



LEER EN LA CÁRCEL
EXPERIENCIA DE TRABAJO DE LECTURA EN ESCUELAS DE CONTEXTOS DE
ENCIERRO¹

READING IN THE JAIL
READING-BASED EXPERIENCE IN LOCKDOWN CONTEXTS

Martín Romano²

Instituto de Educación Superior en
Formación Docente y Técnica 9-002 “Tomás Godoy Cruz”

yagoari.mr@gmail.com

Argentina

Ser profesor de lengua y literatura es un desafío en cualquier contexto académico, ser profesor y estar en la cárcel parecieran dos realidades que no se conjugan. No piense el lector que el docente ha sido condenado, no. Es que desde el año 2006 todas las cárceles argentinas tienen oferta educativa con instituciones *in situ*; esto es, existen escuelas dentro de la cárcel.

Podría pensarse que es un contrasentido o una pérdida de recursos económicos de la ciudadanía o una sinrazón, pero lo cierto es que en las cárceles del país hay escuelas que ofrecen su recorrido educativo a personas privadas de libertad como un derecho irrenunciable a la educación.

La persona en situación de presidio, por su condena o su procesamiento, ha perdido temporalmente su derecho a la libertad de tránsito, el resto de derechos los conserva, entre ellos el derecho a la educación. Esta cuestión tan elemental, sin embargo, sigue siendo materia de debates y omisiones por parte de la sociedad, el sistema penitenciario y la opinión pública. Basta acercarse a cualquier conversación entre vecinos, encender la TV o leer la prensa para identificar rápidamente el ideario imperante sobre las prisiones y lo que habría que hacer con los reclusos que allí permanecen.

El sujeto aprisionado es un sujeto excluido. Es el resultado de una larga cadena de exclusiones que comenzaron mucho antes del inicio no solo de su raid delictivo sino también de su propia vida. Bauman (2005) hablaba de los “desechos humanos”, los excluidos del sistema que son tratados como basura social, el desperdicio, lo que sobra. No es arbitrario, por tanto, que cerca del 90% de los habitantes de las cárceles provengan de entornos de pobreza.

La pobreza y la indigencia detentan, entre otras muchas aristas, la imposibilidad del acceso al derecho cultural; las personas en situación de periferia no acceden a la oferta cultural, no van al teatro, no pueden entrar a recitales, no frecuentan bibliotecas. Por supuesto que hay casos distintos, incluso querríamos que no fuera así, que la oferta esté abierta, que quien quisiera pudiera acceder a ella, pero lo cierto es que hay colectivos con representaciones que integran las manifestaciones culturales como pertenecientes a otros, como propiedad de los otros, de donde se queda excluido.

Paradójicamente, muchos de los accesos al derecho cultural se dan dentro de los muros de la cárcel, pero no piense el lector que el presidio tiene preparada una oferta cultural para deleitar a los reclusos, claro que no, son las instituciones de gestión sociocomunitaria que han ingresado en la cárcel y trabajan con los reclusos desde otra óptica las que han habilitado estos espacios de resistencia y resignificación, ofreciendo herramientas con las que elaborar una relación distinta con la realidad.

Entre estas instituciones están la escuela y la biblioteca.

Esta última, con su impronta popular, con sus tejidos colgantes, sus atrapasueños, inciensos, y toda la decoración que tiene que ver con “lo barrial”, con lo cercano al sujeto que la habita, ofrece otra escenografía donde pasar el día a día. Se erige como una burbuja, un espacio de libertad dentro del encierro. La relación entre la escuela y la biblioteca está íntimamente ligada ya que comparten lugar (generalmente, la biblioteca está dentro del espacio escolar, aunque no pertenezca a la escuela dado que responde al sistema de Bibliotecas Abiertas).

La cárcel no ofrece muchos espacios para drenar el sufrimiento que produce estar encerrado, no hay alternativas a la alienación. La opinión pública pide a los gritos que los presos se pudran en la cárcel y lo ilustrativo del reclamo estremece. Cuando se conoce el interior de una cárcel, lo que se ve es una inmensa masa de gente joven (en su mayoría, cerca del 80%), en las condiciones más degradantes de supervivencia que se pueda imaginar. Pabellones superpoblados, hacinamiento, suciedad, imposibilidad de la privacidad, imposibilidad de cooperación, comida insuficiente, defectuosa, baños inmundos, miles de palomas, ratas, agua insalubre, delgadez, tatuajes azules... una dureza que muchas veces no se puede deletrear.

