

Cárcel y Universidad: análisis de la producción reciente sobre lectura, escritura y literatura

Autora: Luciana Morini

Pertenencia institucional: UNLP / UNIPE/ FLACSO/ CONICET

Resumen

Si bien la educación en contextos de encierro se constituye como un campo de estudios relativamente reciente (Acín y Bixio, 2016; Frejtman y Herrera, 2010; Pérez, 2020a), en los últimos 15 años se han producido importantes avances en el plano normativo y de las políticas públicas (Frejtman, 2008). Ello implicó el incremento de programas y acciones institucionales llevadas adelante por universidades, escuelas y organizaciones de la sociedad civil, orientadas a la ampliación de derechos y la inclusión social de las personas privadas de la libertad ambulatoria y liberadas. Asimismo, en el plano investigativo, asistimos a un momento de gran producción de conocimiento en el área. En este sentido, el presente trabajo persigue el objetivo de analizar la producción reciente argentina sobre lectura, escritura y experiencias formativas con la literatura en contextos de encierro punitivo.

En la revisión crítica de nuestro corpus encontramos que se reiteran problemáticas, aspectos, perspectivas, aparatos conceptuales y modos de trabajo áulicos que hacen a unas *dominancias* en los espacios educativos intramuros. Entre ellas, la que más nos preocupa es el énfasis puesto en la educación no formal y, como contracara, la negativización de la escuela.

La metodología adoptada es la revisión crítica de “lo documentado”, “lo oficial” (Ezpeleta y Rockwell, 1983) en tanto sistematización y análisis de trabajos académicos y de divulgación, reconocidos como producciones de la didáctica de la lengua y la literatura o como reflexiones eventuales. En ellos se aborda la lectura, la escritura y las experiencias formativas con la literatura en espacios educativos curriculares y en talleres de lectura y producción de escritura - los cuales en su mayoría son desarrollados por proyectos de extensión universitaria -.

En primer lugar, advertimos que en dichas investigaciones se presenta a los espacios educativos intramuros como alternativos, diferentes, a los espacios educativos extramuros, por lo tanto, se insta a realizar actividades “innovadoras” que, en el análisis, daremos cuenta que son de larga data en la historia de la disciplina escolar (Viñao, 2002) Lengua y Literatura. En segundo lugar, advertimos que estas producciones no se

distinguen de los modos de trabajo con la literatura arraigados en la disciplina escolar y respecto de todo el sistema educativo argentino, advertimos un *encastre* (Cuesta, 2019) de perspectivas dominantes en la didáctica de la lengua y la literatura: la perspectiva sociocultural y la psicogenética – hoy referenciada en el enfoque de prácticas del lenguaje en nuestro país -, a la que se le suma la perspectiva de la educación popular en tanto “práctica política emancipadora”. Como explica Dubin (2019) tanto la perspectiva sociocultural como la psicogenética, respecto de la formación de lectores confluyen en las afirmaciones sobre llevar adelante “mediaciones” que hagan a que los/as estudiantes realicen “libremente”, “autónomamente” sus lecturas en pos de que “construyan subjetividades”, “se expresen libremente”, “participen activamente”, siempre en la creencia de que la literatura propicia dichos objetivos en la presunción de que todo lector, de antemano, se halla atrapado en unos modos de leer escolares que los limitarían en cuanto aperturas del pensamiento y con ello, culturales.

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo analizar la producción reciente argentina sobre lectura, escritura y experiencias formativas con la literatura en contextos de encierro punitivo. Para ello, nos proponemos recuperar algunos trabajos vinculados al estudio de la lectura y la escritura en espacios de educación formal y en espacios de educación no formal, ya que nuestro recorte se ubica en la larga historia de la disciplina escolar (Viñao, 2002) y cómo se expresa en espacios, ya sean curriculares respecto de educación formal en cárceles o en espacios de educación no formal, entendidos estos como talleres de lectura y producción de escritura que suponen un trabajo focalizado en la literatura en particular. La mayoría de estas producciones se encuentran íntimamente ligadas a la esfera universitaria ya que son el resultado de talleres desarrollados por proyectos de extensión universitaria y, también, de prácticas docentes en el marco de carreras universitarias de grado.

En lo que respecta a la mencionada área, objeto de estudio de nuestro análisis, consideramos este corpus una muestra representativa de las producciones nacionales de los últimos veinte años, ya que los trabajos reunidos permiten analizar cómo las

dominancias de ciertas conceptualizaciones se ponen en relación, “hacen sistema”, entre unas y otras¹.

En primer lugar, en dichas investigaciones se presenta a los espacios educativos *intramuros* como alternativos, diferentes, a los espacios educativos *extramuros*. En este sentido, coincidimos con Blazich (2007) y con Frejtman y Herrera (2010) cuando señalan que abordar la dimensión educativa en contextos de encierro punitivo supone identificar la existencia de dos instituciones, la cárcel y la escuela, donde una se ubicada dentro de la otra y requiere conjugar prácticas y marcos normativos entre ambos sistemas puesto que determinan lógicas de funcionamiento distintas, muchas veces en tensión. Mientras que la cárcel pertenece a la sociología del castigo y la disciplina impuesta desde una lógica penal, la escuela se orienta al desarrollo integral de los sujetos desde una perspectiva de derechos. No obstante, en lo concerniente a lo estrictamente educativo (como los contenidos a ser abordados, los materiales didácticos, las planificaciones docentes, entre otros) creemos que no varían de modo sustancial². Sin embargo, en el corpus se plantean estrategias pedagógicas y didácticas, marcos teóricos y conceptuales que se suponen “innovadores” y “particulares” de este espacio, pero, en el análisis daremos cuenta que son de larga data en la historia de la disciplina escolar Lengua y Literatura. Con ello, señalamos que nuestra principal preocupación es que en muchas de las producciones analizadas hay una declarada negativización de la escuela, en tanto se busca “desescolarizar” los espacios, cuando entendemos que el paso por la escolaridad

¹ El presente trabajo retoma una investigación mayor sobre las dominancias en la producción reciente argentina sobre lectura, escritura y experiencias formativas con la literatura en contextos de encierro punitivo (Morini, 2021a). Asimismo, se nutre de la experiencia académica y laboral recogida a lo largo de siete años de trabajo y estudio en distintas instituciones de encierro punitivo (Morini, 2022; 2021b; 2019; Morini, *et al.*, 2021; Morini y Pérez, en prensa).

