

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

Luciana Daniela Morini*

Resumen

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

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

Palabras Clave

lectura - escritura - cárcel - programa

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

Introducción

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

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

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

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

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

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

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

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

Alcances y limitaciones

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Experiencia en el Complejo Penitenciario Batán:

circulación de la propia voz

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Bibliografía

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

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

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



