



PENSAR Y HACER EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE ENCIERRO

Bibliotecas abiertas en contextos de encierro



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación

PRESIDENTA DE LA NACIÓN

Dra. Cristina Fernández de Kirchner

JEFE DE GABINETE DE MINISTROS

Cdor. Jorge Capitanich

MINISTRO DE EDUCACIÓN

Prof. Alberto E. Sileoni

SECRETARIO DE EDUCACIÓN

Lic. Jaime Perczyk

JEFE DE GABINETE

A.S. Pablo Urquiza

SUBSECRETARIO DE EQUIDAD Y CALIDAD EDUCATIVA

Lic. Gabriel Brener

DIRECTORA NACIONAL DE GESTIÓN EDUCATIVA

Lic. Delia Méndez



PENSAR Y HACER EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE ENCIERRO

Bibliotecas abiertas en contextos de encierro



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación

Ministerio de Educación de la Nación
Bibliotecas abiertas en contextos de encierro.
1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2013.
186 p. ; 22x17 cm. - (Pensar y hacer educación en contextos de encierro; 9)

ISBN 978-950-00-0996-6

1. Formación Docente. I. Título
CDD 371.1

Fecha de catalogación: 05/09/2013

© Ministerio de Educación, 2011
Pizzurno 935, CABA
Impreso en la Argentina
Hecho el depósito que marca la Ley 11.723

La imagen que ilustra la tapa y las aperturas de los capítulos pertenecen al mural Guernica: realización libre en color, realizado por el profesor Fabián Castillo y Juan (alumno de 4° año de la Escuela de Educación Media N° 2, Complejo Penitenciario Magdalena) con colaboración de otros alumnos. Escuela de Educación Media N° 2 (con sede en Unidad Penal N° 28). Complejo Penitenciario de Magdalena.

COORDINADORA DE LA MODALIDAD
EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE ENCIERRO *Lic. María Isabel Giacchino de Ribet*

COLECCIÓN PENSAR Y HACER EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE ENCIERRO

DIRECCIÓN *María Isabel Giacchino de Ribet*
COORDINACIÓN PEDAGÓGICA Y AUTORAL *Paloma Herrera*
AUTORES *Paloma Herrera y Martín Broide*

COORDINACIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS *Gustavo Bombini*
RESPONSABLE DE PUBLICACIONES *Gonzalo Blanco*
EDICIÓN Y CORRECCIÓN *Cecilia Pino*
DISEÑO *Clara Batista*
DIAGRAMACIÓN *Paula Salvatierra*
DOCUMENTACIÓN GRÁFICA *María Celeste Iglesias*

Palabras del ministro

En la década 1997-2007, de acuerdo con los datos oficiales disponibles (SNEEP, 2007), la cantidad de personas privadas de libertad en cárceles se duplicó, pasando de 29.690 a 52.457 y la tasa de población detenida en establecimientos de ejecución penal trepó hasta 134,61 personas cada 100.000 habitantes, lo que nos ubica entre Colombia y Australia. A esta población se agregan cerca de 2000 adolescentes acusados de delito en institutos y un número poco preciso pero creciente de personas en centros de tratamiento de adicciones. El aumento de la población en contextos de privación de la libertad acompañó la crisis socioeconómica más importante de la que tengamos memoria que produjo la exclusión de vastos sectores, muchos de los cuales aún no han logrado recomponer su situación.

Del análisis del perfil sociodemográfico de quienes habitan estos contextos surge con claridad que, a pesar de que el delito y la transgresión atraviesan todos los sectores sociales, las instituciones de encierro están destinadas a pobres y excluidos, individuos cuyas múltiples privaciones y conculcación de derechos se inició desde la misma cuna. Su bajo nivel educativo evidencia, entre otras cuestiones, que su paso por el sistema educativo fue fugaz y frustrante. Por ello, el Estado es responsable de garantizar condiciones propicias para la restitución del ejercicio de tales derechos. Todas las leyes y normativas existentes son coincidentes en este punto, pero necesitan ser aplicadas mediante políticas públicas concretas que tiendan a la construcción de una sociedad más justa. Por tal motivo, desde el Ministerio de Educación de la Nación apostamos decididamente al fortalecimiento del espacio institucional de la escuela en tanto ámbito de libertad que a través de sus propuestas educativas genera condiciones para una inclusión social posible, y reconocemos que directivos y docentes siguen siendo irremplazables para el logro de estas metas.

La colección de libros **Pensar y hacer educación en contextos de encierro** tiene como destinatarios a los actores de la labor educativa y han sido elaborados desde una posición política que apuesta a la formación profesional docente continua. Esperamos que las propuestas para la reflexión y la acción que aportan estos materiales, contribuyan a visibilizar buenas prácticas educativas, vitalicen compromisos personales y consoliden buenas prácticas en la educación de jóvenes y adultos. Confiamos en que los docentes argentinos con su capacidad de reflexión, espíritu crítico y creatividad, trascenderán el individualismo que aún perdura en muchos ámbitos escolares para crear espacios de trabajo colaborativo en equipo.

Animamos, desde nuestro rol, la realización de todo tipo de acciones que pongan en situación de diálogo interdisciplinario a lectores y escritores, a directivos y docentes y, especialmente, a los destinatarios de todos estos esfuerzos: los alumnos y las alumnas de escuelas en contextos de encierro, capaces de hallar en la educación y la cultura verdaderas puertas de salida hacia la calle y hacia la vida.

Prof. Alberto Estanislao Sileoni
Ministro de Educación de la Nación

Presentación

Ponemos en sus manos los libros de la colección **Pensar y hacer educación en contextos de encierro**, elaborada con la finalidad de aportar elementos para la problematización de un tema escasamente abordado hasta el momento, en particular en el ámbito de la formación docente. Los materiales que integran la serie han sido elaborados para la utilización de quienes desean profundizar la cuestión así como para docentes y alumnos de diversas propuestas formativas. Esta publicación integra el conjunto de acciones que se vienen desarrollando desde hace una década en este Ministerio de Educación de la Nación; se inscribe en el marco normativo de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 del año 2006, que incorpora la educación de las personas privadas de la libertad como una de las modalidades del sistema educativo, y en la Resolución N° 58 del Consejo Federal de Educación del año 2008, que aprueba la primera Especialización Docente de Nivel Superior en Educación en Contextos de Encierro.

