



---

**Mesa de experiencias: Enseñar literatura: pensar el pasado, hacer el presente**

---

**Escritores y lectores en cadena: relato de una práctica docente tras las rejas**

*Manuel Vilchez<sup>52</sup>(UNMdP)*

**Resumen**

La presente ponencia se desarrolla en torno a la práctica docente realizada en un ámbito de encierro, en el marco de la cátedra Didáctica Especial y Práctica Docente, de la carrera de Profesorado en Letras, en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Esta experiencia pone de relieve la vinculación entre el proceso educativo y el contexto en que se lleva a cabo. Más aun tratándose de una institución-escuela dentro de otra institución-cárcel.

Específicamente el proyecto didáctico estuvo atravesado por la formación de subjetividad a través de la lectura y la escritura de textos literarios, en los géneros de cuento y autobiografía de lector.

**Palabras clave**

educación – contexto de encierro – lectoescritura

---

<sup>52</sup> Manuel Vilchez es estudiante avanzado profesorado en Letras en la UNMdP. Se desempeña como profesor suplente y provisional en escuelas de Enseñanza Media. [elmanuargentino@gmail.com](mailto:elmanuargentino@gmail.com)



---

Corría la segunda mitad del 2015 y llegó el momento de poner en práctica la teoría abordada y las reflexiones elaboradas durante la cursada de Didáctica Especial. Si bien contaba con la formación del profesorado universitario del ciclo pedagógico y varios años de trabajo como docente en escuelas secundarias, iba a ser una experiencia bastante diferente a todo lo que había hecho anteriormente. Teniendo en cuenta que previamente había llevado a cabo talleres de escritura y lectura literarias en la cárcel de Batán, decidí solicitar a la cátedra la posibilidad de realizar mi trabajo como estudiante-practicante en un contexto de encierro. Desde un principio, me sentí apoyado por el grupo de docentes, y especialmente por la profesora tutora, Claudia Segretin, quien me brindó su acompañamiento con toda su trayectoria en la Extensión de la Escuela Secundaria Técnica N° 3 en la Unidad Penal XV.

El contexto es, indudablemente, el co-texto del discurso didáctico: la educación no existe sin la realidad en la cual se desarrolla, como dice Paulo Freire, siempre es praxis. A su vez, según Bombini (2007), resulta imprescindible "recuperar el contexto real de los estudiantes como variable de la didáctica, tanto en la selección de contenidos como en el modo de abordaje de los mismos". En este sentido, todo proyecto pedagógico debe partir de las necesidades específicas de los estudiantes, ubicado en la realidad escolar particular en la que va a desempeñarse el docente.

---

Para tener en cuenta un diagnóstico situado en contexto, tomé como marco de referencia el proyecto de formación especialmente diseñado para el ciclo de Lengua y Literatura. Con respecto a las características específicas, Perez y Segretin (2015) afirman:

Esta extensión en contexto de encierro inició sus clases en agosto de 2007. Sus estudiantes son internos adultos, con condena firme y fueron preseleccionados por las autoridades de educación del SPB a partir de dos condiciones: que no pertenecieran a pabellones de máxima peligrosidad ni hubiera incompatibilidad entre delitos que pudiera afectar la convivencia en las aulas. Sus biografías se tejen en una malla de múltiples exclusiones y sus biografías escolares están marcadas por la deserción, la repitencia, la discontinuidad y el fracaso reiterado. Es necesario decir que la mayoría de los estudiantes terminó la educación primaria en escuelas de penales, muchas veces con traslados mediante, y que esta educación primaria fue muy diferente de la que se brinda en las escuelas de "afuera". (p 1)

Entonces, el punto de partida se ubica en una situación de desfavorabilidad educativa, destacando las múltiples exclusiones, los obstáculos que han ido sedimentando en la subjetividad de los estudiantes que actualmente se encuentran privados de la libertad.

Históricamente pensada para el castigo de los sujetos que violan las leyes establecidas por los Estados modernos, la prisión se constituye en el modelo universal de represión a la ilegalidad. No obstante, resulta significativo preguntarse si todos los ciudadanos, por el mero hecho de serlo, cuentan con la garantía de los derechos humanos básicos en nuestra sociedad. Precisamente en la desigualdad de oportunidades para el acceso a la cultura, la educación, la salud, la vivienda y el trabajo dignos, se encuentra el problema previo a la composición de la

---

población carcelaria. Según Foucault, el poder-saber determina los privilegios sociales a partir de estratificar las formas en las que circula el saber e impone determinados discursos de verdad.

