

Literatura y Cárceles: análisis de dos proyectos “desde arriba”, sus alcances y limitaciones

Prisons and Literature: The Assessment of Two ‘Top-down’ Projects

Luciana Morini¹

Resumen

Nos proponemos analizar y comentar los alcances y las limitaciones de dos proyectos impulsados “desde arriba”, en tanto provienen del Ministerio de Justicia y DD.HH de la provincia de Buenos Aires y el Servicio Penitenciario Bonaerense en articulación con otros organismos estatales. Específicamente nos referimos al programa “Mediadores del Conocimiento” y el programa “Pabellones Literarios para la Libertad” que tienen como eje a la literatura–disciplina que hace varios años viene ganando terreno en contextos de encierro punitivo en Argentina. Para ello, recuperaremos el propio trabajo en los mencionados programas, ocupando los roles de “mediadora” y “tallerista voluntaria” y nos detendremos en experiencias específicas para dar cuenta de su implementación, sus objetivos, obstáculos, desafíos y, también, de los sentidos y significados atribuidos a los mismos por parte de los/as participantes, destinatarios/as de los programas.

Palabras clave: cárcel; literatura; educación; mediadores del conocimiento; Pabellones Literarios para la Libertad

Summary

We propose to analyze and comment on the scope and limitations of two ‘top-down’ projects, originated in the Ministry of Justice and Human Rights of the province of Buenos Aires and the Buenos Aires Penitentiary Service in coordination with other state offices. We will specifically address the “Mediators of Knowledge” and the “Literary Pavilions for Freedom” programmes, which focus on literature—a discipline that has been gaining ground in contexts of punitive imprisonment in Argentina for many years now. To this end, we will recover our own work in the aforementioned programmes, occupying the roles of “mediator” and “volunteer workshop leader” and we will focus on specific experiences to provide an account of their implementation, their objectives, obstacles, challenges and also the meanings attributed to them by the participants, recipients of the programmes.

Keywords: Prison; Literature; Education; Knowledge Mediators; Literary Pavilions for Freedom

Fecha de recepción: 20/03/2023
Fecha de evaluación: 20/04/2023
Fecha de evaluación: 20/04/2023
Fecha de aceptación: 2/06/2023

Introducción

La educación en contextos de encierro en Argentina se constituye como un campo de estudios relativamente reciente. La historia y las políticas educativas en contextos de encierro punitivo han sido poco estudiadas; por ello continúa siendo un área de vacancia (Acín et al., 2016; Frejtman y Herrera, 2010; Pérez, 2020). No obstante, en las últimas décadas se han producido importantes avances en el plano normativo y de las políticas públicas (Frejtman, 2008; Zapata 2023), que se articulan con programas y acciones institucionales llevadas adelante por escuelas, universidades y organizaciones de la sociedad civil, orientadas a la ampliación de derechos y la inclusión social de las personas privadas de la libertad ambulatoria y liberadas. En este marco, programas universitarios o de distintas instituciones, asociaciones civiles y organizaciones sociales con trabajo en cárceles han expandido el dictado de talleres de lectura, escritura y espacios de edición en contextos de encierro, en los que se producen libros, revistas, periódicos, folletos, antologías de fotografías. Las mencionadas publicaciones circulan en soporte papel, ya sea con tapas pintadas a mano, encuadernación artesanal, ediciones de imprenta, pliegos formados por hojas de fotocopia, pero también en formato digital, en blogs, revistas digitales y, más recientemente, en redes sociales. En dichas producciones se leen poemas, cuentos, autobiografías, crónicas, notas de opinión, historietas, recetas, letras de canciones, entre otros. En este sentido, numerosas investigaciones dan cuenta del trabajo con la literatura en cárceles, principalmente a partir de proyectos de extensión e investigación universitaria (Adur, Woinillowicz y de Mello, 2016; Barral, 2017; Broide y Herrera, 2013; Bustelo 2017, 2020; Camarda 2020; Charaf, 2019; Charaf y García, 2020; Fernández, 2006, 2014; Frugoni, 2018, 2020; Gerbaudo y Tosti, 2017; Ichaso, 2020; Mercado, 2017; Parchuc, 2013, 2020, 2021; Peralta, 2001; Rodríguez Alzueta *et al.*, 2018; Salvini, 2006; Vernier, 2019; Vílchez, 2021; Wilson, 2019).

En nuestro caso, el presente trabajo persigue el objetivo analizar y comentar los alcances y limitaciones –en tanto partícipe ocupando los roles de “mediadora” y “tallerista voluntaria” –de dos proyectos desarrollados “desde arriba” (Ezpeleta y Rockwell, 1983)² en tanto provienen del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la provincia de Buenos Aires (PBA) y el Servicio Penitenciario Bonaerense (SPB) en articulación con otros organismos estatales, que tienen como eje a la literatura³. Nos referimos al programa “Mediadores del Conocimiento” y el programa “Pabellones Literarios para la Libertad”.

Programa Mediadores del Conocimiento

El programa “Mediadores del Conocimiento” (en adelante Mediadores), dependiente del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de la PBA en vínculo con el Ministerio de Justicia de la PBA, tuvo como finalidad la promoción de la lectura

por medio de un ciclo de “capacitaciones” en lectura, juego y conocimiento. Una vez atravesado este proceso se les brindaba a las unidades penitenciarias una biblioteca móvil, fabricada por privados de libertad en la Unidad n°1 de Olmos, con cien volúmenes de literatura universal. El programa no sólo se desarrolló en contextos de encierro punitivo, pero sí comenzó destinado para estas poblaciones y fue allí donde tuvo mayor incidencia. En la página del programa se lee:

Talleres que buscan estimular en las personas en contexto de encierro un rol activo como sujetos del conocimiento. El mediador es el encargado de propiciar condiciones favorables para generar interés por el conocimiento, proponer nuevas experiencias y, a partir de las vivencias adquiridas, promover entre sus pares la posibilidad de multiplicar su rol. La iniciativa coordinada con el Ministerio de Justicia de la Provincia, incluye la donación de bibliotecas móviles a las instituciones donde se desarrollan los encuentros para facilitar el acceso a material literario y que los participantes actúen como agentes de difusión en las propias unidades penitenciarias y en sus grupos familiares. Durante los talleres se propone abordar la importancia de la lectura y el conocimiento como herramientas transformadoras de la sociedad⁴.

Durante el año 2018 y parte del 2019 impartimos dichas capacitaciones en las unidades penitenciarias N°1 y N°26 de Olmos, N° 35 de Magdalena, N°15, N° 44 y N°50 de Batán y en los Centros Cerrados del Complejo Villa Nueva Esperanza, Abasto. Coincidimos con Sergio Frugoni (2018) cuando señala que el programa atendió a “un aspecto doblemente complejo para las prácticas del libro y la lectura en una cárcel: la circulación concreta de material impreso en la forma de una biblioteca itinerante y la formación de personas en situación de encierro como agentes activos de la difusión cultural en condiciones adversas o directamente hostiles” (p. 116).