La decisión de atender las necesidades de las escuelas en cárceles, en institutos para adolescentes acusados de delito y en centros de tratamiento de adicciones es manifestación de una política educativa orientada a la restitución del derecho a la educación de todas las personas como aporte para la construcción de una sociedad más justa, basada en la inclusión con calidad y el fortalecimiento de las instituciones educativas. Por ello, el centro de la escena lo ocupan las escuelas y sus directivos, los docentes y sus alumnos, actores y protagonistas de acciones educativas contraculturales a la violencia del encierro, capaces de reducir sus efectos negativos, mientras generan proyectos de inclusión y desarrollo personal. En estos espacios la tarea de los directivos y de los docentes adquiere una relevancia particular.

Cada uno de los materiales es resultado de una producción colectiva. El grupo de especialistas argentinos y extranjeros convocados se caracteriza por tener diversos perfiles en su formación de base, que abarcan variados campos disciplinarios y de la experiencia. Ellos, en labor conjunta con los equipos del Ministerio de Educación de la Modalidad y de otras áreas y programas, han aportado una mirada interdisciplinaria y coherente que logra dar cuenta de la complejidad de los temas y problemas que se recorren a lo largo de la colección, que sostienen la decisión de evitar simplificaciones, etiquetamientos o prejuicios. Les transmito a todos mi reconocimiento, por el compromiso, capacidad, generosidad y paciencia que han puesto en esta tarea, minuciosamente elaborada. Sabemos que los lectores serán los mejores evaluadores de los productos obtenidos.

La colección **Pensar y hacer educación en contextos de encierro** pone nuevamente de relieve la gran potencialidad y multifuncionalidad que tienen los libros, transmisores de información, habilitadores de reflexión, disparadores de creatividad, promotores del pensamiento crítico y medios idóneos para la renovación de las prácticas docentes, en un camino tendiente a la innovación y el replanteo didáctico. Dado que la educación a lo largo de la vida nos implica a todos, los libros siguen siendo esos magníficos compañeros de camino que nos desafían y animan a transitar nuevas sendas de libertad pedagógica.

Llegados a esta etapa de la publicación de la colección, quisiera manifestar con satisfacción que funcionarios, directivos y docentes seguiremos avanzando cotidianamente, cada uno desde su rol y tarea, para que el derecho a una educación de calidad sea efectivamente ejercido por todos los compañeros privados de la libertad, claros emergentes de una sociedad desigual que, al privarlos de ella, consolida una situación que los constituye en individuos “invisibles, olvidados y guardados”. Finalmente, recogiendo el mensaje de su vida, evoco las palabras de Evita cuando manifiesta que “donde hay una necesidad nace un derecho”.

Lic. María Isabel Giacchino de Ribet

Coordinadora Nacional

Modalidad Educación en Contextos de Encierro

ÍNDICE

Introducción	9
Capítulo 1. Las bibliotecas abiertas	15
La cárcel y la escuela a lo largo de la historia	15
Un trabajo de deconstrucción y reconstrucción	21
Abrir las bibliotecas	25
Las experiencias en las bibliotecas	26
Bibliografía	29
Capítulo 2. Entre lecturas	31
Preguntas.....	31
La lectura y la escritura en la construcción de la subjetividad	33
La lectura y la escritura en la construcción del lazo social	35
Pero, ¿qué lectura?	36
La lectura, entre apropiación y experiencia	38
Oralidad, escritura, otros lenguajes	40
Las lecturas en contexto	42
Bibliografía	44
Capítulo 3. La dimensión institucional	45
La biblioteca como articuladora de espacios escolares, educativos y culturales	45
Construyendo contratos y acuerdos	49
La construcción del equipo de trabajo	53
Dispositivos de trabajo	59
Bibliografía.....	68
Capítulo 4. ¿Dónde queda la biblioteca?	69
La biblioteca extendida	69
Construir un “acá”	75
Defender los espacios	79
La biblioteca, el tiempo, los cuerpos. ¿Perder tiempo?	84
Hacia el armado de un espacio	87
Bibliografía	90
Capítulo 5. Textos entramados	91
Sobre los textos	91
Textos en acción	99
Bibliografía	115
Capítulo 6. Escribiendo en la biblioteca	117
Algunas ideas iniciales	117
Escritura y vivencia	122
El “otro” en la escritura	125
Escribir y ser escrito	129
Publicación y circulación	132
Estrategias para invitar a escribir	135
Bibliografía	143
Capítulo 7. Los libros del Proyecto Bibliotecas Abiertas	145
Literatura	146
Narrativa	147
Poesía	148

Teatro	152
Tradición oral	153
Clásicos	156
Libros para niños	158
Divulgación temática	159
Derecho	161
Para docentes y bibliotecarios	162
Epistolarios	164
Otras disciplinas artísticas	165
Salud	167
Oficios	167
Autoayuda	168
Biografías	168
Historieta	169
A modo de cierre	170
Bibliografía	171
Anexo	173

Paloma Herrera

Licenciada en Psicología por la Universidad de Buenos Aires y maestranda en Sociología de la Cultura y el Análisis Cultural por la Universidad Nacional de San Martín (Instituto de Altos Estudios Sociales).

Es docente regular de la Cátedra I de Teoría y Técnica de Grupos de la Facultad de Psicología (UBA) e investigadora en temas de educación de la misma Facultad. Tiene varias publicaciones sobre la educación en contextos de encierro desde una perspectiva pedagógica y filosófica. Trabajó en el Proyecto del Centro Universitario de San Martín (CUSAM) en la Unidad N° 48 de José L. Suárez, dependiente de la Universidad Nacional de San Martín. Trabaja en la Modalidad de Educación en Contextos de Encierro del Ministerio de Educación desde el año 2005.

Martín Broide

Profesor de Ciencias Antropológicas por la Universidad de Buenos Aires.

