



Analfabetismo y formación en las cárceles de mujeres durante las dictaduras argentina (1976-1983) y uruguaya (1973-1985): voces, representaciones y silencios en una serie de textos testimoniales desde una lectura comparatista

Illiteracy and Education in Women's Prisons during the Argentinian (1976-1983) and Uruguayan (1973-1985) Dictatorships: Voices, Representations, and Silences in Testimonies Analyzed from a Comparative Viewpoint

 <https://doi.org/10.48162/rev.54.013>

Paula Ferreira

Universidad Nacional de Cuyo
Argentina
paula.f.ruiz@gmail.com

Resumen

El artículo se propone analizar el lugar que ocupa la alfabetización desarrollada en diversos complejos carcelarios por presas políticas durante las dictaduras de Argentina (1976-1983) y Uruguay (1973-1985) en una serie de testimonios individuales y colectivos sobre la experiencia de la reclusión publicados por estas mujeres en democracia. Su objetivo es aportar a los estudios sobre la narrativa testimonial carcelaria en la región desde una perspectiva de género que contemple las vivencias particulares de mujeres y militantes de clases subalternas, en este caso, indagando en las formas de transitar el analfabetismo durante el cautiverio. Por tanto, desde un enfoque comparatista que contempla el carácter transnacional de las memorias y que

pone en diálogo las producciones testimoniales de ambos países, interesa determinar qué representación tiene el proceso de alfabetización en los textos, qué se describe y qué se omite respecto a estas prácticas de formación en las obras. Asimismo, explora los lugares de enunciación de quienes relatan: las mujeres alfabetizadas, las alfabetizadoras y otras detenidas que presenciaron esas experiencias de formación entre compañeras. Para profundizar el análisis, se incluyen además entrevistas realizadas a expresas políticas que participaron de estos procesos de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: alfabetización; testimonios; cárceles de mujeres; Argentina; Uruguay.

Abstract

This paper analyzes the role played by alphabetization practices carried out in prison facilities by political prisoners during the Argentinian (1976-1983) and Uruguayan (1973-1985) dictatorships, as stated in a series of individual and collective testimonies. The aim is to contribute to the study of prison testimonial narrative with a gender perspective that takes into account the particular experiences of women and activists from sub-alternate classes. Specifically, the paper explores how illiteracy is endured during captivity. From a comparatist point of view, which accounts for the transnational character of memories, and which brings together diverse testimonial productions from both countries, the focus is placed on determining how the process of alphabetization is represented in these texts: what is described and what is omitted with respect to such practices. Moreover, we consider the different stances of the participants: the alphabetized women, the alphabetizers, and other detained women who witnessed the educational practices among co-inmates. Interviews to former political prisoners are also included as part of this analysis.

Keywords: alphabetization; testimonies; women's prisons; Argentina; Uruguay.

El presente análisis se enmarca en una de las actuales líneas de investigación de la Literatura Comparada abocada al estudio de la relación entre la literatura y las catástrofes históricas, según la cual los testimonios sobre la prisión política y los centros clandestinos de detención requieren un abordaje transversal e interdisciplinario (Coquio, 2007; Simón, 2014). Esta necesidad, sumada a la universalidad del fenómeno

concentracionario y al carácter transnacional de la memoria y sus procesos de circulación y negociación más allá de las fronteras del estado-nación (Mandolessi, 2018), los ubica como objeto privilegiado de la Literatura Comparada.

Específicamente, las dictaduras del Cono Sur presentan rasgos que hacen posible y conveniente un abordaje transnacional de sus procesos históricos y sus manifestaciones culturales, ya que la región constituyó una unidad en términos represivos – estrategia conocida como “Plan Cóndor”–, a nivel de las organizaciones político-militares –existió un espacio de articulación supranacional llamado Junta Coordinadora Revolucionaria– y respecto a las redes de solidaridad y resistencia construidas por las víctimas de persecución. Las políticas de la memoria estuvieron igualmente interrelacionadas puesto que los países vecinos discutieron y aprendieron de cada proceso de transición (Jelin, 2017). Esto no quiere decir que los distintos regímenes autoritarios hayan sido idénticos: basta analizar la extensión, los niveles de violencia¹ o los términos de las transiciones democráticas en

¹ En Uruguay, el terrorismo de Estado (1973-1985) tuvo la forma de un giro autoritario constitucional (Schelotto, 2015). Desde 1968, el gobierno de Pacheco Areco se sirvió de métodos de control constitucionales para casos de excepción como las Medidas Prontas de Seguridad y la suspensión de garantías individuales, aplicadas luego de forma sistemática. Desde 1972, ya electo Juan María Bordaberry (1972-1976), las Fuerzas Armadas tuvieron bajo su órbita la lucha “antisubversiva” y a fines de ese año las organizaciones políticas fueron desarticuladas casi por completo. Por esta razón, si bien el golpe se consumó en 1973 con el cierre del Parlamento, el clima dictatorial se perfilaba con anterioridad. La modalidad represiva se caracterizó por la prisión masiva y prolongada de sus oponentes, que promedió los doce años, hecho que significó “tener el más elevado porcentaje de prisioneros políticos per cápita del mundo” (Alonso, 2016: 54). En Argentina, las normas que regularon la lucha “antisubversiva” —ley 20840 y “decretos de aniquilamiento” de 1974— también se remontan al gobierno constitucional

Argentina y Uruguay² para identificar particularidades. En cuanto a la producción testimonial, las “olas” de la memoria han experimentado temporalidades similares y han exhibido rasgos comunes: momentos de eclosión y otros de paralización por políticas estatales de impunidad y olvido (Alzugarat, 2007; Crenzel, 2016; Simón, 2019).

Otra realidad compartida es el reducido número de obras publicadas por sobrevivientes mujeres en fechas cercanas a los hechos. Sus voces, salvo contadas excepciones, estuvieron ausentes en las posdictaduras, años en los que el *corpus* testimonial sobre el terrorismo de Estado se conformó a partir de relatos masculinos que construyeron arquetipos de memorias de la militancia y la represión (Forné, 2011)³ con un tono auto-justificatorio (Simón, 2019). En Argentina, los primeros textos escritos por mujeres surgieron “dislocados” respecto del espacio sobre el cual narraban, ya que fueron publicados en el exilio y su edición local se concretó recién en el nuevo siglo (Simón, 2019). En Uruguay, los testimonios sobre las cárceles de mujeres también fueron escasos dentro de la

de Isabel Martínez de Perón y se estrenaron en el Operativo Independencia, iniciado en Tucumán en enero de 1975. No obstante, el clímax represivo se vivió a partir del golpe de Estado, en 1976. Sus rasgos específicos, además de la tortura y la prisión política, fueron la práctica sistemática de la desaparición forzada de personas y la apropiación de menores.

² La salida pactada entre fuerzas políticas y corporación castrense de este último puso límites a la posibilidad de justicia, mientras que Argentina se destacó por su rápida respuesta estatal en materia judicial.

³ Para Forné (2011), estas memorias son canónicas porque respetaron el formato convencional del relato de hechos —la función principal de estos textos fue la denuncia de los delitos cometidos en contextos de desconocimiento generalizado sobre lo sucedido e impunidad judicial—, pero también porque sentaron precedente y se convirtieron en arquetipos de narración testimonial con el foco puesto en la resistencia a la tortura y una imagen heroica de la militancia setentista.

