



Patricia Noelia Wilson  
Universidad Nacional de Luján  
wilsonpatricianoe@gmail.com

### Resumen

Se exponen parte de los resultados obtenidos en una investigación sobre propuestas de lectura destinadas a jóvenes y adultos privados de su libertad en el Servicio Penitenciario Bonaerense e instituciones de encierro punitivo dependientes de la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia. Centramos nuestro interés en las mediaciones y apropiaciones de lectura desplegadas tanto por quienes coordinaron cada propuesta como por las y los Talleristas que conformaron los grupos de lectura.

En los contextos de privación de libertad se desarrollan diversas actividades vinculadas con la promoción de la lectura. Parte de ellas son ofrecidas por las mismas personas presas, otorgando a sus propuestas características distintivas desde el lugar de la “resistencia”. Se trata de experiencias que pueden encuadrarse dentro de las estrategias de gobierno de la cárcel, pero que vienen a conformar espacios de producción de subjetividad y de construcción y distribución de conocimientos en torno a la literatura, disputando sentidos al orden carcelario. Aspiramos a que el análisis realizado sobre ello, se constituya en un aporte para la construcción de la especificidad de la Educación de Adultos en general y de manera específica, para la Educación en Contextos de Privación de Libertad. Así como también, contribuir, no solo a pensar propuestas pedagógicas destinadas a un sector social que se encuentra históricamente excluido del acceso a la lectura, sino también a la desnaturalización de ciertas categorías vinculadas con el campo literario.

**Palabras clave:** literacidad literaria – educación de jóvenes y adultos – mediaciones – apropiación – contextos de privación de libertad.

### Mediations and literary appropriations with young people and adults in punitive confinement

#### Abstract

Part of the results obtained in an investigation on reading proposals aimed at young people and adults deprived of their liberty in the Buenos Aires Penitentiary Service and punitive confinement institutions dependent on the Secretariat for Children, Adolescents

and Family are exposed. We focus our interest on the reading mediations and appropriations deployed both by those who coordinated each proposal and by the Workshop Leaders who formed the reading groups.

In contexts of deprivation of liberty, various activities related to the promotion of reading are developed. Some of them are offered by the prisoners themselves, giving their proposals distinctive characteristics from the place of “resistance”. These are experiences that can be framed within the prison government strategies, but that come to form spaces for the production of subjectivity and the construction and distribution of knowledge around literature, disputing meanings to the prison order. We hope that the analysis carried out on this constitutes a contribution to the construction of the specificity of Adult Education in general and specifically, for Education in Contexts of Deprivation of Liberty. As well as contributing, not only to think of pedagogical proposals aimed at a social sector that is historically excluded from access to reading, but also to the denaturalization of certain categories linked to the literary field.

**Keywords:** literary literacy – young people and adult education – mediations – appropriation – contexts of deprivation of liberty

## Introducción

En esta presentación ofrecemos una síntesis de los resultados obtenidos en una investigación<sup>13</sup> realizada sobre prácticas de lectura en voz alta que tuvieron lugar en dos Talleres de lectura destinados a personas privadas de la libertad, a los que hemos denominado “Taller A” y “Taller B” para resguardo de la identidad de sus participantes.

El primero se llevó adelante en una Unidad Penal (en adelante UP) de varones adultos, perteneciente al Sistema Penitenciario Bonaerense. Lo distintivo de este Taller es que fue coordinado y organizado por una persona privada de la libertad. En esta propuesta el objetivo central fue realizar lecturas colectivas en voz alta de cuentos breves de Horacio Quiroga, incluidos en “Cuentos de la selva” y en “Cuentos de locura, amor y muerte” con el propósito de romper con la “vergüenza” que puede producir leer frente a otros.

En tanto que el segundo Taller fue llevado adelante en un CRC (Centro de Régimen Cerrado) de jóvenes mujeres. Institución dependiente de la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENNAF) del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos que recibe en este caso a jóvenes en conflicto con la ley penal, cuyas edades se encuentran comprendidas entre los 16 y 18, y a quienes se les han aplicado medidas de privación de la libertad. En este caso la coordinación de las actividades estuvo a cargo de una docente del nivel terciario. El objetivo de este último Taller fue “la lectura por placer”. En este espacio, las jóvenes escuchan leer cuentos breves de terror de autores varios, seleccionados por la docente.

---

<sup>13</sup> Trabajo de Investigación realizado en el marco de una Beca otorgada por la Universidad Nacional de Luján (2018-2020), bajo la Dirección del Dr. Gustavo Bombini y la Lic. Inés Areco.

A partir de allí centramos nuestro interés en las mediaciones de lectura desplegadas por las y los Talleristas que conformaron los grupos de lectura (coordinadores y participantes). Buscamos vincular las características de las prácticas pedagógicas de las y los mediadores con las apropiaciones y usos de la literatura desarrollados por jóvenes y adultos con escasa formación literaria.

Buscamos con ello realizar un aporte a la construcción de la especificidad de la Educación de Adultos (EDA) en general y de manera específica, a la Educación en Contextos de Privación de Libertad (ECPL) desde la perspectiva de los sujetos. Así como también, contribuir no solo a pensar en el diseño de propuestas pedagógicas destinadas a un sector social que se encuentra históricamente excluido del acceso a la lectura, sino también a desnaturalizar ciertas categorías vinculadas con el campo literario.

Desde el punto de vista teórico-metodológico, el estudio fue abordado desde un enfoque cualitativo apoyándonos en la perspectiva etnográfica (Greetz, 1987; Vasilachis, 2006; Ameigeiras, 2006; Rockwell, 2001, 2009). Recuperamos de ello el interés que se pone en la forma en que el mundo es comprendido, experimentado, producido, tanto por el contexto y los procesos como por la perspectiva de los participantes.

Retomamos los aportes teóricos de Kalman (2014) quien nos ofreció una herramienta conceptual indispensable que alude a la diferenciación entre *disponibilidad* y *acceso*. Ambos términos suelen ser utilizados como sinónimos, aunque son necesarios entenderlos *relacionalmente*. La sola disponibilidad de materiales de lectura no es garantía para que se dé una real apropiación literaria.

Pensar en el rol del/la educador/a en cárceles incluye reconocerlo/a como *mediador/a* en una arena de conflictos dados al interior de dos espacios en tensión: la cultura de la cárcel y la cultura popular. Atravesados ambos por las huellas que la cultura de clase dominante y la escolar dejan en los sujetos e instituciones. Pero además implica considerar el contexto específico en que tienen lugar las prácticas pedagógicas.

En los contextos de privación de libertad, en especial en lo atinente a la relación con los jóvenes y el Sistema de Responsabilidad Penal Juvenil, este concepto adquiere relevancia para situar el desarrollo de las prácticas de lectura destinadas a jóvenes privadas de su libertad y su relación con los conceptos de *infancia* y *democracia*. La mediación desde esta perspectiva se constituye en un acto político en la medida en que impacta en la constitución de la subjetividad, en tanto ésta deviene de un intercambio dado en un plano social que se presenta complejo e históricamente configurado. Esto nos condujo a pensar que el concepto de *mediación* en estos contextos en particular está atravesado por dos planos de análisis, uno institucional y otro interpersonal.

En esta ocasión incluimos en la denominación "Sistemas Penal y Judicial" al Sistema Penal Juvenil. Cabe aclarar que se trata de sistemas con fines y funciones diferentes, en este último la privación de la libertad comprende una medida socioeducativa hacia jóvenes menores de 18 años de edad que contempla la asunción de la *responsabilidad* por la vulneración de un derecho hacia otro sujeto. En ese marco, la educación deja de concebirse como un derecho y, al igual que ocurre con el Sistema Penal de los adultos, se asume como una obligación a cumplir para morigerar o modificar la pena.

En ese sentido estos sistemas se constituyen en “mediadores suprapedagógicos” en tanto intervienen desde sus normas, estructuras administrativas y organizativas tanto en la institución escuela como en las prácticas de lectura desarrolladas por los Talleristas.

Como sostiene Salt (2004), el “régimen progresivo” se caracteriza por la posibilidad de que las privaciones y restricciones de derechos derivadas de la aplicación de la pena privativa de la libertad, se atenúen progresivamente mientras se cumple la sanción. Según lo establecido en las normativas que regulan la Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad, en especial la Ley N° 26.695/11 que incorporó el art. N° 140 “Estímulo educativo”, el acceso a actividades culturales o educativas va a colaborar en los avances de la ejecución de la pena, que establece reducciones en los plazos teniendo en cuenta los estudios realizados.

Ancladas en la lógica de *governabilidad carcelaria* (Daroqui et al, 2014) las actividades culturales que dan marco al Taller A son promovidas desde la Oficina de Tratamiento. El trabajo realizado desde allí resulta central para el sostenimiento de estas actividades. El personal penitenciario de esa oficina promueve el desarrollo de estas actividades con la intención de favorecer en la eliminación de los “vicios” en la dicción y escritura. Entiende que la apertura del acceso a estas actividades favorece la situación penal de los “internos” en la morigeración de la pena, pero además se promueven actividades con el objetivo de evitar conflictos al interior del penal. Lo que supone mantener a las personas privadas de la libertad en constantes actividades sin criterios pedagógicos claros y que se constituyan en herramientas útiles para recomponer de manera digna su vida fuera del penal. Por otra parte, quienes acceden a esas actividades son seleccionados por su “buena conducta” y a través de esta selección es el personal tratamental quien va a determinar y reforzar el acceso desigual a la lectura.