Es vicedirector de Talleres del Colegio de la Ciudad. Integrante fundador de la CIEPA (Compañía Itinerante de Educación por el Arte). Se ha desempeñado en equipos técnicos de distintos programas educativos y culturales, como Puentes Culturales, entre otros. Ha coordinado talleres en distintos espacios educativos y comunitarios, con una trayectoria especial en contextos de encierro. Ha sido docente de Taller de lectura en la Licenciatura en Enseñanza de Prácticas de Lectura y Escritura para la educación primaria (UNIFE, Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires). Investiga en el campo de la antropología de la lectura.

Introducción

Bibliotecas abiertas en contextos de encierro es el nuevo libro de la colección **Pensar y Hacer Educación en Contextos de Encierro**.

Esta publicación se suma a los ocho libros que constituyen los módulos que integran la caja curricular del Postítulo “Especialización Docente de Nivel Superior en Educación en Contextos de Encierro” que anteriormente pusimos en manos de muchos docentes y de otras personas interesadas en las temáticas vinculadas a la educación en contextos de privación de la libertad.

Presentamos este libro como si abriésemos una nueva biblioteca, pública, abierta, no sólo a docentes formadores y en formación, sino también a bibliotecarios, talleristas y lectores diversos interesados en la educación, la cultura y el arte como posibles caminos de libertad. Con este espíritu este material, que sirve para profundizar y especializar la formación docente, también busca atraer a todos aquellos interesados en proponer y desarrollar actividades educativas y culturales, escolares y no escolares, que estén al alcance de la mayor cantidad de personas privadas de su libertad.

Por mucho tiempo, las cárceles e instituciones de encierro, y quienes allí se encuentran alojados, se mantuvieron ocultos e invisibilizados, como si estuvieran por “fuera” de la sociedad. Los hombres, mujeres, jóvenes, adolescentes, niños y niñas que hoy se encuentran privados de libertad constituyen uno de los grupos más vulnerables del mapa social; han sido objeto de múltiples exclusiones económicas, políticas, sociales y culturales, y en muchas ocasiones atravesaron situaciones desventajosas desde el comienzo de sus vidas. Esto ha ido configurando circuitos cerrados de estigmatización, exclusión y encierro que han dejado a estas personas por fuera de los intercambios sociales y del acceso a condiciones de vida dignas.

La situación de las cárceles y la privación de la libertad afectan directamente la vida de muchísimas personas debido a que en estos ámbitos se reproducen escenarios de injusticia social que obstaculizan e interrumpen procesos de democratización en distintos aspectos. En este contexto, el Estado ha sido un actor fundamental e imprescindible para reconocer la necesidad de políticas públicas que impulsaran un proceso de restitución de los derechos vulnerados de estas personas, antes, durante y después del momento de privación de la libertad.

El Ministerio de Educación de la Nación ha sido el impulsor de una política educativa que, con una estrategia de articulación intersectorial (con diferentes organismos del Estado y organizaciones de la sociedad civil, en distintos niveles –nacional, provincial, institucional–), ha asumido la responsabilidad de restituir y garantizar el ejercicio pleno de los derechos

humanos a partir de una mirada que reconoce y recupera la integralidad del sujeto, sus diferentes necesidades y posibilidades de desarrollo, independientemente del contexto donde se encuentre circunstancialmente.

La sanción de la Ley Nacional de Educación 26.206 en el año 2006 ha marcado un hito a nivel normativo, constituyéndose en la herramienta política fundamental para promover cambios en estas instituciones de seguridad donde la educación es considerada un beneficio, sujeto a las lógicas penitenciarias de disciplinamiento y control, afirmando su condición de derecho inalienable, con un sentido de inclusión social, así como de mejoramiento de las condiciones de vida durante el período de privación de la libertad. Estas transformaciones en la dimensión jurídica constituyen un componente fundamental en la construcción de una política pública que atiende la situación educativa en estos contextos particulares. En este sentido, el Capítulo XII de la ley instituye a la educación en contextos de privación de libertad como una modalidad del sistema educativo destinada a garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad con el propósito de promover su formación y desarrollo pleno. En tal sentido, en el artículo 56 se indican los objetivos de la modalidad, entre los que podemos resaltar:

- d) Asegurar alternativas de educación no formal y apoyar las iniciativas educativas que formulen las personas privadas de libertad.
- e) Desarrollar propuestas destinadas a estimular la creación artística y la participación en diferentes manifestaciones culturales, así como en actividades de educación física y recreativa.
- f) Brindar información permanente sobre las ofertas educativas y culturales existentes.
- g) Contribuir a la inclusión social de las personas privadas de libertad a través del acceso al sistema educativo y a la vida cultural.

El Proyecto Bibliotecas Abiertas impulsado, diseñado y desarrollado desde la Coordinación de Modalidad de Educación en Contextos de Encierro de este Ministerio está fundamentado en cada uno de estos objetivos. Es una propuesta específica que condensa criterios, posiciones, metas, respondiendo a aquello que desde la ley se considera una orientación hacia lo justo. Porque, como dicen en el ámbito del derecho, las leyes no son descriptivas del estado de situación, sino que nos marcan la dirección hacia aquello que consideramos lo que debería ser.

A partir de los diagnósticos realizados durante los años 2008 y 2009 advertimos que en muchas oportunidades no existían bibliotecas en las escuelas de las cárceles y en los casos en que sí, contaban con materiales escasos, desactualizados y administrados de manera ineficiente. Tomando en cuenta estos resultados se decidió trabajar con los Ministerios de Educación de las provincias para generar las condiciones institucionales y materiales

para que efectivamente se habilitaran o mejoraran estos espacios. El Ministerio de Educación de la Nación tuvo a su cargo el acompañamiento en el diseño y desarrollo de las propuestas de trabajo, el equipamiento tecnológico, la dotación de libros y los espacios de capacitación específicos. Por su parte, los ministerios provinciales tuvieron a su cargo la designación de los bibliotecarios y la disposición de los espacios físicos para las bibliotecas.