“Que se pudran en la cárcel” se hace realidad en esta institución total donde nada escapa a su panóptico (Foucault, 1976) y donde, a la vez, se es inmune e insensible al dolor del otro, de los otros, de la gran masa de jóvenes que va desintegrándose muros adentro.

La cárcel no ofrece alternativas para soportar el impacto en personas subjetivadas por la violencia y el dolor; sin embargo, producto de conquistas sociales, la escuela ingresó en la cárcel para llevar hasta allí su oferta educativa a personas que por razones obvias no podían ir hasta esta. Como sostiene Irene Vallejo (2020): “La alfabetización y el libre acceso a la lectura no han sucedido por arte de magia. Es la cosecha de años de educación y de transformaciones sociales” (p.57). La lectura en la cárcel tampoco reviste una aparición epentética, es el resultado de muchos años de “pequeñas conquistas”, de labor sociocultural llevada adelante.

La biblioteca se instala dentro de la prisión dada la necesidad de contar con una institución que promoviera la (y proveyera de) lectura muros adentro. De esta institución se desglosan otras propuestas, tales como: talleres, actividades recreativas, cursos o conversatorios que pretenden trabajar con las personas privadas de libertad con otra mirada, demostrando que aun en el encierro se pueden construir vínculos humanizados, sentir y pensar la realidad con otras lógicas que restituyen el derecho cultural, el derecho a la imaginación, a la creación y al disfrute estético como valor social.

El uso del derecho cultural humaniza, otorga a la persona su categoría de sujeto de derechos, genera una tangente por donde pensar caminos posibles que alternen el derrotero en el cual el destino del pobre es el suplicio, la explotación y la cárcel.

Por su parte, la escuela ofrece experiencias transformadoras, herramientas personales y sociales, y da ingresos a universos vedados para la mayoría de los reclusos. La relación con la biblioteca se estrecha en el armado de propuestas que interactúan con la formación curricular pero que se adaptan o aplican a realidades más cercanas al sujeto encerrado que busca “un espacio de libertad”.

La lectura que propone la escuela y facilita la biblioteca dentro de los muros colabora en fomentar, como decía Freire (1994), una “lectura del mundo” distinta, redimensiona el capital cultural y el capital simbólico de los sujetos (Bourdieu, 1987), interviene en la elaboración de relaciones, en las herramientas sociales y en la cimentación de la empatía.

El trabajo escolar y la gestión bibliotecaria ofrecen, en definitiva, modos de accesos a los textos, reflexiones y resignificaciones que permiten realizar una lectura del propio mundo y de la propia vida atribuyendo nuevos significados, descubriendo otras perspectivas, imaginando resoluciones nuevas.

Como ejemplo de lo que dispara la escuela y la biblioteca dentro de la prisión, proponemos dos anécdotas que nos permiten pensar las implicancias de la lectura en contextos de encierro.

Anécdota I

Camino hacia el aula. Para llegar al salón de clases debo pasar, desde la entrada, varias requisas, detectores, cacheos y presentar la credencial de docente en cada punto. En una sucesión de puertas y guardias se alarga un camino que está derruido, huele a orín de gato y a falta de ventilación, hay excrementos de paloma en pequeñas montañitas por los rincones y la vuelta es intrincada e interrumpida a cada paso por nuevas puertas y nuevos guardias. El chirrío de los pasadores y los golpes de las rejas alteran a todos, sin darnos cuenta estamos siempre en alerta. Cuando llego al espacio escuela hay una reja con su tela metálica y detrás una construcción en L con tres aulas a la derecha y una sala sobre el final, el centro oficia de patio.

Un guardia abre la reja, le agradezco y entro con paso cansino. A las tres de la tarde el sol es abrasador y el calor, sumado a los vapores del lugar, es insoportable. Contra la pared de la derecha, a mitad de camino con el aula del fondo advierto a un joven leyendo, sentado a la sombra que se proyecta contra el piso, una sombra triangular que en ese ángulo permite el refugio del sol y del calor.

No lo había visto, lo fui desvelando a medida que me acercaba y la escena que se presentó fue la siguiente: el joven de unos treinta años tiene apoyada la espalda en la pared y una pierna flexionada sobre la que reposa el libro que sostiene con una mano y lee con interés, la espalda curvada hacia delante, el entrecejo enjuto, los labios ligados, como para dar un beso. Al verme se rehace de la postura de interés, sonrío y se pone de pie cerrando el libro. Nos saludamos con cordialidad.

Señalo el libro haciendo un gesto con las cejas.

- ¿Qué estás leyendo? – pregunto, para iniciar la charla, mientras caminamos, a la par, hacia el aula. El joven responde como quitándole importancia al asunto, mientras muestra una portada con ilustraciones juveniles.
- No... *Las dos Marías*...