² En el ámbito institucional, existe para la Provincia de Buenos Aires la Dirección de Educación de Adultos (DEA), que depende de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE). Esta dirección busca, mediante diversas modalidades, acompañar a jóvenes y adultos/as en la finalización de los estudios primarios y secundarios. Ello implica reconocer a los/as adultos/as como sujetos de derechos con características particulares en relación a sus trayectorias escolares. Para el ámbito de encierro punitivo, dentro de la DEA, existe un área específica de Educación en Contextos de Encierro que tiene como misión garantizar el acceso a la Educación en las unidades penales a través Escuelas de Educación Primaria de Adultos (EEPA) y Centros Educativos de Nivel Secundaria (CENS). A nivel curricular, impera destacar que el currículum que las escuelas y centros de educación (tanto de nivel primario y secundario de EDJyA) desarrollan la misma propuesta curricular que se dicta fuera del encierro punitivo, logrando así una condición de igualdad ante el derecho a la educación. Asimismo, para los/as jóvenes privados/as de libertad dentro del Fuero de Responsabilidad Penal Juvenil alojados/as en los Centros Cerrados y de Recepción que asisten a la escuela dentro de los mismos Centros donde permanecen, a nivel curricular, se siguen los mismos lineamientos que en las escuelas primarias y secundarias del medio libre. (Scarfó, Guido Lavalle, Morini, en prensa)

obligatoria permite alcanzar una titularización formal, requerida para cualquier instancia de estudio universitaria, la cual en muchos trabajos analizados los/as autores/as de los mismos, quienes son a su vez docentes y talleristas, buscan promover en las y los estudiantes.

En segundo lugar, pero en línea lo anterior, encontramos que estas producciones no se distinguen de los modos de trabajo con la literatura arraigados en la disciplina escolar y respecto de todo el sistema educativo, advertimos un *encastre* (Cuesta, 2019) de perspectivas dominantes en la didáctica de la lengua y la literatura, como lo son la perspectiva sociocultural y la psicogenética – hoy referenciada en el enfoque de prácticas del lenguaje en nuestro país -, a la que se le suma la perspectiva de la educación popular en tanto “práctica política emancipadora”. Estas perspectivas coinciden en sus propuestas sobre llevar adelante “mediaciones” que hagan a que los/as estudiantes realicen “libremente”, “autónomamente” sus lecturas en pos de que “construyan subjetividades”, “se expresen libremente”, “participen activamente”, “se conviertan en ciudadanos de la cultura escrita” siempre en la creencia de que la literatura propicia dichos objetivos en la presunción de que todo lector – de antemano - se halla atrapado en unos modos de leer escolares que los limitarían en cuanto aperturas del pensamiento y con ello, culturales.

Breve contextualización

La educación en contextos de encierro se constituye como un campo de estudios relativamente reciente. La historia y las políticas educativas en contextos de encierro punitivo han sido poco estudiadas, por ello continúa siendo un área de vacancia (Acín, 2016; Bixio, 2016; Frejtman y Herrera, 2010; Mercado, 2016). Sin embargo, en las últimas décadas se han producido importantes avances en el plano normativo y de las políticas públicas que se articulan con programas y acciones institucionales llevadas adelante por escuelas, universidades y organizaciones de la sociedad civil, orientadas a la ampliación de derechos y la inclusión social de las personas privadas de la libertad ambulatoria y liberadas. En consecuencia, programas universitarios o de distintas instituciones, asociaciones civiles y organizaciones sociales con trabajo en cárceles han expandido el dictado de talleres de lectura, escritura y espacios de edición en contextos de encierro, en los que se producen libros, revistas, periódicos, folletos, antologías de fotografías. Las mencionadas publicaciones circulan en soporte papel, ya sea con tapas pintadas a mano, encuadernación artesanal, ediciones de imprenta, pliegos formados por hojas de fotocopia, pero también en formato digital, en blogs, revistas digitales y, más

recientemente, en redes sociales. En dichas producciones se leen poemas, cuentos, autobiografías, crónicas, notas de opinión, historietas, recetas, letras de canciones, entre otros. Al mismo tiempo, se han diversificado los proyectos culturales y educativos, que tienen como fruto producciones de cortometrajes, películas, pinturas, fotografías, muralismo, música, obras teatrales, performances, entre otros. No obstante, como ya se señaló antes, nos proponemos recuperar algunos trabajos vinculados al estudio de la lectura y la escritura en espacios de educación formal y en espacios de educación no formal, ya que nuestro recorte se ubica en la larga historia de la disciplina escolar (Viñao, 2002) y cómo se expresa en espacios, ya sean curriculares respecto de educación formal en cárceles o en espacios de educación no formal, entendidos estos como talleres de lectura y producción de escritura. De acuerdo con Antonio Viñao (2002, en Cuesta, 2019) desde la historia política de la educación, abordar el objeto lengua y literatura como “disciplina escolar” lo supone situado en el sistema educativo y en la cultura escolar, en tanto producto genuino de esta última. Permite reconocer que la enseñanza de la lengua y la literatura conforma un entramado complejo de tradiciones, de saberes y contenidos superpuestos – que no necesariamente entran en contradicción, pero son liderados por ciertos grupos- también permite dar cuenta de reglas, rituales, criterios organizativos, cuestiones jerárquicas, modos de formación y acreditación. En suma, “las disciplinas son fuente de poder y exclusión profesional y social” (Viñao, 2002, p.71). De acuerdo con esta perspectiva, se puede comprender cómo en las últimas décadas particularmente la disciplina escolar Lengua y Literatura se ha convertido en motivo de disputas entre los especialistas en pos de lograr que sus líneas se instituyen como las dominantes (Cuesta, 2019).