De igual modo, teniendo en cuenta el contexto particular donde se encuentran las bibliotecas, el trabajo de articulación ha involucrado necesariamente a los responsables de las instituciones de seguridad, acordando con ellos criterios para el acceso libre a la biblioteca de las personas detenidas, se encuentren o no incluidas en la escuela, así como poner a disposición espacios adecuados para su conformación y el desarrollo de actividades que bibliotecarios y participantes decidan llevar adelante.

Dentro del Ministerio de Educación de la Nación fue fundamental el trabajo realizado con la Biblioteca Nacional del Maestro y el Plan Nacional de Lectura, de modo que a la provisión de un acervo bibliográfico actualizado y el equipamiento tecnológico que se hizo a las escuelas, se sumara la generación de espacios de capacitación para bibliotecarios y equipos técnicos en temáticas vinculadas a la formulación de proyectos, actividades de lectura y escritura y la articulación entre la biblioteca y la escuela. Todo esto con el propósito de promover la construcción de una biblioteca en la cual puedan ocurrir experiencias significativas con un componente pedagógico y cultural de calidad en la oferta y en las posibilidades de producción.

Estamos convencidos de que las bibliotecas escolares en contextos de encierro constituyen un espacio privilegiado para poner a disposición de las personas privadas de libertad una mayor diversidad de bienes culturales y habilitar un lugar para el encuentro entre las personas de una manera diferente de las que habitualmente se forjan dentro de estas instituciones. Asimismo, creemos que a mediano y largo plazo estos dispositivos pueden permitir un acercamiento gradual hacia la recomposición del lazo del individuo con la sociedad, incrementando sus posibilidades de inclusión sociolaboral y simbólica a la hora de recuperar la libertad.

En la actualidad, para superar las situaciones de desigualdad que desembocan en destinos inexorables para determinados grupos de sujetos sociales, no alcanza con pensar la inclusión educativa solamente en términos de acceso a la educación formal. En este sentido, el lugar de la biblioteca y su potencialidad para habilitar experiencias educativas, culturales, sociales y políticas distintas o totalmente novedosas en la vida de los sujetos resulta fundamental.

La biblioteca tiene la particularidad de provocar procesos en distintas dimensiones, que se complementan y potencian. Su creación en contextos de encierro y el fortalecimien-

to en el caso de las ya existentes resulta un componente estratégico para la universalización del derecho a la educación. Asimismo, la democratización en el acceso al conocimiento y la cultura para la mayoría de la población sólo es factible a través de la movilización de múltiples recursos educativos “más allá de la escuela” (Sirvent, 1999a: 7).

Tal como hemos afirmado en muchas ocasiones, la educación en contextos de encierro se desarrolla en un campo de tensiones. El proyecto Bibliotecas Abiertas se inscribe en este campo, donde conviven dimensiones diferentes que se complementan. Por un lado, responde a una política pública educativa que sostiene la fundamental importancia de universalizar la existencia de bibliotecas en contextos de privación de la libertad. Por otro lado, aun cuando los componentes del proyecto se repiten en cada institución, la biblioteca escolar no es sino que se hace. En este sentido, la identidad de cada biblioteca se construye en la particular configuración de actores, propuestas, intereses y trayectorias, convirtiéndose en un espacio de posibilidad para que ocurran experiencias diversas y singulares en los sujetos, en la institución, en el colectivo que forma parte de la escuela y en la comunidad educativa que se configura en esa institución. En estos contextos particulares, donde la institución de encierro marca a los sujetos con categorías y conceptos predeterminados, la biblioteca es un espacio significativo para que aparezcan otras identidades, diferentes de las de “preso”, “peligroso”, “delincuente”. Descubrir y descubrirse como lector requiere una mirada y una disponibilidad para un encuentro sin prejuicios. Significa alojar a los lectores en su singularidad para recibirlos en diálogo con su cultura y tendiendo puentes hacia universos posibles e imaginados. En este sentido, Bibliotecas abiertas en contextos de encierro vuelve a ser una oportunidad para interpelar el sentido de nuestras prácticas educativas.

Enseñar y aprender en contextos de encierro implica afirmar, preservar, efectivizar el derecho a la educación, fortaleciendo el pensar que otro mundo es posible, que si las circunstancias cambian, el concepto de posibilidad asoma. Pensar al otro/a como sujeto de derecho, con posibilidad de crecimiento y con oportunidad de cambio, supone la convicción de una profunda y fructífera relación entre educación, ciudadanía y política (Frejtman, 2008).

Poner a disposición propuestas culturales, habilitar espacios expresivos, creativos y participativos como lugares de alojamiento subjetivo constituyen nuevos espacios de libertad en el encierro. Las bibliotecas abiertas hacia adentro y hacia afuera de las instituciones de encierro son espacios que pueden destotalizar y fisurar la experiencia de encierro de quienes se encuentran privados de su libertad, y abrir la posibilidad a experiencias que, a partir del acceso a nuevos universos simbólicos y sociales, favorecen su autonomía y su desarrollo como sujetos activos y partícipes de la vida social, cultural y política.

A lo largo del texto, el relato de experiencias dialoga con el recorrido teórico por aquellos ejes conceptuales que consideramos interesante plantear y abrir a la discusión. Nos proponemos pensar en y desde la experiencia, retomando preguntas de los educadores y abriendo nuevos interrogantes, al mismo tiempo que observamos puntos de confluencia en las formas de construir la biblioteca en contextos de encierro. En esta oportunidad sólo hemos podido relevar algunas pocas experiencias de la gran cantidad de Bibliotecas Abiertas que existen a lo largo del país. Si bien sabemos que cada experiencia es única y singular, creemos que cualquiera que trabaje en contextos de privación de la libertad podrá reconocerse en las voces que se expresan en este libro, así como descubrir y conocer nuevas formas de hacer de las bibliotecas en contextos de encierro, verdaderos espacios de libertad abiertos a la educación y a la cultura.

Queremos agradecer a todos los bibliotecarios y docentes, que son los protagonistas de este libro, tanto como a sus alumnos, por haber sabido transmitirnos el significado y el valor de las experiencias y la importancia de poder sistematizar algunas de ellas, distinguiendo los interrogantes fundamentales y los ejes conceptuales que abran al debate. Esperamos que este libro se deslice sobre esas vías. Poder pensar la biblioteca como espacio educativo y cultural, ligado a la institución escuela pero no de manera directa a sus contenidos curriculares, sus formas de organización ni a las formas de los vínculos que se establecen.