Gesto sutil de sorpresa con mi ceja.

- ¿Y por qué elegiste ese libro? – El interés es genuino.
- Mariana, la bibliotecaria, me lo recomendó.

Escondo mi decepción. Pienso en la bibliotecaria que es mi amiga, en los libros que hay en la biblioteca, recientemente nutrida por el Plan Nacional de Lectura. Me pregunto por qué Mariana le habrá recomendado esa lectura, cuando la biblioteca cuenta con las obras completas de Arlt, de Gelman, de Cortázar, de Borges; por qué este muchacho de treinta años lee este libro juvenil cuando hemos comentado que el lugar cuenta con

obras de Poe, de Lovecraft, de Dickens, de Dostoievski... Así que decido enterarme de la causa de esa elección.

- ¿Y por qué Mariana te recomendó ese libro, con todo lo que hay para leer ahí?
- No..., yo le pedí – dice, sorprendentemente, el joven. Y agrega – Es que el domingo tengo la visita, y viene mi hijo esta vez, vio, y yo quiero tener algo lindo para hablar con él, no le voy a hablar de esto... – y hace un remolino con el dedo índice por encima de él, que en ese momento abarca toda la cárcel.

Hasta ahí la anécdota.

Se pueden observar varias cuestiones en este episodio que compartimos. Lo primero que salta a la vista es el hecho de que el joven, para la visita con el hijo, ha ido a buscar el material, el contenido con el que idear una conversación, en la lectura. Y ha sido gracias a que primero se instaló la biblioteca en este lugar que esa posibilidad de acción se lleva a cabo. Gracias a que la biblioteca estaba *in situ*, que había promocionado la lectura, que se venía trabajando con los alumnos el fomento de la lectura, que este muchacho, cuando tuvo que nutrirse de algo distinto para conversar con el hijo fue a buscarlo en la lectura, en la literatura, en los libros. “No le voy a hablar de esto” ha referido, indicando que el tema cárcel, que el encierro no son temas que quiera compartir con el hijo.

Otro ítem de peso son las representaciones; adviértase que en el joven y en mí funcionan representaciones distintas. En este caso, la representación presente en el joven presidiario tiene relación con “la lectura como búsqueda”: de ideas, de inspiración, de historias, de material. La lectura como sustento de contenido. Las cosas que conversará con el hijo tienen relación con su lectura, con la historia que allí se cuenta, lo que le genera, los recuerdos que le trae. Eso será lo compartido.

La representación de lectura que se activa en mí, en contraparte, es la de la lectura “ilustrativa”. Observamos que la ideología lectora predispone la concepción de la lectura de un modo especial. Recordemos que, de acuerdo con la ideología lectora, hay una serie de textos que “merecen ser leídos”, en este sentido, para mí, el muy buen material con el que cuenta la biblioteca no debe ser desaprovechado. Esta concepción a su vez habilita otra variante, hay textos “privilegiados” para ser leídos. Esto pareciera representar el pensamiento según el cual si uno va a ser lector debe leer a “los grandes” que estén a disposición. En este sentido, optar por otro tipo de lectura es un “desperdicio” del material disponible. Se observa que esta concepción colisiona con otras representaciones de lectura presentes en la cárcel, donde la lectura puede ser concebida como ilustrativa pero también como práctica de evasión, pasatiempo o de búsqueda, como advertimos en nuestro lector del patio.

Y otra observación importante que nos gustaría hacer es notar una dimensión de la lectura según la cual cuando realizamos la práctica estamos en compañía.

Poulain (1988) sostiene:

La lectura es reactiva, siempre está inserta en las necesidades de la construcción de uno mismo, se piensa como una forma de ida y vuelta entre uno mismo y el otro. Por ello, los relatos de vida hacen intervenir siempre la experiencia del otro, en particular, de los familiares cercanos. [...] Aunque encarnada por el individuo, la lectura es eminentemente social, se describe siempre como algo que se sitúa en relación con una exterioridad (p. 12).

Notemos que el joven busca en la lectura, como hemos dicho, la inspiración o el contenido para conversar con el hijo, pero podemos inferir también que cuando leía, imaginaba que la lectura era compartida con el hijo, o que “este pasaje le gustará más que aquel o que de esto puedo ir a aquello para que conversemos tal cosa”. Cuán recurrente es en los lectores esta dimensión en la que la lectura en solitario y en silencio es vencida por la presencia virtual de un “otro” con el que se dialoga y se comenta la lectura misma.