“segunda ola testimonial” (1985-1989), según la periodización propuesta por Alzugarat (2007)⁴. Una de las excepciones de esta etapa fue *Más allá de la ignorancia* (1989), de Nélida Fontora, testimonio de una dirigente sindical, rural y analfabeta que tendrá un lugar relevante en este análisis.

Hacia fines de los ochenta en ambos países se produjo lo que Crenzel (2016) denomina “eclipse de la memoria”. Los retrocesos en materia judicial por los indultos presidenciales de 1989 en Argentina –coronando el camino iniciado por las leyes de Punto Final (1986) y Obediencia Debida (1987)– y la derrota, ese mismo año, del referéndum para derogar la Ley de Caducidad⁵ en Uruguay tuvieron efecto paralizador para el género testimonial, a lo que se sumó cierta satisfacción de la curiosidad inicial sobre lo ocurrido⁶. Desde mediados de los noventa, transformaciones en el contexto jurídico-político internacional –entre ellas, la detención de Pinochet, la desclasificación de documentos del Plan Cóndor, los juicios por apropiaciones en Argentina y el reconocimiento de los delitos sexuales como crímenes de lesa humanidad– habilitaron

⁴ El impulso inicial de la narrativa testimonial en Uruguay –primera ola (1969-1972)– se produjo en los sesenta a raíz de las luchas políticas y sociales de esos años. La explosión se dio en la posdictadura –segunda ola– como respuesta a la impunidad estatal (Alzugarat, 2007).

⁵ Ley de Caducidad de la Pretensión Punitiva del Estado, sancionada por presión castrense a fines de 1986, clausuraba la posibilidad de investigar y juzgar los delitos cometidos en el marco del terrorismo de Estado. Hubo dos intentos fallidos de derogación por referéndum, en 1989 y 2010.

⁶ En todo el Cono Sur, el neoliberalismo exigía países “normales”. El pasado debía ser olvidado y las políticas estatales tomaron esa dirección (Jelin, 2017).

nuevamente la recepción de testimonios y permitieron el surgimiento de otras voces, temas y modalidades narrativas⁷.

En este marco, las militantes y expresas políticas de Argentina y Uruguay comenzaron a narrar de forma numerosa sus experiencias como víctimas de la represión estatal durante las últimas dictaduras. Además de reflexionar sobre las formas específicas de la violencia en virtud del género y de abordar temas recurrentes como la maternidad o la solidaridad, las obras de las sobrevivientes se han caracterizado por su enunciación colectiva⁸, fenómeno que ejemplifica los lazos contruidos por estas mujeres más allá de la prisión y una “descentralización del yo” (Forné, 2011) que las aleja de las memorias masculinas⁹. La perspectiva de género en los testimonios femeninos ha permitido indagar en aspectos novedosos del pasado reciente porque las mujeres transitaron otras vivencias en virtud de su condición sexo-genérica (Jelin, 2017), pusieron en valor realidades hasta entonces consideradas intrascendentes –como los aspectos subjetivos y “cotidianos”–, problematizaron versiones estatuidas acerca de la militancia setentista y desmontaron prejuicios sobre los/as

⁷ Jelin (2017) sostiene que el nuevo siglo abrió una etapa distinta en las políticas de la memoria sobre el pasado dictatorial porque cambió el sentido de “lo normal”: ahora significaba confrontación y no silencio frente a la violencia reciente.

⁸ Entre las publicaciones argentinas, cabe mencionar *Ese infierno. Conversaciones de cinco mujeres sobrevivientes de la ESMA* (2001), *Nosotras, presas políticas* (2006) y su continuación, el libro digital *Nosotras en libertad* (2021). En Uruguay se editaron *Memoria para armar I, II y III* (2001-2003), *De la desmemoria al desolvido* (2004), *Los ovillos de la memoria* (2006) y *Paso de los Toros, una cárcel olvidada* (2018).

⁹ Sobre los sistemas carcelarios de mujeres y sus prácticas de organización y resistencia, ver Guglielmucci (2006) y Alonso (2016) para Argentina y Uruguay, respectivamente.

sobrevivientes (Oberti, 2010; Simón, 2019). Sin embargo, resta preguntarse por el impacto de la represión estatal en mujeres de clases subalternas y sus experiencias, entendiendo como condición de subalternidad, desde una noción gramsciana, no solo las diversas formas que adopta la mercantilización de la fuerza de trabajo en el capitalismo (van der Linden, 2008), sino también a su localización rural o urbana, a sus posibilidades de acceso al poder político y a la construcción de la cultura.

En esta dirección, pese a que ciertos testimonios argentinos y uruguayos mencionan las prácticas de formación entre detenidas, el analfabetismo de las presas políticas –una clara manifestación del carácter subalterno de parte de ellas– no ha sido investigado. Tomando como antecedentes los trabajos que estudian este fenómeno en las cárceles franquistas, el artículo busca aportar una primera aproximación a partir del análisis de dos obras colectivas centrales para el estudio de la narrativa carcelaria de mujeres en ambos países debido a la cantidad y diversidad de registros y experiencias que ofrecen: *Nosotras, presas políticas* (2006) de Argentina y la colección *Memoria para armar I, II y III* (2001-2003) de Uruguay. Por su parte, los testimonios de la uruguaya Nélide Fontora, *Más allá de la ignorancia* (1989) y su obra más reciente, *La llama no se apaga* (2018), permiten recuperar la voz de una víctima de origen subalterno alfabetizada en prisión. Se incluyen, además, entrevistas realizadas a expresas políticas argentinas que aportan elementos relevantes para interrogar a los textos. El objetivo es determinar qué representación tiene el proceso de alfabetización en las obras, qué se describe, qué se omite respecto a estas prácticas y desde qué lugares de enunciación se relata.

Analfabetismo, prisión política y roles de género

Un *dossier* de *Vegueta*¹⁰ (2019) reúne tres artículos sobre analfabetismo, formación y prácticas de lectura y escritura en distintas cárceles de mujeres durante el franquismo que aportan valiosos enfoques para abordar los textos latinoamericanos propuestos. Rosa María Aragüés indaga sobre el grado de alfabetización de las detenidas en la prisión de Zaragoza, el rol que desempeñó la institución carcelaria en su instrucción y el papel de las reclusas como maestras de sus compañeras. Por su parte, Mario Bueno Aguado estudia los procesos de formación desarrollados por el colectivo de militantes comunistas en la cárcel de Ventas en sus dos variantes, elemental –lectoescritura– e ideológico-política, a partir de periódicos confeccionados en prisión y de testimonios recogidos en la obra de Juana Doñas y Tomasa Cuevas. Por último, Alexandra Macsutovici también centra su análisis en estas dos autoras y militantes republicanas con el objetivo de determinar las prácticas de lectura y escritura referidas en los textos.