Por otro lado, quisiéramos detenernos sucintamente en la Red Universitaria Nacional de Educación en Contextos de Encierro (UNECE). De la misma participan representantes de veintiún Universidades Nacionales³ que realizan trabajos educativos en contextos de

³ Universidad Nacional de La Plata (UNLP), la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER), la Universidad Nacional de Rosario (UNR), Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), la Universidad Nacional de Catamarca (UNCA), la Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE), la Universidad Nacional de Salta (UNSA), la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo), la Universidad de Buenos Aires (UBA) y la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA), la Universidad Nacional de Luján (UNLu), la Universidad Nacional del Litoral (UNL), la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ), la Universidad Nacional La Pampa (UNLPam), la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ), la Universidad Nacional de Villa María (UNVM), Universidad Nacional del Sur (UNS).

encierro punitivo a nivel nacional. De acuerdo al Informe 2020 sobre el desarrollo nacional de las experiencias de educación universitaria en cárceles, las veintiún Universidades Nacionales están repartidas en doce provincias y desarrollan sus actividades en sesenta y seis Unidades Penitenciarias e instituciones de encierro. Asimismo, se informa que once Universidades Nacionales dictan carreras de grado en contexto de encierro punitivo, cuarenta y seis dictan licenciaturas y profesorados, diecinueve dictan tecnicaturas, dos diplomaturas y seis tienen oferta de formación laboral y en oficios. Al mismo tiempo, se señala que diecisiete Universidades Nacionales desarrollan actividades de extensión, catorce de investigación, trece realizan actividades culturales y cinco realizan acompañamiento a liberadas/os. En términos cronológicos, informan que la primera Universidad en desarrollar actividades en contexto de encierro fue la Universidad de Buenos Aires en 1985, luego la Universidad Nacional de Córdoba en 1999, mientras que el resto de las Universidades Nacionales comenzaron sus actividades entre 2004 y 2017, período que coincide con la publicación de los trabajos aquí relevados.

Por último, señalamos que si bien en nuestro país la educación en contextos de encierro en un derecho porque así lo establece su marco normativo (Ley 26.206 de Educación Nacional, Ley 24.660 de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad, Ley 26.695 que realiza modificaciones a la anterior en su Capítulo VIII, referido a la educación), este derecho es aún inaccesible para la mayor parte de la población privada de su libertad, conformada principalmente por personas jóvenes e inocentes con un bajo nivel de escolarización (SNEEP, 2018). Esta situación se agrava en la Provincia de Buenos Aires, que concentra el 45% de la total de la población privada de su libertad del país, dónde la vida cotidiana intramuros transcurre en escenarios de superpoblación y hacinamiento que generan condiciones de extrema violencia y de sistemática violación de los derechos humanos (Comisión Por la Memoria, 2020). Frente a esta situación es de esperar que los espacios educativos funcionen como potenciales espacios *abiertos*, capaces de proponer relaciones diferentes a las que predominan en el resto de los espacios carcelarios (Bizarra, 2002; De Maeyer, 1997; Frejtman, 2008; Frejtman y Herrera, 2010; Manchado, 2012; Parchuc, 2015; Perernau, 2016; Scarfó, 2006; Schneider, 2018). Por otro lado, no queremos dejar de mencionar que el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) decretado por el presidente el 20 de marzo del 2020 a causa de la

pandemia provocada por el virus SARS-CoV-2, afectó a la totalidad de las instituciones educativas argentinas durante todo el ciclo lectivo 2020 y la mayor parte del ciclo lectivo 2021 incluyendo a aquellas alojadas en contextos de encierro (Pérez, 2020), agravando aún más las condiciones anteriormente mencionadas. No obstante, señalamos que docentes, estudiantes, talleristas, miembros de organizaciones sociales y otros actores han creado nuevos modos de estar y de acompañar las trayectorias educativas de las personas privadas de su libertad para que se concrete la continuidad pedagógica en un contexto de extrema adversidad (Morini, Olguín, Pérez, 2021; Morini, Pérez, en prensa).

Con ello, queremos destacar que las tareas asumidas por las Universidades Nacionales en contextos de encierro son fundamentales. También sostenemos que los desarrollos académicos producidos son por demás valiosos y bregamos porque no sólo continúen, sino que se amplíen y diversifiquen. No obstante, resulta de relevancia atender a las orientaciones, modos de abordaje, conceptos, sistemas de referencias, perspectivas pedagógicas y didácticas, que estudiamos en cuanto a los problemas que presentan para ponerlos en discusión y con ello avanzar en producciones que los asuman.

Dominancias sobre lectura, escritura y experiencias formativas con la literatura

En la revisión crítica de nuestro corpus encontramos que se reiteran problemáticas, aspectos, perspectivas, aparatos conceptuales, modos de trabajo áulicos que hacen a las *dominancias* mencionadas.

