algo con lo que renegaba mucho en el taller de poesía, porque al principio, cuando me criticaban un poema, era como si me clavaran una estaca en el corazón. Yo me enojaba mucho, argumentaba. Con el tiempo fui apreciando un montón el espacio de la reescritura y es algo que trabajamos mucho con las chicas que vienen al taller. Pero depende del tema. Casi siempre me sirve mucho escuchar música. Hay veces que de repente quiero escribir sobre un tema, y hasta que el poema no sale no me levanto de la silla y trato de estimularme con música o leyendo algo que vaya por ese lado. A veces, hago lo mismo con películas, a partir del clima más que de la escena en sí. Y hay algunos que me salen más fácil, yo tengo claro a dónde quiero llegar y a partir de ahí escribo.

¿La música tiene que ver con el ritmo del poema?

Muchas veces sí. Me acuerdo del poema que escribí para la China [Cuellar], que fue a partir de haber conocido a Alfredo [su padre]. Yo quedé muy sensibilizada con su lucha contra el abanico de violencia. Y quería escribir desde ahí, desde el lugar de él. Creo que estuve toda una mañana y toda una tarde escuchando “La memoria” de Gieco. Esa canción me remitía mucho a lo que yo quería decir, y me vino súper bien, lo sentí como un estímulo y fue muy importante. Fui buscando las palabras. Había también un poema en un libro

de poetas desaparecidos, que hablaba sobre los mosaicos que había visto el poeta en una situación de detención, creo que en el departamento de policía. Me llamó mucho la atención cómo jugaba con esta idea que parecía como de un sueño; había una emoción o un recuerdo y de repente lo mezclaba con esta crueldad que había visto en la tortura de algunos compañeros. Entonces el recuerdo de ese clima me ayudó mucho a poder escribir ese poema. Pero casi nunca dejo un poema así como sale. Siempre vuelvo, y vuelvo, y hasta que no queda como me lo imagino en la cabeza... es como si las palabras fueran saliendo de golpe. Yo no uso rima, pero hay algo que tiene que encajar. Hay algo en mí que dice “esto no encaja”, y hasta que no le doy toda la vuelta, no lo dejo.

Recién mencionabas el tema de la memoria en torno a la canción de Gieco. *Tu nombre escrito en tinta china* es un libro sobre la memoria y la escritura. Sobre este recuerdo que vuelve, firme, pero que a la vez tiene la materialidad de la tinta china: acuoso y efímero. ¿Cómo es esa relación entre memoria y escritura?

Para mí escribir es un registro de lo que me va pasando. Y también es una forma de asimilar de diferente manera lo que me pasó. Muchas veces, las diferentes vivencias que tengo las reinterpreto a partir de la escritura y de esta nueva forma de pararme que tengo en la vida. Entonces para mí muchas veces escribir es poder pensar y meditar sobre esas cosas, y poder reinterpretarlas desde otro lugar. Yo no suelo hablar de las causas o los lugares por los que llegué a la cárcel, pero sí hablamos mucho con las chicas en los talleres de este tema de que una llega a la cárcel por diferentes motivos, más allá de los personales, porque muchas veces el Estado no estuvo. Entonces para mí escribir también tiene que ver con eso, con ver las cosas desde otro lugar. Hay muchos temas de los que he podido hablar recién a partir de la escritura. Mismo la

violencia, el modo de manejarse, la posibilidad de crear otro tipo de relación con las personas... a mí me hizo mucho bien escribir, pude ver las cosas de otra manera.

En cierta forma, escribir también ordena... o desordena, depende. Vos mencionabas antes esto de buscar la palabra que encaje. Tiene que ver también con eso, con poder ubicar un recuerdo y ponerlo en una serie.

Sí, y que va más allá de buscar un sinónimo o una palabra que pegue con otra. Tiene que ver con poder decir justo lo que querés decir. Es como alguien que se hace un traje, lo va a cortar a la medida de lo que le pasó a esa persona. Yo trato de poder ser lo más fiel posible a lo que quiero decir.

Antes hablabas de la relación con lo audiovisual. La fotografía también aparece en tus libros, aunque no en la última edición. Pero también los poemas son bastante visuales, tematizan la fotografía y ellos mismos son como instantáneas que capturan momentos fugaces.

Sí, participar del taller de foto estenoepica fue muy importante. Vino después del de poesía. Empezó en el 2008, como un taller de foto digital hasta que se incorporó Alejandra Marín y ahí se transformó en un taller de foto estenoepica. Y fue súper importante para mí porque también me dio la oportunidad de expresarme desde otro lugar. Y la foto estenoepica tiene todo el tema de preparar tu cámara, hacerla como vos querés, intervenirla, pensar la foto, porque tampoco teníamos muchos materiales. Y tiene esto de colectivo: pensamos entre todas la foto, ver quién sale, quién la piensa, desde dónde. Eso tiene mucho que ver con mi forma de escribir. Qué es lo que quiero contar, qué lado de la realidad, desde dónde. En una foto vos elegís si querés que se haga contrapicada, picada. Yo a la hora de escribir pienso mucho de qué forma quiero que sea mi poema. Y a veces pasa que

algo sale y a la hora de releerlo me planteo: ¿está diciendo lo que yo quiero decir? ¿Tendría que estar pensándolo desde otro lugar? Entonces todo eso tiene algo de fotográfico y también de cinematográfico.

Hay una diferencia respecto del material, ¿no? La cámara estenopeica se hace de cera, mientras que en la poesía el lenguaje ya viene dado. La arbitrariedad es diferente.

Sí, igualmente lo que me dio la foto estenopeica es la posibilidad de preguntarme: yo tengo estos materiales, ¿qué es lo que quiero mostrar? Y está bueno sentarse a pensar la foto y ver qué es lo que queríamos decir. Siempre teníamos el mismo patio, hasta que pudimos lograr el permiso para sacar en otros espacios, pero antes de eso era tratar de que una imagen fuera distinta a la otra. Y un poco con los poemas también me pasa eso. Últimamente pienso mucho en no repetirme. Porque uno también a la hora de escribir sabe que hay cosas que le salen bien... pero yo me aburro de eso, entonces necesito ir encontrando cosas nuevas.

Al principio hablabas de los mecanismos de resistencia. ¿A qué se resiste la poesía ahora que estás en libertad?

Bueno, mirá, cuando yo estaba en el taller de poesía algo que me llamó mucho la atención fue empezar a ver que María [Medrano] y Claudia [Prado] traían poetas de todas las vertientes. Muchos eran poetas de los 90, que hablaban de temas que me llamaban la atención. Yo no pensaba que podría haber un poema hablando del suicidio, de alguien sacando la basura, como Fabián Casas, o poetas como Mariano Blatt o Lamborghini. Si bien había leído bastante, no me había encontrado con la poesía que a mí me gustaba. Por eso, a las chicas que me dicen “a mí la poesía no me gusta”, siempre les digo: “es que todavía no encontraste a tu poeta”. Yo cuando empecé a ver ese tipo de poesía me di cuenta de

que con mis temas también podía escribir. Y ahí empecé a probar con las cosas que me pasaban a mí, y a otras chicas en otras situaciones. Para mí era re loco estar leyendo en el penal, donde había una planta de madres, un poema sobre el aborto. O un poema que hablaba sobre armas, pistolas y violencia, frente al servicio penitenciario. Tenía compañeras que me decían “esto te va a jugar en contra”, pero yo tenía ganas de decir otras cosas, a mi manera. Ahora, que terminé con la libertad condicional hace dos semanas, creo que mi escritura se resiste a toda la violencia que una sufre cuando va por las oficinas públicas, a la hora de tener antecedentes penales, el camino que una va viviendo... Y por otro lado, a partir de mi participación en las marchas, también se nutre del feminismo. La única experiencia que yo había tenido era la del penal, las manifestaciones pacíficas que hacíamos nosotras, el pedido colectivo de algo. Pero afuera no había tenido la oportunidad de vivir algo así. Todo eso fue alimentando mi forma de escribir.

Y a la inversa, ¿cómo se nutren esas escenas colectivas de la escritura? ¿En qué te ayuda la escritura a vos o a la colectiva a activar esas escenas, esos recorridos?

Yo creo que nutren un montón. No solamente en los espacios de taller, sino también en todas esas situaciones donde se escuchan otras experiencias que quizá, en un principio, no acuerdan con lo que yo pienso. Pero una no tiene la verdad absoluta, entonces todo eso que voy pensando se va nutriendo de lo que pasaron otras personas. A mí me hace mucho bien escuchar sobre la experiencia de alguien que quizá no pasó por la cárcel, pero vivió otras violencias. Yo siempre digo que hay muchas formas de estar presa. Y de repente puedo hacer un paralelismo con lo que me pasó a mí y lo que le pasó a alguien en situación de calle, viviendo una situación de violencia extrema... y también cómo refutar o argumentar frente

a alguien que no piensa como yo. Muchas veces, en el penal, el diálogo se pierde porque somos un montón; muchas veces prima la fuerza por sobre los diálogos, y está bueno eso de aprender a escuchar a un otro aun cuando no opina como yo. Eso es algo que veo mucho en los talleres. Muchas veces, cuando una sale del penal o de *equis* situación extrema, trae una carga de violencia que es muy difícil de contrarrestar. Y veíamos en todas un proceso, no solamente de paciencia, sino también de diálogo. Ver eso en otras me alimenta.