Los trabajos mencionados destacan aspectos centrales para reflexionar sobre el analfabetismo en prisión. En primer lugar, las funciones vitales que adopta la escritura en un contexto de reclusión, como medio de comunicación con el exterior pero también como mecanismo de resistencia: escribir permitía reafirmar la propia identidad frente a los intentos de coacción y destrucción moral de las autoridades carcelarias y constituía una herramienta para afrontar la situación traumática del encierro, desde el mero desahogo hasta el desarrollo de la

¹⁰ Editado en el *Anuario de la Facultad de Geografía e Historia*. (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España, 2019)

vocación literaria. Además, la capacidad de plasmar por escrito las vivencias del cautiverio durante su desarrollo –cartas y diarios– o una vez en libertad –testimonios posteriores– posibilitó la fijación del recuerdo y, en consecuencia, la pervivencia de las memorias sobre estos hechos. No es de extrañar que las voces de mujeres víctimas del terrorismo de Estado analfabetas o con escasa escolarización sean excepcionales o de difícil ubicación.

En segundo lugar, ponen de relieve el vínculo entre analfabetismo y roles de género. Según estos/as investigadores/as, la tasa de analfabetismo en la primera mitad del siglo XX en España era mayor para mujeres que varones, pese a los proyectos de instrucción desarrollados en el marco de la Segunda República (Aragüés, 2019; Bueno Aguado, 2019). Esta brecha tenía su explicación en la histórica relegación de las mujeres al ámbito privado y doméstico, situación que las alejaba de las instituciones educativas, el mercado laboral y la vida pública. En cuanto a las tasas de analfabetismo en Argentina y Uruguay al momento de producirse los quiebres institucionales, de acuerdo a Filgueira (1977), entre 1960 y 1970 ambos países presentaban los mejores índices de toda Latinoamérica –no superaban los 7 puntos contra un 30 de Brasil y un 50 de Guatemala (1977: 8) – aunque las realidades eran muy disímiles entre población rural o urbana¹¹, además de diferencias entre varones y mujeres y por franja etaria. Según el autor, “las tasas más elevadas de analfabetismo corresponden a grupos sociales que

¹¹ Según el censo de población de Argentina (1970), la tasa de analfabetismo en la Ciudad de Buenos Aires era de 2,6% pero ascendía a más del 16% en las provincias del Nordeste y Santiago del Estero y llegaba a un máximo de 20,9% en Chaco (Velázquez y Celemin, 2019).

comparten frecuentemente su situación de marginalidad educacional con otras formas de marginación social” (11).

Barrancos (2007) explica que en Argentina la escolarización de las mujeres aumentó significativamente durante los dos primeros gobiernos peronistas y decantó en las décadas posteriores en el ingreso masivo de las mismas a la educación superior. Esa “movilidad alcanzó especialmente a las mujeres de clases medias urbanas”, por el contrario, “quienes procedían de los sectores populares, las clases medias bajas y de familias obreras” ingresaron pero en proporción acotada (Barrancos, 2007: 220). En Uruguay, la gran presencia de mujeres en las movilizaciones estudiantiles de los sesenta fue para Graciela Saprizza representativa del incremento de la matrícula femenina en la enseñanza media y superior (Taller de Género y Memoria, 2003: 10). No obstante, como evidencia Nélide Fontora en sus testimonios, la situación de la población rural del interior del país distaba mucho de ese panorama de inclusión:

El cañero tiene un vocabulario muy corto, no pasa de treinta y cinco o cuarenta palabras. A él no le llegó la Enseñanza Laica y Gratuita, y cuando le llega hay que optar. Se trabaja para sobrevivir o se va a la escuela. Entre los dos, siempre elige lo primero. (Fontora, 1989: 20)

Por otro lado, el género también emerge como una variable significativa en el caso de las presas que oficiaron de maestras de sus compañeras por cuanto la docencia ha sido históricamente una tarea feminizada. Desde las concepciones hegemónicas de los proyectos educativos estatales que sentaron las bases de la educación pública a fines del siglo XIX, la mujer fue concebida como “educadora natural” y guardiana de la moralidad, portadora de cualidades que serían una

extensión de sus capacidades maternas (Figuroa, 2019). Además, la carrera docente representó una de las pocas posibilidades que tuvieron las mujeres para continuar formándose y para ejercer una profesión calificada. Probablemente entre las detenidas por razones políticas las maestras hayan constituido un grupo numeroso.

Debido a la modalidad del accionar represivo en la región, no existen datos sistematizados sobre la población carcelaria que permitan determinar el nivel de instrucción de las prisioneras o su procedencia geográfica. En Argentina, las estadísticas oficiales actualizadas se refieren a víctimas asesinadas o desaparecidas (Registro Único de Víctimas de Terrorismo de Estado, RUVTE), pero sabemos que en Villa Devoto, cárcel que concentró desde 1976 a las presas políticas de todo el país, llegaron a ser 1200 mujeres de distintas provincias e incluso países limítrofes¹². La explicación de Jimena Alonso (2016) sobre el caso uruguayo apunta en esta misma dirección:

Es muy difícil, debido a la acción clandestina del terrorismo de Estado, poder determinar el número exacto de detenidos, y aún más poder hacer una diferenciación por género. Siguiendo la línea de la *Investigación histórica* citada anteriormente [Rico, 2008], podemos determinar que cerca de novecientas mujeres detenidas y procesadas durante el período militar. (53-54)

¹² Las autoras del *Nosotras* explican que el “aluvión” se produjo una vez consumado el golpe, mediante la política de “centralización, aislamiento, desarraigo y destrucción” (Beguán et al., 2006: 100), momento en que la población carcelaria creció en cantidad y heterogeneidad: llegaron familias enteras, menores y muchas mujeres sin militancia previa.

Por esta razón, los testimonios carcelarios representan una oportunidad para ampliar el conocimiento sobre dichas aristas de la experiencia represiva en Argentina y Uruguay. El análisis de los textos propuestos comenzará por las obras colectivas para detenerse finalmente en las publicaciones individuales de Nélica Fontora.

Las alfabetizadoras

La vocación de reconstruir una historia colectiva a partir de múltiples historias personales y de rescatar su carácter de mujeres militantes llevó a un grupo de argentinas a publicar *Nosotras, presas políticas* (2006). El libro ofrece un completo panorama de la experiencia de la reclusión a partir de cartas, poemas escritos en prisión y testimonios ofrecidos por 112 mujeres que compartieron cautiverio en Villa Devoto y otras cárceles del país entre 1974 y 1983. Las obras de autoría grupal como el *Nosotras* hacen hincapié en la heterogeneidad de edades, geografías, situaciones socioeconómicas, formación y grados de participación política de las detenidas, entre otros factores. Por ejemplo, dicen de sí mismas en la introducción: “Convivimos estudiantes universitarias y secundarias, obreras, campesinas, empleadas, profesionales, amas de casa, artistas, docentes, maestras rurales, con diferentes niveles de compromiso y militancia” (Beguán et al., 2006: 22). En el marco de este espíritu colectivo de convivencia y resistencia carcelaria, es pertinente la pregunta acerca del lugar que ocuparon las mujeres de clases subalternas, sobre todo porque la fuente principal para la construcción del texto fueron las cartas que las prisioneras enviaron a sus familias durante el cautiverio. ¿Qué presencia tuvieron las presas analfabetas en este testimonio colectivo? ¿Qué se dice sobre los procesos de formación?