En principio, en el corpus encontramos una problematización respecto de la enseñanza de la *literatura*, pero no así sobre la *lengua*. Se trata, creemos, de una omisión que particularmente hace a los fundamentos de las dominancias que estudiamos: *la literatura*, solamente, es la que importa ya que cumpliría con los objetivos de *construir, transformar o liberar subjetividades*.

De esta manera, encontramos dos premisas que se reiteran en las producciones analizadas. La primera, la lectura y escritura literarias “liberan”, “emancipan”, “permiten construir subjetividades” (Peralta, 2001; Salvini, 2006; Mercado, 2017; Frugoni, 2018; Wilson, 2019; Vernier, 2019; Bustelo, 2016; Adur, Woinillowicz, de Mello, 2016; Charaf y García, 2020; Barral, 2017; Fernández, 2014).

Por ejemplo, en el trabajo de Barral (2017) quien estudia, principalmente, la experiencia de escritura de jóvenes en situación de encierro punitivo, alojados en el Complejo Esperanza de la localidad Bower, Departamento de Santa María, provincia de Córdoba,

la lectura y la escritura, de textos literarios “libera”, “permite construir subjetividades”, y funciona como “un recurso extraordinario para sobrevivir” (Barral, 2017). Por ello, al inicio de su trabajo la autora señala que, siguiendo las ideas de Petit (2009), se propone indagar si la escritura puede ser “una parte constitutiva y constructora de la experiencia social y las subjetividades” (p.13). Los desarrollos de Petit (1999; 2001; 2007; 2009; 2012) se encuentran referenciados a lo largo de todo el trabajo de Barral (2017) y, adelantamos, componen el principal referente teórico del corpus con el cual trabajamos, para efectuar las siguientes afirmaciones al estilo de las formuladas por Barral (2017). Por ejemplo, decirles a los jóvenes “que tal vez a través de la escritura, la poesía o las historias podíamos ‘salir del encierro’, que de eso se trata la Literatura, de buscar otras salidas, de salir de donde estemos con la imaginación, que por eso lo que pensábamos proponer hoy era salir a pasear por el barrio, por la esquina y escribir sobre eso, seguir escribiendo la novela”, cuestión justificada por el “convencimiento de que la literatura puede llegar a ayudar a las personas, en palabras de Michèle Petit: ‘a imaginar otros mundos posibles, a soñar, a encontrar un sentido, a encontrar una movilidad en el tablero de la sociedad’ (Petit, 2008, pág. 17)” (p. 170). Para agregar que sobre todo “en situaciones y contextos violentos”, se explicaría que “la lectura, la escritura creativa, posiblemente [logren que] “una parte de ellos ya no será rehén, una parte de ellos escapará a la ley del lugar, a los conflictos cotidianos” (Petit, 2003, p. 8 en Barral, 2017, pp.170-171). En consecuencia, que también Barral (2017) afirme que “‘Saltar del otro lado’ en este contexto” significa literalmente “saltar las rejas, los muros, saltar hacia la libertad”. Por lo tanto, destaca la relevancia del “taller de escritura” en cuanto “valor” de “la Biblioteca Abierta” y “de la promoción a la lectura o a la escritura”, pues encontrarse “con la literatura habilita el derecho al acceso a los bienes culturales que fueron vulnerados” (p.123). Y finaliza, “en palabras de Petit: “el derecho al extrañamiento, al desvío, a la metáfora, a la ampliación de su universo cultural” (Petit, 2003, p. 19, en Barral, 2017, p.123).

Esta misma premisa puede ser rastreada en diversos trabajos que componen el corpus a partir de citas extraídas de los mismos. En Salvini (2006) leemos “la enseñanza de la literatura y las prácticas de lectura suponen un espacio liberador” (p.1), “el encuentro con la lectura ayuda a resistir los procesos de exclusión; hay un *otro* con el que se intercambia y de esta manera, en ese lugar de intercambio es donde el individuo *es reconocido*” (p.3). En Peralta (2001) se afirma que la lectura y la escritura en tanto “prácticas sociales”,

hacen a “los procesos de construcción de subjetividades” (p.112). En Vernier (2019) cuando señala que mientras “la cárcel infantiliza”, la escuela logra la habilitación “de toma de la palabra, de expresión legitimada de un conocimiento producido por experiencias de vida disruptivas” que, al escribirse ofrece “la posibilidad de legitimar un lugar como sujeto político dentro de un marco institucional habilitante”. No es solo “herramienta para decir”, sino “de construcción de subjetividad, de problematización de la propia experiencia de vida fuera y dentro del encierro, como forma de reconocerse sujetos de derecho, sujetos no pasivos dentro de sus propias historias”. Porque para la autora “poder decir, se vuelve un poder ser, un poder sentir, un poder resistir” (Vernier, 2019, p. 145). En Bustelo (2016) quien a lo largo de su tesis doctoral señala que “las experiencias formativas” con la literatura en los espacios educativos “afecta las identidades”, “produce reposicionamientos subjetivos”, “construye territorio”, tiene “efectos emancipadores”. Los distintos ejemplos podrían continuar.

La segunda premisa que detectamos en el corpus es que la lectura y escritura literarias “alfabetizan”, pues se entiende *alfabetización* como “apropiación de la cultura letrada”, “ingreso” o “acceso” a “universos culturales más amplios” (Barral, 2017; Fernández, 2014; Adur, Woinilowicz y De Mello, 2016; Salvini, 2006), “derecho a la práctica ciudadana de lectura y escritura” (Barral, 2017; Wilson, 2019).