¿Estás escribiendo ahora?

Sí, estoy escribiendo. En este momento, como estamos con el tercer número de la revista, estoy pensando una nota sobre violencia obstétrica. Estuve entrevistando compañeras que pasaron por esa situación, a Verónica Manquel, de Procuración Penitenciaria, y a otra compañera de YoNoFui que es obstetra y tiene un laburo de campo re interesante. Tengo ganas de escribir sobre eso hace rato, pero sentía que me faltaban herramientas. Necesitaba investigar. Esto sería una nota de opinión en la revista. Y poesía sí, siempre escribo, lo que pasa es que últimamente no estoy editando mucho. Ahora estoy armando una web con mis poemas, porque siempre me piden los poemas y yo mando un PDF, entonces en un momento dado una de las chicas me dijo “¿cómo no tenés un blog?”. Y es verdad, me parecía que estaba bueno para ir *linkeando* con lo audiovisual, con lo que voy subiendo a YouTube. Estoy pensando en hacer un videopoeма en 360°. Tenés una cámara que filma en 360° todo lo que va pasando alrededor. Hay algunos de mis poemas, uno en particular, que es un poco claustrofóbico, y me pareció que estaba bueno para filmar en 360°. Siempre busco algo nuevo aparte de lo que ya vengo haciendo. Sé que al ponerle esfuerzo me sale bien, pero estoy probando algo que no sabemos cómo va a salir. Necesito eso, estoy re entusiasmada.

Escribir adentro, (no) escribir afuera

Entrevista a Gastón "Waiki" Brossio

Lucas Adur e Inés Ichaso

Gastón y Waiki

Gastón Brossio es un joven abuelo de 36 años que vive en Fuerte Apache. Trabaja de remisero por las mañanas; por las tardes, en la Secretaría de Extensión Universitaria de la Facultad de Filosofía y Letras; algunas noches da clases de Lengua en un bachillerato popular. Entre 2002 y 2016 estuvo alojado en diversas instalaciones del Servicio Penitenciario Federal, principalmente en Devoto, donde se convirtió en uno de los referentes del Centro Universitario que funciona allí. Fue estudiante de Administración de Empresas y luego de Letras, carrera que continúa cursando, después de su liberación, en la sede de la calle Puan.

Waiki es el autor de una obra literaria única, escrita en su totalidad en contextos de encierro. Una obra que no se parece a nada. No se parece a los poetas malditos que evoca como sus antecesores. No se parece a los autores contemporáneos de allá o aquí. Ni a los poetas de los noventa, ni a los escritores revolucionarios de los sesenta, ni a vanguardistas, boedistas, neobarrocos, neobarrosos, neorrabiosos. Ni a

la poesía social contestataria, ni a la cumbia villera, ni a las canciones de protesta, ni a las letras de Los Redondos. No se parece a nada. Sin embargo, está sembrada de referencias, de citas, de palabras robadas a otros. En parte perdida, en parte publicada, en parte inédita, esta obra no se parece a nada, pero tiene quizás algo de todo eso.

Waiki es el alias con el que Gastón firma su obra.

Los dos son, claro, la misma persona.

¿O no?

“A veces pienso –dice Gastón, dice Waiki, dice Alguien– que Waiki es el verdadero y que Gastón Brossio es el personaje. Waiki capaz que es el más sincero, mintiéndose a sí mismo. Waiki tiene ese mundo fantasioso, artístico, de dar vuelta las cosas, de planificar esto en la literatura, pero son secuencias y cosas que vienen... Y Gastón Brossio es Gastón Brossio, digamos. El común, el de la gente, el que va a la universidad. Un hombre bueno, un hombre que se oculta. No puedo ser como soy, porque seguramente ofendería lo que los demás quisieran que fuera. Creo que las personas y los escritores nos encontramos así”.

Lo primero que escribió Waiki, estando detenido, fue un poemario de 48 páginas –la cantidad de poemas estaba determinada por la cantidad de páginas que tenía el cuaderno–. “Era el 2004, leía bastante, ya había pasado por las bibliotecas. Cuando pasé por ahí empecé a escribir esas poesías”. Era, según describe, “una poesía muy sana, muy esperanzadora. Iba cuatro años de encierro, iba poco. Estaba condenado, pero apelando. Esa esperanza de salir y la necesidad de curarme a mí mismo”. Ese original se perdió en manos de una docente, parte del Servicio Penitenciario, que se ofreció a leerlo y nunca lo devolvió. Gajes del contexto.

Después emprendió un proyecto mucho más ambicioso: una serie de cinco libros que lleva el título general de *Catarsis* y se despliega en volúmenes con títulos numéricos que

juegan con los significados de la Quiniela: 118, 79, 48, 33, 17. “A mí me gustaría que se diferencien por los números, que tengan todos el mismo diseño de portada, rojo con negro y lo único que cambie sean los números. Que sea la colección Catarsis, los cinco libros que escribí ahí adentro”.

El primero –en cuanto a la fecha de composición– fue 118: el 18 es la sangre, con lo que el título se puede traducir como *cien veces sangre*. Se trata de un libro de ciento dieciocho aforismos: “Ahí hago hincapié en la riqueza interior. Cuando escribía estas cosas pensaba en los consejos que uno puede dar bien. Tiene que ver con lo que yo leía en ese tiempo. Estaba en el proceso de limpieza, leyendo libros de autoayuda, la Biblia, el Corán, Confucio”.

El segundo fue 79, “el ladrón”, como queda claro en el subtítulo: *El ladrón que escribe poesías*. Cada uno de los setenta y nueve poemas empieza con un epígrafe que puede remitir a prácticamente cualquier cosa. De Bourdieu a Charles Chaplin pasando por Beatriz Lavandera, Leo Oyola, Lenin, Voltaire y Benjamin Franklin. Waiki crea una serie heterogénea de referencias culturales, que no están ahí por ostentación ni para legitimar un lugar sobre el prestigio de otros. Están ahí porque le gustaron, porque cuando leyó, las apropió y se las apropió. En este libro de mezcla, de fragmentos, de palabras robadas, explota “el fuego, el odio que venía acreando”, pero explota poéticamente.

Estos dos primeros libros han sido ya publicados en 2015 (79) y en 2017 (118) por Tren en Movimiento. El siguiente fue 48 –el muerto que habla– un volumen de relatos, publicado en 2018 por la misma editorial, bajo el subtítulo *El muerto que escribe cuentos*. 48 incluye uno de los “hits” literarios de Waiki: “Juguetes con rabia”, una singular reescritura de la novela de Arlt, donde el Rengo consigue, finalmente, ajustar cuentas con Silvio Astier. Los dos restantes permanecen aún inéditos. 33, como la edad de Cristo, es una miscelánea o “varieté”

que incluye ocho cartas del autor a su madre. Pero se trata de cartas ficcionales; la destinataria ya estaba muerta en el momento en que las escribió y hay, además, un silencio muy significativo sobre el contexto de producción: “Ahí escribo con una ternura, con una cosa muy íntima. Ya mi mamá estaba muerta. Era una necesidad de escribirle a ella. Yo en todo momento escribo como si ella estuviera viva y yo escribiéndole desde Europa, no cuento nada de que estoy en cana. Es algo que sale, no hay frases, ni siquiera líneas de la cárcel. Solamente hablo de una manera ingenua, cuando me iba a cazar palomitas, cuando me iba a cazar mariposas, mi infancia digamos, y todas esas cosas. También le reclamo a mamá: ‘mami no me dijiste que el mundo estaba hecho para los leones, dejaste dormir mi ingenuidad’”.

El que cierra la serie es *17*, la desgracia, *Autobiografía de un gusano*. “Son diecisiete capítulos. Cada capítulo, dos muertes. De amigos míos, compañeros. Uso los nombres de los finados, cuento cómo murieron, cómo se suicidaron. Y es totalmente verdad, trato de no usar nada; ningún lenguaje académico, nada. Empiezo haciéndome la cubierta, también, usando el lenguaje, con un narrador que dice *él es mi amigo, me va a contar su historia*. Y entonces una segunda voz: *mi nombre es Gusano. Mis amigos me dicen Waiki y esta es mi historia*. El amigo soy yo, el narrador también soy yo, todos soy yo. Pero uso esa estrategia narrativa por si el día de mañana tengo algún juicio sobre el tema, algo de parte de los damnificados... porque está hecho a cara de perro, así. La verdad polenta”. Esta autobiografía tiene un final contundente: “A los diecisiete años me pegan dos tiros en la boca y un itacazo en la nalga izquierda. Y es cuando muero. En el libro, muero. Una autobiografía que termina con la muerte”.