Son pocas las experiencias de alfabetización mencionadas en esta voluminosa obra. El primer caso, narrado por Adriana Cappelletti, reconstruye la historia de Brunilda, “esposa de un militante, criada en una chacra de Entre Ríos, con una educación muy rígida, detenida y torturada junto a su marido” (Beguán et al., 2006: 63). La llegada constante de nuevas reclusas a Villa Devoto obligaba a buscar “las mil y una formas” para integrarse. Esto no era sencillo, especialmente para mujeres que ingresaban al penal luego de haber sufrido todo tipo de violencia estatal sin participación política propia, debido a sus vínculos de parentesco con “la subversión”: Brunilda, dice la autora, estaba “ganada por el resentimiento” (63). No obstante, “a partir del afecto conquistado en el aprendizaje se transformó en cariño, respeto y reconocimiento hacia el resto” (63).

El proceso de alfabetización comenzó, no con palabras, sino con el dibujo de su casa materna. Fue un proceso maravilloso de conocimiento mutuo y de afecto. Teníamos historias personales tan diferentes que ella aprendió a leer y a escribir, pero yo aprendí cómo se vive tan distinto en el mismo país. (63)

Además de evidenciar la creatividad de las alfabetizadoras para avanzar en su tarea, es significativo el carácter bidireccional de la formación que describe Cappelletti en este fragmento. La conciencia de que todas tenían algo para enseñar y algo para aprender, un verdadero intercambio de saberes, fue central para generar un clima de confianza que permitiera sostener este trabajo que llevaba “muchas horas de cada día” (63). También reforzaba el valor del aporte de mujeres como Brunilda, con escasa instrucción escolar pero experiencia concreta y directa en la forma de vida de las clases

subalternas que otras presas y militantes conocían solo por lecturas y en cuyo nombre luchaban. La cohesión, como se ve, es otro efecto positivo de las instancias de formación. Adriana explica que Brunilda no compartía su estrategia de resistencia frente a las autoridades, pero en momentos de reestructuraciones y traslados prefirió permanecer con el mismo grupo de compañeras. En cuanto a las posibilidades de comunicación que habilitaba la escritura, la autora refiere que “comenzó a escribirle a su hijo, a su familia” (63).

No era la primera vez que la narradora emprendía un proceso de alfabetización en prisión. Antes de Villa Devoto, ella y otras militantes detenidas en Santa Fe fueron alojadas en la Jefatura de Policía de esa ciudad conocida como “el Tránsito”. De acuerdo al relato que escribe junto a Margarita Irurzun, también incluido en el *Nosotras*, el lugar, originalmente un prostíbulo, fue acondicionado con el fin de recibir a mujeres que habían cometido delitos contravencionales y a menores que intentaron fugarse del Buen Pastor. Por la superpoblación de esta cárcel, entre 1974 y 1975 nueve presas políticas también convivieron allí con las presas sociales: “Todas éramos profesionales trabajando en su profesión o estudiando hasta el momento de la detención” (Beguán et al., 2006: 80), dicen las autoras. El régimen era flexible, lo que permitió que entablaran vínculos con las demás reclusas y que desarrollaran instancias de formación:

Podíamos realizar actividades programadas por nosotras, los trabajos manuales, la gimnasia, la recreación, charlar con las presas comunes, hacer lecturas con ellas, fundamentalmente las menores. Organizamos una escuelita y con el tiempo logramos que llevaran una maestra para ellas. (81)

Adriana y sus compañeras vivieron estos intercambios como una prolongación de la militancia en libertad y como la posibilidad de acercarse a otra clase social:

La relación humana y cordial nos permitió continuar con el trabajo social que, la mayoría de nosotras, realizaba fuera de esos muros. Ese trabajo nos puso en contacto con la moral, sacrificios y vicisitudes de la condición de prostituta. Para nosotras, señoritas de clase media, su mundo nos llenaba de asombro en muchos aspectos, y en otros nos fortalecía la decisión de querer cambiar una realidad que en algunas situaciones era insostenible. (81-82)

En síntesis, la primera voz del *Nosotras* que se detiene en la situación de mujeres analfabetas es la de una presa política letrada que asume el rol de alfabetizadora de sus compañeras de reclusión como parte de su compromiso militante. El siguiente relato es el testimonio de Mirta Sgró sobre la “escuela” que la maestra Inés Urdampilleta armó dentro de Devoto.

Inés había sido detenida en febrero de 1976, a sus sesenta años, luego de buscar incansablemente a su hija Silvia, secuestrada y desaparecida en 1975. De acuerdo al relato de Sgró, compañera de militancia y de pabellón, Inés permaneció dos años detenida en Devoto, entre 1976 y 1977. La semblanza que ofrece Mirta destaca el linaje docente de Inés, que era motivo de orgullo para ella:

Maestra de alma, toda su vida la dedicó a la docencia y acompañar a su hija cuando militaba, y luego a buscarla cuando fue desaparecida. Inés había nacido en una escuela donde su madre era directora y sus hermanos también fueron maestros. (Beguán et al., 2006: 64)

En la caracterización de la narradora, la apariencia de dama delicada contrastaba con su personalidad persuasiva, producto de su profesión: “Así era muy común verla muy docente, muy pedagógica, paradita en la reja, disputando oratoria con algún jefe de turno que no podía seguir el hilo de sus respetuosos pero contundentes reclamos” (64). Sus ideas de justicia y sus valores docentes la llevaron a integrar el Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT), al que conoció por la militancia de su hija Silvia. Mirta explica que debido a su edad era llamada “la madre del Partido”, título que Inés llevaba con gusto. Una vez en la cárcel, cumplió con lo que debía ser “una maestra militante”:

Formó la escuelita, donde algunas compañeras aprendieron a escribir o completaron su primaria. La recuerdo entre los bancos de cemento del pabellón, ir y venir corrigiendo, dictando, y luego en la celda con los cuadernos. La imagen que me viene de esto es de completa libertad, como si hubiera estado dando clases en sus amados barrios de Córdoba. (65)

Este testimonio plantea la organización de una instancia grupal exitosa —el tiempo verbal así lo indica—, siguiendo el modelo de la educación formal. Sin embargo, la narradora no menciona limitaciones propias del contexto de reclusión como la falta de materiales, los traslados o el estricto control del personal penitenciario que se denuncia a lo largo de la obra. Algunos de estos aspectos sí emergen en las entrevistas realizadas durante 2021 a Noemí Genera y Emperatriz Márquez, expresas políticas de Villa Devoto que participaron de experiencias similares de alfabetización.

Noemí Genera fue de las primeras cincuenta detenidas en ingresar a este penal, en marzo de 1975, y salió en libertad en

1980. Profesora de música de la provincia de Buenos Aires, en 1973 participó de la campaña de alfabetización impulsada por Héctor Cámpora, proceso que implicó un “despertar a lo que debía ser la educación” (comunicación personal, junio de 2021) por la lectura de autores como Paulo Freire. Una vez apresada, con lo aprendido previamente armó en uno de los pabellones “un pequeño grupo” de alfabetización integrado por detenidas de una villa miseria de Capital Federal, de Paraguay, de Tucumán y una correntina “analfabeta total, que no sabía ni tomar el lápiz”. Sostener un proceso de por sí lento fue dificultoso debido a la “calesita”, es decir, a la estrategia de reestructuraciones constantes aplicada por las autoridades para romper los vínculos entre las detenidas y anular cualquier intento de organización y resistencia. Por esta razón, la iniciativa grupal duró unos meses y solo pudo continuar con la compañera correntina, con quien compartió celda: “La ambición, y a lo que pudo llegar, fue escribirle cartas a sus hijos”, explicó.