Esto se intensifica, a su vez, cuando la institución supuestamente proyectada para la finalidad de "readaptación" (pero ¿existió una primera socialización del sujeto que apuntara realmente a su integración?), en la práctica ejerce un poder punitivo sobre el cuerpo de los sujetos: *el ejercicio de los derechos en general, en contextos de encierro, y más aún en el carcelario, es sumamente restringido cuando no nulo* (2005, p 3). Así lo afirma Ramiro Riera (2005), poniendo en tela de juicio la función real de la prisión. ¿Encerrar equivale solo a apartar, a ocultar, a cercenar al otro hasta anularlo como sujeto de derechos? Pareciera que el funcionamiento del sistema carcelario está fundado con esta lógica:

(...) el piso de discusión está dado por la vigencia de los derechos humanos a la dignidad, a la vida y a la no tortura. Es decir que, en materia de Derechos Humanos, los espacios físicos que delimitan los muros de la prisión, frecuentemente se presentan como un obstáculo considerable a la penetración de los estándares mínimos de dignidad humana que marcan los plexos normativos internacionales de derechos fundamentales. (p 3)

Entonces, el sentido de la educación en un contexto de encierro es, primeramente, el reconocimiento de un sujeto portador de derechos, la construcción y la legitimación del otro como ciudadano pleno. Y la lengua y la literatura, por poner a la palabra en el centro de la escena, tiene el potencial de devolverle al estudiante la autonomía para pensar, reflexionar críticamente y actuar con voz propia; para *leer y escribir el mundo*. Con la confianza de que "la escuela, en

---

cualquier ámbito en que se localice, sigue siendo una institución fundamental en la formación de sujetos, y puede plantear puntos de ruptura (...)” (Blazich, 2007, p 58). Y que, por lo visto a lo largo de las observaciones, plantea reglas de juego propias, que no siguen a la institución verticalista en que se encuentra ubicada y, de esa manera, permite la conformación de nuevas formas de subjetivación.

Entonces, como analiza Blazich (2007), el cambio posible se puede plantear en términos del pasaje de ser ocupante a ser habitante:

Ser ocupante de un espacio remite a la idea de "galpones" (Lewkowicz, 2003), ser habitante, en cambio, implica la determinación de un espacio y un tiempo. Y determinar en condiciones de fluidez es sinónimo de construcción; entonces habitar deviene estrategia de subjetivación. Aquí donde el encierro es tomado como condición, la escuela puede habilitar un espacio de libertad no para "rehabilitar" para un futuro (cuando se salga en libertad), sino interviniendo en el hoy para constituirse en uno, donde la dignidad sea posible. (p 60)

En el aquí y el ahora del contexto de vida, allí radica la disputa por la construcción de una nueva subjetividad capaz de superar los límites del futuro prescripto social, económica, culturalmente y en los medios de comunicación masiva.

Asimismo, pude corroborar las particularidades del grupo desde mis propias observaciones a las clases de la profesora tutora. Acerca de mi primera visita, en ese entonces, escribí:

Al llegar a la puerta del Penal, me reencuentro con un contexto de encierro. La entrada es controlada por los guardias que me paran y se acercan al vehículo. “Soy docente de la escuela secundaria”, le digo al señor de uniforme azul oscuro (repito las indicaciones de la vicedirectora con quien he conversado hace un par de semanas sobre esta

---

circunstancia). A mi alrededor pasa un grupo de jóvenes uniformados charlando y riendo. "Adelante", me contesta sonriendo levemente. (...) Así que la "contraseña" funciona como era esperado. (...)

Cruzo la frontera entre el afuera y un primer adentro. Conduzco por la calle interna. (...) En el fondo veo el imponente edificio: la prisión es un sólido monstruo de cemento con torres de vigilancia que permiten una visión de 360 grados en las esquinas y a mitad de los largos muros. Es lo más parecido a una fortaleza que he visto en mi vida. Las torres, esta vez, están vacías, en cambio, los guardias están montados en unos puestos menos vistosos, más pequeños, sobre los muros. Desde allí ejercen su función de vigilancia.

(...) Por fin, entro, veo la suciedad, las paredes mohosas, la pintura resquebrajada; los cartelitos con mensajes para visitantes ("Indispensable para visitas: concurrir en condiciones de higiene" y otras frases por el estilo); el puesto de entrada con su guardia sentado en una silla viejísima; botas negras caminan por todos lados; una mujer sentada esperando en un banco recto pegado a la pared; las escaleras y arriba las oficinas de los jefes. Una gran puerta separa este otro límite con el adentro. Encima tiene un cartel escrito con letras mayúsculas bien claras:

"PROHIBIDO INGRESAR CON ARMAS; CELULARES;  
CÁMARAS; GRABADORES; COMIDAS; BEBIDAS"

(...). Los profesores hablan con el guardia. "De la escuela secundaria", el salto y seña se repite. Atravesamos la primera gran puerta. Un pasillo de gruesos muros con ventanales a la altura del rostro nos rodea. Al fondo, otra puerta, esta vez de rejas. Allí tenemos que esperar al guardia, se aproxima y nos abre. Saludamos a unas personas que salen, al parecer de una visita.