Una literatura fuera de la ley

Como se puede observar, la escritura de Waiki está organizada por géneros: cuentos, autobiografía, poesía... Se trata de una opción no exenta de fatalidad. Todo texto, se sabe, participa de un género. Son marcos necesarios para la creación, pero a la vez la limitan y la reglamentan.

“Los mismos textos te obligan a eso. Lo mismo que vas a escribir vos te obliga a eso. No sé si te obliga con un chumbo en la cabeza, te obliga directamente tu cerebro. Tu cerebro de alguna manera tiene esos bordes. Entonces, cuando salgan tus palabritas, tu cerebro, tu subconsciente ya se ajustó a un marco. Para no desbordar, tampoco”.

Los géneros, entonces, son un límite que suscita lo que Waiki describe como “la bronca al lenguaje”. Como un modo de enfrentarse a esa ley del género, Waiki, junto a sus compañeros del colectivo Pensadores Villeros Contemporáneos (PVC) –“un movimiento, un grupo, un... no sabemos ni qué es, pero es”–, fundaron un género sin ley: la literatura delictiva.

“Hago literatura delictiva. Literatura delictiva es una hipótesis que inventamos para separarnos de la policial, la policial negra, toda. Porque nos sentimos sarpados como movimiento, como Pensadores Villeros Contemporáneos. Es así, los parámetros se discuten. Lo único que sé es que no quiero, no queremos estar en la literatura policial. Literatura policial y ya me agarra asco. Imaginate que en el barrio te asustan con la policía cuando sos chiquito. No es el cuco o el viejo de la bolsa, es la policía. El peor cuco es la policía. ‘Mirá que va a venir la policía y te va a llevar’. Y vos ahí te quedás tranquilo.

”La literatura delictiva tiene un par de cosas que van a servir, si en algún momento se lleva a cabo, como catarsis. Porque esa es la función que va a cumplir. Hace hincapié en nuestros deseos más íntimos, más oscuros, lo que queremos callar y no decir. En la literatura delictiva se podrá hacer:

tenés ganas de salir y masacrar a todo el mundo, ihacelo tranquilo, tenés literatura delictiva! La libertad absoluta de matar a todo el mundo y salir sobreseído. O de ser tu propio sicario y perdonarte la vida. Pero hacelo en la literatura, no en la realidad. Tenés un principio y un parámetro. No seas tan literal”.

La literatura es delictiva también porque escribir, para Waiki, es una forma de robar. “Vas robando de otros autores. Vas robando, parafraseando. Esa forma es una forma de delito. Los escritores no lo ven así. Y te quieren decir que ellos son originales. Y no es tan así. Por más que alguien parezca genuino, empezá a contarle las costillas y vas a ver que tiene ideas de la Biblia, ideas de Nietzsche, de Schopenhauer. Hay una frase de Stendhal que dice ‘el poeta tiene que preocuparse de no copiar a nadie’. Eso no existe. No creo en un genio, ni en la inspiración, ni en nada de eso.

”Yo no creo en la inspiración porque para hacer literatura estamos *seteados* de alguna manera. Es como la inteligencia antes de cometer un acto delictivo. Viste que antes de chorear hay que hacer *la inteligencia*, y el cerebro actúa así. Entonces, antes de ponerme a escribir el primer poema yo tuve que haber leído. Para mí fue como una forma de inteligencia antes de ponerme a hacer literatura”.

La literatura delictiva es todavía una hipótesis, un proyecto, una apuesta con futuro incierto, “ni siquiera sabemos si llegará a establecerse, porque los que hacen las cuestiones académicas están en Europa, no están acá. A nosotros no nos miran, ni con lupa. Por más que diga una genialidad, ‘iah, sudamericano!’”.

Hay un gesto desafiante en esto de crear un género. No se trata simplemente de escuchar con reverencia la voz de los otros, sino de elaborar una teoría propia. “Porque también es así como veo la vida. Yo no creo en la política, la única política en la que creo es la mía. Si otro hizo política y le creyeron, bueno. Yo hago política y puede ser mejor que esa. Si me preguntan, ‘¿vos sos político?’. Sí, soy re político. No soy

apolítico. Y me van a decir, ‘¿cuál es tu política?’. La mía, la mía misma. Y me van a decir, ‘no, pero eso no existe. Tenés el anarquismo, el socialismo’... corte, te van a querer encasillar y yo digo no. Yo no creo en esas teorías, están todas feas. Para mí, mi propia teoría. ‘¿Y cuál es tu teoría?’. Para mí, una teoría más humana. No te la puedo desarrollar, no puedo desglosar eso. Son cuestiones de vivir, de humanidad. Esa es mi política. Y creo en el cambio, creo en el cambio. Creo que las personas pueden cambiar, por más que hayan hecho un montón de barbaridades”.

Escribir afuera

Los cinco libros de la colección Catarsis y aquel poemario perdido fueron escritos en distintos centros penitenciarios de Buenos Aires. En 2016, Waiki salió en libertad. La literatura fue, para él, un descubrimiento de los años de encierro: un arma, una forma de defenderse y hasta escaparse. ¿Qué pasa con eso *afuera*? En libertad y de nuevo en el barrio –Fuerte Apache–, ¿cómo, por qué, para qué seguir escribiendo?

“Si escribí afuera, habré escrito poco. Acostumbrado a escribir eufóricamente, un cuento por día, hoy no me sale eso, no puedo hacer un ensayo. No me nace, porque tampoco da el medio para andar con una libretita. Cuando tenga una computadora, tal vez tenga ganas de escribir. Tengo muchas ganas de rapear, pero tampoco encuentro un chabón que sea de sonido y me pueda ayudar bien. Porque en el rap quiero tratar de usar las bases de Mozart, Beethoven y Chopin, la alta cultura, mezclarla con lo más *hardcore*, los raperos bien de abajo. Incursionar en eso, perderme en eso. Como forma de liberación, de catarsis. Porque la verdad que ni la pintura me da ganas. Hice un mural por la mitad en Fuerte Apache, y no me dice nada”.

Apenas si comparte los libros que publicó, y esto no es por falta de interés. Por un lado, hay un intento de esquivar la vanidad, de “tratar de morir callado”: “Que vengan y te digan ‘qué buena tu literatura’... a mí no me conviene que me digan eso... Es una forma de pelear también con uno mismo, con el egocentrismo que está dentro de uno, que es el que quiere dar palmaditas. Como apartar esa vocecita que te quiere dar máquina. La soberbia es algo malo, un gran peligro, un re peligro”.

Por otro lado, su silencio tiene que ver con que “el barrio” tiene otra forma de leer. “Una manera rara de leer”. Waiki trabaja con la hipérbole, el humor, la ironía, las metáforas... “No es que pierda el hilo en la literatura, sino que le doy una vuelta más al ovillo”, dice, magistralmente. “Mezclo la realidad con la ficción para darle un significado literario. Y hay cosas que no se pueden decir con palabras, y para eso están las metáforas”. Pero los que han leído su libro “ahí abajo”, en Fuerte Apache, piensan que es verdad. La literatura delictiva, el lugar de la literatura donde todo, incluso lo más oscuro, es posible, encuentra una lectura literal en el barrio. “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 el sujeto de antes. Y si yo en una poesía digo que tengo ganas de asesinar a todo el mundo y hacer una masacre en cualquier lado, ellos lo van a tomar en serio. Y por ahí yo me estoy riendo del lector, re ironizando”.

Adentro y afuera, escribir tiene significados y modulaciones muy diferentes: “Adentro el espacio era limitado. Llegó un momento en el que me chocaba con las paredes, el espacio me quedaba chico: levantarme, salir al CUD, contar las puertas y los pasos. Eso me llevaba a escribir porque ya no había espacio y el único espacio de escapar era a través de la literatura. Eso se ve en los cuentos, esa parte donde yo

estoy escapando. En uno de los cuentos, por ejemplo, yo me escapo a través de un teléfono y nadie se da cuenta. Y era el momento en que yo hablaba con mis hijas. Era un poco salir”.

Ahora Waiki se está “nutriendo del barrio”, y la escritura como vía de escape ya no es una necesidad. Hoy, afirma: “no siento nada por la literatura. Estoy medio asqueado de la literatura. No quiero tocar literatura ahora. Yo creo que la literatura me ayudó mucho, pero es vacía en el mundo en el que yo vivo. Uno lo puede describir, sí, pero es vacío porque los otros no están en ese mambo. Estás vos solo en ese mambo. ¿Qué me voy a poner a hablar de Baudelaire con los demás si no viene al caso? Entonces el barrio no sabe que presenté pinturas en los museos; que presenté libros algunos saben porque me etiquetaron”.