Alcances y limitaciones

Durante nuestra experiencia en el programa, a partir de conversaciones informales con los/as estudiantes participantes así como con diferentes actores y actrices de las instituciones, ya sean profesores/as, jefes/as del área educativa, entre otros/as, llegamos a la conclusión de que el programa resultaba atractivo por diferentes motivos. Por un lado, la duración del mismo era breve: los ciclos de capacitaciones comprendían seis encuentros y un encuentro de cierre donde se conversaba al respecto del mismo, se leían algunas producciones y se realizaba la entrega de la Biblioteca y los certificados de asistencia – entendiéndolo la importancia de la certificación en estos espacios. A su vez, su corta duración generaba que la asistencia fuera constante, no hubiera fluctuación en sus participantes y estos/as no perdieran el interés en las propuestas. No obstante, esta misma brevedad puede ser tomada como una limitación ya que la mayoría de los/as participantes expresó la voluntad de que el programa continúe.

Asimismo, en términos de enseñanza de la disciplina, no se pudo profundizar en concepciones teóricas y epistemológicas y los materiales de lectura escogidos eran breves o fragmentos para que pudieran ser leídos y discutidos en los tiempos de la clase. Por su parte, las consignas de escritura impartidas eran aquellas donde se “motoriza” la producción de escritura. Para ejemplificar, nos referimos a que si trabajamos con un cuento, una consigna puede ser volver a escribirlo cambiando el “foco” (1ra, 2da o 3ra persona) o modificar el principio o el final del mismo. Si trabajamos con poesía, las tareas de continuar los versos, de copiar la estructura cambiando el contenido o de mezclar fragmentos de distintos poemas y reordenarlos e intervenirlos son consignas que motorizan la escritura, pero principalmente animan a aquellos/as estudiantes que manifiestan más dificultades a la hora de escribir literatura desde la “página en blanco”. Este tipo de consignas que tienen “algo de valla y algo de trampolín, algo de punto de partida y algo de llegada” (Grafein, 1981) –y pueden ser formuladas a partir de las orientaciones de *Teoría y práctica de un taller de escritura* (Grafein, 1981), *El nuevo escriturón* (Alvarado et al., 2003), *El taller de escritura creativa en la escuela, la biblioteca, el club* (Andruetto y Lardone, 2011), *La gramática de la Fantasía* (Rodari, 1997), entre otros–son de larga duración en todo el sistema educativo y responden a la tradición del taller literario, con antecedentes de sistematización ya en los estructuralistas argentinos cuyas producciones de los años '60 hasta los '80 marcaron las metodologías de la enseñanza de la lengua y la literatura en nuestro país (Massarella, 2017).

Otra limitación del programa que juzgamos necesario destacar es la concerniente a la gestión de la biblioteca. La finalidad última del programa era que quienes fueron “capacitados/as” pudieran replicar las actividades hacia el interior de las unidades con otros/as compañeros/as, y que un/a voluntario/a se encargara de la gestión de la biblioteca en términos de su funcionamiento (préstamos, devoluciones, cuidado, ordenamiento, etc.); también se buscaba que esta biblioteca “itinerante” llegara a otros sectores de la cárcel, como los pabellones, donde la biblioteca escolar no puede por diversas restricciones. No obstante, por la propia rigidez del sistema carcelario, en muchos casos esto no se generó, ya que la biblioteca quedó a disposición del área educativa y su acceso se vio limitado. En otras ocasiones, la biblioteca móvil fue anexada al espacio de Biblioteca ya existente; por ende, el/la encargado/a de la gestión de la misma era el/la bibliotecario/a y el acceso y distribución se supeditó al ya existente.

En otro orden de cosas, creemos que al estar enmarcada en un espacio de educación no formal, en modalidad taller y por ende no obligatorio, la propuesta conlleva a que participen quienes lo hacen por interés personal. A su vez, la ausencia de evaluación y calificación distiende y desestructura el espacio. Si bien las actividades de lectura y escritura son comentadas, no son “corregidas” o “calificadas” precisamente por ser consignas donde las personas están interpretando, construyendo y discutiendo

sentidos (Cuesta, 2006). Los contenidos y actividades pueden redefinirse sobre la marcha, siempre de la mano de qué resulta atractivo y genera la participación de los/as estudiantes. Por ejemplo, en la Unidad n°1 de Olmos trabajamos con estudiantes pertenecientes al pabellón universitario, muchos de los cuales eran estudiantes de la Licenciatura en Comunicación Social de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata y en el primer encuentro manifestaron interés en leer y escribir crónicas, ya que les era útil para su carrera. Así, a partir del encuentro siguiente, focalizamos en este género literario-periodístico.

También consideramos que en estos espacios el vínculo entre docente y estudiantes rompe el formato tradicional asimétrico, marcado por una jerarquía de saberes, y se redefine desde un saber construido en el vínculo (Nobile, 2011). Esto genera un ambiente de confianza, de reconocimiento mutuo, donde las reglas de convivencia no son impuestas sino negociadas (Gessaghi, 2014). De esta manera, si bien las lógicas y formatos de los talleres difieren en parte de los desarrollados en la escuela tradicional, creemos que para quienes asisten a la escuela tanto primaria como secundaria, toda oferta de taller extracurricular dialoga con la institución escolar (Fuentes, 2014). Entonces, ciertos contenidos que pueden estar abordando o haber abordado con anterioridad en la disciplina escolar Lengua y Literatura se reactualizan con los desarrollados en el taller puesto que, como desarrollamos en otra investigación (Morini, 2021a), los modos de trabajo, las consignas desarrolladas, los materiales de lectura, entre otros, manifiestan continuidades tanto en espacios educativos formales como no formales y en espacios educativos intramuros y extramuros—es decir que se encuentran arraigados en la disciplina escolar en los fundamentos curriculares del área en todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional.

En este sentido, quisiéramos detenernos en la noción de “mediación” y en la figura de los/as “mediadores”, ya que este concepto es acuñado en nuestro país desde finales de los años noventa y desproblematiza el concepto de *enseñanza* como característica de época, como explican Feldman (1999; 2010) y Vaca Uribe (2020). Siguiendo a Cuesta (2019), si en los años noventa “El trabajo de enseñar lengua y literatura se reduce a que los docentes controlen y evalúen, y a que los alumnos se sumerjan en una serie de constataciones de los textos que se podrán describir y categorizar según cada modelo teórico” (p. 93), desde los años dos mil en adelante, “el docente es considerado un ayudante (no es un profesional que enseña) de los alumnos” que, “hacen pesar su individualidad (leer no se trata de un hecho social), para que encuentren (no aprendan) estrategias (no conocimientos o saberes) para cada propósito de lectura (de nuevo, no conocimientos o saberes) que ofrece el tipo textual trabajado (no existen textos misturados o híbridos) en cada situación de lectura (no en la clase de lengua o literatura)” (Cuesta, 2019, pp. 100-101). El concepto de “mediación” está presente en las primeras publicaciones de Petit (1999)⁵, ampliamente referenciada en los enfoques dominantes de la ense-

ñanza de la literatura en nuestro país, tanto en espacios educativos formales como no formales. Asimismo, señalamos que este concepto ya se encuentra desarrollado en *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura* de Bombini en la edición de 1989⁶ que, siguiendo a Mariano Dubin (2019)⁷, inaugura una serie de principios para la enseñanza de la literatura de larga duración y que aún hoy, con ciertas reformulaciones, se encuentran vigentes tanto en la formación docente en Letras, sea esta universitaria o terciaria, como en ciertas políticas públicas que orientan los lineamientos de la enseñanza de la literatura y de la formación de lectores en los distintos niveles educativos y modalidades de nuestro país.