Por su parte, desde el Taller B se observa una injerencia por parte de la Dirección del Centro sobre la propuesta de la Tallerista vinculada con los contenidos a desarrollar en cada encuentro desde una impronta correctiva. Una de las preocupaciones surgidas desde la Dirección refiere a la necesidad de promover en las jóvenes una “correcta” escritura que se traduce en una exigencia de incluir en las actividades de la docente contenidos vinculados con la lectura y escritura que son materia de enseñanza escolar. Por otra parte, las características que asume el Centro que no cuenta con un espacio físico específico para el desarrollo de actividades educativas o culturales, obliga a realizar unificaciones de cursadas, en las que conviven jóvenes con diferentes trayectorias escolares en una misma clase y con una misma docente. Además, al ser espacios abiertos traen aparejada la pérdida de intimidad del espacio de trabajo, viéndose éste interrumpido en diversas oportunidades por el movimiento del personal Asistente que circula por los pasillos. Desde esta perspectiva, el espacio educativo como un lugar de reflexión con el que cuentan las jóvenes para la expresión y promoción del pensamiento crítico, se ve obturado.

Por último, en este texto realizamos una contextualización de los Talleres en vínculo con los contextos de privación de libertad y la relación establecida entre los Talleristas y la lectura. En un segundo momento, analizamos las teorías que guían las prácticas de

lectura en ambas propuestas de Taller para, finalmente, presentar los procesos de construcción del concepto de *ficción* por parte de los Talleristas.

### **Las actividades culturales en el marco de las estrategias de gobernabilidad penitenciaria**

En la necesidad de contextualizar los Talleres realizamos un análisis sobre los factores que confluyen en la emergencia e impulso que tuvieron en los últimos veinte años el desarrollo de actividades educativas y culturales en estos contextos, vinculadas con la promoción de derechos. Esto nos condujo a apelar a los planteos de Scarfó (2002) que aluden a la convergencia de los tres sistemas intervinientes en estos contextos. Por un lado, el Sistema Judicial, a partir de la influencia de la perspectiva de Derechos Humanos encuadrados en la Teoría Criminológica Crítica; al Sistema Educativo, mediante un cuerpo normativo orgánico que tiene dentro de sus objetivos garantizar el cumplimiento del Derecho a la Educación; y, al Sistema Penal a través de sus escasas y controversiales medidas tendientes a reducir los niveles de violencia en las cárceles.

Anitua (2015) ubica la emergencia del pensamiento o ideología de los Derechos Humanos a partir de la Segunda Guerra Mundial. En materia criminológica, su universalización “legal” tendrá su apogeo en 1966 con los respectivos Pactos de Derechos Civiles y Políticos, y de Derechos Sociales y Culturales. En ese momento se ubica el inicio de los movimientos críticos y de defensa de tales derechos frente al poder punitivo (Anitua, 2015) y que dieran lugar a las llamadas corrientes criminológicas crítica y abolicionista. Desde el plano educativo, la influencia de este movimiento por los DDHH queda expresada en el cuerpo normativo que regula la educación en estos contextos<sup>14</sup>.

Estudios comparados a nivel internacional (Rangel, 2009; CLADE, 2014) sobre el Derecho a la ECPL muestran que nuestro país cuenta con un cuerpo legal completo tendiente a garantizar el cumplimiento de dicho derecho. Por nuestra parte, agregamos a ello una característica distintiva de nuestro Sistema Educativo con relación a otros países de Latinoamérica que refiere al sostenimiento de los principios de universalización y gratuidad de la Educación para todos sus niveles y modalidades educativas.

En el ámbito de la Dirección de Política Criminal, dependiente de la Subsecretaría de Política Criminal del Ministerio de Justicia, se crea el Programa Provincial de Mediación en contextos de encierro mediante el Decreto 141/09, en el marco de las *estrategias formales* para la *governabilidad penitenciaria*. Documento que dará marco al Programa Provincial de Prevención de Violencia en Cárcel<sup>15</sup>, aprobado por Res. Ministerial N° 001/10, motor, junto con la oficina tratamental, de las actividades culturales desarrolladas en el Taller aparte de sus objetivos se centran en la reducción de los índices de violencia intracarcelaria, generar espacios de reflexión y comunicación entre las

---

<sup>14</sup> Hacemos referencia tanto al cuerpo normativo que regula la Educación de Adultos y en Contextos de Privación de Libertad como a las Leyes que regulan la Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad a nivel nacional y provincial.

<sup>15</sup> Este Programa fue cerrado en el año 2018, pasando las y los profesionales a pertenecer al Centro de Acceso a la Justicia Social.

personas privadas de la libertad y de estándares de convivencia que permitan potenciar las actividades tratamentales en un contexto pacífico.

Para dar cumplimiento a dichos objetivos, se destinan espacios de contención y reflexión en cada una de las UP donde funcionó el Programa a cargo de los Equipos Interdisciplinarios de Abordaje Psico-Social, conformados por profesionales de las Ciencias Sociales que coordinan acciones con el SPB y con los profesionales de la Dirección de Salud Penitenciaria. En ese contexto, el equipo interdisciplinario desarrolla diversos Talleres abordando temáticas vinculadas con la violencia intracarcelaria, a la vez que promueve y gestiona actividades culturales propias y de terceros. Según expresa el CELS (2017), estos programas poseen bajos niveles de institucionalización y de incidencia sobre las prácticas de violencia. Si bien colaboran en su reducción forman parte de las políticas que abordan la violencia como atributo de las personas privadas de la libertad por lo que la violencia institucional es escasamente interpelada.

Esta ausencia de mirada crítica sobre la “cárcel real” hace necesario apelar al concepto de *governabilidad* acuñado por Daroqui et al (2014) para el sostenimiento del “orden” carcelario. Lo describe como un racional de crueldad que se lleva a cabo a través de diversos mecanismos y estrategias que incluyen el aumento de exponencial de la población carcelaria, el uso de la fuerza física por parte del personal penitenciario sobre los cuerpos produciendo lesiones, marcas, sufrimiento físico sostenido, la regulación del tiempo como un bien que pasa a ser expropiado o distribuido, la diferenciación del espacio en el que se crean constantemente territorios del orden, que comprenden los territorios de “conducta”, pabellones de trabajadores, evangélicos y territorios del conflicto como los pabellones de “población”.

Nos interesa destacar en ello el avance del desarrollo de actividades culturales provenientes de ciertos sectores religiosos que impulsan además prácticas de justicia restaurativa en las cárceles de Latinoamérica que se asientan en el discurso criminológico positivista. Dentro de la emergencia del proselitismo evangélico, se desarrollan en cárceles argentinas pertenecientes al Sistema Penitenciario Bonaerense actividades de formación en alfabetización y en mediación de lectura destinadas a las personas presas. Estas actividades, al llevarse adelante con poblaciones que se encuentran en los mismos pabellones, reproducen una segmentación y diferenciación social al interior de la cárcel, colaborando con el mantenimiento del orden en clave territorial.

Así, el programa de gobierno penitenciario reconoce múltiples combinaciones y complementariedades entre la violencia física, el aislamiento y los traslados, las malas condiciones materiales de detención, el despojo y robo de pertenencias, la vejación y humillación, las requisas sobre los cuerpos y las pertenencias. Pero en el ámbito bonaerense los ritos de obediencia y sujeción y las prácticas delegativas de la violencia se constituyen en otras prácticas penitencias claves a la hora de “comprender” el gobierno carcelario. (Daroqui [et al], 2014: 303)

Sintetizando, señalan que, en el ámbito bonaerense, el “gobierno de la cárcel” reconoce estrategias penitenciarias que integran una “tecnología de gobierno” fundada en el desarrollo de diversas prácticas de violencia tendientes a promover “la sumisión, la incapacitación, la neutralización y hasta la ‘eliminación’ de las personas detenidas”

(Daroqui [et al], 2014: 303). En ese marco, el desarrollo de los talleres de lectura viene a formar parte de esas estrategias de gobierno y como lo señalado en otra oportunidad contextualizar las prácticas de lectura analizadas es necesario para comprender no sólo para la complejidad del contexto en el que se inscriben las mediaciones y apropiaciones literarias desplegadas en ambas propuestas sino también para considerar que el desarrollo de actividades culturales dentro de la cárcel debe entenderse encuadrados dentro del conjunto de estrategias formales diseñadas para el tratamiento del conflicto y su mantenimiento dentro de ciertos límites aceptables. Es por ello que “si bien puede entenderse como estrategias secundarias para el sostenimiento del “orden” institucional, el carácter formal desde donde provienen otorga un plus de valor en tanto permiten reafirmar la ficción de la función ‘resocializadora’ de la cárcel” (Wilson, 2021: 128).