Dice Papalini (2012):

Sólo el confinamiento obligado inhibe o dificulta la compartición. Aún los monjes, o los reclusos, comentan con alguien o trasladan a una carta nociones, ideas o comentarios que provienen de sus lecturas. La lectura es una acción social, inscrita en un circuito de intercambio y comunicación. (p.4)

La lectura entendida como una acción social, amplía el horizonte de observación y abre nuevas miradas sobre la práctica. En la dimensión de compañía presente en la lectura advertimos la necesidad de llevar a cabo la práctica no en solitario o en silencio como la foto muestra, sino con una actividad interior comunicativa, en un ida y vuelta comentado con un otro virtual que oficia como destinatario de esa lectura, como guía y compañía, y así la película es más larga y compleja, y la actividad no es solitaria y silenciosa, sino, en otra dimensión, su opuesto.

En su conferencia *la lectura y la construcción del sí mismo*, Petit (2001) afirma:

Esa lectura es transgresora: en ella el lector le da la espalda a los suyos, se fuga, salta una tapia: la tapia de la casa, del pueblo, del barrio. Es desterritorializante, abre hacia otros espacios de pertenencia, es un gesto de apartamiento, de salida. Y sobre todo cuando se trata de la lectura de obras literarias, pues en el origen de innumerables cuentos, novelas y relatos está precisamente el alejamiento de la familia, de la casa, y la transgresión. (p.4)

El joven presidiario, cuando leía en el patio de la cárcel un libro de una aventura juvenil, no estaba allí, estaba transitando otros espacios, otros tiempos, otras vivencias, con el hijo, mostrándole, comentándole, compartiendo una experiencia que lo alejaba del

recinto de encierro y le abría posibilidades de vivencias más ricas y más complejas, venciendo los límites del lugar.

Anécdota II

I

Cierta vez, como juego de recepción, luego de la lectura, propuse un ejercicio literario de producción. Habíamos leído el cuento *Amarillo* de *Sucedió en Colores* de Liliana Bodoc. El libro está estructurado cromáticamente, cada cuento tiene un color predominante que, mayoritariamente, no está dicho sino referido. Así, en el caso de *Amarillo*, la historia es de un emperador *chino*, que *come arroz con azafrán*, tiene *canarios* en jaulas de *oro* y una extensa lista de elementos narrativos que remiten al color amarillo.

El cuento tuvo éxito, nos divertimos descubriendo elementos que pusimos en la pizarra y algunos que habían pasado desapercibidos fueron rescatados en una tarea exploratoria del texto, lúdica y cooperativa. Aunque se trata de un texto de literatura juvenil, les pareció accesible y con una riqueza oculta atractiva, por esa razón pidieron más, del mismo estilo, del mismo tenor, del mismo libro.

La semana siguiente leímos *Negro*, un relato que transcurre en un espacio neblinoso, en un departamento empobrecido, trata de un deshollinador y su entrevista con “la muerte” que viene a visitarlo. De nuevo, el cuento integra elementos en la amplia gama de grises hasta el negro. El relato disparó temáticas variadas, donde, por supuesto, el tema central que más los retuvo fue la entrevista con la muerte.

Abandonamos el cuento, que nos sirvió de disparador, y el resto de la clase versó en profundidades particulares, en opiniones sobre la vida, la muerte, lo que cada uno había hecho “con *la baraja* que le había tocado en la mano”.

El ejercicio de producción que propuse, entonces, fue pensar en un color, qué elementos tenía asociado y por qué, e intentar escribir un relato, un recuerdo, lo que se pudiera, que contuviera elementos que hicieran referencia a ese color, pero sin nombrarlo, tal como había hecho la autora en los cuentos que habíamos leído.

No era una tarea de aula, era un ejercicio de producción, había tiempo para pensarlo, para escribir ideas, elementos, posibles conflictos y luego, otro tiempo para elaborar el entramado. La resistencia inicial fue cediendo a medida que iban surgiendo, oralmente, las primeras ideas, sobre el verde esperanza y el parque (como un espacio inabarcable, semejante a la libertad tan deseada); el blanco y la espuma del mar y la novia que se extrañaba; el negro y el pozo sin fondo, la cárcel y las adicciones, y temáticas parecidas.

Cuando terminó la clase, justo cuando me iba, se me acercó un alumno, a quien denominaré L y me preguntó cómo podía acceder a ese libro, si se lo podía prestar. Yo

había leído los cuentos sueltos, en fotocopias, pero él quería leerlos todos, el libro, ya que le “habían gustado mucho”.