Experiencia en el Complejo Penitenciario Batán

Durante los meses de enero y febrero de 2019 se trabajó de manera intensiva en tres unidades del Complejo Penitenciario Batán perteneciente al SPB, el cual está ubicado sobre la Ruta n°88 que conecta las ciudades de Mar del Plata y Batán. Los grupos de trabajo eran disímiles: en la U. N°15 el grupo quedó conformado por 30 varones adultos, entre 30 y 65 años, todos participantes activos de la Pastoral. Sus recorridos escolares y académicos también variaban. Algunos de ellos estaban habituados a las prácticas de lectura y escritura literarias; muchos eran, a su vez, participantes de otros talleres. Un conjunto numeroso estaba terminando la escuela secundaria, unos pocos la primaria, sólo dos eran estudiantes universitarios, y, a su vez, otros tres eran profesionales (Lic. en Diseño y Publicidad, Lic. en Comunicación Social, Prof. de Lengua y Literatura). Las capacitaciones tenían lugar en la Pastoral, y uno de ellos era el encargado de este espacio, el cual goza de una pequeña cocina, un mueble con algunos libros, y una salida a un pequeño jardín con rosales, flores y un mural de Piazzola por el cual ganaron una mención en el Concurso de murales “El muro que Libera”, organizado por el Ministerio de Justicia y DD.HH y el SPB. Por su parte, en la U. N°50 de mujeres el grupo era mucho más reducido: doce alumnas de diferentes lugares de procedencia y de un rango etario amplio, entre 22 y 54 años. Cuatro de ellas leían y escribían con regularidad. En los primeros encuentros comentaron cómo obtenían y hacían circular los libros: utilizaban la biblioteca cuando podían (por fuera de los meses del ciclo lectivo la misma está cerrada y no pueden retirar ningún material), durante la visita sus hijos/as mayores les traían material de lectura que luego intercambiaban o prestaban a otras compañeras del pabellón, pero casi nunca de un pabellón a otro ya que no tenían contacto salvo por los talleres esporádicos o si compartían el área de trabajo. En términos de nivel de escolarización, el grupo era diverso: algunas alumnas se encontraban finalizando sus estudios secundarios al interior de la Unidad, otras habían obtenido su título recientemente y dos eran profesionales (Lic. en Artes Visuales y Prof. de Matemática). Salvo una de las participantes, el resto eran madres. Por último en la Alcaldía N°44 el grupo

de trabajo era de 25 estudiantes: varones adultos, varones jóvenes y mujeres trans. Las edades también eran variadas, entre 18 y 60 años. La población de mujeres trans era en su totalidad extranjera, principalmente oriunda de Perú; los varones eran de distintas ciudades, principalmente del conurbano bonaerense. En cuanto a sus recorridos escolares, la mayoría se encontraba estudiando el ciclo básico o el nivel medio; uno sólo era profesional: Lic. en Comunicación. El clima de trabajo era de mucha confianza y compañerismo. Las mujeres trans pertenecían todas a un mismo pabellón específico y quienes participaban con ellas de las actividades extracurriculares eran varones de “buena conducta” habituados a la dinámica de trabajo. Ya participaban o habían participado de otras actividades en conjunto. En los tres casos, los/as participantes no fueron escogidos “al azar”, sino que se trabajó en el primer y tercer grupo con “comunidades específicas”, habituados/as a participar de actividades, talleres, jornadas. En el caso de las mujeres, si bien no conformaban un “grupo” de antemano, muchas de ellas también participaban de otros talleres o trabajaban juntas, justamente por gozar de “buena conducta” en palabras de la jefa del área educativa. Durante los encuentros se trabajó con diversas actividades de lectura y escritura a partir de distintos/as autores/as y géneros literarios. La modalidad solía repetirse: se leía un texto literario y luego se realizaban consignas de escritura en grupo o de forma individual. El trabajo en las UP. N° 15 y N°44 estuvo centrado en la enseñanza de poesía, mientras que en la UP. N°50 se trabajó también con cuentos cortos y fragmentos de novelas— posibilidad dada al ser un grupo más reducido y por lo tanto los tiempos de habla y escucha se multiplicaban, y existía la posibilidad de dejar material de lectura para la semana siguiente.

Para el trabajo con poesía se partió de preguntarles qué era la poesía, cómo estaba construida, si recordaban algún poema o poeta que les gustara. El siguiente encuentro estuvo destinado a romper con la idea que se tiene de poesía (generalmente asociada a la poesía tradicional, que habla de los grandes temas como el amor, la muerte, el dolor; construida con estructuras fija, etc.). Luego presentamos poesías de distintos subgéneros y autores/as representantes de distintos países y movimientos: poesía en prosa, poesía amorosa tradicional, verso libre, poesía de vanguardia, poesía breve, haikus, poesía de denuncia social o política, poesía visual etc. Los/as participantes acercaban a los encuentros textos que habían escrito con anterioridad para compartir con el grupo, textos que habían enviado a concursos literarios como el Concurso Literario Concepción Arenal Ponte, organizado por el Ministerio de Justicia y DD.HH y el SPB todos los años, así como libros que tenían en sus celdas, o materiales con los que habían trabajado en la escuela. También en diversas oportunidades trajeron una guitarra y cantamos canciones o se hicieron recitados, en el marco de identificar las diferencias entre poesía y canción y la posibilidad de mutar de un género a otro.

Dada la proximidad de las unidades y del contacto entre ellas a través de la

figura de la tallerista, surgió la idea de hacer *fanzines* que pudieran ser puestos en circulación entre los grupos participantes del programa. Esta práctica volcada a la materialidad del objeto (Chartier, 1997, 1999) permitió desandar ciertos conceptos históricamente arraigados, tales como “autor” en tanto figura consagrada, “libro” como aquel soporte único legitimado de circulación, “lector”, “lectura”, “literatura”. Previamente fueron llevados algunos modelos de *fanzines* con el objetivo de continuar reflexionando sobre el objeto y también para que sirvan de “modelos”. Luego de algunas dudas y temores iniciales nos lanzamos a fabricar los *fanzines*. El soporte fue elaborado previamente, ya que al interior de las unidades se dificulta el trabajo con elementos cortantes, y también hubiera tomado mucho tiempo de la clase—los tiempos apremian. El resultado fue muy gratificante: casi todos/as los/as participantes hicieron su *fanzine*, escrito a mano y en algunos casos en “collage” alternando con poesías de ellos/as que les habíamos llevado tipeadas e impresas; algunos/as incorporaron dibujos, frases, refranes y/o versos de canciones. Una vez elaborados, los *fanzines* fueron fotocopiados con la intención de que cada uno/a se quedara con el original y contara con unas copias para regalar a sus allegados/as: otras copias circularon por las otras dos unidades. En suma, la actividad desarrollada resultó placentera, pero no por ello menos desafiante. En conclusión, si bien consideramos que el programa tuvo algunas limitaciones tanto inherentes a él como propias del contexto donde se desarrolla, consideramos que fue una instancia altamente provechosa para poner al ruedo estrategias de enseñanza de la lengua y la literatura, enmarcadas en un contexto de educación no formal, el cual permite “abrir el juego” a actividades y proyectos que incentiven la producción del conjunto de los/as participantes. Para finalizar, no queremos dejar de mencionar que en todas las unidades donde trabajamos se generaron intercambios muy valiosos pero por motivos de espacio no podemos detenernos en cada una de las experiencias.