### **El Taller como espacio material de construcción de sentidos**

Para hacer referencia a las prácticas sociales de lectura que se desarrollan en estos contextos es necesario mirar el espacio concreto donde éstas tienen lugar. Si bien podemos entender el aula como espacio por excelencia en el cual se llevan adelante estas prácticas, en las experiencias analizadas debemos remitirnos a una forma propia que adquiere la producción de conocimientos en estos contextos y que tienen su anclaje como construcción social en las experiencias pedagógicas enmarcadas en la Educación Popular.

El *Taller* es un dispositivo pedagógico configurado por determinados vínculos que se establecen entre los sujetos, el espacio y el conocimiento. García (2016) destaca el uso de esta denominación para referirse a una diversidad de actividades del ámbito de la educación no formal, en especial la Educación de Jóvenes y Adultos y la Educación Popular a partir de la influencia del marco epistemológico de Paulo Freire. Como contexto y escenario delimita y da forma a determinadas prácticas y experiencias de lectura.

Desde esta perspectiva, el *Taller* como espacio material estructura los vínculos entre los sujetos (coordinador del Taller y participantes) y el conocimiento. Esto implica atender a los límites, tensiones y posibilidades que la relación entre los múltiples elementos que se conjugan para dar forma y curso a esos vínculos que se ponen en juego. Es decir, es atender a un uso determinado del espacio, una comunicación, una relación pedagógica entre los participantes, a una producción de conocimiento y al contexto particular en el que está inserto. Elementos estructurantes que se constituyen como categorías de análisis necesarias para recomponer de manera crítica las prácticas sociales de lectura que allí se desarrollan.

En el caso de las experiencias analizadas, recuperamos algunos elementos que podemos pensar como constitutivos de esos espacios y que se encuentran señalados por García (2016). Estamos haciendo referencia al trabajo en pequeños grupos; a la centralidad de la participación de los propios sujetos en la responsabilidad de sus propios aprendizajes; a la integración de las experiencias personales de cada participante en el proceso de enseñanza-aprendizaje; y a una intencionalidad operativa, es decir, que los aprendizajes adquiridos en el Taller tengan una influencia en la acción de los propios participantes (García, 2016: 20).

Se trata de experiencias que mediante sus prácticas entran en tensión con la enseñanza escolar, dejando entrever, en cuanto a la lectura, los vínculos estrechos entre los espacios escolares y no escolares de transmisión, apropiación y producción cultural. Conforman un entramado de relaciones altamente complejo, tensionado por múltiples aristas que pugnan de manera contradictoria o mancomunadamente otras veces por imponer su propio sentido.

### **La lectura en voz alta: una expresión que resiste el encierro punitivo**

Son las diez de la mañana, Isaías saca sus pertenencias del “mono” y envuelve la Biblia con una bolsa de plástico para que la humedad no se la arruine. En Campana, Marcelo recibe una carta de su “visita” pero no la abrirá hasta llegar a su celda, mientras que Raúl es notificado en Olmos para presentarse a “comparendo”. Claudio por su parte, castigado hace varios días, está en “buzones”, pasa Diego con la Biblioteca Móvil de Magdalena y le deja un libro. Cerca del mediodía Omar es trasladado al pabellón 14, en la pared un reglamento le prohíbe usar “lenguaje carcelario”. A la tarde, después de un magro almuerzo y sin nada para hacer, en la Alcaldía de Malvinas Argentinas, José lee de una fotocopia una Leyenda que su compañero de celda le alcanzó para matar el tiempo. También en Malvinas, los Asistentes del “Cerrado” imponen el “engome”. Antes de acostarse Claudio enciende una vela, toma una estampita del altar que le hizo a San La Muerte y reza mientras que a sus espaldas la reja se cierra. El candado convoca al silencio por lo que Julieta debe devolver el libro de *Camilo Blajakis* a la Asistente para que lo guarde en su caja. En Magdalena, Jonathan enchufa el ladrillo; a pesar de las frazadas el frío del piso traspasa y cala los huesos. Carlos, apretado a su lado trata de dormir; mientras la pared le dice “el sueño del preso se respeta”, intenta conciliar la picazón de las chinches y pulgas con el pudor de encontrarse hacinado con otro varón. A las tres de la mañana Luis es sacado de su celda, como maneja bien la computadora debe ir a la oficina a “trabajar” y terminar el informe que el oficial tiene que entregar.

Estas son escenas cotidianas que reflejan encuentros individuales con la lectura, pero las propuestas de lectura en *voz alta* desplegadas en cada Taller habilita otras instancias de relación entre los sujetos y la lectura.

En el Taller A, reunidos en la “leonera”, sentados alrededor de la mesa, seis lectores se convocan en torno a un texto. En todos los encuentros se repite la misma metodología: el Coordinador reparte a cada uno fotocopias con la lectura prevista, cada participante lee y escucha leer por turno un párrafo del texto. Al finalizar, hacen una pausa para buscar agua caliente y compartir unos mates, para luego repetir esa misma rutina. Se trata de una lectura colectiva. La propuesta tiene por objetivo la “lectura en voz alta” de textos breves con el propósito de romper con la “vergüenza” que se siente en momentos de realizar una lectura para otros. A Mauro le interesa aprender un poco más a leer en voz alta porque “a veces nos da mucha vergüenza o si se me ríen o si no se me ríen, me pasaba mucho de chiquito en el colegio, así que, bueno espero aprender lo máximo posible” (OT 1 A)

La lectura como una práctica escolar ha dejado marcas subjetivas asociadas a sentimientos vergonzantes. En este sentido, el aprendizaje “correcto” de la lectura en voz alta, se constituirá en una cuenta pendiente y su práctica dentro del Taller propiciará la recomposición de desvalorizaciones sostenidas desde los espacios escolares infantiles a través de la lectura. Para algunos varones privados de la libertad, esta experiencia ofrece un tiempo y espacio para el reencuentro con la lectura desde la dignidad promueve la reconstrucción de lazos con sus hijos, habilitando un aprendizaje que el “afuera” no puede ofrecer. Es significativo en ello la fundamentación que da origen al Taller y que el Coordinador relata de la siguiente manera:

El Taller surgió a raíz de una charla con un, haciendo un informe a una persona. Esa persona se iba en libertad a los cuatro meses y a partir de esa charla, esa persona me dice ¿puedo entrar al colegio? y la charla surge, y le digo “pero si vos te vas en cuatro meses”. Y me dice ¿Sabés qué? A mí me gustaría poder aprender, y aprender bien a leer en voz alta, porque, aunque sea si no lo hago acá, afuera no lo voy a hacer, y me gustaría salir de acá y poder leerle a mi hijo. (OT1 A, Luis)

La lectura en voz alta se constituye en una excusa a partir de la cual distintas personas pueden en el espacio carcelario abrir a la construcción de otra masculinidad:

H: - Justamente ayer estaba hablando con un compañero de celda y me dice, un novio nunca debe mostrar su debilidad, nunca tiene que demostrar que está triste. Justo ayer.

L: - Acá en la cárcel siempre te dicen eso. Vos no llores delante de tu familia. No te muestres. Vos siempre tenés que estar contento. Perfecto ¿y por qué?

Lau: - Vamos a ser menos hombres. (OT1 E)

Se trata de una propuesta que no se agota en el espacio del Taller, sino que busca expandirse al interior de cada pabellón y así, disputarle territorios a la cárcel. El alcance que se propone incluye la participación de los distintos pabellones y no sólo los de mayores “beneficios”. Esto le otorga un carácter democratizador en tanto la propuesta se apoya en el criterio de *universalización*, ampliando las posibilidades de acceso y favoreciendo la apropiación de la lectura para la mayor cantidad de personas posible.

Por su parte, la propuesta del Taller B, en la “lectura por placer”, se busca que las jóvenes puedan “escuchar, leer”. Un hecho importante a destacar es que ninguna de las dos propuestas tiene como propósito la reflexión, análisis o comentario de las lecturas realizadas, no obstante, surgen de manera espontánea entre las y los participantes. En este Taller no hay más metodología que la lectura por parte de la docente de textos breves presentados en libros y, hacia su finalización, la promoción de la realización de alguna actividad manual. En ocasiones se produce un intercambio espontáneo y dirigido a través de algunas preguntas introducidas por la Tallerista.

En este espacio, cuatro adolescentes y la Tallerista se reúnen en la comodidad de los almohadones puestos en el piso y al abrigo de una alfombra. En la pared cuelga una tela con carteles que expresan “qué placer leer!!!”, acompaña el espacio una planta y conformarán un rincón creado *ex profeso* que las cobija y convoca a “escuchar”, en un

silencio que no calla la pluralidad de sentidos, una única voz. Se trata de un contexto vacío de objetos, pero cargado de miradas, y que la Tallerista se apropia transformándolo y creando un ambiente para la lectura, que buscará romper con el contexto punitivo. Este dinamismo en la apropiación del espacio vacío dará lugar a que las jóvenes y Talleristas desarrollen estrategias para concebirlo como un lugar propio.