En ese momento vimos por la ventana del aula, en el patio, que llegaba la bibliotecaria, con quien nos cruzábamos, a veces, en el cambio de turno. La biblioteca en la cárcel, al estar en el “espacio escuela”, se configura en un centro radial circundado por el resto de las aulas y el patio en el frente. Esperamos a que abriera y fuimos con L a pedir el libro que yo sabía que estaba allí, rogando que no lo hubieran prestado. Le expuse la situación a Mariana y el libro estaba disponible, pero L no estaba registrado en la biblioteca.

No costaba nada el registro, apenas declarar el nombre, en qué pabellón estaba, en qué celda y poco más, pero él era reticente a los registros, no quería hacerlo. Le propuse, entonces, sacarlo a mi nombre y prestárselo. Tendría una semana para leerlo, accedió inmediatamente. “Cuídalo, mirá que está a mi nombre, no lo vayas a romper”; era toda mi preocupación.

Pasada una semana o semana y media, L apareció con el libro en la biblioteca, lo devolvió y pidió registrarse para poder llevarse “otro que sea parecido”; Mariana lo guió en lecturas posibles.

Algún tiempo después, quizá un mes o dos posteriores a este suceso, leímos un poema de Maiakovski, que habla de las cosas que han quedado inconclusas, de la imposibilidad del amor y de los contextos más amplios que determinan la suerte de uno. El poema se llama *Sin terminar* y fue el último escrito del ruso antes de suicidarse. Es un texto duro, soberbio y difícil, sobre todo en este contexto de lectura.

De nuevo actuó de disparador y la clase giró a confesiones de parte de los alumnos de la cantidad de cosas que aún hay por hacer y de las cosas que no han dicho y que, por suerte, estaban a tiempo de decir, a los afectos, a los amores perdidos, a las relaciones rotas.

Después de la clase, cuando se fueron todos los alumnos, L se me acerca y me pide el poema. Está resuelto a copiarlo en su carpeta, le digo que no, que le regalo la fotocopia, me dice que no le cuesta nada copiarlo, insisto, “tengo más copias, tranquilo”. Sonríe mientras dobla el papel al retirarse y yo preparo mis cosas para irme.

En la puerta del aula se vuelve mientras guardo las carpetas y el registro en mi bolso y me dice sin más:

– Yo quería darle las gracias profesor, usted me hace bien.

Lo miro perplejo, le agradezco, me acerco y con una palmada en el hombro le digo que me alegro. Entonces se sincera.

– La otra vez yo me quería robar el libro – lo miro, lo dejo hablar – el que me pidió a nombre suyo...Yo no lo iba a devolver, se lo quería mandar a mi hija, después dije tch – chasquea la lengua – por un libro...

No digo nada, continúa:

– Para mí, que nunca tuve libros, como era así bonito, dije: “A mi hija le va a gustar”, pero para que le guste ¡tiene que escuchar todo lo que usted dijo! y no.... Tch, al final me hice socio yo también, así me puedo llevar los libros al pabellón y pegarles una leída allá.

Sonríó y celebro su decisión. Nos despedimos.

Me voy.

Me voy pensando.

El libro como un bien, como un objeto de mercado. El libro soporta con valor y “yo que nunca tuve libros”. Pienso que hay circuitos de libros que se inscriben en discursos culturales más amplios: la película, el juguete, la revista, el *happy meal* (el juguete de McDonald), con los que tienen vinculación.

El libro es también un producto más en la larga cadena de circulación cultural. Sin embargo, muchas veces, se accede por atajos a los otros bienes de consumo relacionados sin pasar por el consumo cultural original (el libro). Así, en el imaginario, “lo cultural” se encapsula en una esfera erudita o selecta y deja afuera a gran parte de la población que lo consume. Según esta óptica, el libro *Harry Potter* brinda acceso a lectores selectos, mientras que las películas son de consumo masivo (aunque los lectores de HP se cuenten por millones). Los juguetes de Mc Donald de Alicia o de Mowgli o de Superman, por lo general, no remiten a la obra de origen, ni fomentan su lectura, sino que se erigen como consumos individuales, aislados, vinculados, en todo caso, con la película (que hay que comprar o comprar su entrada). La vinculación es comercial y no cultural.

Todo este consumo, relacionado con lo cultural, pero desvinculado, genera que gran parte de los excluidos, los habitantes de las cárceles, queden fuera de estos círculos de pertenencia, “yo que nunca tuve libros”.

Una manera de hacer llegar el producto a su hija era robarlo, quedárselo, no devolverlo y en la visita, quizá, hacérselo llegar con alguien.