Por suerte para sus lectores, este “asco a la literatura” que Waiki manifiesta corresponde a un momento de transición, se trata de algo del presente. “Esto es hoy, porque anteriormente dije que la re amo, que me re sacó y toda la pelotita, pero en este momento estoy con un vacío. Estoy más en un proceso de aprendizaje de vuelta. Yo no tenía expectativas de seguir viviendo después de los 18. Al no planificar eso en tu cerebro desde chico, vivir es aprender a vivir de nuevo. Y eso no me está dejando espacio para la literatura ni el amor. Y ahora me voy nutriendo de mi barrio, y ya me va a quedar chico de vuelta. Y en ese momento voy a empezar a hacer literatura y a escribir”. Porque tampoco se trata de renunciar a la literatura. “Espero volver a escribir y no terminar como Rimbaud o Verlaine. Antes de morir les preguntaron qué sentido tenía la literatura para ellos y respondieron ‘nada’”.

De hecho, con el correr de la charla, Waiki parece irse amigando con la literatura, recuperando algo del antiguo fervor. La práctica contemplativa, casi zen, que lleva a cabo en el barrio, como ritual de “purificación”, si bien todavía no se plasma en escritura, suscita ideas literarias, “gananas de escribir”:

“Hacemos esquina en la entrada de los monoblocs, donde la gente entra y sale. Quietos como estatuas y con un montón de sentimientos por dentro. Es algo lindo, algo hermoso, es la adoración a la vida. Me da muchas ganas de escribir lo que pienso ahí. Pero me pasa que cuando nos damos una idea la vamos desarrollando, moldeando, y es como las ramas del pulmón cuando se abren, se empiezan a activar un par de cosas, empezás por una cosita y, como el árbol de Saussure, empiezan ramificaciones y sobre una idea la cabeza va desglosando. Y eso es lo que me pasa, tengo una idea y al toque lo apago. Como lo que te decía el otro día, ‘el silencio es la gravedad de las palabras’, pensando en la teoría de Albert Einstein, la oscuridad tenía su gravedad, y la asocié al mundo del lenguaje. Pero no escribo esas ideas. Suben así como un incendio y después se apagan. Estaba pensando en hacer un cuento sobre un chaboncito que mide las vibraciones de las palabras, el tiempo que tardan en irse, y que con un aparato trata de captar la palabra de Jesús en el universo. Como diciendo que la palabra de Jesús sigue estando en el universo. Boludeces, digamos, fantasiosas, que te permite la literatura”.

Todavía Waiki no sabe qué forma adoptará su obra futura, la escritura del afuera. Pero sus proyectos parecen apuntar a una literatura que reniegue de la literatura, o al menos de ciertos modos de leer —¿pasivos, tradicionales, burgueses?—. Una obra que pegue el salto de la literatura hacia la vida, de la recepción a la acción: “Tengo ganas de hacer un buen libro, en algún momento, que sea interpelando al lector. Ahora hablando de literatura y hablando como poeta maldito, quiero hacer un libro que solamente le hable al lector. Pero que le hable de una manera tan violenta y tan cruda que se sienta re sarpado el lector cuando lo lea... Mi objetivo es hacer un libro que se llame *Al lector*, donde lo voy a basurear al lector mal, por más que me digan cualquier cosa. Darle tan en la psiquis,

pero *metrallarlo*. Hablarle suavemente: ‘mirá están destruyendo la humanidad, están destruyendo la montaña, todo y vos sentado en tu sillón, en paz, mirando la tele, boludeces, tu teléfono... levántate y hace algo la concha...’ y empezar en un lenguaje más fluido, más fluido y que termine gritándole al lector ‘¡hacé algo! ¡Levantate! ¡Andá a hacer algo por la humanidad, la concha de tu madre! ¡Tirá el libro este a la mierda y andá a hacer algo! Estás leyendo literatura, pedazo de burgués, ¡levantate y hacé algo, amigo!’ Pero así, viste, demencial, en cuanto a que se sienta sarpado el lector. Que lo lea y que diga ‘este guacho de mierda me está re delirando, quién se cree que es’. Y pegarle a la psiquis”.

Coda

La relación que Waiki entabla con la literatura no solo es delictiva. Es ambiciosa. Uno podría pensar: a la hora de robar, nada de raterismo. Hay que hacer una buena *inteligencia* y robar en grande. Por eso, hacia el final, un poco en broma, un poco en serio, Waiki confiesa un sueño, su máxima ambición literaria donde, rizando el rizo una vez más, vuelven a superponerse, a contrastarse, Gastón y Waiki, la literatura y la vida: “Cuando me den el Nobel voy a decir que no. A lo Sartre. Voy a mandar una nota diciendo mis razones. ‘No quiero esto porque...’. Mandame lo del millón y estamos todos de acuerdo [se ríe]. Che, pero no, yo te conté alguna vez, es un sueño, es mi sueño ganar el Premio Nobel. Sería la punta del iceberg en cuanto a la literatura. Pero yo creo que el Premio Nobel quisiera que me lo den no por la literatura que hago sino por la vida que tuve. Porque ellos van a ver mi literatura, pero no van a ver mi vida, mi cambio, todo lo que yo le puse para cambiar. Venir de algo tan malo y tratar de cambiar”.

“La palabra genera espacios de resistencia”

Entrevista a Gabriela Salvini

Juan Pablo Parchuc

Desde 2000 Gabriela Salvini se desempeña como docente en contextos de encierro. A lo largo de su formación abordó las cárceles y el encierro con la mirada puesta en la lectura y la escritura y en los alcances de la educación. Entre los años 2009 y 2016 coordinó el Centro Universitario San Martín (CUSAM) en la Unidad 48 del Servicio Penitenciario Bonaerense. Actualmente, dirige la cátedra Sujetos, Encierros y Territorios en la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), en la que se difunden y profundizan las diferentes líneas de trabajo y la propuesta pedagógica del CUSAM como “modelo pedagógico-territorial”. Desde el año 2013 forma parte del plantel docente de la Diplomatura en Intervenciones Pedagógicas en Contextos de Encierro (UNSAM), en la que dicta la asignatura La Intervención Pedagógica. Enfoques y Perspectivas. Entre los años 2005 y 2009 fue Coordinadora del Grupo de Investigación “La lectura de textos literarios en contexto de encierro” de la Escuela de Humanidades de la UNSAM. Hasta el año 2010 formó parte del Programa Provincial de Lectura “La escuela lee más”, en el que tuvo a su cargo el área de talleres

de lectura en cárceles. Fue convocada por el Ministerio de Educación de la Nación para colaborar en el Programa Bibliotecas Abiertas. Como docente Especialista Invitada, participa de las Cátedras de Didáctica (Programa Educación en Cárceles) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Es Magister en Derechos Humanos y Democratización para América Latina y el Caribe (UNSAM/CIEP), Especialista en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO), Licenciada en Didáctica de la Lengua y la Literatura (UNSAM) y Profesora Nacional en Lengua, Literatura y Latín, recibida en el Profesorado de Formación Docente 50 de Berazategui. A partir de su investigación de campo sobre prácticas de lectura de textos literarios en contextos de encierro redactó su tesina de Licenciatura: “La lectura de textos literarios como espacio de resistencia”.

Esta entrevista se realizó el 19 de julio de 2017.

¿Cuándo y en qué marco empezaste a ingresar a las cárceles?

Siempre tuve interés en el tema, pero te cuento primero cómo empecé. Hacia fines de los noventa, estaba cursando el Profesorado y me quedé sin trabajo; plena época de la flexibilización laboral. Tenía un hijo chico que mantener, estaba sola, y me propusieron dar clases como suplente de Lengua y Literatura en el turno noche de una escuela media de Florencio Varela. Ahí conocí docentes que estaban trabajando en la cárcel y, poco tiempo después, se abrió la posibilidad de ingresar a la Escuela Media N.º 12 de la Unidad 23 de Florencio Varela. Fue una suplencia, también en Lengua y Literatura, y duró un par de meses. Al año, se produjo una vacante en la misma escuela e ingresé. Trabajé diez años en ese cargo, como profesora de Lengua y Literatura en la cárcel. Ya en el segundo año de estar allí, tenía una cantidad de preguntas y había atravesado una serie de situacio-

nes áulicas que desbordaban absolutamente todo lo que había pensado alguna vez como parte de la reflexión sobre el trabajo docente. Cosas que, además, estaban fuera de los alcances de lo que había aprendido en el Profesorado, a pesar de que tuve una muy buena formación, previa a la reforma curricular de los institutos terciarios en la Provincia de Buenos Aires. Ahí destrozaron la formación en Letras. Pero en el momento en que cursé, tuvimos una formación muy buena; la mayoría de nuestros profesores eran de la Universidad Nacional de La Plata. Tuve la oportunidad de hacer mis primeras prácticas con personas como Gustavo Bombini, Carolina Cuesta, Sergio Frugoni.