[Ayelén toma la planta que está en el costado] Hace mucho que no veía una planta [con Agos comienzan a mirar el musgo que tiene y hacen comentarios sobre la textura y color tocándolo suavemente]. Mientras comenzamos a guardar las cosas, Ayelén toma la tela que estaba colgada en la pared y se la pone por encima primero como una capa y después como un vestido, luego comienza a desfilarse simulando un casamiento mientras Camila le canta una canción. (OT2 B)

El contexto se presenta así no como algo dado, sino que responde a determinadas decisiones que son asumidas para que ello así ocurra. Son las personas, las luchas dadas al interior de las relaciones de poder, que alentadas por las políticas e instituciones, van moldeando el contexto otorgándole cierta impronta y que en este caso puede adoptar dos dimensiones, es decir, o se asemeja a la cárcel o se convierte en un espacio para la promoción de derechos.

Estas prácticas de lectura compartidas, encuadradas en ambos Talleres, no dejan de estar atravesadas por la experiencia escolar. Conjugan al interior de sus metodologías dos tradiciones fuertemente ligadas con la enseñanza de la lectura que se traducen en una concepción sobre la existencia de un “correcto” modo de leer y una crítica a la lectura escolar que deriva en la promoción de la lectura por “placer”.

### **Huellas del Normalismo en las prácticas de lectura**

Como lo señalado más arriba, el objetivo del Taller A tiene como propósito romper con la “vergüenza” que produce leer frente a otros. Un sentimiento que está atravesado por la experiencia escolar. Pero, qué significa “leer bien” para la escuela, cómo se manifiesta ese discurso en las personas privadas de la libertad y cómo resuelve el Tallerista esta demanda por aprender, son parte de las preguntas que nos hemos formulado. Una breve referencia histórica sobre las prácticas de lectura expresadas en materiales de lectura para el nivel primario de Adultos nos permite acercarnos a su análisis.

Estas actividades surgen en el marco de las estrategias formales de prevención de la violencia en cárceles y con una impronta correctiva desde el personal tratamental, tendiente a eliminar “vicios” en la dicción y escritura. Nos resultó interesante observar cómo esta misma visión está presente en los Programas de Enseñanza de las Escuelas para Adultos del CNE de 1960. En estos documentos se manifiesta una marcada preocupación en la enseñanza del idioma nacional. El “saber pronunciar” se constituía como condición indispensable para “saber hablar”, para ello, la dicción “correcta” será uno de los aspectos fundamentales de la enseñanza elemental.

Es por esto que la lectura de cuentos, los comentarios, la corrección de las “acentuaciones viciosas”, la lectura en voz alta o la narración oral se constituirán en prácticas de lectura tendientes a revertir y “corregir” dichas anomalías. Asentadas en una concepción homogeneizadora, civilizatoria y moralista, desvalorizan y rechazan saberes y culturas que no se ajustan al idioma e identidad nacional. Concepción que podemos encuadrar dentro de la corriente *Normalizadora* que marcó la enseñanza de la lectura infantil en nuestro país.

José María Torres, docente y director de la Escuela Normal de Paraná, se constituyó en un referente central en la enseñanza de la lectura de esa corriente pedagógica. Las lecciones impartidas, conocidas como el “método Torres”, tuvieron gran influencia en varias generaciones de educadores. A través de un conjunto de reglas, Torres va a configurar un modelo de clase de lectura sobre el cual las demás clases debían adaptarse.

Si para De Miguel (2002) resulta impactante encontrar que esta lección modelo se hacía presente veinticinco años después en las páginas de los textos de lectura escolar escritos por Pizzurno<sup>16</sup>, para nosotros lo es más aún encontrarla en las prácticas de lectura desarrolladas por adultos privados de libertad, en la actualidad.

La vigencia del discurso normalizador se encuentra vigente en las prácticas de lectura desarrolladas en el Taller A como una clara respuesta a los métodos de enseñanza propiciados desde esa corriente pedagógica. Veamos a continuación cómo se expresa lo anteriormente expuesto en una síntesis sobre las expresiones de los Talleristas:

- Todos los participantes leen en voz alta;
- La lectura se realiza de manera sucesiva párrafo por párrafo;
- Los textos seleccionados son “cortos y sencillos”;
- Se fomenta la imitación de los modelos lectores de cada participante;
- Las “equivocaciones” son corregidas inmediatamente;
- Los comentarios de la lectura se realizan al final de la sesión de lectura;
- Se aspira a la adopción de la lectura dramatizada como modelo lector ideal;
- Un participante es expuesto como modelo a imitar;
- Los participantes leen de pie frente al grupo.

El análisis sobre ello nos permite observar, apoyados en los aportes de De Miguel (2002), cómo las reglas propuestas por Torres se actualizan en esta experiencia mediante los principios de variedad, alternancia, ejercitación colectiva e imitación. Es decir, por un lado, encontramos que la lectura colectiva y sucesiva por cada participante se corresponde con las reglas en las que se promueve la variación lograda a través de la lectura realizada por cada participante y la ejercitación colectiva del grupo. Por otro lado, se apela a la capacidad de imitación enunciada como propia de los niños al fomentar la imitación y copia del modelo lector que ofrece cada uno de los participantes. También, la

---

<sup>16</sup> Bombini (2015) realiza un exhaustivo relato acerca de la historia de la enseñanza de la literatura que, si bien se centra en la escuela secundaria argentina, permite encontrar trazos a partir de los cuales reconstruir la influencia de Pizzurno en la formación y difusión de la lectura. En este trabajo, lo presenta como un actor relevante en el campo pedagógico, caracterizando la obra realizada en los diferentes espacios de prácticas pedagógicas relacionadas con la lectura como un eje articulador entre las propuestas desarrolladas en ámbitos escolares y fuera de ellos.

regla que promueve la corrección de los defectos, se evidencia en las distintas intervenciones que realizan los Talleristas entre sí ante las “equivocaciones” en la lectura. Además de ello, añadimos la concomitancia en la regla en la que se promueve el descubrimiento por parte de cada uno de los participantes del mejor estilo de lectura teniendo en cuenta el modelo lector que aporta cada uno. La segmentación de las unidades de lectura propuesta por Torres se expresa en la lectura por turnos.

Existen además otros dos aspectos más que nos resultan importantes destacar. Uno de ellos alude a la expresividad como el nivel más alto al cual deben aspirar los lectores para considerar que están realizando una buena lectura. Para los Talleristas la corrección está asociada al buen uso de los signos de puntuación y manejo de la respiración. Entre ellos los signos de admiración o de interrogación adquieren relevancia puesto que permiten su *dramatización*.

La indicación sobre el uso exacto en la exaltación del tono para otorgar identidad a los personajes del relato, normalizan las posibles interpretaciones que puedan realizar los lectores sobre ello y silencian las expresiones culturales que se revelan ante las diferentes entonaciones, imponiendo una única lectura e interpretación que el lector pueda hacer sobre el texto. Si bien se promueve tomar como modelo lector la realizada por el participante que a cada quien más les guste, finalmente se señala la lectura *dramatizada* de un Tallerista en particular<sup>17</sup> como modelo a copiar. La expresividad de la lectura recibe de este modo todo el peso en la “debida” interpretación del texto y del pensamiento e intención del autor, extrayendo en esto un único sentido.

El último aspecto que queremos señalar, remite a la escena que clausura el Taller de lectura y de manera directa a la relación entre lectura, los sentimientos de vergüenza enunciados en la fundamentación del taller y el cuerpo. Estamos haciendo referencia a la actividad propuesta para el desarrollo del último encuentro del Taller en el que cada uno de los participantes lee la totalidad de un texto de pie frente al grupo de compañeros lectores. Al respecto De Miguel (2002) señala que en el método de enseñanza propuesto por el Normalismo existía una íntima conexión entre la voz y el uso del cuerpo. La lectura suponía un régimen gimnástico del cuerpo en el que intervenían el uso adecuado de la respiración, visión y fonación, una postura corporal correcta y un uso específico de la mano. El acto de lectura de pie frente al grupo propuesto por el Coordinador remite ineludiblemente a esa escena unívoca de lectura impuesta desde el Normalismo, coronando y clausurando un espacio sobre el que se inscriben nuevas prácticas de lectura.

En síntesis, si bien podemos encuadrar esta propuesta dentro de los principios de la Educación Popular, también podemos afirmar que aún inscriptas en esta corriente pedagógica, las prácticas de lectura que allí tienen lugar se desarrollan en diálogo y articulación con experiencias previas provenientes de la enseñanza escolar tradicional que se vienen sucediendo desde finales del siglo XIX. Así, la propuesta de lectura llevada adelante en el Taller A puede entenderse como una respuesta a los métodos de lectura desarrollados desde el Normalismo. En tanto tal tiende a reparar una herida abierta, una

---

<sup>17</sup> Estamos haciendo referencia a Marcos que se desempeña como Profesor de Teatro.

marca estigmatizante dejada por experiencias escolares que aún quizás pudiéndose entender como ajenas, son apropiadas y se materializan en la construcción de un nuevo lector colectivo que acarrea toda una historia de la enseñanza de la lectura. Esto permite observar el alcance de esa corriente pedagógica para la enseñanza de la lectura que no se limitó a la escolaridad infantil, en la actualidad cobra renovada materialidad en las prácticas de lectura que desarrollan los Talleristas.