Cruzamos otro pasillo igual al anterior. Hace frío, mucho frío. Al fondo se ve otra reja. (...) Entonces llegamos al centro de los pabellones. Nos recibe un tipo con cara de pocos amigos. Sin cambiar su rostro, nos saluda y abre, claro, al informarle que somos de la secundaria. Me mira, demuestra su disgusto, supongo que por no estar informado de mi presencia. Me pide mi DNI. (...) Desde ese punto, los guardias forman el panóptico para observar todos los pasillos de los distintos pabellones. Luego, nos abre otra reja. Nos apura a pasar y cierra detrás nuestro. Veo a varios jóvenes, en grupos, charlando. Algunos, callados, esperan junto a la puerta del sector de la escuela. Nos acercamos y nos saludan.

Atravesamos otra reja, otro pasillo, conversando. Llegamos a la puerta de la escuela. (...) Seguidamente, entramos al aula: es pequeña y cálida, tiene una mesada y una cocina. Los estudiantes son pocos, no ingresan todos al mismo tiempo, en el máximo momento de concurrencia llegan a 6. Varios estudiantes participan mucho, otros menos, pero todos aportan al diálogo.

---

Nuevamente los pasillos; los ventanales; el frío; las rejas; (...) los uniformes y las botas negras.

A lo largo de las observaciones, además de las características descritas acerca del espacio y las condiciones en que se encuentra, pude visualizar la complejidad educativa inherente al contexto: del reducido grupo de estudiantes, no siempre concurren los mismos, sino que van variando debido a diversas causas (las visitas; los problemas en los pabellones con el servicio penitenciario o con los otros internos; la práctica de rugby; los proyectos extraescolares que se realizan en la institución carcelaria; y las situaciones personales). Aunque, recién cuando me tocó desempeñar el papel de docente-practicante, sentí realmente la dificultad que implicaban estas variables y la manera en que volvían inconjeturable la mayoría de las clases. Este marco dificultó la continuidad didáctica, por lo cual me vi obligado a repetir constantemente contenidos ya abordados, con la intención de readaptar la clase para aquellos estudiantes que no habían asistido a encuentros anteriores. Asimismo, el grupo no era homogéneo, sino que se caracterizaba por la heterogeneidad de saberes previos, de ritmos de aprendizaje, de capacidades de lectura y escritura adquiridas.

Entonces, en esta institución educativa dentro de una institución punitiva, una cuestión central era el desajuste entre la planificación y la realidad material del aula. Para intentar achicar esa brecha, a medida que pasaban los encuentros, me fui enfocando cada vez más en los procesos individuales de aprendizaje, particularizando las propuestas didácticas.

---

En mi proyecto había propuesto el desarrollo de una experiencia de subjetivación a través de la lectura y la escritura del género cuento y de la autobiografía lectora. Entonces, como trasfondo, se trataba de poner en cuestión los prejuicios sociales construidos entorno a las personas privadas de libertad, los cuales se internalizan en el "estudiante-presos" constituyendo su propia subjetividad. Así lo explica Zaffaroni (2012):

La población de nuestras prisiones se compone en su mayoría de infractores contra la propiedad y de pequeños pasadores de tóxicos prohibidos.

(...) Si el preso por infracciones de supervivencia está preso no tanto por lo que hace, sino *porque lo hace mal*, porque ha elegido un camino para sobrevivir que lo lleva a su destrucción y que es funcional a la legitimación del poder punitivo, lo cierto es que está preso por su *vulnerabilidad*, de la que forma parte central la introyección del estereotipo, o sea, su propia autopercepción, que le otorga un alto nivel de *vulnerabilidad al poder punitivo*.

A su vez, Violeta Núñez (1999) habla del sentido de la escuela como construcción del "antidestino": la ruptura de la predestinación social del individuo. En este sentido, apuntando a poner en cuestión la autopercepción de los estudiantes, busqué recrear otros roles, dentro del ámbito de la lengua y la literatura, alejados de la imagen preconcebida, propiciando la oportunidad de posicionarse como escritores y lectores. Paralelamente, su irrupción en este campo a priori "de elite" estaba orientada a resquebrajar los límites de la "cultura letrada".

Partiendo de la mirada expuesta por Maite Alvarado (2003) concibo a la escritura como un proceso recursivo, por lo cual, desarrollé una modalidad de tipo taller literario, trabajando en un borrador, a través de la formulación de las etapas de planificación, textualización y revisión, hasta llegar a la producción final.