L es un muchacho joven, delgado, fibroso, de aspecto curtido. Generalmente es inexpresivo, tiene una mirada fija, sostenida, penetrante, que no dice nada de lo que ocurre en su interior; uno no sabe si está de acuerdo, si no lo está, si le interesa, si le afecta, si tiene algo para decir, su presencia en el aula es siempre inexpresiva e inalterable.

Pero advertimos que con el episodio del libro tuvo un debate entre el objeto bien de consumo y lo que ese bien contenía dentro o lo que representaba.

Y quizá por primera vez perdió el objeto.

No lo sabemos, lo hipotetizamos. Quizá algo cambió dentro de sí e incorporó otra dimensión del objeto.

Cuando pidió el libro, lo hizo con la secreta intención del robo para su hija, pero hubo algo por lo que desestimó tal acción, ¿recapacitó, no se quiso arriesgar, había incorporado una manera más compleja de pensar las acciones y sus consecuencias, en una balanza de riesgos-beneficios?

“Para que le guste tiene que escuchar lo que usted dijo”. La dimensión de lo que porta el objeto no está en el objeto sino en la experiencia de acceso, en la lectura y en la lectura compartida.

Algo así sostiene Papalini (2012), cuando declara:

[...] resumidamente, puede decirse, desde la perspectiva culturalista, que la recepción es una actividad, supone en primer lugar la comprensión del código lingüístico, pero también la interpretación como acceso al sentido de la pieza leída, lo cual implica comprender tanto el texto como su contexto. Esta interpretación no es individual, retoma matices de la cultura, de los grupos sociales de pertenencia y de los marcos experienciales en los que los lectores están inmersos. La obra no comunica *per se*, significa algo para alguien situado social e históricamente.

L comprendió que la lectura es construcción de sentido y de sentidos, que la lectura enriquece, que hace ver otra realidad, que el mundo es más colorido cuando se comprenden los matices de los que está hecho. Él quería que su hija transitara por allí, que mirara un mundo distinto del que él había mirado hasta ese momento, desestimó el robo porque asumió que la comprensión no estaba en el libro, estaba en lo que había compartido con sus compañeros, en los que habíamos conversado en torno a la lectura, en las vinculaciones que habíamos labrado, en definitiva, en la vivencia, en la construcción social del sentido que había multiplicado la obra y la había insertado en nuestras vidas.

Lo que empezó siendo un escrito para otros (puede pensarse para “gente culta”, para “lectores”, para “jóvenes”) terminó siendo un diálogo con nosotros mismos y con nuestra manera “de pintar” el mundo, de construirlo discursivamente; y en él se abrió una tangente en la relación con la hija, un mundo posible que quería regalarle, una manera de multiplicarle la realidad que le tocaba vivir, de demostrarle que hay un abanico multicolor con el que mirar lo que nos rodea.

De allí que “para que le guste tienen que escuchar lo que usted dijo”, en realidad, sea su manera de explicar que la obra por sí sola no contiene las dimensiones de lo posible, que el ejercicio dialógico de construir sentido y de apropiación necesita la puesta en marcha de la “máquina textual” de la que habla Papalini.

Porque sabe, en definitiva, que más allá de la obra, del objeto, del bien, hay un plus en la lectura, en el acceso al texto y que, en estos contextos, cuando es comunitario, cuando es compartido, es infinitamente enriquecedor y abre nuevas imaginaciones de pensar la propia vida y todas las posibilidades de enunciarla.

II

Dijo “Yo le quería agradecer... Ud. me hace bien”

¿Qué le hace bien? ¿Alejarse de la tentativa de robo, se referirá a “hacer las cosas bien” en consonancia con lo moralmente dispuesto, en este caso “no robar”? ¿Se referirá a que puede pensar la vida con otros matices, con elementos más complejos? ¿A qué ha cambiado su perspectiva? ¿Se referirá a que puede pensar la relación con su hija en otros términos?

Quizá la hija lea, quizá la hija le haya comentado sus lecturas escolares y ahora L encontró un atajo directo de relación con ella. Quizá a su hija le guste Bodoc o le gusten los colores... no lo sabemos, lo que sabemos es que, por el momento de lectura compartida, el padre pensó en la hija y eso le hizo bien.

En el ejemplo de la primera anécdota, nos topamos con un joven que buscaba en la lectura literaria el contenido para la charla con el hijo en la visita, “no le voy a hablar de esto” había manifestado. Ahora pienso en el poema de Benedetti (1996), *Hombre preso que mira a su hijo*, en el que un padre preso durante la dictadura le cuenta al hijo el suplicio del encierro, para que “no olvide”.