### **Vigencia y contradicciones en las propuestas de la lectura por placer**

El Taller B tiene como sustento la concepción de la *“lectura por placer”*. Surge como una respuesta explícita y una crítica hacia ciertas prácticas de lectura provenientes del ámbito escolar. En este sentido tiene como objetivo promover el *placer de leer* proponiendo una práctica de lectura *desescolarizada*. En esta propuesta la lectura en voz es realizada por una sola persona, la Coordinadora, quien hace participar a las jóvenes de una experiencia de lectura promoviendo el desarrollo de vivencias o recreando otras, de manera predominantemente interna.

Ahora bien, hablar del concepto de *placer* en la lectura remite ineludiblemente a Barthes (1989) y tomar los aportes de Díaz Súnico (2005) a través de sus reflexiones sobre la *“lectura por placer”* como posición dominante en la Didáctica de la Literatura. Apoyándose en Bombini (1996) sostiene que es una práctica difundida desde diversos sectores y múltiples instancias de legitimación como respuesta a una reiterada queja que alude a la ausencia de lectura por parte de las y los adolescentes. Al tiempo que señala resulta en una lectura *“fallida”* de la noción de placer que transmite Barthes (2011).

Así como ocurría con el Taller A en el que se observaba la vigencia de la corriente Normalista, en este caso la llamada *pedagogía del placer* se mantiene en vigencia en la propuesta desarrollada por la Coordinadora del Taller B. Pero veamos a qué nos estamos haciendo referencia apoyándonos en los análisis realizados por la autora y las características que asumen las mediaciones y los efectos que tiene sobre las prácticas de lectura que la Tallerista desarrolla.

Dentro de las influencias que han arraigado esa concepción en el ámbito escolar Díaz Súnico (2005) señala a la Ley Federal de Educación N° 24.195 del año 1993 como parte de la difusión y enquistamiento de dicha pedagogía en los docentes y diversos sectores. En esa normativa se presenta el placer de la lectura como único objetivo de la lectura literaria. En tanto que las capacitaciones docentes en el campo de la literatura se reducían a la recomendación de textos centrados en la literatura infantil y juvenil, en oposición a la literatura clásica. Desde esta perspectiva, señala que el problema de la Didáctica de la Literatura es subsanado con el ingreso de textos y el contacto directo de los mismos con los alumnos. Aspectos que encontramos presentes en la metodología desarrollada por la Coordinadora.

El análisis sobre sus expresiones nos permite observar cómo las reflexiones presentadas más arriba y enunciadas por Díaz Súnico (2005) se actualizan en esta experiencia. Es decir, por un lado, encontramos referencias que aluden a una concepción de la lectura desescolarizada y tendiente a promover el *placer de la lectura*. Por otra parte, se promueve el contacto de las jóvenes con diversidad de textos para ser

“hojeados”, lo que remite a la idea de que alcanza con ello para acercarlas al tan mentado “placer de la lectura”. Si bien esta última actividad puede considerarse como importante para familiarizar a las jóvenes con la lectura, la imposibilidad de que puedan quedarse con esos textos para una posterior lectura o compartir con el grupo sus apreciaciones sobre sus elecciones, intercambiando opiniones, se constituye en una dificultad para colaborar en la promoción del tan mentado “placer”, más aún si no hay una guía que acompañe su búsqueda. Como expresa Bajour (2014) estaríamos ante una lectura placentera que se logra mediante el contacto con literatura “liviana” en “situación de almohadón”. Desde esta perspectiva las jóvenes se verían atravesadas por la experiencia literaria de manera casi mágica y sin intervención directa con su mediadora.

Otra problemática que menciona Díaz Súnico (2005) y que colabora en la perpetuación de estas concepciones radica en la deficiente formación que reciben los docentes en la enseñanza de la literatura tanto de los Institutos de Formación Docente como de las Universidades, sea por la ausencia de un área de teoría literaria consistente como por una indiferencia hacia su didáctica, respectivamente (Díaz Súnico, 2005).

Por nuestra parte, como lo señalado en otra oportunidad (Wilson, 2021) advertimos sobre la ausencia de formación docente en la didáctica de la literatura para el nivel primario de la Educación de Adultos y en Contextos de Privación de Libertad, en particular. Hemos encontrado que el abordaje de las prácticas de lectura (y escritura) suelen centrar sus preocupaciones en la alfabetización desde su dimensión socio-política y muy escasamente desde su didáctica. Sustentan sus teorías en los enfoques socioculturales de la lectura, focalizando sus propuestas en los usos sociales de la lectura como práctica individual, con énfasis en aquellas que remiten a la participación ciudadana y en los problemas de la comprensión lectora. En estos casos la enseñanza de la literatura o los modos de leer literatura por parte de las personas adultas con escasa formación literaria son escasamente abordadas.

Por otra parte, retomando a la autora, la industria editorial también abonó en el fortalecimiento del malestar sobre la falta de lectura por parte de los jóvenes, aportando con una gran producción de textos destinados a un público infantil y juvenil, colaborando en la apertura de un nuevo campo literario, posicionándose como “remedio” para revertir la ausencia de lectura por parte de los jóvenes. De esta producción editorial es donde abreva la Tallerista para la selección de los textos que ofrece a las jóvenes.

Al igual que para el caso del Taller A, en esta experiencia la selección de los textos tampoco está atada a una exigencia curricular. En este caso su justificación está dada por la interpretación que realiza la docente sobre los intereses y gustos de las jóvenes. Género y extensión se constituirán como los criterios centrales para definir qué textos ofrecer en su propuesta. La selección del género de terror se apoya en una literatura destinada a un público infantil. Si bien busca responder a las exigencias literarias que estima que las jóvenes poseen, los textos ofrecidos no se constituyen en una literatura desafiante y provocan cierto desinterés que, sumado a esa distancia que se produce entre la edad de las jóvenes, la intertextualidad con la que abordan la literatura, generando “aburrimento” por las lecturas ofrecidas:

- (1) Pero no parece un cuento de terror... parece más uno de suspenso.  
(2) No me asustó nada. Muy simple.  
(3) Camila: - Estaba bueno... Yo por momentos me estaba aburriendo... durmiendo...  
Andrea: - ¿Y cuándo te despertaste?  
Camila: - Cuando estaban rompiendo las cosas... (OT2 A)

Aquí nos parece oportuno traer las palabras de Barthes (2011) al señalar que la escritura del placer no le asegura al escritor la existencia del placer en el lector. Los textos no producen placer, no desean al lector, sino que “aburren”, murmuran en palabras de Barthes, son solo esa “espuma del lenguaje que se forma bajo el efecto de una simple necesidad de escritura”. Pero placer y goce no son sinónimos, sino que remiten a dos formas de leer literatura. Como plantea Díaz Súnico (2005), Barthes establece una diferenciación entre dos formas de leer literatura a partir de los conceptos de placer y goce. Si bien en el comienzo de su obra, pareciera tomarlos como sinónimos, finalmente permite acercarnos a su distinción. El placer puede definirse por una práctica, como la comodidad de los almohadones que propone la Tallerista, una ambientación que remite al placer. Ese placer es decible, señala. Por su parte, el goce se presenta como intransitivo, no puede ser verbalizado y en tanto tal queda restringido al ámbito intelectual, a aquellos que poseen alguna formación específica.

Es en este planteo en el que el Taller se asienta para asegurar a las jóvenes el placer de la lectura. Pero paradójicamente como señala la autora, esta posición no hace más que profundizar las brechas entre los intelectuales y los “pocos lectores” puesto que no se distribuyen las herramientas que les permitan acceder al *goce* de leer literatura.

Pensar en las relaciones entre mediación y democratización de la cultura nos remite a la noción de *continuum* presentada por Bombini (2018) para contextualizar las mediaciones de lectura desarrolladas en ambos Talleres que nos permita finalmente complejizar estas relaciones.

Al reflexionar sobre la oralidad, lectura y conocimiento en el ámbito escolar Bombini (2018) plantea la relación entre la escuela y otras experiencias que ubica en las denominadas “más allá de la escuela”. Señala que esta es una expresión que suele definir en términos de oposición posibles ámbitos de trabajo de un grado de formalidad e institucionalización menor que el de la escuela. Estos últimos son aspectos que considera ampliamente discutibles y que le permiten expresar la hipótesis de que entre ambos puede establecerse una relación de continuidad de experiencias y prácticas con mayor o menor grado de formalidad, de institucionalidad y de sistematicidad. En este sentido, sostenemos la necesidad de poner la mirada sobre esa intersección entre lo escolar y no escolar y pensar que esa noción de continuidad no se da de manera ingenua. Muestra tensiones en las que, en oposición a lo escolar, en los talleres que estamos observando, se sostienen expectativas superadoras pero que finalmente dan lugar al sostenimiento de aquello que se rechaza y con ello, su conservación.