¿Cómo lidiaste con todas esas dudas e interrogantes que surgieron en la práctica?

Más o menos a los dos años de trabajar en la cárcel, me di cuenta de que necesitaba tener más herramientas, entender un poco más lo que pasaba en el aula; y me empecé a cuestionar para qué sirve leer y enseñar lengua y literatura en ese contexto. Justo se abre la Licenciatura en Didáctica de la Lengua y la Literatura en la UNSAM, con ese mismo equipo de profesores que venía de la UNLP, y encontré ahí un grupo de docentes que estaba –y sigue– preocupado por la enseñanza de la lengua y la literatura en contextos o en situaciones “no tradicionales”, por llamarlas de algún modo. Me inscribí entonces en la Licenciatura y empecé a investigar y leer textos de sociólogos y antropólogos preocupados por la lectura, que me ayudaron a pensar cómo enseñar en la cárcel: Michèle Petit, Michel Peroni. Había poco material propio de nuestra disciplina. Esos textos fueron iluminadores para mí. Pensá además que estamos hablando de un momento en que no existían en el país ni los postítulos ni los diplomas en contextos de encierro.

No, claro. Recién se estaba armando lo que después fue la Modalidad de Educación en Contextos de Encierro.

Exacto. Yo recuerdo que el primer lugar donde me dieron un espacio para leer una ponencia sobre la historia de la escritura en cárceles fue en la Universidad de las Madres, en el Congreso que ellas hacían, que tenía que ver con la psiquiatría... Era un tema muy novedoso, porque no teníamos en ese momento un espacio donde ir a contar las experiencias áulicas. En realidad era eso, era contar lo que nos estaba pasando. Hablamos de ese momento, para que se entienda, cuando no había ni una política ni una bibliografía, y había muy pocos compañeros con experiencia en contexto de encierro. Por eso siempre recurrimos a los compañeros de la UBA, porque era donde encontrábamos a alguien que nos podía hablar con la voz del que había estado adentro, para no seguir hablando siempre la cárcel desde afuera. Entonces comenzó mi formación más interesada y me fui especializando, investigando sobre estas cuestiones y por eso también fui avanzando en la formación: probé primero en la Licenciatura, luego en la Especialización, después en la Maestría.

La cárcel es un universo que nunca sentí demasiado ajeno y esto, por un lado, se debe a que nací y me crié en un barrio del conurbano, San Francisco Solano; trabajé muchos años en Florencio Varela, en barrios muy periféricos. Eso te hace tener una cercanía con la problemática, con los chicos judicializados; nosotros trabajábamos con las EGB donde había muchos pibes que los llevaba el patrullero y después los venía a buscar, donde ya había problemas entre banditas. Por otro lado, y más que nada, yo sé que fue porque me crié en un barrio donde había mucha militancia político-partidaria. Tengo cuarenta y nueve años, toda mi infancia y buena parte de mi adolescencia transcurrió bajo la dictadura militar. Entonces tengo una experiencia muy cercana de gente querida que ha estado presa y muchos muertos y tantos otros

desaparecidos. Quiero decir que la representación, la construcción interior que yo siempre tuve del detenido, de la detenida, de la cárcel, es de aquel que está preso porque lo que hay afuera es una gran injusticia social. Yo no tenía una representación del preso, del detenido, como el tipo que hizo algo malo y que merece la cárcel. En realidad, la cárcel es una injusticia, no algo merecido. Por último, siempre le echo la culpa a la literatura, porque nosotros sabemos que hay cosas maravillosas escritas en la cárcel. Entonces digo “La culpa no la tienen los padres, la tiene la literatura”.

Este fue un primer acercamiento. Por supuesto que los años fueron pasando y yo me encontré con muy pocos presos de edad suficiente como para haber sido presos políticos o haber convivido en las celdas con ellos. También porque trabajé mayormente en cárceles de la Provincia de Buenos Aires y ahí no hay mucha experiencia de gente que haya estado presa por ser un cuadro político. En la provincia no hay esas experiencias, porque en general los militantes de base no fueron llevados a cárceles comunes, sino que fueron desaparecidos o asesinados. Entonces ahí hay una ruptura en la historia de lo que es la cárcel, hay un vacío enorme, porque eso no se produce en las cárceles de la provincia.

Lo que quedó de los presos “legalizados”, digamos, o a disposición del Poder Ejecutivo Nacional, como se decía entonces, fue a parar a cárceles federales.

Claro. Bueno, te decía que esa representación a mí me permitió ingresar a la cárcel pensando desde otro lugar la enseñanza, el aprendizaje y ese sujeto sentado en el aula. También es verdad que era otra época, el perfil de detenidos era otro, era otra la injusticia, pero seguía habiéndola... La cárcel seguía siendo el lugar de los pobres. Entonces a mí me aparece un interrogante enorme, porque descubro algo que ahora me parece una ingenuidad, pero que en ese momento fue un

aprendizaje: un alto índice de la población carcelaria de la Provincia de Buenos Aires es analfabeto y otros tantos son analfabetos funcionales. Muchos nunca habían tenido una experiencia de lectura y escritura cercana. ¿Qué quiero decir con esto? Que habían tenido experiencias escolares muy precarias, la mayoría en institutos de menores, otros en distintas cárceles durante muchos años. Yo daba clase en 1.º y 2.º año de la escuela media y aun así la relación con la lectura y la escritura era muy débil, por más que estuviéramos hablando de personas adultas. Su relación con la lectura y la escritura era, al menos para mi formación, muy extraña, porque a la vez pasaba otra cosa: había mucha necesidad de leer y de escribir.

Tal cual. O de contar, ¿no?

Sí. Había un deslumbramiento o una sorpresa de parte de los estudiantes al ver que podían contar, que podían leer y escribir. No solo que podían, sino también que su voz era reconocida. Siempre recuerdo que discutíamos mucho porque, claro, yo iba con mi mirada de no corregir las faltas de ortografía, de no poner “Bien” o “Muy bien”, y ellos, que iban con esta ausencia de escolaridad, siempre exigían “Póngame si está bien, póngame si está mal... corríjame acá cómo se escribe... Si puede corregir con rojo es mejor”. El acto escolar, ir a la bandera, esas escenas que cuestionamos y sobre las que tenemos una mirada crítica, especialmente en estos contextos es lo que, a la vez, esos estudiantes reclamaban. Tengo cientos de registros de situaciones áulicas de esa época, de cuestiones que me parecían locas, contradictorias. Algunas resultaban interesantes como interrogantes que surgieron en la cárcel y no afuera, donde también siempre fui docente. Esas cosas no pasaban en la escuela de la calle, al menos no en ese momento.

Había una fascinación por los diccionarios y por discutir cómo están definidas las palabras en el diccionario. “Pabellón” quiere decir una cosa en el diccionario, pero es otra cosa en

la cárcel. Después, si yo tenía que escribir un ejemplo de una oración en el pizarrón para explicar en primer año... Primero, me preguntaba para qué iba a enseñar análisis de oraciones, pero bueno, había que cumplir con un programa y en primer año dábamos Lengua, no Literatura. Entonces tenía que pensar una oración, una frase que no resultara agresiva o insultante para el otro. La palabra “hogar”, la palabra “familia”, “paisaje”, “libertad”, no sé... lo más cotidiano para nosotros se transformaba en algo digno de ser analizado, porque no podés escribir cualquier cosa en el pizarrón.

Claro... No generar un daño. A nosotros nos pasó sobre todo cuando empezamos a enseñar Español para extranjeros/as en cárceles federales, que todos los manuales empiezan por el aeropuerto, por ejemplo, que en general es el escenario de su captura. O el recorrido de la ciudad. ¿Cómo vas a hablar del recorrido de la ciudad con gente que, así como llegó, entró a la cárcel y es lo único que conoce del país?

Bueno, en esa época pasó algo con los manuales que llegaban para alfabetizar, que tenían láminas con frases y supuestamente vos tenías que usar esas láminas. Una de esas láminas decía “El policía es mi amigo” o “El policía me cuida”... Después había otra que decía “El asado de los domingos en familia”, cosas así que yo me he cuestionado cuando tenía que preparar las clases. Ni qué hablar para elegir qué textos leer. También es un poco de temor de uno respecto de qué produce ese texto, y cómo tomo este guante y cómo lo devuelvo también, porque se trata de pensar al otro como un interlocutor válido al cual le tenés que responder, no podés dar algo en el aula y listo, desentenderte, ¿no? Después me pasaron cosas como leer *El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde* a estudiantes de 2.º año y que eso hiciera que ellos empezaran a contar sus historias de violencia; eso fue muy fuerte, porque yo no sabía muy bien qué hacer con esas historias.