Programa Pabellones Literarios para la Libertad

El Programa Pabellones Literarios para la Libertad (Resol. Min. N°519/21) (en adelante “Pabellones Literarios”) comienza oficialmente en el 2020. El programa se crea por iniciativa del Juez Roberto Conti quien lo idea y lleva adelante en el 2018 en la Unidad 40 de Lomas de Zamora, en el pabellón de población N° 7. Para su realización interviene el Ministerio de Justicia y DDHH de la PBA, la Capellanía⁸ General y el Departamento de Cultura del SPB. Para su concreción las personas alojadas en el pabellón deben firmar un Acta de acuerdo, contar con una Biblioteca y asistir a un Taller Literario. Actualmente participan de “Pabellones Literarios” más de 5000 detenidos/as y se crearon 90 pabellones en diferentes UP de la PBA.

En la Fundamentación del programa se expresa:

La lectura frecuente contribuye en el desarrollo del vocabulario, la adqui-

sición de conocimientos y la orientación en la escritura. Al mismo tiempo, promueve el reconocimiento de palabras escritas y al desarrollo del esquema narrativo, el cual facilita la comprensión y producción de relatos expresivos. Esto proporciona al participante la oportunidad de descubrir y explorar nuevos mundos. Y de compartir esos conocimientos entre sus pares, familiares, allegados y amigos. También la lectura logra una mejora en el dialecto, lo que permite descubrir un nuevo comienzo, desde lo interno hacia lo externo, materializándose en el trato con sus pares de manera respetuosa y adecuada, y generando una mejor armonía con el Personal Penitenciario con quienes conviven a diario. (Proyecto Pabellones Literarios para la Libertad, 2022, p. 2)⁹

Asimismo, en otro documento proporcionado a los/as talleristas durante una Capacitación dictada el 11 de julio de 2022 se informa que los objetivos del programa son:

- Erradicación de todas las formas de violencia dentro del pabellón.
- Generar un intercambio transversal que involucre a la sociedad en la realidad carcelaria.
- Estimular la lectoescritura, lecto-comprensión y el interés por la literatura.
- Fortalecer la expresión de sentimientos, vivencias y pensamientos.
- Acompañar toda iniciativa cultural que surja.

Para poder participar del programa los/as talleristas deben cumplimentar cuatro instancias “informativas y formativas”. En principio, completar un Formulario en el cual se preguntan datos personales—si han ingresado a alguna cárcel anteriormente, entre otras. En segundo lugar, ellos/as deben participar de una Capacitación que consta de dos partes: la primera es una charla introductoria e informativa sobre el programa donde se evacúan distintas dudas y se informan cuestiones básicas respecto al funcionamiento de las UP y cómo han de desenvolverse en las mismas. La segunda parte consta de una charla-taller con una docente del área de Lengua y Literatura donde se presentan cuestiones básicas de la disciplina y se proponen ideas sobre cómo llevar adelante los talleres. En nuestro caso, esta capacitación tuvo lugar en la Jefatura del SPB de La Plata, donde además de dichas actividades conocimos a algunas autoridades del programa. En tercer lugar, los/as talleristas deben observar un taller que se esté dictando en ese momento, pudiendo escoger en modalidad virtual o presencial – privilegiando siempre si la UP donde dictarán el taller se desarrolla en una u otra modalidad. En nuestro caso, las observaciones fueron realizadas en ambas modalidades: en la UP N°19 de Saavedra de forma virtual y en la UP N°9 de La Plata de forma presencial. Por último, los/as talleristas son entrevistados de forma individual por algún/a coordinador/a del programa. En nuestro caso la entrevista fue desarrollada de forma virtual el día 8 de agosto de 2022 por una agente penitenciaria perteneciente a la Capellanía General - Equipo

de Admisión y Acompañamiento de los/as talleristas.

Alcances y limitaciones

En primer lugar, recuperamos la noción de “talleristas voluntarios”, lo cual implica que las personas “voluntarias” no cobran un salario por su tarea. Si bien ello está en alguna manera implícito en la noción de “voluntario”, tampoco sus viáticos son cubiertos en ninguna forma: los/as voluntarios/as – generalmente jóvenes – pagan su boleto de colectivo o nafta, compran los materiales que llevarán a las UP (hojas, lápices, lapiceras, fotocopias, etc.). Asimismo, retomando las “tres partes” del programa para que este pueda realizarse—recordemos: Acta de compromiso, Biblioteca dentro del pabellón, Taller Literario—los volúmenes que conformarán esa biblioteca no son otorgados por el SPB o el Ministerio de Justicia y DD.HH, sino que los/as mismos/as “talleristas voluntarios/as” han de proporcionarlos, buscar ellos/as mismos/as donaciones, encargarse de su transporte e ingreso a las UP.

Por otro lado, los/as talleristas no son personas necesariamente vinculadas a la literatura ni a la docencia. En este sentido, se desdibuja la tarea y el trabajo docente y los conocimientos propios de la disciplina Lengua y Literatura, presuponiendo que cualquier persona que “lea literatura” y que “le guste” puede “enseñarla”, abonando así a la desproblematización del concepto de enseñanza como ya explicamos con Cuesta (2019). También creemos que ello abona a una “propuesta educativa precaria” (Pasin y Suárez, 2012, p.266) —término empleado por las autoras para describir el tipo de educación impartida en contextos de encierro en tanto “el derecho a la educación se hace operativo a través de prácticas irregulares y discontinuas que devalúan la calidad educativa y las posibilidades concretas para el aprendizaje” (Pasin y Suárez, 2012, p.265).

Ahora bien, respecto a los alcances, el último informe del Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena (SNEEP) informa que de 46.437 personas alojadas bajo la órbita del SPB, sólo 2.496 participaron de un programa de educación no formal (SNEEP, 2021, p.9). Toma impulso entonces la idea de que el programa es una puerta de entrada para muchas personas detenidas para realizar actividades ligadas a la educación, al ocio, al esparcimiento. Al mismo tiempo, el hecho de que toda persona “voluntaria” luego de pasar por una capacitación, una entrevista y una observación pueda participar es en cierto punto favorable, en tanto hace más porosos los muros de la prisión. Quizás es la manera de lograr “entrar” a una institución de por sí hermética, cerrada o, como apunta Caimari, “un lugar oculto, por definición invisible a los ojos sociales” (2012, p.16) donde muchas veces el ingreso para los/as docentes y talleristas se da únicamente a través de proyectos de extensión e investigación universitaria o tomando horas en los actos públicos una vez alcanzado un puntaje alto. También nos resulta prudente que en esas tres etapas de “ingreso” al programa los/as talleristas deban realizar observaciones, ya que no se está dejando a

los talleristas a su merced sino que se los/as introduce y acompaña. En este mismo sentido, los talleres son desarrollados en pareja pedagógica o en grupos de talleristas para asegurar tanto el acompañamiento como la continuidad de los talleres.