### **Mediaciones e intervenciones literarias**

A diferencia de lo que puede ocurrir en el espacio escolar, en el que el habla adquiere ciertas características distintivas debido a su intencionalidad pedagógica específica, el

conocimiento tiene lugar a través de intervenciones producidas por las y los participantes de ambas propuestas. Algunas de ellas se caracterizan por ser “micro intervenciones” que van a colaborar en la construcción de sentido en torno a lo leído, reflejando determinados posicionamientos ideológicos, y en la producción y construcción de conocimientos en torno a constructos literarios. Estas intervenciones las hemos agrupado de acuerdo a la relación mantenida con la lectura abordada. En un primer grupo, retomamos las que se vinculan de manera directa con los textos propuestos y el proceso de lectura, son las que hemos dado en llamar *mediaciones sobre la lectura*. Se caracterizan por ser intervenciones que “establecen evaluaciones, explicitan características retóricas, transmiten valores y enuncian posiciones ideológicas” (Wilson, 2021: 132). En tanto que en las segundas agrupamos las que aluden a referencias literarias que surgen con posterioridad a las lecturas abordadas en los Talleres y que reflejan las particulares apropiaciones que cada Tallerista realiza sobre los textos, es por ello que las denominamos *mediaciones a partir de la lectura*. Por su parte, estas intervenciones se caracterizan por colaborar en la construcción del concepto de ficción y en el establecimiento del “pacto ficcional” con aquellos compañeros “menos diestros” con la lectura. A los fines de esta presentación y atendiendo a los límites impuestos en la extensión del texto haremos referencia a este segundo aspecto que se pone en juego en ambos Talleres.

### **La construcción del concepto de ficción en los Talleres de lectura**

Cuando centramos la mirada en las interacciones posteriores al proceso de lectura encontramos expresiones por parte de los lectores de ambos Talleres que nos ubican en la necesidad de pensar en las relaciones que mantienen con los textos literarios, en especial a partir del concepto de *pacto ficcional* enunciado por Eco (1996) y los vínculos con la noción de “lector empírico” acuñada por Bombini (2018).

En cuanto al concepto de *pacto ficcional* permite al lector acercarse a los textos sin apelar a criterios de verdad. Así un texto puede ser abordado sin cuestionar la veracidad de las afirmaciones que allí se expresan. El lector, durante el proceso lector, suspende por momentos todo lo que conoce sobre el mundo real y no constata los hechos narrados con la realidad. Esta “suspensión de la incredulidad” se constituye en una regla fundamental para acercarnos a cualquier texto narrativo.

Por su parte, Bombini (2018) recupera de la noción de la noción de “lector empírico”, las afirmaciones recuperadas de Bruner (1986) y Bourdieu (1992), que reflejan la crítica que estos autores realizan sobre las teorías de lectura. Estos autores señalan que éstas reflejan los modos de leer de los especialistas y no los modos de leer de los que no lo son. En ese sentido, señala que ofrecer una mirada sociocultural sobre las prácticas de lectura permite poner en acción estrategias de lectura en las que sea posible recuperar la voz de los lectores como perspectiva desde la cual observar el proceso de construcción de significado en los textos.

A partir de allí, recuperamos de Wilson (2021) análisis realizados sobre parte de los diálogos sostenidos en ambos Talleres y las características que asumen los procesos lectores que se fueron configurando a través de las distintas mediaciones producidas por

los Talleristas. Para el Taller A, recuperaremos las intervenciones realizadas luego de la lectura de “El almohadón de plumas” y “La gallina degollada”. En tanto que para el Taller B retomaremos las intervenciones surgidas en una misma sesión de lectura a partir del trabajo realizado con los textos “La dama de blanco de La Recoleta” y “El guante de encaje”.

En este Taller, resulta relevante las expresiones formuladas que reflejan una ruptura con esa regla fundamental enunciada por Eco (1996). En un primer momento la docente pregunta sobre los elementos de realidad presentes en la historia, conduciendo con ello a salirse por un instante de las fronteras del mundo narrativo y establecer una distinción entre realidad y ficción. Dos posiciones se toman al respecto. Por una parte, situada dentro de esos márgenes, una de las Talleristas establece la existencia de ciertos elementos que se presentan como reales en el texto. Por otra parte, ampliando esa frontera, otra joven, en un proceso inverso al realizado por su compañera, compone una escena en la que hace intervenir sus creencias culturales y aborda su lectura con su prisma o cosmovisión sobre la muerte “Sí es verdad. A mí que no se me acerque”.

Apelar a la veracidad de los relatos y otorgar entidad corpórea al personaje protagonista de esa historia, conducen a la joven a producir un nuevo texto a través de un *proceso de asimilación* en el que personajes y géneros narrativos se fusionan e integran en un hipertexto. El personaje de Encarnación del segundo texto es absorbido por el de María Luz del primero como una misma persona que ha viajado desde Buenos Aires hasta Córdoba. No solo se proyecta la realidad sobre la ficción que cada relato presenta, sino que también se unen los géneros literarios que los contienen. Si bien cada texto posee elementos constitutivos con determinadas particularidades que los diferencian entre sí, esas diferencias son ignoradas, diluyéndose y absorbiéndose en un nuevo relato. Es decir, como señala Genette (1989) la determinación de la pertenencia en uno u otro género no es asunto del propio texto sino del lector.

Cuando Eco (1996) explica el fenómeno por el cual se otorga existencia real a los personajes ficticios, ejemplifica con un fragmento de una historia en la que aparecen varios personajes tomados de distintas obras literarias y cinematográficas. Por nuestra parte consideramos que si bien señala que éstos se han manumitido del relato que les dio origen, adquiriendo existencia real con la propiedad de transitar de texto en texto, esta existencia se mantiene dentro de los límites de la ficción.

En el caso que estamos analizando, la duda de la joven sobre el personaje de “La dama de blanco de La Recoleta” a quien le otorga a través de su expresión la capacidad de movilidad espacial en la geografía de nuestro país da cuenta un mecanismo que tiene lugar ya no en la materialidad del texto, dentro de los límites textuales de la ficción, sino en la mente del lector “¿Por qué se va tan lejos? ¿Por qué se fue hasta Córdoba?”. Por medio de ese mecanismo se desencadena un proceso de subjetivación sobre los personajes a partir de la convergencia de tres elementos que han intervenido durante la lectura: los marcos de referencia con los cuales la joven se acerca al texto; la mediación que la docente realiza entre texto y lector; y las características del texto en cuanto a género y recursos del lenguaje.

Las marcas de ficcionalidad presentes en los textos se constituyen en elementos que van a intervenir negativamente en la construcción del concepto de *ficción*.

A través del inicio de “La dama de blanco de La Recoleta” el autor nos predispone a adentrarnos en el relato con referencias exactas de la realidad.

Esta historia llegó a mi familia por tradición oral, ya que la contaba un pariente lejano de mi padre, que había conocido al cuidador del Cementerio de La Recoleta, en el 30 y fue partícipe fortuito de esta trágica y tenebrosa historia de amor.

Luz María García Velloso (1910-1925)

A pocos pasos de entrar al Cementerio de La Recoleta, se encuentra una gran hornacina que contiene la escultura yacente de Luz María García Velloso, rodeada de flores, como durmiendo, la obra se le atribuye al escultor argentino Víctor Godín.

Luz María era hija del escritor Enrique García Velloso quien fuera un precursor del teatro criollo, autor entre otras obras de “El Barrio de las Ranas” y “El Tango en París”, también llegó a ser el primer Presidente de la “Casa del Teatro”. (Navarro, s/d)

Estas referencias temporo-espaciales en vínculo estrecho con el mundo real promueve la creencia acuñada por Eco (1996) según la cual se le otorga existencia real de los personajes ficticios y su posible migración de texto a texto.

En el segundo texto, la inclusión de la expresión “Cierta vez” con la que se da inicio el relato, se apela a una referencia temporal inespecífica que se constituye en una señal de alerta en la puerta del relato que nos advierte que estamos frente a un texto de ficción. Señala Eco (1996) que además de ciertos elementos paratextuales que pueden estar presentes en la narrativa ficcional, esta es la marca ficcional más evidente que podemos encontrar presente en un texto. Pero sumado a ello, señalemos que este relato se presenta narrado de manera virtual a través de un video y que la narradora, por su parte, es una actriz. Este atributo le permite apelar a todos sus recursos actorales para crear un clima de ficción propicio. También la ambientación invita y predispone para ingresar al mundo ficcional. A pesar de todas estas señales, durante el proceso de recreación de los textos, la joven toma los relatos como expresión de hechos reales sucedidos en dos provincias argentinas y establece una continuidad con las narraciones, aunque, si bien con algunos puntos en común<sup>18</sup>, refieren a géneros, tramas y personajes diferentes.