Así, para continuar con nuestro ejemplo más extenso anterior, Barral (2017) adscribe a las ideas formuladas por Ferreiro (2001) y señala que detecta un “fracaso en la educación inicial” (p. 98) de los jóvenes, pues “Ferreiro concibe la alfabetización como un derecho: el derecho a la práctica ciudadana de la lectura y la escritura. De ser inicialmente una marca de sabiduría, pasó a ser hoy, una marca de ciudadanía”. Con ello, vuelve a insistir en que “la escuela para Ferreiro no debe ser la enseñanza de meras técnicas sino un paso de ingreso a la ‘cultura letrada’ (p. 23) y, citando a la autora, refuerza “en aquellos lugares donde más falta hace la escuela, precisamente por ausencia de una tradición histórica de cultura letrada” (Ferreiro 2001, p. 13 en Barral, 2017, p. 23). En otros trabajos leemos que “la lectura abriría un espacio compartido habilitando el diálogo entre universos culturales diferentes, posibilitando una especie de evasión de ese contexto de encierro” (Salvini, 2006, p.1). En Adur, Woinilowicz y De Mello (2016) se expresa de la siguiente manera: “Esta diferencia entre el adentro y el afuera a la que nos hemos referido —que es, muchas veces, una diferencia de clase, de nivel de educación formal, en definitiva, como ya dijimos, de capital simbólico— implica en la práctica que los coordinadores

valoramos los textos producidos adentro —en la cárcel— a partir de parámetros que traemos de afuera —de la Facultad y otros espacios de formación—” y continúan “en el correr de los encuentros, sin desaparecer totalmente, esta asimetría se va desdibujando, y es notorio que los estudiantes que asisten hace más tiempo al taller —y, por ende, acreditan un capital significativo de producciones y lecturas— se constituyen en voces tan autorizadas como las de nosotros” (p.119).

Por su parte, Fernández (2014) realiza un señalamiento respecto de la tensión entre “cultura popular” y “cultura de élite” postulada por Pierre Bourdieu (2000) y se detiene en la oposición entre “lengua culta/lengua popular”, en tanto “lengua vulgar” y, desde allí, reflexiona sobre la lengua utilizada por los jóvenes. Al respecto señala que estas definiciones ayudan “a detectar en el corpus los intentos de este grupo por entrar a la cultura letrada mediante lecturas que no forman parte de su cotidiano” (p.57)

Siguiendo a Dubin (2019), si consideramos la producción relativa a la enseñanza de la literatura y la formación de lectores/as, tanto en los enfoques prácticos del lenguaje (psicogénesis) y sociocultural encontramos que se revela una dominancia en la creencia de que la literatura posee un *plus simbólico*, puesto que permite a las y los estudiantes “liberarse”, al tiempo que aporta “cultura” entendida esta como “subjetividad” o como “cognición”. También veremos cómo ello deriva en que las y los estudiantes – en este caso privadas y privados de su libertad – se conviertan en “ciudadanos/as”. Así, expresa estas relaciones Lerner (1996) cuando señala que si la escuela asume “ciertas condiciones” que “deben crearse desde antes de que los niños sepan leer en el sentido convencional del término y una de ellas es que el maestro asuma el rol de intérprete y los alumnos puedan leer a través de él”, se trata de que “Lo esencial” es “hacer de la escuela un ámbito propicio para la lectura es abrir para todos las puertas de los mundos posibles, es inaugurar un camino que todos puedan recorrer para llegar a ser ciudadanos de la cultura escrita” (pp. 4-5).

De las citas anteriores tomadas de los trabajos que componen el corpus también se desprende que, si la lectura y la escritura literarias ayudarían al “proceso de construcción de subjetividades” de las personas privadas de la libertad, podemos inferir que se está presuponiendo que los estudiantes no las poseen, en suma, no son “sujetos”. Asimismo, se señala que las personas privadas de la libertad “no forman parte de la cultura letrada” pero gracias al trabajo de docentes y talleristas (autores/as de los textos) que llevan a los

espacios educativos “textos literarios de autores consagrados”, “vehiculizan” la “emancipación”, “liberación”, “construcción de subjetividades”, “el acceso a universos culturales más amplios”, “el ingreso a la cultura letrada”, “la participación ciudadana”. En este sentido, damos cuenta de cómo se va caracterizando cierta *expertise*⁴ a partir de conformar esos circuitos profesionales. En este sentido, Rockwell (2018) propone el concepto de “conjuntos de redes complejas a diferentes escalas”, para explicar cómo se entraman “los itinerarios personales de los sujetos involucrados, con los intereses políticos de las autoridades en turno, con las presiones de un mercado cada día más agresivo”. Así, “las organizaciones y los planteles parecen existir sin mayor intervención del exterior, sin mayores consecuencias para la vida extramuros”. Según la autora, entonces, la metáfora “de las redes situaciones” ofrece una explicación para las dominancias en cuanto “rebasan la ‘legalidad’ de las instituciones y del propio sistema educativo, y nos muestran las dinámicas relaciones sociales, de clase, de género, de colectividad, de partido o de banda”. (Rockwell, 2018, p. 455).

Así, por ejemplo, en el trabajo de Bustelo, la autora expone que las distintas propuestas desarrolladas por su grupo de trabajo - enmarcado en proyectos de investigación desarrollados por la FFyL-UBA y en el Proyecto UBA XXII - fortalecen “una formación, una mirada y una práctica educativa para la libertad, para la transformación de la realidad” (Bustelo, 2016, p.176).