Todas estas llagas, hinchazones y heridas
que tus ojos redondos
miran hipnotizados
son durísimos golpes
son botas en la cara
demasiado dolor para que te lo oculte
demasiado suplicio para que se me borre.

En el poema de Benedetti hay un preso que le cuenta al niño, al que viene después, al que no lo vio, al que no lo vivió, cuál es el significado de sus marcas. El deber es no

olvidar, no olvidar para que no se repita. El justificante del dolor es el testimonio al hijo, son las palmas con las llagas, la confirmación de que la cárcel, el encierro y la tortura han sido la peor pesadilla.

Sin embargo, en la actualidad, podemos observar que los hombres (y las mujeres) encerrados esconden sus heridas y sus marcas frente a sus hijos, atenúan el infierno y sonríen interesados en las narraciones del otro. Inventan un bienestar que no tienen y construyen una relación matizada con fragmentos literarios, con pensamientos disparadores, con palabras que detentan colores en sus historias.

El momento de la visita es una instancia muy fuerte en el presidio, se espera con ansias, dura muy poco, se conserva el recuerdo durante mucho tiempo. Los menores no pueden asistir siempre, el trámite de permiso es engorroso, la realidad carcelaria es dura, no se dan siempre las condiciones, los espacios son escasos, no hay sitio para todos. Por eso, cuando el hijo viene a visitarlos, la visita se aprovecha, se prepara, se espera.

Lo que hemos visto es esa preparación, esa espera de la visita, por dónde pasaba la construcción del momento, dónde se iban a buscar los materiales, de qué colores se pintarían las paredes imaginarias del recinto.

Lo que hemos visto es que, por lo general, en la lectura, siempre existe una “otredad”, la presencia del otro, no en sentido evocado ni destinatario, sino como compañía de lectura. Leer como si se le leyera al hijo, leer esto o aquello, pensando en que a él le gustará, buscar ese libro, el colorido, el que habla de los colores, para la hija amada; los hijos están presentes, en paralelo con las acciones.

La conciencia de que se está realizando la práctica lectora “con el otro”, imaginario, virtual, sensorial, colabora en llevar adelante la lectura. En el presente del encierro, se asume una lectura con conciencia de compañía, con intención de que esa práctica se pueda compartir (antes o después) con otro, en este caso con el hijo. Y digo “esa práctica” porque lo que se comparte más que el contenido es la sensación que produjo, lo que disparó, lo que pareció que al otro podía gustarle o simplemente la referencia de que al realizar esa lectura se pensó en él.

III

No podemos saber los procesos internos que se amontonaban en la inexpresividad de L, pero fue luego de escuchar el poema *Sin terminar* y de conversar sobre las cosas inconclusas, la imposibilidad de sostener el amor, sobre un enunciador vencido por el contexto y la soledad que L se decidió a dar el paso. “Yo le quería agradecer, profesor...”, sin duda habrá sido muy difícil para él encontrar las palabras, ubicarse en el lugar inferior

de la asimetría del agradecimiento, confesar sus intenciones delictivas como quien se confiesa con un cura esperando la redención.

Salvini (2020) afirma:

Si hay algo que no podés hacer en la cárcel es hablar, porque en la cárcel se golpea, en la cárcel se pelea, en la cárcel se grita, en la cárcel se lastima y se es lastimado. En la cárcel no hablás, no en estos términos, digamos. La circulación de la palabra es eso; se habla poco, se habla más con los gestos, con las manos, que con la palabra. (p.265)

L tomó la palabra, dio un paso al frente discursivo, intentó condensar en su frase las transformaciones que venía sintiendo, los horizontes que veía ampliarse, las posibilidades de acción que quizá antes no había tomado en cuenta. No es mérito del profesor, es la importancia de la labor de la escuela, de la presencia de la biblioteca y de la promoción de lectura en contextos de encierro que colaboran en bajar tensiones, en dar herramientas a las que quizá nunca antes se tuvo acceso, y que ayudan a recuperar la singularidad en un contexto marcado por la masividad y el desdibujo de los límites subjetivos.

El trabajo con la lectura dentro de la cárcel habilita estas posibilidades. Como afirma Irene Vallejo (2020):

Leer nos enseña a hablar, nos educa en el arte del diálogo. “Los libros hacen los labios” solía decir el maestro de retórica Quintiliano hace veinte siglos [...]. Por ese motivo, quienes leen son capaces de exteriorizar con más claridad sus ideas, traducir en palabras sus emociones, ordenar y verbalizar el trayecto de su aprendizaje (p.29).