Experiencia en la Unidad Penitenciaria N°9

Durante el año 2022 dictamos junto a Nicolás y Bianca el Taller Literario en la UP N° 9 de La Plata con un grupo de jóvenes-adultos alojados en el pabellón 10. En dicha unidad el programa “Pabellones Literarios” se desarrolla en el pabellón 18 –donde anteriormente realizamos la observación y que es un pabellón de trabajadores que posee un régimen amplio–y en el pabellón 10 de jóvenes-adultos. La diferencia sustancial consiste en que el 18 es un pabellón literario en los términos que establece el programa– tiene una biblioteca, tienen dos horas de lectura pautadas por día, realizan ejercicios de escritura, asiste el conjunto de la población alojada en el mismo al taller literario dictado por Camila y Sebastián, y también, los participantes han creado un blog en el cual suben las producciones realizadas por el colectivo “Mentes Libres”, como se autodenominaron.

La dinámica del taller literario desarrollado con el grupo de jóvenes del pabellón 10 es distinta. El mismo se dicta en el espacio de la Biblioteca Popular y forma parte de los cursos ofertados por el Programa Integral de Asistencia y Tratamiento para Jóvenes Adultos (PIATJA)¹⁰ junto con electricidad, alfabetización, diseño gráfico, arbitraje, rugby, boxeo, entre otros, ya que la oferta varía a lo largo del tiempo. Los encuentros son semanales y poseen una duración de dos horas. Al taller asisten entre doce y quince jóvenes. Con el correr de los encuentros, algunos dejaron de asistir por desinterés, por haber sido cambiados de pabellón o por motivos de traslado a otras unidades; al mismo tiempo, otros jóvenes se incorporaron, manteniendo así la misma cantidad de participantes. Entre ellos, ocho jóvenes sostuvieron la asistencia de manera estable todo el año. La dinámica del taller no varía sustancialmente de la empleada en el programa “Mediadores”: consiste en leer textos pertenecientes a algún género literario específico (trabajamos principalmente con poesía y narrativa breve); una vez finalizada la lectura los/as docentes talleristas realizamos preguntas disparadoras con el objetivo de generar un momento de debate e intercambio oral. A continuación, proponemos alguna consigna de producción de escritura que se derive del texto leído previamente, la cual puede ser resuelta de forma individual, en parejas o en grupos, siempre con el acompañamiento de los/as docentes talleristas. Finalmente se leen y comentan las producciones.

Los jóvenes-adultos que asisten al taller tienen entre 18 y 23 años y son provenientes del conurbano bonaerense. De ellos, tres asisten al CENS N°471 (dos a primer año, al mismo curso donde se realizan las observaciones participantes, y uno a segundo año), otros dos asisten a la EEPA N°731, a cuarto y sexto grado. El

resto no se encuentra escolarizado. Por otro lado, varios jóvenes asisten a un taller de alfabetización por presentar “problemas de lectoescritura” en palabras de las psicólogas del PIATJA. Los jóvenes que se encuentran en proceso de alfabetización participan de distintas formas: a veces sólo del intercambio oral, en otras oportunidades mediante “escritura delegada”, esto es, le dictan a algún compañero o tallerista la respuesta a la consigna o bien a la inversa: los compañeros o talleristas ayudan con el dictado de las letras que conforman las palabras y los jóvenes escriben. En diversas oportunidades se les consultó por qué no asistían a la escuela; las respuestas fueron diversas: por falta de cupo, de documentación (analítico, certificado de estudio), porque ingresaron hace poco a la Unidad, ausencia de interés o problemas con otros presos. Una de las psicólogas del Programa nos comentó que los jóvenes “están enganchados con el taller, asisten porque les gusta, porque si no dejan los cursos” (Conversación personal en su oficina 16/09/2022). A partir de allí nos preguntamos qué motivaba a los jóvenes – sobre todo a aquellos que no asistían a la escuela por desinterés – a asistir al taller en detrimento de otros cursos y talleres ofertados por el PIATJA, entendiendo que lo propiamente “escolar” no se desdibuja del todo, puesto que hay una función educativa, una propuesta de enseñanza y unos contenidos que también se dictan en espacios curriculares oficiales. Cuando consultamos a los jóvenes, estos señalaron que el taller “es entretenido” (Ariel); “yo para la escritura soy bueno” (Ismael) “para aprender algo nuevo” (Claudio); “yo te soy sincero, dijeron ‘hay un curso literario ¿se quieren anotar?’ ‘Sí, yo me anoto’” (Tadeo); “aprovecho a salir, abrir la cabeza, aprender a leer y escribir” (David); “yo para tener más conocimientos, más vocabulario” (Kevin); “Los vemos a ustedes que vienen de la calle y nos cuentan otras cosas, nos enseñan otras cosas” (Lisandro). (Conversaciones agosto-diciembre 2022)¹¹.

A partir de estudiar la dinámica de talleres extracurriculares desarrollados en diferentes escuelas públicas y privadas de la Ciudad de Buenos Aires, Sebastián Fuentes (2014) señaló que los talleres son entendidos como espacios que pueden realizar ajustes en el vínculo entre la escuela y los jóvenes. Por un lado, existen aquellos talleres que les permiten a los estudiantes “con dificultades” o que, todavía, no alcanzaron el “ritmo escolar”, adaptarse mejor y adquirir competencias y saberes. Por otro lado, existen otros talleres que buscan fortalecer la expresión artística, lo “estético”, que habilita que los jóvenes cuenten con otro tipo de prácticas escolares, producción de saberes y relación con el conocimiento. En el caso analizado, si bien el taller no depende de la escuela, estaría cumpliendo ambas funciones: los jóvenes adquieren nuevos conocimientos, realizan actividades de lectura y escritura, realizan actividades de tipo creativas, estéticas, lúdicas y al mismo tiempo. Como talleristas reforzamos la pregunta por las trayectorias escolares de los jóvenes y buscamos generar en los participantes conciencia respecto a la importancia de la escolarización formal:

Si las clases y las disciplinas obligatorias no llegaron a incidir en los estudiantes, a gustarles o a interiorizar la relevancia de la experiencia escolar, los talleres vienen a suplir y completar esa misión inacabada del currículum obligatorio, de su temporalidad, su relación pedagógica y su relación con los saberes. (Fuentes, 2014, p.9)

Esta idea cobra relevancia en nuestro caso de estudio en dos variables. Por un lado, aquellos estudiantes que participan de ambos espacios educativos, en el taller refuerzan las prácticas de lectura y escritura y realizan un mayor número de actividades asociadas a lo creativo, lo lúdico, lo estético. Por otro lado, aquellos jóvenes que no asisten a la escuela pero sí al taller literario logran adquirir conocimientos propios de la disciplina escolar Lengua y Literatura, ya que como mencionamos anteriormente estos se encuentran arraigados en la misma, independientemente de su modalidad formal o no formal, intramuros o extramuros (Morini, 2021a).

Por otra parte, consideramos que en el taller literario se despliegan “estrategias de personalización de los vínculos” (Nobile, 2013) en tanto hay una dedicación y seguimiento personalizados por parte de los talleristas, una atención a la dimensión subjetiva de los estudiantes, una relación cercana y de respeto mutuo. Los jóvenes suelen agradecer el “compromiso” y la “voluntad” de los/as talleristas al tiempo que descansan sobre ellos vicisitudes de la vida cotidiana. Asimismo, en varios encuentros los jóvenes afirmaron que en el taller construyeron vínculos de confianza y respeto entre pares. Por ejemplo, a raíz de que los/as talleristas señalamos que muchas veces en las consignas de producción de escritura poética se pone en juego la intimidad y la subjetividad puesto que remiten a sus sentimientos, experiencias de vida, etc., Lisandro señaló que en el taller aprendieron “a escuchar al otro, con respeto”; Kevin complementó la idea apuntando que “generamos confianza” y Tadeo remató “más sabiendo que estamos en una cárcel y hay muy pocos lugares donde se puede hablar así” (Diario de campo. 2 de diciembre 2022).