¿Cuándo pensaste en ese texto tampoco imaginaste que podía generar algo así? ¿O se los diste como se lo hubieras dado a estudiantes de afuera?

Claro, no lo imaginé. Pensé que “La metamorfosis” podía generar alguna cosa, pero no pasó nada. Cuando leí *Dr. Jekyll* sí pasaron un montón de cosas. Y después ellos empezaron a pedir textos, a decirme qué querían leer, qué cosas les interesaban. De a poco el ingreso de estos libros empezó a ser percibido por el Servicio Penitenciario y por los pabellones de evangelistas¹ como cosas que eran del enemigo, como armas peligrosas: “Mejor este libro no...”. Por suerte en la escuela contábamos con una buena biblioteca y había un bibliotecario que nos acompañaba mucho. La biblioteca estaba muy nutrida y los profesores de la Licenciatura me ayudaron a seguir alimentándola, porque me hicieron llegar muchos materiales. Pero la lectura y los libros se empezaron a transformar en algo que tenía este doble juego: por un lado, llamaba mucho la atención y todos querían venir a leer y a cursar estos talleres y, por otro lado, empezaron a ser resistentes por esta idea de que eran peligrosos. De todos modos, siempre trabajamos e hicimos muchos proyectos. Por otra parte, había toda una cuestión que eran las lecturas privadas. Yo elegí en ese momento no meterme ahí. ¿Y por qué digo “lecturas privadas”? Uno se queda con esta idea escolar del analfabeto y el analfabeto funcional para quien la lectura y la escritura son difíciles, pero hay unas lecturas privadas que son subterráneas y que tienen otro recorrido interesante, tanto más ahora con el tema de los celulares y demás, que generan otro universo donde hay textos que circulan, hay revistas; no sabemos bien qué pasa ahí, pero están.

1 El alojamiento en el marco de instituciones penitenciarias se organiza según distintos criterios, entre ellos, la adscripción al credo evangelista.

¿Qué otra sorpresa te llevaste que aún recordás?

Bueno, son muchas cosas las que me pasaron ahí. Por ejemplo, en un momento Marcos Ana, el poeta español, vino a la Argentina. Yo había tenido la posibilidad de contactarlo aunque él ya estaba grande. Cuando hice la propuesta a mis estudiantes de 2.º año de Literatura, porque habíamos leído algunos poemas de él, me dijeron que a ellos no les interesaba porque ¿qué podían preguntarle?, ¿qué podía llevarles a ellos de nuevo alguien que había estado casi toda su vida preso? Eso fue una lección para mí, de qué textos elegir y qué textos no, de qué cosas les podían interesar y qué cosas no. Entonces yo, que estaba entusiasmada con esta idea, me encontré con que no. La lectura siempre sirvió para vincularnos, para unirnos, para hablar de otras cosas. Siempre fue una excusa para escribir otras cosas también. Bueno, lo que pasa siempre en estos ámbitos: la carta a la novia, el cuaderno de memorias, el poder empezar a abrirse. Por eso después, cuando seguí la formación, siempre me siguió interesando el tema y de hecho en mi gestión en el CUSAM hubo un gran desarrollo en toda la parte del área de la palabra, digamos.

A eso iba. Hasta ahora te concentraste en la experiencia como docente en la escuela media. ¿Qué pasa cuando llevás a la práctica eso mismo, pero para la gestión de un proyecto nuevo en la universidad? ¿Cómo pensaste eso y qué lugar tuvieron la lectura, la escritura en el CUSAM?

Yo empecé en el CUSAM dando el curso de ingreso, la materia Comprensión y Producción de Textos, que es una materia que di muchísimos años en la Universidad de Quilmes. En ese momento en el CUSAM yo arrancaba la primera clase leyendo “Como un león” de Haroldo Conti. Ese cuento produce muchas cosas. Digo, siempre pasó... Antes de esto había participado del Plan Provincial de Lectura y colaboré un poco en el Plan Nacional de Lectura y lo que era en ese

momento Bibliotecas Abiertas, visitando bibliotecas en las cárceles de otras provincias. Entonces yo veía que, más allá del ejercicio en sí que tuvieran de lectura y escritura, las bibliotecas, los libros eran un momento de encuentro. Siguen siendo un momento de encuentro en la cárcel más allá de que no todos son escritores ni poetas. Con esta impronta, cuando llegué a un lugar de gestión como el CUSAM, entendí que el ejercicio de la palabra era necesario en contextos de encierro desde todos los lugares que nos pudiéramos imaginar o que pudiéramos gestionar en este espacio. Entonces de pronto teníamos el Taller de Rap, el Taller de Versada Popular, el Taller de Poesía, el Taller de Crónica, el de Teatro, todos espacios donde la palabra es potente y donde solamente podés trabajar con la palabra. Y es genial, porque no necesitás nada más. Sacás un cuento de la galera, no importa, o escribís una palabra en un papel en blanco y lo ponés a circular y eso genera cosas. Digo, no necesitás nada más que eso. Como dice una amiga: “Si no tenés otra cosa, mucha tiza y pizarrón”. Y cuando no hay, podés decirlo. Claro que uno no puede abarcar todo. Por eso es genial encontrar gente que tenga, por ejemplo, la experiencia que ya traían los profes de Música en esto de la versada popular, del rap. Porque ahí necesitás que quienes intervengan tengan un saber, que sepan cómo, desde dónde y, fundamentalmente, para qué. Hay algo que siempre cuestiono y es no pensar para qué vamos a la cárcel. Si no sabemos para qué, mejor no vayamos. Si no sabemos para qué, mejor no demos el taller.

Incluso el mismo taller, sin ese “para qué”, no funciona...

En ningún lugar debería pasar esto y mucho menos en la cárcel, que uno vaya allá a calmar cuestiones de ego o de experiencia personal. “Total, como no hay nada, va a ser bien recibido. Además voy una vez y quizás no vuelvo más. Tal vez vuelvo dentro de quince días o no vuelvo”. La cárcel no es un zoológico para ir a visitar. Si no tenés un porqué, mejor no vas.

Además los efectos de una intervención ahí adentro son enormes y difíciles de prever. Si uno no tiene claro para qué va, puede terminar produciendo algo contrario a lo que imaginaba.

Claro, por eso también desde la gestión siempre propuse que los talleres tengan una muestra anual a fin de año y un producto final. No todo se trabaja en función de eso, pero tiene que haber un trabajo final. No puede ser solamente llenar un espacio, sentirme conmovida y emocionada ante el relato de los estudiantes. La lectura y la escritura tienen que ser un medio para la circulación de la palabra, tiene que ser para otra cosa. Siempre digo que, para mí, lo que genera la palabra son espacios de resistencia, no de libertad. Ellos siempre dicen que son espacios de libertad y yo les digo que es de resistencia a las lógicas carcelarias, porque rompe con eso. Cuando vos podés sentarte con el otro a leer poesía o a pensar un cuento, aunque el otro sea un guardia del Servicio Penitenciario, podés romper con su lógica. Por eso digo que es un espacio que genera resistencia. Pero en realidad toda la experiencia que intenté desarrollar desde la gestión en lo que nosotros llamábamos “el área de la palabra” en el CUSAM es producto de la experiencia de todos esos años como profe de Lengua y de Literatura, de ver qué pasaba en el aula con estas cosas, y de la necesidad de ellos de una actividad a contraturno para venir a hacer algo de escritura, aunque sea escritura en Braille, algo que tuviera que ver con poder hablar. Mirándolo a la distancia, es claro por qué: si hay algo que no podés hacer en la cárcel es hablar, porque en la cárcel se golpea, en la cárcel se pelea, en la cárcel se grita, en la cárcel se lastima y se es lastimado. En la cárcel no hablás, no en estos términos, digamos. La circulación de la palabra es eso; se habla poco, se habla más con los gestos, con las manos, que con la palabra y con la idea de que esta palabra construya desde otro lugar. Por eso siempre me pareció importante sostener esta práctica.

¿Conocías entonces el proyecto “Habla preso” que describe Rita Segato en su investigación con ofensores sexuales en Brasil? Mientras hablabas pensaba en eso que ella menciona en uno de sus trabajos, que fue en algún momento un proyecto para desarrollar en cárceles de la Provincia de Buenos Aires, que finalmente no se hizo y que tiene mucho que ver con estos talleres de la palabra.

Todo este tiempo hicimos muchos proyectos, proyectos de perfil bajo, a los que yo llamo “proyectos áulicos”. Todas cosas muy artesanales que por ahí no trascendieron las puertas de esa escuela o los muros de esa prisión en particular, pero estoy segura de que trascendieron en las personas. Porque hace veinte años de esto prácticamente y los presos que ya están en libertad me siguen llamando y me vienen a visitar a mi casa y se acuerdan de la leyenda, el texto o algo que dije alguna vez en clase.