En cuanto al Taller A, si bien existe una concientización acerca del concepto de *ficción*, las intervenciones producidas por los Talleristas permiten observar las dificultades en su conceptualización. Previo a la lectura de “El almohadón de plumas”, en un proceso de recreación colectiva del texto, se introducen comentarios en los que se establece el carácter ficcional del relato. En un primer momento se pone en juego el vínculo entre realidad y ficción, pero esa relación no se enuncia como en términos dicotómicos y opuestos entre sí sino como partes constitutivas e inherentes al texto “Por ahí tratan de humanos, de cosas que nos pueden pasar, aunque sea ficticio ¿no?”; “No se va muy allá de la ficción”. Se identifica al cuento como género de ficción sin eludir su cercanía con la realidad y es este mismo vínculo estrecho con la realidad que atribuyen lo que hace que

<sup>18</sup> Según las teorías narratológicas pertinentes se puede pensar que la leyenda contenida en “La dama de blanco de La Recoleta” se constituye en un hipotexto de “El guante de encaje”.

este relato resulte eficaz y los convoque a la lectura. En un segundo momento, se retoma esa misma construcción, pero aquí se invierte esta propiedad constitutiva de la literatura, si bien con algunas dudas, se considera que los hechos narrados son reales, aunque se le otorguen ciertos rasgos de ficcionalidad “Parece ficción, pero es real ¿o no?”. Finalmente, se le otorga el atributo de ficción por el hecho mismo de ser un “cuento” y esta propiedad del género literario que circunscribe al texto es lo que le otorga el carácter ficcional que lo define “¿Pero es real?”, “Nah, nah. Porque es cuento. Es ficticio, pero está bueno” (Wilson, 2021: 138-139).

De manera similar a lo acontecido con el Taller B, el discurso explicativo incluido en el párrafo final del cuento obtura la construcción del concepto de *ficción* de este texto al operar como un criterio de autoridad y de validez científica sobre los hechos narrados.

Estos parásitos de las aves, diminutos en el medio habitual, llegan a adquirir en ciertas condiciones proporciones enormes. La sangre humana parece serles particularmente favorable, y no es raro hallarlos en los almohadones de pluma. (Quiroga, 1917: 4)

Como señalamos en párrafos precedentes, cuando nos acercamos a un texto literario tomamos aquello que se enuncia como verdadero sin contrastar los hechos narrados con la realidad. En los diálogos anteriores, se pone de manifiesto la duda que se enuncia sobre el carácter ficcional de los relatos abordados. En este caso, la realidad no se encuentra apartada o suspendida durante el proceso de lectura, por el contrario, su presencia emerge ya en los primeros comentarios que surgen inmediatamente después de la lectura. Esta observación nos remite a considerar la intervención de la realidad sobre la ficción que permiten observar que durante las prácticas de lectura desplegadas por los talleristas se pone en juego un modelo de lectura “realista” que habilitan una permanente contrastación de los hechos narrados con la realidad.

La utilización del término “idiota” para referirse a la enfermedad de los hijos del matrimonio Mazzini-Ferraz protagonistas del cuento “La gallina degollada” es recepcionado en disconformidad por los lectores “¿Por qué le dice idiota? ¿Se dice idiota?”, generando un intercambio entre los Talleristas. El conflicto que se manifiesta en este interrogante da cuenta del anacronismo en el que incurren al equiparar la pertinencia del uso de esa palabra en la actualidad. En el intercambio se debate el término empleado como un insulto y se compara su uso con otros calificativos presentes en ciertas expresiones empleadas en la actualidad. Esto permite construir con los demás Talleristas una toma de posición frente al uso peyorativo de este término y construir una justificación por el acto cometido por los niños protagonistas del cuento.

Como lo señalado oportunamente (Wilson, 2021) al hacer referencia a la fecha de publicación del cuento los Talleristas aportan información contextualizada que no estaba presente al inicio del proceso de lectura. Si bien en el texto no se evidencia una referencia temporal explícita que permita contextualizarlo en determinada época, los Talleristas sitúan la narración en los años 1920. En este caso se produce una *asimilación* en la que el tiempo histórico del relato se integra con la fecha de publicación de la obra. Este mecanismo de asimilación que desarrollan los Talleristas también se produce en

referencia al “dador” del relato como plantea Barthes (1972). En esta figura los lectores hacen integrar las voces del narrador con la presencia del autor. Cuando Barthes (1972) analiza en la comunicación narrativa las voces del narrador hace referencia a tres concepciones en torno a este elemento que caracteriza como “realistas”. Coinciden las tres en el hecho de que parecen ver tanto en el narrador como en los personajes, personas reales, “vivas”. Nos interesa en particular la primera de ellas porque de manera similar a lo expresado por los Talleristas se considera que el relato es emitido por una persona, “el autor”, en quien se mezclan la “personalidad” y el arte de un individuo perfectamente identificado (Barthes, 1972: 33).

La segunda concepción alude al narrador como una suerte de “conciencia total”, que le permite emitir el relato desde un punto de vista superior. Es a la vez interior y exterior a sus personajes ya que no se identifica ni con uno ni con otro de ellos. En la tercera, el relato sucede como si los personajes fueran el emisor del relato. El narrador limita su relato entonces a lo que los personajes saben u observan. En este sentido, Barthes (1972) señala que estas tres concepciones parecen ver tanto al narrador como a los personajes como personas reales, pero desde su punto de vista no puede confundirse al narrador con el autor.

Estas tres concepciones son igualmente molestas en la medida en que las tres parecen ver en el narrador y en los personajes, personas reales, «vivas» (es conocida la indefectible fuerza de este mito literario), como si el relato se determinará originalmente en su nivel referencial (se trata de concepciones igualmente «realistas»). Ahora bien, al menos desde nuestro punto de vista, narrador y personajes son esencialmente «seres de papel»; el autor (material) de un relato no puede confundirse para nada con el narrador de ese relato. (Barthes, 1972: 33)

En esta cita, Barthes refiere a la existencia de un “mito” literario en el que narradores y personajes pueden ser concebidos como personas vivas. La idea de “mito” remite a una concepción con la que se envisten ciertas ideas de manera dudosa o carente de fundamentos. En la traducción del trabajo de Iser (1987) sobre el proceso de lectura desde un enfoque fenomenológico realizada por Jofré (1988), se señala que, en el proceso de recreación de las obras, éstas adquieren existencia en la convergencia entre texto y lector. El texto se actualiza en la mente de quien lo recibe condicionado tanto por los elementos estructurantes del mismo texto como por las disposiciones propias del lector. Esa convergencia adquiere el carácter de ser virtual y como tal no puede ser precisada con exactitud en la medida en que no puede ser identificada ni con la realidad del texto, así como tampoco con las aptitudes del lector.

## Conclusiones

Parte de las preocupaciones que motivaron el desarrollo de este proyecto de investigación aluden a la necesidad de revertir el vacío teórico existente en el ámbito de

la Educación en Contextos de Privación de Libertad vinculado con conocimientos sobre prácticas sociales de lectura destinadas al nivel primario de la Educación de Adultos.

Como venimos sosteniendo (Wilson, 2018) en el ámbito de la formación escolar básica de las personas privadas de la libertad, existe una ausencia notoria de estudios que contemplen los conocimientos que los destinatarios de sus prácticas (jóvenes, adultos y adultas privados de la libertad para nuestro caso en particular) tienen sobre la literatura, cuáles son las estrategias de lectura que ponen en juego, qué conocimientos del mundo reflejan sus apropiaciones. En este sentido, pensando la lectura y la escritura como prácticas sociales y culturales, nuestro interés se focalizó en la articulación entre las mediaciones de lectura desarrolladas por los distintos participantes de los Talleres observados y las apropiaciones realizadas sobre las lecturas propuestas.

En esta presentación nos focalizamos en la relación establecida entre el Sistema Penal y ambas propuestas de Talleres de lectura. Desde esa mirada, apelando a la noción de contexto enunciada por Achili (2013) encuadramos ambos Talleres dentro de las “estrategias de gobernabilidad carcelaria”.

La cárcel se caracteriza por generar una gran desigualdad en el acceso a actividades educativas o culturales. Esto implica pensar a la lectura como práctica social inserta en un contexto de relaciones de poder en el que SP determina quién tiene o no acceso al disfrute del derecho a la lectura. Quienes están en mejor posición con respecto al SP son los más beneficiados para participar en actividades culturales o llevarlas adelante.

El contexto se presenta así no como algo dado, sino que responde a determinadas decisiones que son asumidas para que ello así ocurra. Son las personas, las luchas dadas al interior de las relaciones de poder, que alentadas por las políticas e instituciones, van moldeando el contexto otorgándole a las propuestas de Talleres cierta impronta y que en este caso puede adoptar dos dimensiones, es decir, o se asemeja a la cárcel o se convierte en un espacio para la promoción de derechos.

La caracterización de estas experiencias a partir de su análisis con las teorías de lectura permite observar la influencia de la corriente normalista en las propuestas de lectura promovidas en estos contextos en particular. Ello nos habilita a señalar el sostenimiento de la conceptualización del sujeto joven y adulto a partir de la noción de “infantilización” (Brusilovsky, 2006) que se deriva de estas propuestas. Esto se evidencia en especial en los análisis realizados sobre el Taller A, al desplegar prácticas de lectura sostenidas históricamente en las escuelas destinadas a la educación de las niñas y niños del nivel primario.