A modo de cierre

A lo largo del trabajo hemos descripto los alcances y limitaciones de dos proyectos “desde arriba” (Ezpeleta y Rockwell, 1983) que tienen como eje a la literatura y, para ello, hemos recuperado dos casos específicos donde se desarrollaron.

Nuevamente, coincidimos con Pasin y Suárez en que en ambos subyace un carácter de lo “contingente”. A grandes rasgos, en el programa “Mediadores” los talleres constaban de unos pocos encuentros y, más aún, el programa duró unos años y con la llegada del nuevo gobierno se disolvió. En el caso del programa “Pabellones Literarios”, el dictado del taller literario depende de personas de la comunidad que se ofrecen y que asisten voluntariamente. En ambos programas no hay un plan de trabajo, un cronograma, unos contenidos y materiales pensados y definidos de

antemano, sino que estos se van generando con el correr de los encuentros. No estamos aquí desvalorizando la espontaneidad, sino más bien llamando la atención sobre unos objetivos poco claros. En palabras de las autoras:

La naturaleza de estos valorables aportes no deja de constituir un “tratamiento” basado en espacios educativos contingentes, no programados ni definidos por una política penal juvenil que privilegie la formación en determinadas competencias u otro tipo de sustento técnico. Simplemente es “lo que hay”, “para algunos” y “mientras dure”. (Pasin y Suarez, 2012, pp. 275-276).

A su vez, ello amerita que en muchas oportunidades sean los agentes penitenciarios los encargados de “seleccionar” a los/as participantes, generando así que la asistencia a estos talleres/encuentros/capacitaciones se convierta en un “beneficio” – como era el caso del programa “Mediadores” donde los/as participantes siempre eran aquellos/as “recomendados/as” por gozar de buena conducta.

No obstante, si atendemos también a nuestras experiencias previas en terreno (Morini, 2019, 2021b, 2022), entendemos que estos espacios son valorados muy positivamente y consideramos que pueden llegar a ser iniciativas potentes, provechosas y duraderas o, al menos, iniciativas que le “ganen” un tiempo y un espacio a la cárcel y sus lógicas punitivistas. En principio, en ellos se suspenden dos mecanismos centrales de control y disciplinamiento: la asistencia y la evaluación, al tiempo que se generan otro tipo de vínculos entre los/as participantes, donde prima la escucha, el acompañamiento, el respeto, en suma, lo humano. Asimismo, en el caso del programa “Pabellones Literarios” el taller literario también resultó ser un modo de re-vincular a muchos jóvenes con la educación formal.

Para finalizar, queremos hacer una última reflexión y dejar sentado un interrogante: ¿por qué la literatura?, ¿qué propiedades tendría la literatura entre otras formas del arte y entre otros discursos sociales (Angenot, 2010) que generan una profusión de talleres, programas y proyectos al interior de las instituciones de reclusión?

Vamos a ensayar una respuesta: no queremos dejar de mencionar que no coincidimos plenamente con ciertos “eslóganes propios de los discursos educacionales” –concepto introducido por Fonseca de Carvalho (2001) y recuperado por Mariano Dubin (2019) para pensar las orientaciones que hoy en día permean la enseñanza de la literatura. Un eslogan educacional es definido como “un conjunto de expresiones, figuras retóricas y frases efectistas cuya reproducción genera un aparente consenso, tan amplio cuanto vago, en relación a sus significados o a sus consecuencias para la práctica educativa (Fonseca de Carvalho, 2001: 96)” (Dubin, 2019, p. 38). Destacamos que si bien el estudio de Fonseca de Carvalho estudia los eslóganes del constructivismo en Brasil, Dubin amplía esta noción para pensar los efectos que poseen estos eslóganes educacionales en Argentina, provenientes de las perspectivas dominantes de la enseñanza de la lengua y la literatura en nuestro país, esto es, la

perspectiva psicogenética y la perspectiva sociocultural. Así, Dubin advierte sobre la creación de una retórica que impacta en sus destinatarios/as principalmente porque actúa en forma persuasiva. Este efecto persuasivo es inherente al tipo de discurso que encarna un *eslogan* dado que “el recurso de los eslóganes siempre representa una simplificación extrema de las ideas o de las teorías que los originaron, puesto que ‘presentan apenas un fragmento, aunque representativo, de una construcción teórica mucho más amplia y compleja’ (Fonseca de Carvalho, 2001, p. 97)” (Dubin, 2019, p.39). De esta manera, Dubin expone que:

(...) los eslóganes sobre la enseñanza de la literatura y la formación de lectores ofician a modo de doctrina cuyos efectos persuasivos no admiten problematizaciones o discusiones de quienes se piensan como sus receptores, sino reafirmaciones axiomáticas: “la literatura hace bien”, “la literatura mejora a las personas”, “la literatura hace una persona más reflexiva”, porque, “la literatura es el ingreso a la cultura”, entre otras expresiones similares. (Dubin, 2019, pp. 41-42)

Entonces, suspendiendo y alejándonos de ciertos *eslóganes* hartos escuchados como la literatura “cura”, “salva”, “libera”, “emancipa”, “construye subjetividades”, “nos convierte en ciudadanos de la cultura escrita”, “permite la entrada a otros mundos posibles”, entre otros, igualmente nos permitimos pensar que, en los casos analizados, el encuentro con la literatura supone un trabajo que tiene en cuenta el derecho a la educación, a la comunicación, al ocio y al esparcimiento. Así, los espacios educativos donde se lee y escribe literatura pueden ser perfilados como un lugar donde se puede decir y se tiene a quien escuche, donde se puede escribir y se tiene a quien lea y, en este sentido, proponen relaciones distintas a las que predominan en el resto de los espacios carcelarios signadas por la violencia, la vulnerabilidad y el abandono.

Notas

Profesora y Licenciada en Letras, Doctoranda en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (CONICET) con lugar de trabajo en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina (FLACSO). Investigadora en temas de didáctica de la lengua y la literatura, contextos de encierro punitivo y juventudes. Es docente de la Licenciatura en Enseñanza de la Lectura y la Escritura para la Educación Primaria de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPED) y miembro del Grupo de Estudios Sobre Educación en Cárcel (GESEC). Correo electrónico: lmorini@flacso.org.ar

² Ezpeleta y Rockwell (1983) señalan que los saberes pedagógicos enuncian a la escuela “desde arriba”, ubicando al docente en un lugar subalterno, técnico y reproductor. Desde esta perspectiva, la escuela y la cárcel estarían definidas de antemano.

³ En los últimos años se vienen desarrollando diferentes programas y acciones desde el Estado con el objetivo de promocionar la lectura. Creemos que la implementación de estos

programas no es azarosa sino que forma parte de una política educativa. En contextos de encierro, como antecedente de estos programas, podemos mencionar el Proyecto Bibliotecas Abiertas. Para una mayor profundidad en el tema ver Bombini, Gustavo (2008). “La lectura como política educativa” en Perspectivas en torno a la lectura *Revista Iberoamericana de Educación*, 2008 no. 46 p. 19-35.