Emperatriz Márquez, docente y militante tucumana del PRT detenida en Devoto en dos periodos¹³, también aplicó en prisión los conocimientos de educación popular que había adquirido durante su militancia en el norte del país, alfabetizando a trabajadores/as azucareros/as bolivianos/as (comunicación personal, julio de 2021). Sobre la experiencia de formación en Devoto, asegura que las presas políticas desarrollaron sin saberlo métodos basados en la teoría de las inteligencias múltiples, una de las cuales era la inteligencia

¹³ Fue apresada en 1972 y trasladada a Devoto luego del fallido intento de fuga del penal de Rawson que terminó en masacre. En 1973 recuperó la libertad y siguió militando en la clandestinidad hasta su segunda detención, en 1975, momento en que volvió a este complejo.

emocional: muchas detenidas “no politizadas” —como Brunilda, sin militancia propia— llegaban “enojadas” a prisión y se mostraban reacias a aprender. La estrategia era motivarlas de acuerdo a su interés. El trabajo más efectivo, explica, se dio en las celdas, donde se mantuvo más estable la composición. Para referirse al rol que desarrollaron propone el término “capacitadoras” antes que “maestras”: la idea compartida era “lo poco que sé lo transmito y aprendo de otras”.

Como demuestran los testimonios recogidos en el *Nosotras* y las entrevistas realizadas a expresas políticas de Devoto, el analfabetismo existía y las detenidas emprendieron procesos individuales y grupales de formación elemental —concebidos como intercambio de saberes—. No obstante, en la obra no están presentes las voces de las mujeres que se propusieron aprender a leer y a escribir durante el cautiverio, cuya principal motivación parece haber sido comunicarse por carta con sus hijos/as. Tampoco se enuncian dificultades propias del contexto represivo en estos procesos de enseñanza-aprendizaje. Como se verá, dicha ausencia se replica en las obras colectivas uruguayas.

Otras aristas del analfabetismo y la prisión política

En 1997 un grupo de expresas políticas uruguayas comenzó a reunirse con la idea explícita de rescatar memorias de la cárcel desde las experiencias vividas por las mujeres. Luego de tres años de trabajo, el taller Género y Memoria lanzó una convocatoria nacional para reunir relatos sobre la dictadura que fueron publicados en tres tomos titulados *Memoria para*

armar (2001-2003)¹⁴. La propuesta buscaba ampliar voces y temas e incluía a todas las mujeres afectadas por la dictadura, no solo a las detenidas. Las familias fueron llamadas a hablar sobre lo que sucedía al otro lado de la reja, durante las visitas o en los casos de exilio e insilio. “Al tomar como rehenes a los hombres, el sistema represivo afectó a las mujeres en su rol familiar y de parentesco, es decir, en el núcleo de sus identidades tradicionales de mujer y esposa”, dice Jelin (2001: 104). Dichas mujeres, incluidas las niñas, fueron “víctimas indirectas” de la represión y constituyeron el grupo más numeroso. El prólogo del primer volumen ponía el foco en la diversidad de realidades que atravesaron las mujeres durante la dictadura:

Porque valía la pena saber cómo vivieron las mujeres en ciudades y pueblos del interior en el páramo de esos años, conocer las dificultades de las madres para pagar los paquetes de los presos, (...) el dolor de una exiliada que durante años no pudo ver a sus hijas ni comunicarse con ellas (...) reírnos con el humor con que las mujeres podían burlar los rigores de los represores y establecer redes de afecto por encima de ideologías y diferencias de edad y formación. (Taller de Género y Memoria, 2001: 11-12)

La decisión de no circunscribir la convocatoria a testimonios de prisión ni a víctimas directas dio por resultado tres volúmenes con multiplicidad de géneros, perspectivas y experiencias. Entre los más de cincuenta textos del primer tomo los relatos estrictamente carcelarios son escasos. Ninguno se detiene en

¹⁴ La selección de los textos —de los más de 230 recibidos— estuvo a cargo de Lucy Garrido, Graciela Sapriza, Rosario Peyrou, Hugo Achugar e integrantes del taller.

describir las prácticas de formación —únicamente se mencionan la lectura y el estudio, entre otras tantas actividades— ni la situación específica de mujeres detenidas de clases subalternas. Cabe destacar, no obstante, el relato de Gladys Castelvechi titulado “El padre”. En él refiere la historia de un obrero que asistió a una escuela nocturna para mejorar su escritura y lograr pasar la censura que impedía comunicarse con su hija, detenida en Punta de Rieles. Aunque excede el objeto de este artículo, resulta interesante preguntarse también por las vivencias de los/as familiares analfabetos/as de las mujeres detenidas por razones políticas:

El padre de una de nuestras compañeras se quejaba porque ella no respondía sus cartas, (...) su hija, resolvió al fin, y con pena, decirle la verdad: -Papá, lo que pasa es que tu letra no es muy clara y por eso no dejan pasar tus cartas (...) La verdad verdadera es que el padre de M era prácticamente analfabeto (...) El lunes, ese obrero de 68 años comenzó a asistir a una escuela nocturna. A los dos meses, M recibió una carta caligrafiada con la más pulcra y elemental de las letras. "Hija cerida", empezaba la carta, que pasó. Mi lugar de visita era vecino del de M. La sonrisa de ese obrero — ahora alfabeto— quiero que quede para siempre en la memoria, como uno de los más ejemplares empeños de resistencia. (Taller de Género y Memoria, 2001: 272)

El segundo volumen de *Memoria para armar* (2002), subtítulo *¿quién se portó mal?*, tiene como eje principal los relatos sobre la maternidad y sus vínculos desde la óptica de distintas generaciones. Interesa para este análisis el texto de Lucía Topolansky referido a la situación de una pareja oriunda de “un pueblito perdido” en el departamento de Florida que se hallaba encarcelada, ella en Punta de Rieles y él en el penal de Libertad: “Como muchos compañeros del interior, no tenían

visita. Venían de familias muy pobres, de campo, campo” (Taller de Género y Memoria, 2002: 101). El relato reconstruye con tonos humorísticos el trabajo de las redes de familiares para rastrear a los/as parientes de la pareja y concretar la visita de su sobrino:

Se conversó quién iría a Montevideo; los adultos imposible, el trabajo no dejaba. Los más chiquitos tampoco. Así que eligieron a Pichinango. Tendría entonces alrededor de diez años. Diez años de niño de campo en los años 70. Nunca había estado en Montevideo (...) Lo vimos venir aquel domingo en la mañana, empilchado, botas y bombacha, serio, adulto, absolutamente consustanciado de su misión. (Taller de Género y Memoria, 2002: 101-102)

Es importante la descripción que la narradora hace de su compañera de prisión: “Célica era fuerte, petisita, aindiada, dura y tierna, sufrida. Aprendió a escribir en la cárcel, con las compañeras” (Taller de Género y Memoria, 2002: 101). Aunque el relato no detalla nada sobre el proceso, sí da testimonio de la presencia de mujeres de origen rural y analfabetas en Punta de Rieles y de la alfabetización allí realizada. También plantea una relación estrecha entre procedencia geográfica, condición económica y falta de instrucción, al igual que los casos argentinos previamente mencionados.