Por otro lado, encontramos una negativización de la escuela que puede rastrearse desde uno de los trabajos más antiguos del corpus (Salvini, 2006) en tanto propone el espacio taller como “marco teórico ideal” para la clase de Lengua y Literatura, en Fernández (2014) el interés en que una actividad cambie del orden de lo “escolar” al orden del “deseo” (p.46), en Bustelo (2016) en tanto la escuela no produciría “experiencias de formación subjetivantes y colectivas” (p.176), en Ichaso (2020) puesto que el interés de las talleristas está en “des-escolarizar el espacio” y “alejarse de las concepciones escolares y a menudo estancadas de los saberes literarios” (p.71), en Adur, Woinilowicz y de Mello

⁴ Carolina Cuesta (2011) señala que “Los últimos estudios sobre la dinámica institucional de los saberes especializados develan que es ‘muy difícil sostener una causalidad lineal que va de los intereses de los actores [...] a las decisiones de políticas públicas; lo que se encuentra es la mediación de circuitos de expertise que mientras contribuyen a configurar esos propios intereses, también inciden sobre las políticas estatales a fin de disciplinar a los agentes’ (Camou, 1999: 54). Por lo tanto, en realidad, aquello que hemos venido denominando perspectivas se puede especificar más aún como circuitos de expertise (...)” (Cuesta, 2011, p. 153). Para profundizar sobre este tema ver (Cuesta, 2015; 2019).

(2016) en tanto advierten una puja con los propios estudiantes entre “lo escolar” y “lo no escolar” entendido como “el taller” en términos de organización, actividades a desarrollar, entre otras variables.

Ahora bien, esta idea de “el taller” responde a la fundamentación de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (en adelante NAP, 2006), política curricular legislada en el marco de la promulgación de la nueva Ley de Educación Nacional de 2004, aún vigente, donde el “taller” está formulado como estrategia de trabajo para el área de Lengua. Así, en el apartado “En relación con la lectura y la producción escrita” se deriva la siguiente fórmula repetida para todos los años:

La participación asidua en taller de lectura de textos que divulguen temas específicos del área y del mundo de la cultura, y de textos que expresan distintas posiciones en torno a esas temáticas (capítulos de libros, enciclopedias, textos en soporte electrónico, suplementos de diarios, revistas, entre otros) con propósitos diversos (leer para informarse, para construir opinión, para hacer, para averiguar un dato, para compartir con otros lo leído, para confrontar datos y opiniones) (NAP Lengua, 2006, p. 22).

Asimismo, de la palabra “taller” se desprende la siguiente nota al pie:

Es muy importante que el aula se organice como taller de lectura y escritura; en esta modalidad, se privilegia el intercambio de opiniones e interpretaciones acerca de los textos. Se trata de un espacio que habilita la formulación de preguntas por parte de los alumnos en relación con lo que comprenden o no comprenden (o creen no comprender) y que ofrece la oportunidad de que pongan en escena sus saberes, que provienen tanto de sus experiencias de vida como de las experiencias de pensamiento que les han proporcionado otras lecturas. Un taller es un ámbito en el que los textos producidos son leídos y comentados por todos y en el que existe un tiempo destinado a la reelaboración, a partir de las sugerencias del grupo y del docente. En esa interacción se juega la posibilidad de que los alumnos tomen la palabra, y su efectiva participación depende del modo en que el docente coordine estas actividades. En este sentido, la intervención docente es central en relación con la formulación de consignas de lectura y de escritura, y en el seguimiento pormenorizado de los procesos que van desarrollando los alumnos, que no siempre son homogéneos (NAP Lengua, 2006, p. 22)

En suma, en los lineamientos curriculares para el área, el “taller” está formulado como estrategia de trabajo para el espacio curricular Lengua y Literatura, por consiguiente, las/os autores/as no están formulando nada “novedoso”, ni “des-escolarizado” y tampoco “distinto” a lo que se realiza en los espacios educativos *extramuros*.

Junto a esta idea de “lo no escolar”, advertimos que muchos trabajos no hablan de “enseñanza” sino de “mediación” (Salvini, 2006; Frugoni, 2018; Wilson, 2019; Vernier,

2019). Concepto acuñado en nuestro país desde finales de los años noventa que desproblematisa el concepto de *enseñanza* como característica de época, como explican Feldman (1999; 2010) y Vaca Uribe (2020). Siguiendo a Cuesta (2019), si en los años noventa “El trabajo de enseñar lengua y literatura se reduce a que los docentes controlen y evalúen, y a que los alumnos se sumerjan en una serie de constataciones de los textos que se podrán describir y categorizar según cada modelo teórico” (p. 93), desde los años dos mil en adelante, “el docente es considerado un ayudante (no es un profesional que enseña) de los alumnos” que, “hacen pesar su individualidad (leer no se trata de un hecho social), para que encuentren (no aprendan) estrategias (no conocimientos o saberes) para cada propósito de lectura (de nuevo, no conocimientos o saberes) que ofrece el tipo textual trabajado (no existen textos misturados o híbridos) en cada situación de lectura (no en la clase de lengua o literatura)” (Cuesta, 2019, pp. 100-101).

Como dijimos anteriormente, observamos que se reitera un reclamo por una educación que contemple una especificidad para contextos de encierro punitivo y un trabajo con lo “no formal”, pero en definitiva las modalidades de trabajo no son distintas a las que se realizan en las escuelas del medio libre y, a la vez, son los propios estudiantes quienes reclaman (en varios casos) al espacio educativo que asuma esos modos escolares. Así, encontramos unas maneras de trabajo en las aulas que se reiteran, en tanto parten de la lectura de un texto literario para dar pie a una actividad de producción de escritura - llamada “creativa” o “de invención” - (Peralta, 2001; Salvini, 2006; Fernandez, 2014; Barral, 2017; Charaf y García, 2020; Ichaso, 2020; Adur, Woinillowicz, de Mello, 2017) y que, al ingresar la dimensión de análisis de la disciplina escolar en términos de su historización, son de larga duración en todo el sistema educativo, en el caso de Lengua y Literatura con antecedentes de sistematización ya en los estructuralistas argentinos cuyas producciones de los años '60 hasta lo '80 marcaron las metodologías de la enseñanza de la literatura en nuestro país, no solo de la lengua (Massarella, 2017). Asimismo, encontramos en nuestro corpus actividades para trabajar la producción de escritura a partir de las orientaciones del Grupo Grafein (1982), *El nuevo escriturón* (Alvarado et al., 2003), Andruetto y Lardone (2011), *La gramática de la Fantasía* (Rodari, Gianni, 1997) lo cual responde a la tradición del taller literario en Argentina. Es decir, no es ninguna “innovación” o algo “distinto” y por lo tanto “mejor” a lo escolar organizar una actividad que primero propone la lectura de un texto literario para luego solicitar una producción escrita, como documenta y analiza en profundidad Massarella (2017).