O sea que tus clases dejaron una marca en ellos.

Sí. Y llegamos a hacer algunos proyectos que eran compartidos con otras áreas: con Plástica, con Inglés, con talleres de Braille, y eso dejó una impronta muy fuerte en todos ellos. No porque fueran proyectos de dimensiones grandes o con financiamiento o reconocidos, sino por lo que puede un docente en el día a día en el aula, que uno nunca llega a verlo en el momento, pero también en el encierro se producen estas cuestiones con los estudiantes. Es muy fuerte el trabajo con la lectura y con la escritura. Llegamos a hacer un proyecto con unos presos de la cárcel de Toulouse, en Francia, porque unas chicas francesas fueron de intercambio a la Universidad de San Martín y querían conocer contextos de encierro. Fuimos al CUSAM y, como yo en ese momento todavía trabajaba en la cárcel de Varela, les ofrecí ir a Varela. Ellas daban un taller de escritura en Toulouse, y entonces nosotros trabajábamos textos en el aula y hacíamos el intercambio. Elegíamos un

autor, lo leíamos en español, lo trabajábamos con nuestros estudiantes de acá y ellas lo leían en francés allá. Luego cruzábamos los textos a ver qué había pasado con esas lecturas de esos mismos autores y era asombroso ver cómo las problemáticas del encierro y el modo en que se sentían sujetos en el encierro eran muy similares, aun en una cárcel de Toulouse, que es un lugar muy diferente, digamos... Viajé a Toulouse, pero nunca pude entrar a la cárcel; no me dieron el permiso. Llegamos hasta el día previo, pero allá son muy estrictos. En un principio nos decían que sí, pero cuando llegó el momento los permisos no estuvieron. Bueno, cosas muy potentes. Pasaron tantas cosas en esos diez años, y todo era por el motor de la palabra, de leer y escribir. Muchos demandaban hacer algo más, otra cosa con la lectura y con la escritura...

Mencionabas antes que las propuestas de los talleres siempre implicaban un producto. Justamente una de las cosas que nos interesa en nuestro equipo de investigación es qué pasa con esa producción, con qué lógica se trama. Y después, el producto en sí. ¿Qué lees vos en eso y qué de tu lectura tiene que ver con el modo en que se pensó y se armó la clase, el taller? Es decir, ¿qué descubriste en el plano de lo literario? Porque la producción del CUSAM es muy notable. Más allá de las referencias a la cárcel, *Ondas de Hiroshima* y *Puertas salvajes* son libros de poesía increíbles.

Hay mucho que se produce en la cárcel y hay mucho publicado. Es lo que pasa afuera también. Pero siempre tuve una preocupación. Si vamos a hacer teatro o poesía o vamos a hacer crónica, tratemos de decir cosas novedosas que no caigan en lo trillado, ya sabemos que la cárcel es tremenda. Busquemos formas más novedosas de comunicar, hagamos poesía de verdad. Porque hay mucho uso de ese lenguaje carcelario, un uso que no es muy noble. Se hace mucho uso de la cosa tumbera; hay mucho de imaginario, de morbo, de cosa que está explotada en un sentido que yo no comparto.

¿De uso académico o en general?

En general. ¿Cómo explicarlo...? El tipo raro que está preso y entonces escribe raro y es como una especie de King Kong: “Mirá qué bueno lo que puede llegar a hacer este King Kong cuando lo traigo a la ciudad y le saco las cadenas”.

Puro exotismo, digamos.

Claro. No quiero escribir o fomentar la lectura y la escritura para eso. Son cosas potentes que son potentes siempre, no solo porque estén circulando en la cárcel o se produzcan adentro de la cárcel. Son muy potentes porque lo hizo un sujeto que encontró en sí un sujeto poético (en una crónica o en un texto teatral, no solo en la poesía, en los cuentos o en las narraciones), pero que encontró ese potencial que tenía y que no había podido descubrir hasta ese momento. Eso quiere decir que es un sujeto que está entero en términos humanos, si querés. Un sujeto que es capaz de producir textos buenos, reflexivos, potentes; quiere decir que el sistema no lo quebró. Si el tipo está quebrado o la chica está quebrada, cualquiera de nosotros, estemos presos o no, es muy difícil que podamos llegar a eso. Ahora, cuando tenés la cárcel en tus espaldas, la cárcel atravesando todo tu cuerpo, si vos lográs escribir, si lográs escribir cosas buenas, para mí, hay una batalla que tenés ganada. Y desde ese lugar es que yo insisto en que la poesía, los textos escritos en el encierro, tienen que decir otra cosa; discutamos eso también.

O decir la cárcel de otra manera, ¿no?

Sí. Decir la cárcel de otra manera. Hay un poema que no recuerdo si es de *Ondas de Hiroshima* o de *Puertas salvajes*, que dice: “Un hombre se prueba la sombra de otro hombre”. Nunca escuché una manera más poética ni más desgarradora de hablar de la muerte de alguien que vivía con vos en el pabellón. Y es tremendo. Después hay otro que creo que no está

publicado, pero lo tengo registrado porque lo leímos en una de las primeras visitas del Premio Nobel, J. M. Coetzee, que decía algo así como “Cansado de roer día tras día el mismo pan duro”. No lo estoy diciendo exactamente como es, solo la idea. Me parece que es una manera de hablar del hambre en todo sentido, de la carencia de muchas cosas. Me interesa recuperar esas cuestiones, porque de lo otro, ellos ya tienen todo el tiempo, lo otro es su día a día. Si logramos torcer todo eso, al menos desde el lenguaje, les estamos dando aire, me parece. Eso es lo que yo descubrí enseñando Lengua y Literatura en la escuela de Varela y cómo traté de orientar a los talleristas en el CUSAM. Por supuesto que todos tienen libertad para trabajar, pero la impronta que intenté poner ahí desde el lugar de coordinación fue siempre “digamos otra cosa”, o “digamos la cárcel desde otro lugar”. O no hablemos solamente de la cárcel, hablemos de otras cosas. El recuerdo de la infancia es algo que a mí me interesa mucho y que trabajo, porque es algo que a ellos los posiciona en un lugar previo a la vida de preso y empiezan a recuperar saberes, cuestiones que pasan ahí y que les permiten empezar a recomponerse como sujetos.

Lo de no hablar de la cárcel también nos pasó mucho. Es muy difícil sacar, sobre todo a los más jovencitos, del relato sobre lo delictivo, sobre la cárcel, porque es una forma de reafirmar su identidad, que por otro lado está en construcción. Nosotros discutimos mucho con los docentes sobre tratar de sacarlos de ese lugar para que no se piensen únicamente de esa manera, es decir, que no piensen que eso es lo único que hay o que son.

Una vez en Varela había un estudiante que decía que él no podía escribir sobre nada, que no tenía nada para contar, porque desde que recordaba siempre había estado preso. Era huérfano, entonces había estado en uno de esos institu-

tos, luego en un instituto de menores, luego en la cárcel. Así que decía: “Yo no tengo nada para contar, no puedo escribir nada”. Jamás obligué a nadie a escribir ni a leer, en ningún ámbito. Nos pusimos a charlar sobre qué había hecho él una de las primeras veces que se escapó del hogar, ese instituto donde estaba con otros chicos huérfanos. Entonces empezó a recordar que estaba en un lugar en Mar del Plata y muy cerca de ahí pasaba un tren de carga. Nos empezó a contar que corrió y se subió al tren. No recordaba mucho más del viaje, solamente que el vagón llevaba piedras chiquititas grises y que empezó a llover. Y el recuerdo que él tenía eran las piedritas grises y la lluvia que caía sobre él y sobre esas piedras. Yo le dije: “¡Escribí eso!”, pero él no quería contar nada y nos dejó a todos con las ganas.

Recuerdo también a alguien que escribía recetas y que hizo un libro de cocina. Él era chef y estaba perdiendo el oficio porque no podía cocinar en Varela, porque no tenía los elementos necesarios para cocinar. Y le dije: “Bueno, pero ¿para qué sirven la escritura y la memoria? Escríbilo”. Entonces se armó toda una carpeta en la que escribía recetas y los profesores que conocíamos otra forma de hacer, por ejemplo, el mismo flan de distinta forma, anexábamos la variante. Esa carpeta con recetas circuló durante todo un año.

En nuestra revista, *La Resistencia*, se publican recetas tumberas desde el primer número...