Muchas veces los dispositivos escolares fuertemente disciplinarios obstaculizan la aparición del sujeto del conocimiento, el desarrollo de sus capacidades, a través de la imposición de los contenidos pautados y desperdiciando el carácter de institución social promotora de lazos de pertenencia y filiación. Estos recorridos nos llevan a interrogarnos sobre el propio camino lector, sobre la relación particular de cada uno de nosotros con la lectura y la escritura, en un recorrido que es posible desde el involucramiento, la generosidad para compartir y hacer circular, la relación de cada uno con estos espacios y con quienes los habitan en un proceso de aprendizaje para todos.

Fue imprescindible para el nacimiento de este libro cada uno de los encuentros e intercambios –más y menos informales– que permitieron que podamos inmiscuirnos en las diferentes experiencias. La modalidad de relevamiento de las experiencias y los temas que se decidieron desarrollar parten de una concepción no instrumentalista de la biblioteca. En estos casos, suele ocurrir que los medios –las formas de organización técnica, la búsqueda de información y el acopio de material bibliográfico y tecnológico– se confunden con los fines y subordinan el saber bibliotecológico¹ y las discusiones sobre el para qué de estos

1 La bibliotecología, en su dimensión más científica, se ha abocado fundamentalmente a una formación muy técnica, y a los modos más eficaces de selección y organización de los libros.

espacios transversales a lo escolar. Y de este modo, todas las discusiones que esto implica en la institución educativa en torno a las articulaciones entre las necesidades curriculares, sociales y pedagógicas.

El modo en que se hizo el relevamiento de experiencias, lejos de basarse en la administración de encuestas predefinidas, habla de un posicionamiento ético-político y de una concepción de una institución escuela que entra en contradicción con las lógicas del castigo de las instituciones de encierro, así como con sus propias tendencias a la escolarización del conocimiento y la cultura.

El tiempo que dedicamos al encuentro con los sujetos –lectores, bibliotecarios y docentes–, a la conversación, a intercambiar y comentar nuestras lecturas con las de ellos, aunque fue menos del que hubiéramos deseado, es parte de esta construcción en proceso de la identidad de la escuela en contextos de encierro, en tensión con la inmovilidad de la estructura y función de la cárcel. Desde una mirada antropológica, estos encuentros e intercambios componen “escenas etnográficas”, donde el modo de estar, preguntar, escuchar y sentir las experiencias nos permitió un conocimiento más allá de la serialidad que impone la cárcel. En este punto, cada vez que se produce un encuentro singular todos salimos transformados. El encuentro con las palabras, gestos y sentimientos de los otros también interpela y amplía nuestras formas de ser y de estar en el mundo y nuestros modos de vivir con otros.

Si colocamos la mirada más específicamente sobre lo que puede suceder dentro de las bibliotecas y sobre su capacidad expansiva hacia otros lugares, educativos y no educativos de la cárcel, el desarrollo y el crecimiento del proyecto demuestra la fundamental importancia de estos espacios para la verificación de la igualdad de oportunidades e igualdad de capacidades de todas las personas, más allá de la situación en la que se encuentren. Esto último resulta sumamente significativo en estos contextos donde abundan las marcas de una sociedad que continúa trabajando por la justicia social y la reducción de las desigualdades.

Encontrar la especificidad de la biblioteca escolar en contextos de encierro es parte del recorrido por ese campo de tensiones, en la medida en que las reflexiones no sólo se inscriban en el plano intelectual y del pensamiento, sino que también tengan un impacto en nosotros mismos: cuerpos, deseos, aspiraciones, temores e inquietudes que se ponen en movimiento al asumir esta tarea.



CAPÍTULO 1. Las bibliotecas abiertas

La cárcel y la escuela a lo largo de la historia

Teniendo en cuenta que tanto la cárcel como la escuela nacieron y se configuraron en el momento del surgimiento de las sociedades modernas occidentales, comparten mandatos fundacionales muy próximos.

La escuela disciplinaria del siglo XX se organiza en paralelo con las demás instituciones de encierro hijas de aquellas sociedades emergentes: la cárcel, la fábrica, el hospital y el ejército (Foucault, 1976). Todas asumen el objetivo de disciplinar y normalizar a los individuos, para su adecuación al funcionamiento de un sistema productivo que garantizaría el orden y el progreso de los incipientes estados nacionales. Urgidos por concretar el legado revolucionario, los nuevos gobernantes establecen la instrucción pública como el brazo secular del progreso, ficción dominante del nuevo orden social que busca reducir progresivamente las distancias entre aquellos individuos que saben y aquellos que ignoran.

La educación entendida como “instrucción” o traspaso de saberes, se convertía en un mandamiento central: gobierno de la sociedad a través de personas instruidas y formación de élites, pero también formas de instrucción destinadas a dar a los hombres del pueblo los conocimientos necesarios y suficientes para que pudieran completar a su ritmo la brecha que les impedía integrarse pacíficamente al orden de las sociedades fundadas en las luces de la ciencia y del buen gobierno. Es decir, a través de la instrucción se podría acercar a los más pobres los bienes culturales de los cuales los más instruidos ya disfrutaban, y de esta forma recomponer la “fractura social”. Y así, en una

configuración que asignaba lugares diferenciados para unos y otros en la estructura social, todos podrían sentirse parte, cada uno en su lugar, de la “sociedad de iguales” por venir.

La educación y los nuevos maestros, por medio de su herramienta por excelencia, **la explicación**, se convierten en una pieza central del aparato “democrático” iluminista (Rancière, 2007) e ingresa por primera vez a estos contextos con el mismo mandato de la normalización y la reeducación. Así, la llamada pedagogía tradicional se ocupa de introducir en todos aquellos que ingresan a la educación pública, esta disciplina normativa y autoritaria.