Palabras finales

Así, como afirmamos al inicio del presente artículo, las producciones que estudiamos no se distinguen de los modos de trabajo con la literatura arraigados en la disciplina escolar en los fundamentos curriculares del área en todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional. Entonces, nuestras revisiones críticas buscan repensar las particularidades del contexto de encierro, pero reconociendo las dinámicas propias del adentro y el afuera en tanto continuidades de perspectivas dominantes para el área. A su vez, destacamos que nos resulta por demás preocupante que en las producciones analizadas se negativice a la escuela siendo ésta la principal esfera legítima de integración social de la población, aún más en contextos de encierro donde la mayor parte de las personas privadas de su libertad ingresan con bajos niveles educativos y es muchas veces en la cárcel donde retoman sus estudios primarios y secundarios, recorrido indispensable para alcanzar una titularización formal y el día de mañana poder acceder a estudios universitarios, los cuales son promovidos por docentes y talleristas – miembros de proyectos de extensión universitaria y carreras de grado con trabajo en cárceles. Así, en las producciones analizadas también se da cuenta de las expectativas de las/os estudiantes privadas/os de la libertad en relación con lo educativo, puesto que en muchos casos señalan querer recibir una formación justamente en el sentido que socialmente se conoce, esto es, la *escuela común* con sus rituales, espacios, prácticas y conocimientos.

Bibliografía

- Acín, A. (2016) “Aportes interdisciplinarios y pedagógicos a la educación de personas privadas de libertad desde la experiencia en el Programa Universitario en la Cárcel (Facultad de Filosofía y Humanidades – UNC)”. *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”. *Espacios de Crítica y Producción*, núm. 52, pp. 111-112.
- Alvarado, M. *et al.* (2012) *El nuevo escriturón*. Buenos Aires, El Hacedor.
- Andruetto, M. T. y Lardone, L. (2011). *El taller de escritura creativa en la escuela, la biblioteca, el club*. Córdoba, Comunicarte.
- Barral, A. G. (2017) *Escrituras extraordinarias: La experiencia de escritura en jóvenes*

- privados de la libertad* (Tesis de posgrado). Presentada en la Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Magíster en Escritura y Alfabetización. [en línea].
- Bizarra, R. (2002). La escuela en la cárcel: la posibilidad de un espacio abierto en instituciones cerradas. En la *Conferencia: La Educación pública en las cárceles*, Facultad de Ciencias Sociales y Derecho, Universidad Nacional de La Plata, La Plata.
- Blazich, G. (2007) “La educación en contextos de encierro” en Revista Iberoamericana de Educación, n°44, mayo-agosto.
- Bixio, B. (2016) “De heterotopías y utopías: aulas de la prisión”. *Sentidos políticos de la Universidad en la cárcel, fragmentos teóricos y experiencias*. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.
- Charaf, S y García, Y. (2020) “Un lápiz sin punta, ¿no puede escribir? Un abordaje de experiencias de talleres de lectoescritura en contexto de encierro adolescente.” *Escribir en la cárcel: prácticas y experiencias de lectura y escritura en contextos de encierro*. Parchuc, J.P [et al.] Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Cuesta, C. (2019) *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente. Problemas metodológicos de la enseñanza*. Buenos Aires, UNSAM EDITA y Miño y Dávila Editores.
- De Maeyer, M. (1997). Educación en las cárceles: palabras liberadoras. *Educación de Adultos y Desarrollo*, N°49,193- 209.
- Dubin, M. (2019). *Enseñanza de la literatura, formación de lectores y discursos educacionales: El problema de las culturas populares en el cotidiano escolar*. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. [en línea]
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983) “La escuela: relato de un proceso de construcción inconclusa”, Publicaciones del Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, México.
- Feldman, D. (1999) *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Buenos Aires, Aique.
- Feldman, D. (2010). *Enseñanza y escuela*. Buenos Aires, Paidós.
- Fernández, M. G. (2014) *Hurtar la palabra poética: escritura, adolescencia y contextos de encierro* / Mirta Gloria Fernández ; dirección de colección a cargo de Gustavo Bombini - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires, El Hacedor.