⁴ Fuente: https://www.gba.gov.ar/ciencia/acciones/mediadores_del_conocimiento

⁵ En el libro *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura* Michéle Petit (1999) desarrolla la idea de *mediación* y el papel de los *mediadores* a partir de un análisis de entrevistas realizadas a jóvenes que frecuentan bibliotecas municipales en Francia. A lo largo de todo el texto destaca que son jóvenes “pobres”, “marginales”, de familias migrantes. Al respecto señala, “Cuando un joven proviene de un medio donde predomina el miedo al libro, el mediador puede autorizar, legitimar, un deseo mal afinado de leer o aprender, e incluso revelarlo. Y otros mediadores podrán acompañar enseguida al lector, en diferentes momentos de su recorrido.” (pp. 154-155). Continúa, “Este mediador es a menudo un maestro, un bibliotecario, un documentalista, o a veces un librero, un prefecto, un trabajador social o un animador social voluntario, un militante sindical o político, hasta un amigo o alguien con quien se topa uno” (p. 155). Petit (1999) señala que esa mediación es posible debido al “amor” (p. 159), la “pasión” (p. 159; p.164), el “deseo” (p. 159; p. 164), la “curiosidad” (p. 164) que los mediadores de lectura sienten por la literatura y logran transmitir el saber a los jóvenes.

⁶ Bombini (1989) señala “pensemos específicamente en la figura del profesor, que funciona como un mediador de lectura en relación a sus alumnos” (p.44); también sostiene “(...) por otro lado, ‘lector’ empírico, inmediato, aquel a quien el profesor, como mediador del saber sobre la literatura, dirige su enseñanza: el sujeto final del proceso de enseñanza-aprendizaje, al decir de los pedagogos” (Bombini, 1989, p.18). Recientemente, en el libro *La literatura entre la enseñanza y la mediación* (2017) el autor profundiza en la temática. Entonces, relevamos que es un concepto que permea las orientaciones pedagógicas y didácticas hace alrededor de treinta años.

⁷ Dubin (2019) argumenta que en la producción de Bombini se presentan cuatro conceptos que estructuran gran parte de la producción sobre la enseñanza de la literatura contemporánea: *literatura*, *canon literario*, *lectura* y *teoría literaria* que, “se fijan en sus usos unos sentidos de larga duración en cuanto proponen pensar a la literatura como “construcción de subjetividades”, al canon literario como la tradición literaria prestigiada por el humanismo europeo, a la lectura en tanto un lector abstracto y universal, y a la teoría literaria -a un recorte relacionado con apropiaciones realizadas particularmente de la narratología francesa y/o del postestructuralismo francés- como el saber base de la didáctica de la literatura. (p.32).

⁸ Por motivos de espacio y a los fines del presente artículo no profundizaremos en el vínculo con la Capellanía del SPB, pero sí adelantamos que Lombrana et al., (2020) estudian cómo en las cárceles de la PBA existen diversas propuestas ligadas al deporte, la educación, el trabajo y, sobretodo, la religión desarrolladas por parte de actores estatales y no estatales que reproducen prácticas y discursos ligados al diseño y control de propuestas de *tratamiento* orientadas a la *resocialización* de las personas privadas de su libertad. Creemos que este programa también puede ser estudiado a la luz de dicha perspectiva.

⁹ Documento proporcionado a los/as talleristas voluntarios/as del Programa.

¹⁰ En el 2009 el SPB crea el Programa Integral de Asistencia y Tratamiento para Jóvenes Adultos (PIATJA) (Resol.4864/09). Este funciona en nueve UP de la PBA y enuncia que alcanza a aproximadamente 2500 jóvenes. La denominación “jóvenes-adultos” refiere a una categoría jurídica, por tanto, el PIATJA expresa que deben separarse aquellos jóvenes de los adultos mayores, con el objetivo de brindarles un tratamiento especial para su inclusión ciudadana, en procura de disminuir la posibilidad de reincidencia. El Programa se encuentra estructurado en tres etapas: Admisión, Tratamiento y Proyecto Ciudadano para la Inclusión Social que los jóvenes detenidos transitan de acuerdo con sus procesos personales. Para ingresar al mismo se requiere expresa voluntad de la persona privada de libertad que, mediante la firma de un acta de acuerdo se compromete a respetar las propuestas del mismo, una de ellas es la asistencia a la escuela primaria o secundaria y a diferentes cursos ofertados en las unidades penitenciarias.

¹¹ Los nombres de los jóvenes han sido modificados con el objetivo de mantener su anonimato.

Referencias bibliográficas

Acin, A. (2021). La educación universitaria en prisiones en pandemia: Singularidades del Programa Universitario en la Cárcel (FFyHH-UNC), *Revista IRICE*, (40), pp. 253-281.

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

Alvarado, M.; Bombini, G.; Feldman y D. Istvan (2012). *El nuevo escriturón*. El Hacedor. Andruetto, M. T. y Lardone, L. (2011). *El taller de escritura creativa en la escuela, la biblioteca, el club*. Comunicarte.

Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Siglo XXI.

Bombini, G. (2008). “La lectura como política educativa” en *Perspectivas en torno a la lectura Revista Iberoamericana de Educación*, 46, pp. 19-35.

Bombini, G. [1989] (2005). *La trama de los textos. Problemas en la enseñanza de la literatura*. El Lugar.

Broide, M. y Herrera, P. (2013). *Bibliotecas abiertas en contextos de encierro. Pensar y hacer educación en contextos de encierro*, 9. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Bustelo, C. (2017). *Experiencias de formación en contextos de encierro. Un abordaje político pedagógico desde la perspectiva narrativa y (auto) biográfica*. [tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires]

Bustelo, C. (2020). Decidir el lenguaje. Estrategias de subjetivación y supervivencia colectiva a través de experiencias de arte y cultura en contextos de encierro. *Revista De La Escuela De Ciencias De La Educación*, 2(15).

Caimari, L. (2004). *Apenas un delincuente, crimen, castigo y cultura en la Argentina, 1880-1955*. Siglo XXI

Charaf, S. (2019). “Contenga su intriga, lector”: la ruptura de expectativas en textos producidos en la cárcel. Ponencia presentada en el *X Congreso Internacional Orbis Tertius de Teoría y Crítica Literaria*.