Esta escuela moderna busca “domesticar” al niño, moldear a los sujetos, a través de la imposición de saberes y actitudes acordes a las exigencias sociales. Desde esta concepción la educación consiste en la fabricación o construcción de un objeto: esto da lugar a una escuela cerrada, que trabaja con contenidos aislados y sujetos pasivos.

En este sentido se puede observar cómo convergen los propósitos y las funciones de la cárcel y la escuela: la homogeneización de los individuos a través de su disciplinamiento y normalización.

La persona que se encuentra privada de libertad es considerada un desviado social que debe someterse a un tratamiento para su curación-corrección, y posterior resocialización, un tratamiento penitenciario predeterminado, ordenado en fases y etapas y aplicable a todo sujeto. Es así como la cárcel se convierte en una máquina de captura: de cuerpos, identidades, capacidades y posibilidades, a través del “tratamiento penitenciario”. Este, sostenido en el ideal de la resocialización, concibe a la educación como un beneficio, siguiendo una lógica institucional dominante de premios y castigos, y sobre todo como la herramienta que, junto con el trabajo, serán los pilares para la transformación moral del delincuente, a través del control y el castigo.

En contraste con esta concepción, la escuela pública del siglo XXI se propone no trabajar para sí misma, no educar en busca de la confirmación de sus principios, reproduciendo así el statu quo de las instituciones sociales sino que asume el desafío de comprender y sentir el mundo, conectándolo con las preguntas que portan los sujetos, y que los instituye como sujetos de la palabra. Esta pedagogía moderna se encuentra **centrada en el sujeto y su relación con el mundo**. El estudiante es autor de su aprendizaje, en el marco de una educación entendida como la construcción de un ser por sí mismo, en un mundo humano que lo recibe y aloja (Gagliano, 2010).

Frente a este nuevo escenario, las prácticas pedagógicas en instituciones de encierro ingresan en un terreno complejo, un campo de disputa que se expresa en diferentes di-

mensiones. En este libro, estructurado alrededor de las bibliotecas en contextos de encierro, el plano institucional y el pedagógico serán aquellos abordados más especialmente.

Los límites entre ambas instituciones suelen volverse difusos en la cotidianidad de la vida en la cárcel. Se configura una suerte de frontera donde la escuela y la cárcel se encuentran y desencuentran. Allí se disputan espacios, tiempos, sujetos, materiales, etc., y se ponen en tensión prácticas y discursos.

Ante el riesgo permanente de que nuestro propósito estrictamente pedagógico se impregne de la lógica punitiva de la seguridad, reforzando la dominación y el encierro, la primera tarea es marcar la diferencia y desmarcarse de aquellas lógicas disciplinarias que aún hoy constituyen y marcan la vida escolar en cualquier institución educativa. Por eso resulta imprescindible recorrer ese campo en tensión para comprender cómo la escuela en contextos de encierro se construye y reconstruye permanentemente **entre lógicas en tensión**. Es en ese terreno de disputa ideológica, en ese entre-medio (Bhabha, 2002) que surge y se desarrolla el sitio de la educación. Allí, la institución escuela apuesta a garantizar la educación como derecho irrenunciable de todo ser humano y la considera una herramienta potente para la libertad y la igualdad de los sujetos. **Pensar y hacer educación en contextos de encierro** implica abandonar la ilusión del ideal correctivo-moralizador y correrse del modelo de la cura-castigo.

Como señala Rafael Gagliano (2010: 17), “La escuela pública del siglo XXI ni castiga ni reeduca sino que se posiciona en la educación como un derecho inalienable, abierto a las vocaciones y desarrollos del potencial humano de cada uno”.

Para pensar y hacer educación en contextos de encierro no debemos eludir y/o resolver la contradicción entre una lógica pedagógica y una lógica punitiva. No se trata de negar la otra institución ni de subordinarse a ella, sino de advertir que cada vez que la lógica hegemónica de la seguridad se nos impone, en mayor o menor grado, afectando nuestros modos de ver, de vincularnos y de actuar, puede hacernos perder de vista nuestro propósito estrictamente pedagógico vinculado a garantizar el derecho a la educación de todas las personas, su igualdad y libertad.

Si la institución penal vela por el orden social y la conservación de la seguridad pública, la institución educativa apuesta a un desarrollo integral del sujeto a través de un vínculo que, en el intercambio de objetos (de conocimiento) y afectos, puede habilitar la construcción de un sentido y una identidad singular.

En un plano discursivo, el espacio donde se dirime la lucha por el sentido de ambas instituciones, es un espacio abierto y poroso. Allí se contraponen, se debaten, se excluyen e incluyen sentidos y prácticas de cada una de ellas. La potencia educativa que tiene

una pedagogía de fronteras radica en la fuerza de la paradoja y en la capacidad de las tensiones que hacen posibles espacios de libertad en el encierro. Dentro de instituciones represivas, espacios para propuestas y el desarrollo de actividades educativas, culturales o artísticas, espacios para la expresión creativa, para la circulación de la palabra, la generación de vínculos interpersonales, el intercambio y el desarrollo de pensamiento crítico.

En la construcción, afirmación y sostenimiento de un discurso pedagógico a contramano del discurso punitivo dominante, se juega la posibilidad del hecho educativo como un hecho liberador. La escuela en contextos de encierro entendida como escuela de fronteras implica una apertura hacia la otra institución, así como la construcción de un proyecto institucional con identidad propia. En la continuidad del pasado, el presente y el futuro, la escuela en contextos de encierro se mueve en un campo de tensiones entre lo común y lo diferente, lo particular y lo general, la diversidad y la homogeneización, la mezcla y la diferenciación.

Afirmamos que la potencia educativa de la escuela en contextos de encierro se multiplica al alojar la diversidad y sostener el principio de igualdad que no se reduce a la homogeneidad de los sujetos, los docentes, las propuestas, los proyectos de la institución, las características de su contexto institucional.

Pero para que esta potencia sea aprovechada, es fundamental reconocer que la escuela es un asunto de todos, en este y en cualquier otro contexto. Y en este punto, la biblioteca como espacio que no sólo pertenece a quienes tienen un saber específico, sino a todos los que pensamos la lectura y la enseñanza en sus más amplios espectros en el ámbito escolar, también debería ser un asunto de todos. Como dice Bajour, es necesario “que las direcciones de las escuelas trabajen a partir de la puesta en valor de una política de bibliotecas escolares como derecho de los alumnos, maestros y la comunidad vinculada a la escuela y no como una oferta pedagógica o cultural de carácter opcional” (Bajour, 2007: 2).