- Frejtman, V. (2008) “Entre la cárcel y la escuela: elementos para pensar”. Revista Novedades educativas. N°209. Mayo 2008
- Frejtman, V. y Herrera, P. (2010) *Pensar la educación en contextos de encierro. Aproximaciones a un campo de tensión. Módulo 1*. Buenos Aires, Argentina, Ministerio de Educación de la Nación.
- Frugoni, S. (2018) “Bibliotecas Itinerantes, lecturas y mediadores en contextos de encierro”. Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños. Vol. 4; N°. 7, diciembre de 2018, pp. 114-126.
- Ichaso, I. (2020) “Formas de escribir, formas de leer. Una etnografía del taller de escritura narrativa del Centro Universitario Devoto” *Escribir en la cárcel: prácticas y experiencias de lectura y escritura en contextos de encierro*. Parchuc, J.P [et al.] Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Manchado, M. (2012). Educación en contextos de encierro: Problemáticas, miradas e interrogantes en torno al sujeto del aprendizaje y el proceso educativo en las prisiones santafesinas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol. 6. (1), 125-142.
- Massarella, M. (2017) *Los estructuralismos argentinos y la didáctica de la literatura: el caso de la enseñanza de la poesía en la escuela secundaria*. Tesis de Licenciatura. La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. [en línea]
- Mercado, M. E. (2017) Ponencia presentada en el 1er Encuentro Internacional de Tesistas e Investigadores en temáticas de cárceles y acceso a derechos educativos (EITICE). 10 y 11 de noviembre de 2017, Centro Cultural Universitario de la ciudad de Tandil.
- Morini, L. (2022) “Enseñanza de la lengua y la literatura en Centros Cerrados para jóvenes con causas penales: reflexiones en torno a la práctica docente” en *ESPACIOS EN BLANCO. Revista De Educación (Serie Indagaciones)*, Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (Facultad de Ciencias Humanas - UNICEN)
- Morini, L. (2021a) Dominancias en la producción reciente argentina sobre lectura, escritura y experiencias formativas con la literatura en contextos de encierro punitivo (2001-2020) (Tesis de grado). Presentada en la Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Licenciada en Letras. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2159/te.2159.pdf>
- Morini, L. (2021b) “¡Acá no hay maricones! Experiencia de lectura y escritura en el

- Centro Cerrado Almafuerde.” Descentrada. Revista interdisciplinaria de feminismos y género. FaHCE – CinIG – IdIHCS- CONICET.
- Morini, L. (2019) “La experiencia del encierro y la libertad como tópicos de recurrencia en consignas de producción de escritura. Una aproximación a los sentidos, significaciones y valores.” Revista Alquimia Educativa. N° 6. V.I. pp. 22- 39.
- Morini, L.,Olguín, M.,Pérez, C. (2021) “Sortear lo incierto: Mujeres encarceladas, pandemia y el derecho a la educación” en *Pandemia. No solo una crisis sanitaria*. Estocolmo, Publicaciones LatiCe.
- Morini, L. y Pérez, C. (en prensa) “Reflexões sobre a educação dos jovens no contexto do confinamento punitivo na Argentina: desafios e estratégias em tempos de pandemia”. *Diálogos sobre socioeducação e juventudes: um olhar crítico e emancipatório*. Campinas, Pontes Editora.
- Pampillo, G. et al. (2010) *Escribir. Antes yo no sabía nada*. Buenos Aires, Prometeo.
- Parchuc, J. P. (2015). La Universidad en la cárcel: teorías, debates, acciones. *Redes de extensión*, (1), 18-36
- Parchuc, J.P. (2020) “Contar para descontar: tiempo y espacio de la ley en textos escritos en la cárcel”. *Escribir en la cárcel: prácticas y experiencias de lectura y escritura en contextos de encierro*. Parchuc, J.P [et al.] Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Peralta, L. (2001) “Escuela y escritura, una dupla problemática”. Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Año 1, N° 1, septiembre, El Hacedor, pp. 112-117.
- Perearnau, M. (2016). 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 Chiponi, M., Castillo, R. y Manchado, M. (Eds.), *A pesar del encierro: prácticas políticas, culturales y educativas en prisión* (pp. 123- 132) Rosario, Argentina: Espacio Santafesino.
- Pérez, C. (2020a). ¿Por qué pensar en la educación en cárceles en contexto de pandemia? En: *Pandemia y Justicia Penal. Apuntes actuales para discusiones emergentes*. Revista *Pensamiento Penal*. Asociación Civil Pensamiento Penal, Buenos Aires. URL: <http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2021/03/doctrina48967.pdf>
- Petit, M. (1999) *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México, Fondo de Cultura Económica.

- Petit, M. (2001) *Del espacio íntimo al espacio público*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Océano-Travesía.
- Rodari, Gianni. (1997) *Gramática de la Fantasía, Introducción al arte de inventar historias*. Buenos Aires, Ed Colihue.
- Salvini, G. (2006) Prácticas de lectura y escritura en situaciones de encierro. Trabajo presentado para la materia Taller de tesina en la Licenciatura de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad Nacional de San Martín.
- Scarfó, F. (2006). *Los fines de la educación básica en las cárceles en la provincia de Buenos Aires*. (Tesis de Licenciatura). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata.
- Schneider, G. (2018). Cuando la escuela acontece en la cárcel. En *Contextos de Educación*, (24), 3-13.
- Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena (SNEEP) (2018) Informe Ejecutivo. Dirección Nacional de Política Criminal en materia de Justicia y Legislación Penal. [en línea].
- Vaca Uribe, J. (2020) “La evolución de la enseñanza de la lengua escrita en México: 20 años de reflexión didáctica”. *El Toldo de Astier: Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*. Número 20/21, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Vernier, Y. D. (2019) “Faltan las presas. Reflexiones sobre las opresiones a mujeres y disidencias presas contadas en primera persona”. *Revista Alquimia Educativa*. N° 6. V.I. pp. 125-147.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. México, Ediciones Morata.
- Wilson, P. (2019) “Propuestas en torno a la promoción de la lectura en contextos de privación de libertad. Aportes para la democratización de la cultura”. Ponencia presentada en la 1ª Jornada Interuniversitaria de Intervenciones Pedagógicas, Vulnerabilidad Socio-Penal, Encierro Punitivo y Derechos Humanos, organizada por El Diploma Superior en Intervenciones Pedagógicas en Contexto de Encierro de la EH-UNSAM, la Especialización en Criminología de la Universidad Nacional de Quilmes y la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Lanús. 2019.