L incorporó una nueva manera de ser, que no vino dada por los golpes, el aislamiento, el racionamiento de la comida o la ducha fría; vino dada porque se habilitó la palabra, otros modos de leer la realidad y él tomó la posta. Cuando pudo, cuando vio el momento, cuando se habían ido los compañeros, tomó valor, rompió la crisálida de la dureza y asumió la palabra como constructora de una nueva posibilidad de relacionarse. He aquí lo verdaderamente transformador de la educación en la cárcel, de la promoción de la lectura, del uso del derecho al acceso cultural y de la posibilidad de ser parte.

Como puede verse, la lectura en la prisión es una realidad, tiene sus particularidades y los sujetos, lejos de resistirse o desinteresarse, en muchos casos, adhieren a las propuestas socioculturales y cimentan las prácticas de lectura.

Estas funcionan como un apaciguador de las tensiones del encierro, abren nuevas perspectivas, dotan de herramientas simbólicas y sociales, y singularizan la construcción del sujeto que, aun en el entorno más desfavorecido, puede realizar una lectura distinta del mundo, darle otro sentido a la espera y al encierro, y, en palabras de Petit (2001), a la construcción del sí mismo.

El trabajo escolar, la presencia de la biblioteca, la promoción de la lectura no pretende negar las responsabilidades individuales, resolver la situación de los presos con la ley, ni revertir los efectos deteriorantes del presidio; en contraparte, persiguen habilitar canales de expresión, de simbolización y de cambio. Promover un espacio de libertad, una posibilidad de apertura dentro de una institución cerrada.

Aquel joven que citamos al inicio, que leía para tener algo distinto de qué hablar con el hijo en la visita porque no le quería “hablar de esto”, haciendo referencia a la prisión, involuntariamente nos dio la clave. Nosotros sí hablamos de esto, de la biblioteca, los libros, la lectura y la educación en la cárcel.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas: la modernidad y sus parias*. Paidós.
- Benedetti, M. (1996). *Antología poética*. Alianza editorial.
- Bodoc, L. (2017). *Sucedió en colores*. Alfaguara.
- Bourdieu, P. (1987). *Espacio social y poder simbólico*. En *Cosas dichas*. Gedisa. 2000.
- Falconi, M. I. (1999). *Las dos marías*. Alfaguara.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. SXXI editores.
- Papalini, V. (2012, del 5 al 7 de diciembre). Aproximaciones a los modos de leer: Sobre la lectura como experiencia, como práctica y como herramienta. *VII Jornadas de Sociología “Argentina en el escenario latinoamericano actual: Debates desde las ciencias sociales”*. La Plata, Argentina. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2169/ev.2169.pdf
- Parchuc, J.P. (2020). “La palabra genera espacios de resistencia” Entrevista a Gabriela Salvini. En *Escribir en la cárcel Prácticas y experiencias de lectura y escritura en contextos de encierro*/ Juan Pablo Parchuc (et.al). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. PP. 149-188. Disponible en: [http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Escribir%20e n%20la%20carcel.pdf](http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Escribir%20e%20n%20la%20carcel.pdf)
- Petit, M. (2001). Lectura literaria y construcción del sí mismo. En *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. F.C.E.
- Poulain, M. (1988). Prefacio. En M. Peroni (2003), *Historias de lectura: trayectorias de vida y de lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Vallejo, I (2020). *Manifiesto por la lectura*. Siruela.

¹ El presente trabajo recibió el Segundo Premio en el Concurso de Ensayo breve “Categoría: Estudiantes de Maestría”, bajo el lema *La lectura y escritura: persistentes desafíos para las ciencias del lenguaje*. X CONGRESO INTERNACIONAL DE LA CÁTEDRA UNESCO PARA EL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD Y EQUIDAD DE LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA, CON BASE EN LA LECTURA Y LA ESCRITURA, celebrado en la Universidad de Panamá entre el 14 y el 17 de septiembre de 2022. El jurado estuvo integrado por la Prof. Susana Nothstein, de la Universidad de Buenos Aires; el Dr. Rodolfo de Gracia, de la Universidad de Panamá y la Dra. Ana María González, de la Universidad de La Habana.

² Profesor de Lengua y Literatura por el Instituto de Educación Superior en Formación Docente y Técnica 9-002 “Tomás Godoy Cruz”. Magister en Lectura y Escritura, Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo. Docente en contextos de encierro. Docente investigador en Educación Superior. Publicaciones en libro: *El enigma del misterio en los jóvenes y la literatura* (2011); *Análisis y reflexión sobre la lectura y el rol docente en el desarrollo del pensamiento crítico en Orientaciones metodológicas para el desarrollo del pensamiento crítico* (2020).