Será difícil construir, sostener y hacer la escuela si no aceptamos que ella es un asunto de todos, donde la igualdad no es homogeneidad de sujetos y donde lo diverso expresa la potencia de una escuela de fronteras, tanto en el límite con la institución penal como en las divisiones de aguas que hacen a la misma institución educativa.

La biblioteca en instituciones de encierro

Pensar y hacer la biblioteca escolar forma parte de la tarea de hacer la escuela en instituciones de seguridad.

La forma como se hace la biblioteca escolar es parte, central y de gran potencia, de un proyecto político institucional más amplio. Los debates sobre el modelo pedagógico e

institucional constitutivos para la creación de un espacio de biblioteca que fortalezca la experiencia educativa más allá de la escuela son fundamentales para que esta no se convierta en un espacio accesorio, que puede existir o no y para que no quede a un costado como una herramienta a la que los docentes recurren cuando está ausente la reflexión pedagógica e institucional más allá de lo estrictamente escolar.

Las lógicas institucionales en tensión atraviesan espacios como la biblioteca donde se desarrollan propuestas más allá de lo escolar y de los contenidos curriculares. La biblioteca se construye en el marco de esa tensión, y lo hace de una manera muy especial, porque es, dentro de la escuela, el espacio que aloja la mayor **diversidad**, que está menos sujeto a tiempos reglados y estrictos.

La biblioteca abarca prácticas educativas y culturales diversas y va abriendo grietas en la estructura rígida de la cárcel. La diversidad de lenguajes que empiezan a circular tensionan los códigos cerrados de las instituciones de seguridad cuya función social consistiría en la resocialización de los sujetos a través de su tratamiento y control. Los usos heterogéneos del tiempo y del espacio, no regidos por ordenamientos cerrados, las posibilidades de búsqueda y de exploración autónoma y colectiva, la propia cualidad de la biblioteca como lugar de encuentro, provocan intersticios que los sujetos pueden habitar de formas distintas a las que se disponen en la cárcel habitualmente.

El libre juego, elección y expresión se encuentran en la base de cualquier equipo que se interese en construir la biblioteca como lugar de encuentro, con otros y con uno mismo, como momentos para entablar lazos sociales, para el intercambio, para la discusión crítica que de lugar y voz a la palabra propia y singular así como a la escucha de la diversidad de los otros. Una discusión entre consensos y disensos que se aleja de esa confrontación que se sostiene en una mirada sobre el otro como competidor o enemigo.

En este sentido, la potencia del vínculo pedagógico entre la biblioteca y la cárcel es fundamental en la reconfiguración de las relaciones sociales dentro de la institución de encierro. La diversidad de actividades que pueden desarrollarse en la biblioteca, la variedad de materiales, los distintos lenguajes que circulan allí adentro, dan cuenta de la fundamental apertura y capacidad para alojar a sujetos con necesidades, trayectorias e intereses diferentes.

Cuando un sujeto comete un delito, cuando una persona atraviesa una situación de privación de la libertad, se suele **confundir el hacer con el ser**. Estas condiciones se convierten en fundamentos para definir a los sujetos, más allá de todo lo otro que constituya a ese individuo, su vida, sus miedos, sus sueños.

“Peligrosos”, “delincuentes”, “inmorales”, “inhumanos” son algunas de las categorías que se utilizan para definir a estos sujetos en un proceso de estigmatización que se produce desde afuera pero que también se encarna en la mirada que los sujetos tienen sobre sí mismos.

La mirada de la escuela convierte a los individuos en estudiantes, sujetos de derechos, en proceso de formación y desarrollo como cualquier otro. En la biblioteca, el código carcelario se abre aun un poco más y surge el lector.

Muchas veces el encuentro con los libros y la lectura, especialmente con la literatura, es el primer encuentro. Como veremos en el próximo capítulo, la biblioteca cuenta con las condiciones necesarias para promover una gran diversidad de prácticas de lectura. Desde estas prácticas es posible habilitar relaciones diversas con los textos y entre las personas. Un impacto en las posibilidades de elección, en la posibilidad de compartir con otros lectores, en las posibilidades de resonancia, todo aquello hacia donde puede disparar ese encuentro con el mundo de la literatura, el arte, la ficción y la cultura.

Cuando a veces la escuela coloca a la lectura y a los textos literarios en el lugar de contenidos curriculares que se deben dictar y ser incorporados por los alumnos, se pierde la oportunidad de que se experimente ese otro tipo de experiencias que permiten acceder a una posición de lector autónomo, que puede reconocer sus gustos, sus placeres singulares, y que adquiere la capacidad de elegir y de decidir.

Dice Bajour que “anticiparse a un lector singular es sin prejuicios”. Para Bajour esto significa sin preconceptos, sin evaluaciones anticipadas, sin argumentos deterministas a partir de ciertas características culturales y situaciones de pobreza. Una persona en la biblioteca, venga de donde venga, sea cual sea su recorrido en la escuela, puede **tomar posición de lector o lectora**. Llegará a ella con sus historias, y esa posición se construirá desde allí. Pero no hay que olvidar que el lector construye sentido, y en esa construcción transforma lo que lee y se transforma también a sí mismo.

Desde esa posición podrá encontrarse con otras facetas de sí mismo, con historias olvidadas, con disponibilidades que estaban ocultas o censuradas. Y así habilitar canales de comunicación con los otros. Canales que no son los de todos los días, que desarman las máscaras que se tienen que usar y que se creía que se habían pegado al rostro. Las experiencias educativas y culturales que pueden ocurrir en la biblioteca son una potente arma antidesestino en contextos y situaciones de desventaja social.