Por último, en 2003 se publicó el tercer volumen de *Memoria para armar*, momento en que se cumplían tres décadas desde el golpe de Estado. Si bien este compilado contiene un número mayor de relatos penitenciarios, algunos con abundantes detalles de la vida en reclusión, nada dicen de las experiencias de formación elemental. Se repite, además, la ausencia de testimonios directos de mujeres alfabetizadas. La única

referencia presente en la obra es un trabajo de investigación de dos lingüistas¹⁵ sobre la campaña de alfabetización que el gobierno militar desplegó en 1982. Allí las autoras analizan esta política lingüística en tanto herramienta de unificación nacional y como cruzada contra la penetración idiomática del portugués en la frontera norte. El buen uso del idioma tenía para la dictadura uruguaya una connotación moral y significaba la superación material y espiritual del “hombre oriental”. Aunque el texto no lo explicita, la campaña no llegó a las cárceles políticas, seguramente porque en la concepción del aparato represivo no existía superación posible para las “subversivas”. En Argentina tampoco se mencionan instancias oficiales de instrucción. Aquí reside una diferencia sustancial con la experiencia española, puesto que los programas de “redención de penas”, formación religiosa, patriótica y cultural, sí fueron políticas penitenciarias aplicadas por el franquismo en las cárceles de mujeres cuando el régimen se propuso mejorar su imagen internacional, de acuerdo a Bueno Aguado (2019). El autor explica que en paralelo a las instancias autogeneradas y clandestinas, las presas analfabetas asistían a la “escuela oficial” de los establecimientos para adquirir las capacidades básicas que luego les permitían acceder al material ideológico que circulaba entre ellas, además de habilitarlas para la anhelada comunicación epistolar.

¹⁵ Además de este artículo de Graciela Barrios y Pilar Asencio, para reconstruir algunos elementos del contexto histórico se intercalaron entre los testimonios reflexiones especializadas de Graciela Sapriza, Susana Mallo y Constanza Moreira sobre la dictadura y la participación de las mujeres, sus efectos persistentes y algunos balances de la etapa democrática.

La posibilidad del testimonio: las alfabetizadas

Las obras de Nélide Fontora fueron fundamentales para plantear las preguntas de este artículo porque ambos textos, *Más allá de la ignorancia* (1989) y *La llama no se apaga* (2018), son producto de la formación que recibió durante su extenso cautiverio en distintas cárceles y cuarteles militares de Uruguay. A diferencia de los demás testimonios analizados, el analfabetismo tiene en ellos un lugar central dado que Fontora, trabajadora de la caña, dirigente sindical y militante del Movimiento de Liberación Nacional Tupamaros (MLN-T), busca describir la realidad de la población rural y reafirmar su origen subalterno: “El medio del que vengo y donde me moví es de esa gente analfabeta o semi-analfabeta” (Fontora, 2018: 23). La autora se crió en Salto —su padre fue cortador de caña y su madre lavandera—, donde el analfabetismo era común porque el trabajo infantil dejaba poco tiempo y energía para asistir a la escuela:

Mis padres eran analfabetos, no solamente mis padres, casi todos mis hermanos. Siempre digo que iba a la escuela a dormir porque iba cuando salía de trabajar, porque a los 7 años empecé a trabajar. Así que en esa época no me acordaba de nada de lo que aprendía (...) En mi caso aprendí a deletrear y a firmar, otros, ni eso. (Fontora, 2018: 25-26)

Fontora se mudó a Artigas y participó de la Unión de Trabajadores Azucareros de Artigas (UTAA). En el sindicato llegó a desempeñar un rol de dirección, hecho poco común para una mujer, especialmente tan joven. Poco después se incorporó al MLN-T y a finales de los sesenta se trasladó con su compañero y su hija a Montevideo. En 1970 se produjo su primera detención e ingresó a la cárcel de Cabildo, aunque su permanencia en esta unidad fue breve: en 1971 protagonizó

junto a otras 38 detenidas la mayor fuga de un penal de mujeres de la historia, conocida internamente como “Operación Estrella”. Fue nuevamente apresada en 1972 y alojada en diversos cuarteles y prisiones hasta su efectiva liberación, en 1985. Sus testimonios dan cuenta de esta historia de vida, sin limitarse únicamente a los años de cautiverio.

El proceso de escritura de las obras incluyó momentos de grabación y desgrabación, para lo cual contó con ayuda de terceros/as. Las imprecisiones e incorrecciones gramaticales son frecuentes en los textos, fundamentalmente el primero, donde hubo un trabajo más limitado de edición. Fontora no oculta este rasgo, sino que lo desarrolla y lo convierte en una reivindicación: “En mi vida hubo una pelea constante por mis orígenes, por mi pueblo, por mi gente, por el orgullo de ser quien soy, y por ser hija de quien fui” (Fontora, 2018: 68-69). Para ella, la sencillez de palabra y de pensamiento de los/as cañeros/as es una virtud: “Su boca, en su mayoría sin dientes (...) dice tan pocas cosas, tan pocas palabras, pero con tanta profundidad” (Fontora, 1989: 19); “El cañero no tiene tiempo para reflexiones intelectuales porque debe garantizarse la subsistencia: 'se ama lo concreto'” (Fontora, 1989: 23).

No obstante, uno de los objetivos de sus testimonios es identificar a los culpables de mantener a la población cañera lejos de la educación, como indica el título del primero, *Más allá de la ignorancia*: “(...) está el empeño del patrón para que se viva más allá de la ignorancia, no vaya a ser que sabiendo leer, se le dé por pedir lo que él derrocha cada día (Fontora, 1989: 20)”. La expresión en sí misma demuestra cierta confusión en el uso del lenguaje ya que la intención que se desprende del cotexto –y de la obra en su totalidad– es

denunciar a las patronales, responsables de que los/as trabajadores/as vivan *en* la ignorancia y no *a pesar de* ella, como indicaría la frase empleada. También relata varios intentos de alfabetización propuestos por educadores/as y militantes de la ciudad:

El Dr. Salvador Porta (...) viajó a China, en plena revolución cultural, para ver personalmente cómo alfabetizaban. Quiso poner en práctica el plan de alfabetización, cambiando rápidamente la forma tradicional de enseñarnos. En un pizarrón dibujó una caña de azúcar y preguntó (...) qué era lo que había dibujado. Nosotros, de lo más cancheros, le respondimos: “Una caña de azúcar” (...) “Bien. Ahora van a copiar con la letra de ustedes”. Así fuimos aprendiendo. Esto duró hasta que se pudo, porque era muy difícil, teníamos que trabajar y ver qué hacíamos al otro día para darle de comer a nuestros hijos. (2018: 62-63)

Las razones de su fracaso fueron múltiples. Por un lado, según el fragmento anterior, las condiciones de vida anulaban la posibilidad de cualquier actividad extralaboral. A esta realidad se sumaba la persecución:

Aquellos maestros montevideanos, que un día habían decidido dejar la ciudad para irse al interior, se veían obligados a volver. Desde un principio cayeron mal a los patronos. Cómo se atrevían a hacer que la gente aprendiera a leer y a escribir, a ver sus propios problemas en aquel establecimiento, si hasta era prohibido que se fuera tratado como seres humanos? (Fontora, 1989: 174)

Fue en prisión donde Fontora encontró condiciones para continuar su formación. La introducción de su primera obra, firmada por “un lector”, así lo explica: “Su voz es la voz de quien venció el analfabetismo en su reclusión –ayudada por

sus compañeras—, y que no habla de la explotación en abstracto: nace de ella, es su producto” (1989: 8). Si bien la idea de “aprovechar” el tiempo en cautiverio es recurrente en los textos carcelarios, en el caso de mujeres como Fontora representó una oportunidad que no habían tenido en libertad: “Tengo que aprender mucho. Tratar de ser mejor cada día” (Fontora, 1989: 136). Bueno Aguado (2019) destaca este aspecto de la educación elemental para las presas analfabetas en las cárceles del franquismo y menciona la concurrencia de tres circunstancias ideales que se repiten en los casos argentino y uruguayo: un cuerpo docente bien formado, estudiantes motivadas y, fundamentalmente, mucho tiempo.