Para la etapa de planificación, dispuse el empleo de técnicas de escritura creativa mediante palabras

---





---

disparadoras basadas en las cartas de Propp. Luego, el instrumento de la ficha para construir al personaje protagonista. Asimismo, incorporé el uso de una lista de acciones a desarrollar y una serie de preguntas que apuntaban a generar nuevas hipótesis de continuaciones posibles en el relato. Sin embargo, con el único estudiante que concurrió a todos los encuentros, como en un curso particular, considero que lo fundamental fueron los intercambios que tuvimos en conversaciones acerca de la escritura, en las cuales siempre intenté intervenir promoviendo la propia invención del alumno, con la menor influencia posible de mi parte. A su vez, en cada una de las fases de reformulación, pusimos en funcionamiento la gramática y los saberes lingüísticos, como una reflexión crítica sobre la práctica. En cambio, otro estudiante aportó un trabajo más autónomo, ya que no asistió a esos encuentros, pero igualmente valioso.

También destaco las reflexiones de los estudiantes sobre esta experiencia, sobre todo el comentario de quien pudo completar su Autobiografía de lectura: "Al leer mi propio cuento sentí alegría, porque nunca pensé que yo podría llegar a hacer algo tan lindo como es un cuento." En esta frase primero observo la ruptura que implica con la imagen previa del escritor y la distancia con respecto al yo. Además, encuentro lo que significa para un estudiante privado de libertad verse a sí mismo como el autor de un cuento: la capacidad de crear un producto artístico. En sintonía con Ana María Finocchio (2009), nos alejamos de la concepción de la escritura como un "don de unos pocos", para verla como un trabajo que requiere esfuerzo y es posible desarrollar por todos los sujetos.

En lo que respecta a la autobiografía de lectura, desde la primera actividad referida a este género, pude provocar en los estudiantes una interesante serie de recuerdos de infancia y de adolescencia, así como también de su vida actual, en los cuales se vieron a sí mismos como lectores. Además de distintos

---

ámbitos: lecturas en la escuela, en la casa, en el pabellón de la cárcel. También considero que fue motivante por la carga emotiva con que contaban esas memorias lectoras.

Asimismo, rompiendo con el docente como destinatario único, abrimos las producciones a la comunidad de lectores áulicos y extra-áulicos. Entonces, busqué distintas maneras simultáneas de difusión. Por un lado, realizamos publicaciones individuales que dieron como resultado un tríptico por autor. Además, un alumno pudo formular un afiche para pegar en la institución, es decir, apuntando a la lectura de otros estudiantes y profesores. Y también, usando las nuevas tecnologías, el blog "escritorescadena.blogspot.com", cuyo nombre construimos colectivamente. De esta manera, se insertan las prácticas en un contexto social.

Las publicaciones fueron llevadas a cabo siguiendo criterios que las asemejaran a textos de circulación real, de modo de visualizar características verídicas en la construcción de las figuras de autor. Entonces, cuentan con una tapa que incluye una imagen sugerente; el título resaltado; el nombre de la "colección" que las agrupa y la "editorial"; así como la foto del perfil de cada escritor y, en el caso del estudiante que pudo terminar ambos textos, la autobiografía lectora funciona como una presentación del autor.

Por último, quiero destacar la valorización y el compromiso de los estudiantes durante el trayecto formativo, cuya participación activa hizo posible el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## Referencias bibliográficas

- 
- Alvarado, M. (2003), "La resolución de problemas" en: *Propuesta Educativa*. Nº 26. Buenos Aires, Novedades Educativas. Julio.
- Blazich, G. S. (2007) "La educación en contextos de encierro". *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº44, pp. 53-60.
- Bombini, G. (2007). "Cambios de paradigma en la enseñanza de la lengua" en: *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Finocchio, A. M. (2009). *Conquistar la escritura. Saberes y prácticas escolares*. Buenos Aires, Paidós.
- NÚÑEZ, V. (1999): *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires, Santillana
- Riera, Ramiro (2005). "El encierro carcelario y la justiciabilidad de los derechos económicos, sociales y culturales en el sistema interamericano de protección de Derechos Humanos" en IDH, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP, La Plata.
- Perez, F; Segretin, C. (2015). "Programa de Lengua y Literatura", E.E.T 3, Extensión de la Unidad Penal Nº 15.
- Segretin, C.; Vilchez, M. (2016). "Prácticas docentes entre los muros. La cárcel como co-texto del discurso didáctico" en *Enlace Universitario, La Capital*: 6 de marzo de 2016.
- Zaffaroni, R. (2012). *La cuestión criminal*. Buenos Aires, Editorial Planeta.
-