Quando pensamos desde otros lugares, no ya desde las pedagogías, las didácticas, los postítulos... que está muy bien pensarlo desde ahí, pero creo que muchas de estas cosas, no digo todas, pero muchas de estas cosas se resolverían si le perdemos el miedo al otro. Si yo puedo relacionarme con el otro como un sujeto igual a mí, que va a tener distintos recorridos vitales, que va a tener otros recuerdos pero con quien puedo hablar como estoy hablando con vos. Creo que esto

desarma toda la cuestión de ¿qué les doy?, ¿qué pongo como ejemplo?, ¿cómo lo va a interpretar? Estos primeros problemas que yo tenía en mi cabeza al principio, con el tiempo fueron desapareciendo. Por supuesto que siempre cuidando al otro, procurando no dañarlo, sino que ese vínculo sea un vínculo sano en términos de intercambio. Me parece que hay mucho de temor también de uno, temor de lo que puedan despertar esas historias, esos libros, si el texto dice una mala palabra, ¿no? Hay mucho de eso especialmente en la escuela primaria y secundaria en las cárceles. La maestra por ahí dice “No, dice ‘puta’ y acá no puedo leer esto porque el otro me va a mirar y va a pensar...”. Me parece que todo es mucho más sencillo de lo que una en realidad piensa. Y creo que el inicio está en relacionarse con el otro de igual a igual. En términos humanos, insisto, nadie es igual a otro, no somos iguales, pero en tanto personas, sí. Creo que esa es la clave. Y la literatura te habilita, porque es como el cine: cuando vos entrás, hay un pacto. Entrás al cine y sabés que lo que vas a ver es ficción. Algo de eso pasa con la literatura y la escritura. Hay un pacto que no es explícito, pero que todos entendemos. Ese espacio, ese respeto habilita que afloren estas cosas que son magníficas.

Las y los autores

Juan Pablo Parchuc

Doctor y Licenciado en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Actualmente se desempeña como docente e investigador de la Facultad de Filosofía y Letras. Es coordinador del Programa UBAXXII y director del Programa de Extensión en Cárceles. Miembro del comité organizador del Encuentro Nacional de Escritura en la Cárcel. Ha editado libros y publicado artículos en revistas especializadas y de divulgación sobre teoría literaria, derechos humanos, políticas contra la discriminación y prácticas educativas y culturales en contextos de encierro.

Cynthia Bustelo

Doctora y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Becaria posdoctoral de CONICET. Coordinadora pedagógica y docente del Programa de Extensión en Cárceles. Miembro del comité organizador del Encuentro Nacional de Escritura en la Cárcel. Fue docente en distintos espacios de jóvenes y adultos. Co-coordinó la Especialización en Desarrollo de Proyectos Socioculturales y Educativos en Contextos de Encierro, Programa Nacional de Formación Permanente "Nuestra Escuela". Fue coordinadora pedagógica y docente del Proyecto Abrir Puer-

tas: talleres culturales y de oficios para adultos mayores en Unidades Penitenciarias. Fue coordinadora de "La experiencia cuenta", dependiente del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, en el Complejo Federal Villa Devoto.

Inés Ichaso

Licenciada en Letras por la Universidad de Buenos Aires y Magíster en Ciencias Humanas y Sociales por la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales. Actualmente, prepara un doctorado sobre la enseñanza de la lectura, la escritura y la literatura en espacios universitarios en cárceles argentinas. Es docente y tallerista en el Centro Universitario Devoto. Miembro del comité organizador del Encuentro Nacional de Escritura en la Cárcel. Su trabajo se enmarca en el Programa de Extensión en Cárceles.

Sabrina Charaf

Licenciada y Profesora en Letras por la Universidad de Buenos Aires, maestranda en Estudios Literarios y docente del Programa de Extensión en Cárceles. Cursó la Especialización en Desarrollo de Proyectos Socioculturales y Educativos en Contextos de Encierro, Programa Nacional de Formación Permanente "Nuestra Escuela". Dictó talleres literarios en los Centros Socioeducativos de Régimen Cerrado de CABA. Es parte del equipo de coordinación de la carrera de Letras en el Programa UBAXXII, en las cárceles de Devoto y Ezeiza. Miembro del comité organizador del Encuentro Nacional de Escritura en la Cárcel. Compiladora del libro *Expresos Literarios. Antología de jóvenes escritores en contexto de encierro* (2016).

Yanina García

Profesora en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Integra el Programa de Extensión en Cárceles y la Cátedra Libre de Lectura, Escritura y Oralidad Académicas y Profesionales en la Facultad de Filosofía y Letras. Fue docente en el seminario Prácticas Educativas en Contextos de Encierro: Enseñar a Leer y a Escribir Textos Académicos en el Ingreso a la Universidad. Miembro del comité organizador del Encuentro Nacional de Escritura en la Cárcel. Además, se desempeña como docente en el Programa de Lectura y Escritura Académicas en la Universidad de Flores y recientemente se integró también como docente a la Subárea Competencias en Discurso Profesional y Académico de la Universidad Nacional Guillermo Brown. Compiladora del libro *Expresos Literarios. Antología de jóvenes escritores en contexto de encierro* (2016).

María José Rubin

Editora y doctoranda en Letras por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Licenciada en Crítica de Artes por la Universidad Nacional de las Artes. Docente e investigadora en ambas casas de estudios. Integra el Programa de Extensión en Cárceles y coordina el Taller Colectivo de Edición. Dictó talleres en los Centros Socioeducativos de Régimen Cerrado de CABA. Miembro del comité organizador del Encuentro Nacional de Escritura en la Cárcel. Estudia procesos editoriales en contextos de encierro y la constitución de colectivos editores en el marco de prácticas de extensión universitaria. Ha publicado artículos al respecto en libros y revistas académicas.

María Lucía Molina

Profesora, Licenciada en Letras y Doctora en Lingüística por la Universidad de Buenos Aires, y especialista docente de nivel superior en educación en contextos de encierro (Ministerio de Educación). Es docente de Letras en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, donde dictó el seminario Prácticas Educativas en Contextos de Encierro: Enseñar a Leer y a Escribir Textos Académicos en el Ingreso a la Universidad. En esa facultad integra el Programa de Extensión en Cárceles y la Cátedra Libre de Lectura, Escritura y Oralidad Académicas y Profesionales. También se desempeña como docente investigadora en la Universidad Nacional de General Sarmiento.

Juan Pablo Moris

Profesor en Letras de la Universidad de Buenos Aires. En la Facultad de Filosofía y Letras de esa universidad es docente de Lingüística General y del seminario Prácticas Educativas en Contextos de Encierro: Enseñar a Leer y a Escribir Textos Académicos en el Ingreso a la Universidad. Integrante del proyecto departamental de inclusión académica y miembro de la Cátedra Libre de Lectura, Escritura y Oralidad Académicas y Profesionales. Participó del Programa de Lectura y Escritura Académicas en la Universidad de Flores. En su doctorado estudia la escritura a través del currículum, e integró varios proyectos de investigación sobre el tema.

Federico Gareffi

Profesor en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Integra el Programa de Extensión en Cárceles y la Cátedra Libre de Lectura, Escritura y Oralidad Académicas

y Profesionales de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Ejerció como docente con asignación de funciones en el seminario Prácticas Educativas en Contextos de Encierro: Enseñar a Leer y a Escribir Textos Académicos en el Ingreso a la Universidad. También es docente en la Universidad de Flores en el Programa de Lectura y Escritura Académica y en establecimientos educativos del Área del Adulto y el Adolescente de la Ciudad de Buenos Aires.

Ana Camarda

Profesora y Licenciada en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Docente e integrante del equipo de coordinación del Programa de Extensión en Cárceles. Miembro del comité organizador del Encuentro Nacional de Escritura en la Cárcel. Se ha desempeñado como docente en la escuela media y ha realizado actividades militantes ligadas a la educación. Actualmente se dedica a investigar la representación del marginal en la literatura argentina contemporánea. Su investigación incorpora material elaborado en villas y cárceles.

Julieta Sbdar

Licenciada en Letras por la Universidad de Buenos Aires y Magíster en Estudios de Género por la Universidad Paris 8. Actualmente, trabaja sobre las configuraciones de la memoria en poesía escrita por mujeres privadas de su libertad. Ha colaborado como tallerista de literatura en distintos Centros Socioeducativos de Régimen Cerrado en el marco del Programa de Extensión en Cárceles. Forma parte del FILO:CYT "Régimen escópico, cuerpo, lenguaje y política en la literatura y las artes contemporáneas" dirigido por la Dra. Alicia Montes.

Lucas Adur

Doctor en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Docente de Literatura latinoamericana en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la UBA y en el Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González". Integra la coordinación del Programa de Extensión en Cárceles y es docente del Taller de Narrativa en el Centro Universitario Devoto. Ha participado en seminarios y grupos de investigación sobre educación en contextos de encierro en la FFyL de la UBA. Publicó numerosos artículos acerca de la narrativa argentina contemporánea en libros especializados y revistas académicas.