Fontora no describe con detalle cómo ocurrió esta alfabetización, sino rasgos generales. Por ejemplo, relata que en Cabildo tenían “un grupo de discusión y estudio, por supuesto que se discutía más de lo que se estudiaba, pero se leía mucho” (Fontora, 2018: 80). También da algunos ejemplos hiperbólicos de sus descubrimientos: “Por primera vez conocí un globo terráqueo. Me enteré de que la tierra era redonda” (1989: 136-137). En ambos testimonios menciona a la docente Esther Uribasterra como su “maestra más querida” por “su humildad de sabiduría” (1989: 156). Esta compañera le enseñó “dónde están los países más cercanos a Uruguay” dibujando un mapamundi en una naranja (2018: 114). Fontora refiere que el proceso no fue fluido por la vigilancia constante, pero la voluntad se imponía: “La mayoría de las veces las clases se interrumpían por los oficiales, pero las dos teníamos perseverancia” (2018: 114).

Aunque reconoce que las demás presas la apoyaron y le enseñaron aquello de lo que carecía (2018: 80), señala igualmente la distancia de realidades entre ellas: “Las

compañeras de Cabildo eran excelentes, todo bien, pero que no eran de mi medio. Todas presas políticas pero ninguna salida del medio donde salí yo, eran profesionales, estudiantes (...) yo me encontraba enfrentando dos cosas a la vez”¹⁶ (Fontora, 2018: 78). La autora relata que las militantes políticas instruidas también desconocían algo: la realidad del interior del Uruguay que ella había experimentado. Poder enseñarles fue una revelación y, a la vez, la posibilidad de autoafirmarse:

Siempre escuché todo, siempre pregunté todo lo que estaba a mi corto alcance; pero llegó un día que yo misma me pregunté: yo, que les puedo dar. Sabrán estas compañeras que existen formas de explotación cruel, sanguinaria, brutal, que se hace aquí mismo, en nuestro país, con el apoyo de quienes nos tienen presas; los mismos que quieren que vivamos más allá de la ignorancia. Así fui charlando con un grupito de compañeras y me di cuenta, sí me di cuenta, que ignoraban todo y que en muchos casos –y me parecía rarísimo– sabían de otros países más que de nosotros mismos. Fue lindo transmitir lo poco que sabía, me hacía sentir llena, grande, útil. (1989: 160)

Este aprendizaje mutuo es el que describe Adriana Cappelletti durante la formación de Brunilda en Villa Devoto, como se explicó anteriormente. Dado que el *Nosotras, presas políticas* no recoge los testimonios de mujeres alfabetizadas, la lectura comparatista de los testimonios carcelarios de ambos países permite reconstruir las vivencias de la parte ausente en el proceso de enseñanza. Para identificar otras situaciones y

¹⁶ Los testimonios de Fontora insisten en la interpretación de la represión estatal como “prolongación recrudescida del padecer cotidiano del asalariado rural” (1989: 8) y describen múltiples dimensiones particulares de la experiencia dictatorial en función del origen subalterno de la autora.

perspectivas no incluidas en los textos —además de contrastar los testimonios de Fontora con distintos relatos de quienes fueron alfabetizadas en prisión— resulta pertinente recuperar también la experiencia de Lucía Torres, detenida en la cárcel argentina de Villa Devoto e integrante de la “escuelita”.

Oriunda de Metán, Salta, Lucía trabajó desde niña en el campo —al igual que Fontora— pero no dejó de asistir a la escuela (comunicación personal, julio de 2021). Su familia, vinculada al peronismo y luego al PRT, fue “diezmada por la dictadura”¹⁷. Ella y su madre Brígida fueron detenidas en 1974 y alojadas en distintas cárceles provinciales. Finalmente se reencontraron en Villa Devoto, desde donde partieron al exilio. Durante el cautiverio en esta cárcel, Lucía participó de la “escuelita” porque le “interesaba aprender más”. La primera etapa, explicó durante la entrevista, se dio en el pabellón 48, donde convivieron compañeras de distintas provincias y organizaciones. Allí, Inés Urdampilleta comenzó a dar clases de castellano y de historia. La “escuelita” tuvo una segunda etapa cuando las trasladaron a celulares, celdas para cuatro personas con un pasillo común que funcionaba de comedor y donde podían estar unas pocas horas al día —el “recreo interno”—. Lucía y su madre fueron compañeras de celda de Inés, por lo cual durante las horas de encierro seguían estudiando ortografía, matemática, historia. Varias mujeres analfabetas —mencionó a compañeras de Misiones y de Tucumán— lograron “conocer las letras y los números”. Como a menudo no entendían a las presas de Buenos Aires o Santa Fe debido a su

¹⁷ Dos hermanas y un hermano de Lucía están desaparecidos/as. Su sobrina, Victoria Montenegro Torres, fue apropiada con pocos días de nacida y recuperó su identidad recién en 2011.

“forma de ser”, el rol de Lucía era “arrimar” a las compañeras del norte y del interior y motivarlas a sumarse a la “escuelita”.

El relato de Lucía Torres demuestra que las instancias de alfabetización no fueron sencillas por factores externos –los traslados, el régimen de recreos– e internos, relativos a la composición de los grupos, pero dieron resultados positivos. Las diferencias entre las detenidas de las grandes ciudades y aquellas del interior se ponen de manifiesto en los testimonios de las alfabetizadas –el “medio” del que habla Fontora– y plantean interrogantes sobre las razones de la omisión de estas voces y experiencias en las obras colectivas.

Conclusiones

A partir del recorrido propuesto se hace evidente la ausencia de relatos de mujeres analfabetas en las obras testimoniales colectivas de las presas políticas argentinas y uruguayas. Si bien se representan brevemente y sin detalles algunas experiencias de alfabetización, estas son narradas por las alfabetizadoras o por compañeras que presenciaron dichas instancias. Por otro lado, no se explicitan los obstáculos que enfrentaron los procesos de formación, entre ellos los impuestos por el régimen carcelario.

Dado que la cohesión y la resistencia unificada fueron estrategias vitales para sobrevivir a la política de destrucción de las instituciones carcelarias, la construcción de una identidad única de “presa política” parece haber limitado la representación de la diferencia, la minoría o la subalternidad en los textos. Prácticas como el economato para la gestión conjunta y equitativa de los bienes, la lectura grupal y el intercambio de saberes son expresiones de esa voluntad homogeneizadora de las detenidas en ambos países. En cuanto

a los textos, las obras colectivas analizadas tuvieron mediación letrada de profesionales que seleccionaron y ordenaron el material. Cabe preguntarse, siguiendo a Jelin (2017), si este silencio de las “sin voz”, además de un síntoma de la falta de herramientas para la comunicación escrita, no será también un problema de escucha.