- Charaf, S y García, Y. (2020). Un lápiz sin punta, ¿no puede escribir? Un abordaje de experiencias de talleres de lectoescritura en contexto de encierro adolescente. En Parchuc, J.P [et al.] *Escribir en la cárcel: prácticas y experiencias de lectura y escritura en contextos de encierro*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Chartier, R. (1999). *Cultura escrita, literatura e historia*. México: FCE.
- Chartier, R. (1997). *Pluma de ganso, libro de letras, ojo viajero*. Universidad Iberoamericana.
- Cuesta, C. (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente. Problemas metodológicos de la enseñanza*. UNSAM EDITA y Miño y Dávila Editores.
- Cuesta, C. (2006). *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Libros Del Zorzal.
- Dubin, M. (2019). *Enseñanza de la literatura, formación de lectores y discursos educacionales: el problema de las culturas populares en el cotidiano escolar*. [tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata]. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1756/te.1756.pdf>
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983). La escuela: relato de un proceso de construcción inconclusa. *Publicaciones del Departamento de Investigaciones Educativas*, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, México.
- Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Aique.
- Feldman, D. (2010). *Enseñanza y escuela*. Paidós.
- Fernández, M. G. (2014). *Hurtar la palabra poética: escritura, adolescencia y contextos de encierro* / Mirta Gloria Fernández; dirección de colección a cargo de Gustavo Bombini - 1a ed., El Hacedor.
- Fernández, M. G. (2006). *¿Dónde está el niño que yo fui? Adolescencia, literatura e inclusión social*. Biblos.
- Frugoni, S. (2018, diciembre). Bibliotecas Itinerantes, lecturas y mediadores en contextos de encierro. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. 4; (7), pp. 114-126.
- Frugoni, S. (2020). El hilo de Beto. Trayectorias de escritura en una cárcel del conurbano bonaerense. *Actas del Primer Simposio Literatura y Conurbanos*. Universidad Nacional Arturo Jauretche. <https://www.aacademica.org/martin.alejandro.biaggini/51>
- Fuentes, S. (2014). El ajuste al régimen escolar y la escuela como centro cultural: otros sentidos de la experiencia escolar. En Tiramonti, G. (Comp.) *Escuelas secundarias y talleres extracurriculares, otro sentido de la experiencia escolar*. Flacso Argentina, pp.6-13
- Gerbudo, A. y Tosti, I. (eds). (2017). *Nano-intervenciones con la literatura y otras formas del arte*. Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.
- Gessaghi, V. (2014). Los talleres y la redefinición del vínculo docente alumno”. En Tiramonti, G. (Comp.) *Escuelas secundarias y talleres extracurriculares, otro sentido de la experiencia escolar*. Flacso Argentina, pp. 14-20.
- Grupo Grafein (1981). *Teoría y práctica de un taller de escritura*. Altalena Editores
- Ichaso, I. (2020). Formas de escribir, formas de leer. Una etnografía del taller de escritura narrativa del Centro Universitario Devoto. En Parchuc, J.P [et al.] *Escribir en la cárcel: prácticas y experiencias de lectura y escritura en contextos de encierro*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires
- Lombráña, A. N.; Ojeda, N. S.; Di Próspero, C. E. y Pepe, M. B. (2020). Entre la redención y la ruta de la inclusión. Intervenciones tratamentales de actores no estatales en cárceles

bonaerenses. CS, (32), pp. 131-161.

Massarella, M. (2017). *Los estructuralismos argentinos y la didáctica de la literatura: el caso de la enseñanza de la poesía en la escuela secundaria*. [tesis de licenciatura, Universidad Nacional de La Plata].

Mercado, M. E. (2017). Ponencia presentada en el *1er Encuentro Internacional de Tesis-tas e Investigadores en temáticas de cárceles y acceso a derechos educativos (EITICE)*. 10 y 11 de noviembre de 2017, Centro Cultural Universitario de la ciudad de Tandil.

Morini, L. (2022). Enseñanza de la Lengua y la Literatura en centros cerrados para jóvenes con causas penales: propuestas didácticas y trabajo docente. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 2 (32), pp. 31-44.

Morini, L. (2021a). Dominancias en la producción reciente argentina sobre lectura, escritura y experiencias formativas con la literatura en contextos de encierro punitivo (2001-2020). [tesis de licenciatura, Nacional de La Plata] <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2159/te.2159.pdf>

Morini, L. (2021b). ¡Acá no hay maricones! Experiencia de lectura y escritura en el Centro Cerrado Almafuerde. *Descentrada. Revista interdisciplinaria de feminismos y género*, 5, (2) pp 1-10.

Morini, L. (2019). La experiencia del encierro y la libertad como tópicos de recurrencia en consignas de producción de escritura. Una aproximación a los sentidos, significaciones y valores. *Revista Alquimia Educativa*, 1, (6), pp. 22- 39.

Nobile, M. (2013). *Emociones y vínculos en la experiencia escolar: el caso de las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires*. [Tesis doctoral, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales]

Nobile, M. (2014). Emociones, agencia y experiencia escolar: el papel de los vínculos en los procesos de inclusión escolar en el nivel secundario. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad - RELACES*, 14 (6), pp. 68-80.

Parchuc, J. P. (2021). Un hilito de luz: usos de la literatura y otras formas de arte y organización en la cárcel, *Educação Unisinos*, núm. 25.

Parchuc, J.P. (2020). Contar para descontar: tiempo y espacio de la ley en textos escritos en la cárcel. *Escribir en la cárcel: prácticas y experiencias de lectura y escritura en contextos de encierro*. Parchuc, J.P [et al.] Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Parchuc, J. P. (2013). Escribir en la cárcel: marcos, acciones, políticas. *Boletín de la Biblioteca del Congreso Nacional*, 128, pp. 67-81.

Pasin, J. y Suárez, A. (2012). Educación, talleres y trabajo: entre lo discontinuo, lo precario y lo escaso. En *Sujetos de castigo. Hacia una sociología de la penalidad juvenil*. Rosario: Editorial Homo Sapiens, pp. 263-279.

Peralta, L. (2001). Escuela y escritura, una dupla problemática. Lulú Coquette. *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Año 1, N° 1, septiembre, El Hacedor, pp. 112-117

Pérez, C. (2020). *¿Qué se aprende en el taller de alfabetización? Experiencias formativas y aprendizajes situados en un espacio educativo intramuros*. [tesis doctoral, Universidad Nacional de San Martín]

Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Fondo de Cultura Económica.

Rodari, G. (1997). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Colihue

Rodríguez Alzueta, E. et al. (2018). *Cuestiones Criminales*, núm. 2: Cárcel y escritura. En línea: <http://www.lesyc.com/sumariocc2>

Roldán, N. y Rodríguez Alzueta, E. (2018). *Cuestiones Criminales*, 1 (2), 2018.

Salvini, G. (2006). Prácticas de lectura y escritura en situaciones de encierro. Trabajo presentado para la materia Taller de tesina en la Licenciatura de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad Nacional de San Martín.

Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena (SNEEP) (2021) Informe Ejecutivo. Dirección Nacional de Política Criminal en materia de Justicia y Legislación Penal. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2022/10/sneepbuenosaires2021_2.pdf

Vaca Uribe, J. (2020). La evolución de la enseñanza de la lengua escrita en México: 20 años de reflexión didáctica. *El Toldo de Astier: Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*. Número 20/21, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Vernier, Y. D. (2019). Faltan las presas. Reflexiones sobre las opresiones a mujeres y disidencias presas contadas en primera persona. *Revista Alquimia Educativa*. N° 6. V.I. pp. 125-147.

Vilchez, M. (2021). Las escrituras de los no aptos. Juventud y literatura del encierro. *Prácticas docentes en juego*, 01, pp.91-102.

Wilson, P. (2019). Propuestas en torno a la promoción de la lectura en contextos de privación de libertad. Aportes para la democratización de la cultura”. Ponencia presentada en la 1ª Jornada Interuniversitaria de Intervenciones Pedagógicas, Vulnerabilidad Socio-Penal, Encierro Punitivo y Derechos Humanos, organizada por El Diploma Superior en Intervenciones Pedagógicas en Contexto de Encierro de la EH-UNSAM, la Especialización en Criminología de la Universidad Nacional de Quilmes y la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Lanús. 2019.

Zapata, N. (2023) El derecho a la universidad en la cárcel. Una mirada comunicacional sobre el Programa EduCa de la FPYCS-UNL. (Tesis de posgrado, Universidad Nacional de La Plata). <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/149008>