A pesar de constituirse en experiencias extra escolares, además de tensionar sus prácticas con la enseñanza escolar, permite ver los vínculos estrechos con la escuela y las huellas que ésta deja en los sujetos. Es un complejo entramado de relaciones tensionadas por múltiples aristas que pugnan de manera contradictoria o mancomunadamente otras veces por imponer sus propios sentidos.

El análisis realizado sobre las *mediaciones e intervenciones literarias* nos permitió reconstruir los procesos de lectura y el conocimiento construido en dichos espacios, así como también observar que la mediación de la lectura no descansa únicamente en la figura de ambos Coordinadores de los Talleres. Los demás participantes a través de sus

intervenciones fueron moldeando los conocimientos que circularon en ambos espacios. Recuperando a Kalman (2004) podemos señalar que estos eventos comunicativos se encuentran cargados de significados socioculturales, en ellos cada participante aporta una visión del mundo, del lenguaje, así como de los demás participantes. Lo que permite afirmar la relación dinámica que se establece entre los contextos de privación de libertad y las prácticas de lectura desarrollados en esos espacios como parte de un entramado social, histórico y cultural más amplio.

Para finalizar, apelando a la noción de “lector empírico” desarrollada por Bombini (2018) realizamos un análisis sobre las mediaciones de lectura surgidas con posterioridad al proceso de lectura con el objetivo de profundizar la relación con las apropiaciones y usos de la lectura. Esto nos permitió desarmar una naturalización sobre ciertas categorías pertenecientes al campo literario. El análisis sobre las intervenciones realizadas por los Talleristas nos permitió reconstruir el concepto de *ficción* y comprenderlo como una construcción sociocultural en la que intervienen diversos factores. Entre ellos destacamos las particulares visiones del mundo que cada Tallerista aporta, las mediaciones desplegadas en la lectura, las características específicas del género literario y los procesos de asimilación que despliegan sobre ciertos atributos otorgados a determinados elementos componentes de la narratología.

Por su parte, las apropiaciones literarias identificadas en los Talleres analizados nos permiten atender a la relación que establecen entre literatura y ficción. No se trata de una relación directa, así como tampoco se establece ese “pacto ficcional” entre autor y lector al inicio del proceso lector. En el proceso de lectura intervienen diversos elementos que van a colaborar en la obstrucción de ese acuerdo tácito entre ambos.

Esta observación nos remite a atender a la intervención de la realidad sobre la ficción. En las prácticas de lectura que tienen lugar en los Talleres que estamos analizando los lectores realizan una lectura “realista” por medio de la cual se activa en el proceso de lectura una permanente contrastación de los hechos narrados con la realidad.

Consideramos que el trabajo realizado sobre ello se constituye en un aporte para el campo de la enseñanza de la lectura en el ámbito de la Educación de Adultos en general y en la Educación en Contextos de Privación de la Libertad en particular ya que permite recuperar y sistematizar distintas formas de leer literatura. Esperamos con ello colaborar en la construcción de una disciplina de enseñanza y aprendizaje de la literatura que dialogue e incluya las estrategias y conocimientos que los “pocos lectores” (Bahloul, 2002) tienen sobre ella.

### Referencias bibliográficas

Achili, E. (2013). “Investigación socio-antropológica en educación. Para pensar la noción de contexto”. En Nora Emilce Elichiry [et.al.] *Historia y vida cotidiana en educación: perspectivas interdisciplinarias*. Buenos Aires: Manantial, 2013.

Ameigeiras, A. R. (2006). “El Abordaje Etnográfico en La Investigación Social” en Vasilachis de Gialdino, I. (Coord) *Estrategias de Investigación Cualitativa*. España: Gedisa.

Anitua, G. (2015). *Historias de los pensamientos criminológicos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Didot.

Areco, I.; Rodríguez Takeda, J.; Wilson, P. (2015, 2 y 3 de octubre). *La lectura y la escritura en la Educación Básica de Jóvenes y Adultos: un campo de múltiples abordajes* [ponencia]. Encuentro "Hacia la construcción de alternativas en la Educación de Jóvenes y Adultos. Acciones desde el Estado, los movimientos sociales y el mundo del trabajo". Universidad Nacional de Luján.

Asociación Civil Centro de Estudios Legales y Sociales (2017). *Tortura en las cárceles: ¿por qué no son efectivas las políticas de prevención de la violencia en la Argentina?* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Estudios Legales y Sociales – CELS, 2017.

Bajtín, M. (2013). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Bajour, C. (2014). *Oír entre líneas*. Buenos Aires: El Hacedor.

Barthes, R. (2011). *El placer del texto y lección inaugural*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Bahloul, J. (2002). *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los "pocos lectores"*. México: FCE.

Bombini, G. (2001). "La literatura en la escuela". En Alvarado, Maite (compiladora) *Entre líneas*. Buenos Aires: Manantial.

Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Bombini, G. (2015). *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Bombini, G. (2018). *Miscelánea*. Buenos Aires: Noveduc.

Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.

Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. España: Gedisa.

Brusilovsky, S. (2006). *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Chartier, R. (2005). *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Barcelona: Gedisa.

CLADE (2014). *El Derecho a la Educación en Contextos de Encierro. Política y Prácticas en América Latina y el Caribe*. En *Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación*. Brasil: 27 de marzo de 2014.

Daroqui, A. [et.al.] (2014). *Castigar y gobernar: hacia una sociología de la cárcel. La gobernabilidad penitenciaria bonaerense*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CPM y GESPyDH,

De Miguel, A. (2002). "Escenas de lectura escolar". En Cucuzza, H. (Dir.) *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Díaz Súnico, M. (2005). El concepto de placer en la lectura. En *Educación, Lenguaje y Sociedad*, Vol. III N° 3, 21-32. ISSN 1668-4753.

Eagleton, T. (1998). *Una introducción a la teoría literaria*. México: FCE.

Eco, H. (1996). *Seis paseos por los bosques narrativos*. Barcelona: Editorial Lumen.

García, D. (2016). *El Grupo. Métodos y Técnicas Participativas*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

García Méndez, E. "La dimensión política de la responsabilidad penal de los adolescentes en América Latina: notas para la construcción de una modesta utopía", en, *Infancia. De los Derechos y de la Justicia*, Ed. Del Puerto, Buenos Aires, 2004 (pp. 261-282).

García Méndez, E. "Adolescentes y Responsabilidad Penal: un debate latinoamericano", en, "Infancia. De los Derechos y de la Justicia", Ed. Del Puerto, Buenos Aires, 2004 (pp. 247-260).

Jofré, M. (1988). *Para leer al lector: una antología de teoría literaria post-estructuralista*. Chile: Facultad de Historia, Geografía y Letras, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra: vías de acceso a la cultura escrita para un grupo de mujeres de Mixquic*. México: Siglo XXI.

Rockwell, E. (2001). *La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares*. *Educação e Pesquisa*, 27 (1),11-26. ISSN: 1517-9702. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=298/29827102>

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura de los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Salt, M. (2004). Introducción al libro Ruotolo, Marco, *Derechos de los Detenidos y Constitución*. Buenos Aires: Ad-Hoc, 2004.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Vygotski, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Crítica.

Vigotski, L. (2017). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Colihue.

Wilson, P. (2011). *Nuevos y viejos escenarios de la educación de Jóvenes y Adultos. Educación Popular en contextos de encierro* [monografía]. Universidad Nacional de Luján [mimeo].

Wilson, P. (2016-2018). *Concepciones de lectura e implicancias pedagógicas. Un estudio en contextos de privación de libertad*. (Res. HCS N° 130/16) [beca]. Universidad Nacional de Luján.

Wilson, P. (2020). Aproximación histórica a la Educación de Adultos en Contextos de Privación de Libertad en la provincia de Buenos Aires. En *Polifonías. Revista de Educación*. Número 16, abril 2020. ISSN 2314-0488 (versión impresa) ISSN 2314-0496 (versión digital).

Wilson, P. (2020). Prácticas de lectura y escritura en los procesos de institucionalización de la literatura desarrollada en contextos de privación de libertad. En *Actas X Encuentro Interdisciplinario de Ciencias Sociales y Humanas. Las urgencias del presente: desafíos para las Ciencias Sociales y Humanas: tomo 1*/Ana Testa, Edgar

Rufinetti, Laura Arese [et al.].- 1a ed.- Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2020.

Wilson, P. (2021). "Apropiaciones de la literatura con adultos privados de la libertad". En *Revista Lulú Coquette*, N° 9, noviembre 2021. Buenos Aires: El hacedor. ISSN: 1669-824X.

### ACERCA DE LOS AUTORES

**Patricia Noelia Wilson:** Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación con orientación en Educación de Adultos (UNLu). Diplomada Superior en Intervenciones Pedagógicas en Contextos de Encierro (UNSAM). Doctoranda en Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Nacional de Luján. Docente Ayudante de Primera en el Seminario de Alfabetización y Educación Básica de Adultos de la carrera Ciencias de la Educación (UNLu).