Aunque se desconozca la cantidad de presas políticas analfabetas que habitaron las cárceles de mujeres, no hay dudas de que constituyeron parte de su población. También es evidente que buscaron adquirir herramientas básicas de lectoescritura: Nélide Fontora es un ejemplo de esa formación exitosa entre compañeras. Sus testimonios directos son una oportunidad para acercarse a las experiencias de estas mujeres y para enriquecer el repertorio testimonial sobre la prisión política femenina desde el particular enfoque que da su condición subalterna.

Por otro lado, tanto los textos como las entrevistas analizadas ponen de relieve dos aspectos sobre las condiciones de alfabetizadoras y alfabetizadas. Las primeras tuvieron en su mayoría formación docente y militancia en el ámbito educativo antes de la prisión, lo cual afirma el carácter feminizado de esta tarea y la visión de la enseñanza en prisión como prolongación de esa vocación militante. En cuanto a las alfabetizadas, se plantea una relación entre procedencia rural y escasa escolarización, acorde a los datos demográficos expuestos al comienzo del trabajo.

Por último, la universalidad del fenómeno de la prisión política permitió establecer diálogos entre las producciones testimoniales generadas en distintos contextos autoritarios y diversas geografías. Además de los aportes de una lectura

comparatista de los procesos argentino y uruguayo en términos de perspectivas, experiencias y problemas que sus conjuntos narrativos plantean, las investigaciones sobre las cárceles de mujeres durante el franquismo enriquecieron las preguntas y reflexiones acerca de las prácticas de alfabetización en los textos latinoamericanos seleccionados.

Bibliografía

ALONSO, J., "La prisión masiva y prolongada en perspectiva de género. Mujeres presas durante la dictadura uruguaya (1973-1985)". En: MONTEALEGRE, N. (Coord.)/ SAPRIZA, G y FOLLE, M. A. (Comp.), *El Tiempo Quieto. Mujeres privadas de libertad en Uruguay*. Montevideo: Csic-Udelar, 2016. pp. 31-52.

ALZUGARAT, A., *Trincheras de papel: dictadura y literatura carcelaria en Uruguay*. Montevideo: Trilce, 2007.

ARAGÜÉS, R., "Escritura y memoria: alfabetización de las presas republicanas en la cárcel de mujeres de Zaragoza". En: *Vegueta: Anuario de la Facultad de Geografía e Historia*, 19 (2019): pp. 31-50.

BARRANCOS, D., *Mujeres en la sociedad argentina: una historia de cinco siglos*. Buenos Aires: Sudamericana, 2007.

BEGUÁN, V., et al., *Nosotras, presas políticas: obra colectiva de 112 prisioneras políticas entre 1974 y 1983*. Buenos Aires: Nuestra América, 2006.

BUENO AGUADO, C., "'Debemos aprovechar nuestro cautiverio'. Formación en reclusión: un acercamiento al caso de las presas comunistas en la cárcel de Ventas". En: *Vegueta: Anuario de la Facultad de Geografía e Historia*, 19 (2019): pp. 51-71.

COQUIO, C., "Littérature et catastrophes historiques: point de vue sur la recherche française". En: TOMICHE, A./ZIEGER, K. (eds.), *La recherche en littérature générale et comparée en France en 2007: bilan et perspectives*. Presses universitaires de Valenciennes, 2007. pp. 173-183.

CRENZEL, E., "Entre la historia y la memoria: a 40 años del golpe de Estado en la Argentina". En: *História: Questões & Debates*, 64, 2 (2016): pp. 39-69.

FIGUEROA, F., "Reflexiones en torno al rol de la mujer en la educación argentina (1880-1955): algunas aproximaciones". En: *Breves Contribuciones del I.E.G.*, 30 (2019): pp. 90-99.

FILGUEIRA, C., *Expansión educacional y estratificación social en América Latina*. Buenos Aires: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1977.

FONTORA, N., *La llama no se apaga*. Montevideo: Primero de Mayo, 2018.

FONTORA, N., *Más allá de la ignorancia*. Montevideo: El Fogón, 1989.

- FORNÉ, A., "Negociaciones genéricas en *Memoria para armar*". En: *Stockholm Review of Latin American Studies*, 7, 12 (2011): pp. 71-86.
- GUGLIELMUCCI, A., "Militancia y vida cotidiana en la cárcel de Villa Devoto". En: *Lucha Armada en la Argentina*, 2, 7 (2007): pp. 36-55.
- JELIN, E., *La lucha por el pasado: cómo construimos la memoria social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2017.
- JELIN, E., *Los trabajos de la memoria*. Madrid/Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2001.
- MACSUTOVICI, A., "Mujeres en las cárceles franquistas: la práctica de la escritura y lectura en la obra de Tomasa Cuevas y Juana Doña". En: *Vegueta: Anuario de la Facultad de Geografía e Historia*, 19 (2019): pp. 285-306.
- MANDOLESSI, S., "Anacronismos históricos, potenciales políticos: la memoria transnacional de la desaparición en Latinoamérica". En: *Memoria y Narración. Revista de estudios sobre el pasado conflictivo de sociedades y culturas contemporáneas*, 1 (2018): pp. 14-30.
- OBERTI, A., "Qué le hace el género a la memoria". En PEDRO J./SCHEIBE WOLFF, C. (Org.), *Género, Feminismos e Ditaduras no Cone Sul*. Florianópolis: Editorial Mulheres, 2010. pp. 13-30.
- RICO, Á. (Coord.), *Investigación histórica sobre la dictadura y el terrorismo de Estado*, (tomo II). Montevideo: Universidad de la República, 2008.
- SCHELOTTO, M., "La dictadura cívico-militar uruguaya (1973-1985): militarización de los poderes del Estado, transición política y contienda de competencias". En: *Diacronie*, 24, 4 (2015): s/p.
- SIMÓN, P., "La Literatura y las catástrofes históricas del siglo XX, un novedoso objeto de estudio comparatista". En: *Revista electrónica de teoría de la literatura y literatura comparada*, 10 (2014): pp. 220-240.
- SIMÓN, P., "Palabras de mujeres. Los testimonios femeninos sobre la cárcel y el campo de concentración en la última dictadura militar argentina (1983-2014)". En: *Vegueta. Anuario de la Facultad de Geografía e Historia*, 19 (2019): pp. 457-485.
- TALLER DE GÉNERO Y MEMORIA EX PRESAS POLÍTICAS. *Memoria para armar I*. Montevideo: Senda, 2001.
- TALLER DE GÉNERO Y MEMORIA EX PRESAS POLÍTICAS. *Memoria para armar II*. Montevideo: Senda, 2002
- TALLER DE GÉNERO Y MEMORIA EX PRESAS POLÍTICAS. *Memoria para armar III*. Montevideo: Senda, 2003.
- VAN DER LINDEN, M., "Globalizando el concepto de clase obrera". En: *REMS*, 1, 1 (2008): pp. 103-113.
- VELÁZQUEZ, G./CELEMÍN, J. P., "Calidad de vida en la Argentina (1970)". En: *Estudios Históricos*, XI, 21 (2019): s/p.