Escribió Fernando Pessoa, a través de uno de sus heterónimos, Álvaro de Campos:

Hice de mí lo que no supe,
y lo que podía hacer de mí no lo hice.
El disfraz que vestí era equivocado.
Me tomaron luego por quien no era y no desmentí, y me perdí.
Cuando quise quitarme la máscara,
estaba pegada a la cara.
Cuando la tiré y me vi en el espejo,
ya había envejecido¹

Una vez, en un taller de escritura, en el Complejo Penitenciario de San Martín (provincia de Buenos Aires), Maxi, un participante, pidió volver a escuchar este fragmento del poema de Pessoa. Rememorando un tiempo anterior, en el que estuvo en libertad, pero ya habiendo pasado por la experiencia del encierro, contó que en la calle muchas personas, sólo con ver sus tatuajes, saben que ha estado preso. Y que, de alguna manera, él *es* un preso para esas personas. Así lo piensan, así lo ven. Y que en ese espejo se ve él.

Un poema puede ser un espejo distinto. Un espejo que trae otras imágenes, más profundas, más abiertas. Con signos de pregunta y caminos abiertos.

Tal vez la máscara no se pueda quitar de inmediato. Tal vez no se lo logre, aun pasados muchos años. Pero al menos se sabe que está, que es una máscara. Y entonces, aunque sea por momentos, tal vez la olvidemos, tal vez nos la podamos quitar. O podamos ayudar a otros a que la dejen a un lado.

Pessoa, en portugués, quiere decir persona. “Persona”, en latín, quiere decir máscara. La máscara usada por un personaje en el teatro.

Un trabajo de deconstrucción y reconstrucción

La biblioteca en su dimensión institucional y pedagógica no busca confrontar ni eliminar la estructura y modo de funcionamiento de la cárcel, sino abrir sus códigos cerrados, las identidades inmutables mediante la posibilidad que existan distintas alternativas, incluso allí adentro. Hacer la biblioteca implica un **trabajo de deconstrucción y reconstrucción** de las distintas dimensiones que están implicadas. De esta manera será posible producir experiencias educativas más allá de la escuela que se traduzcan en una

1 Del poema “Tabaquería”, en *Antología de Álvaro de Campos*, Madrid, Alianza, 1987.

construcción de saberes y prácticas que promuevan la libertad y la autonomía de todos los estudiantes.

Como remarcábamos antes, no debemos intentar eludir y/o resolver la contradicción entre una lógica pedagógica y una lógica punitiva. No se trata de negar la otra institución ni de subordinarse a ella, sino de advertir que cada vez que la lógica hegemónica de la seguridad se nos impone e impregna en mayor o menor grado nuestros modos de ver, de vincularnos y de actuar, es necesario instalar un campo de tensiones a través de lógicas, vínculos y finalidades bien diferenciadas. Si la institución penal vela por el orden social y la conservación de la seguridad pública, la institución educativa apuesta a un desarrollo integral del sujeto a través de un vínculo que, en el intercambio de objetos, de saberes y de afectos puede habilitar la construcción de un sentido y de una identidad singular.

Cómo se hace la biblioteca implica la **complejidad de una gestión** que considere:

- las condiciones materiales y políticas,
- el modelo pedagógico de la institución educativa,
- el lugar y la formación de los docentes,
- la capacidad de articulación de la escuela,
- los sujetos singulares que transitan la biblioteca: los estudiantes, los maestros, los bibliotecarios, los directivos, otros lectores que puedan acercarse.

En la construcción, afirmación y sostenimiento de un discurso pedagógico a contramano del discurso punitivo dominante, se juega la posibilidad del hecho educativo como un hecho liberador. La intención es que este libro sea una oportunidad para multiplicar la potencia de las bibliotecas como espacios de libertad en el encierro. La ocasión para volver a pensar nuestro lugar allí y abrir un horizonte de posibilidades a nuestro trabajo, a contramano de los obstáculos e imposibilidades que frecuentemente se nos imponen desde los servicios de seguridad a cargo del control y vigilancia de los sujetos que están detenidos.

Los avances en la construcción de una política educativa de inclusión con un enfoque de derechos, el reconocimiento de la dimensión social y cultural que se juega en el seno de cualquier política y práctica educativa, la defensa de los derechos humanos en la lucha por una sociedad más justa, son algunos de los elementos que configuran un escenario sociohistórico con condiciones políticas, también para estos contextos específicos, propicio para abrir, interrogar y volver a pensar en la biblioteca escolar. Interrogar, pensar y hacer la biblioteca implica considerar que los proyectos posibles de biblioteca escolar habrán de estar atravesados por las características sociales, las experiencias culturales, las tradiciones que forman parte de la vida de la comunidad escolar y del entorno más inmediato hacia donde la actividad pedagógica y cultural de la escuela irradia.

La biblioteca se hace en el entrecruzamiento de un muchas variables: sociales, políticas, culturales anudadas a la dimensión de la vida de las personas, sus modos de relacionarse, sus formas de sentir, de pensar, su capacidad de imaginar, y a la dimensión institucional. Esta última acompaña los cursos de la historia, pero al mismo tiempo crea sus propios laberintos, símbolos, acuerdos y desacuerdos.

Cuando la biblioteca funciona como articuladora entre espacios escolares y espacios no escolares² se multiplica su potencia para generar procesos de inclusión socioeducativa.

La biblioteca y las prácticas sociales de lectura y escritura que allí tienen lugar son una forma del ejercicio de los derechos culturales de la comunidad. En contextos de encierro donde nos encontramos con sujetos que han sido objeto de múltiples exclusiones y vivido en situaciones de desafiliación social esta posibilidad de restitución de derechos vulnerados cobra una gran relevancia.

Se trata de concebir la biblioteca como un espacio educativo y cultural, ligado a la institución escuela pero no de manera directa a sus contenidos curriculares, sus formas de organización y a veces, incluso, a las formas de los vínculos que se establecen dentro de ella. Los contenidos que pueden entrar y salir de una biblioteca son incontables. Lo son también los encuentros que pueden darse entre las personas. La lectura y escritura de diferentes tipos de textos y relatos, abiertos a otros relatos, recuerdos, historias personales, propias y ajenas, generan condiciones para que la biblioteca pueda ser un espacio de encuentro desde la diversidad y singularidad de los sujetos.

Muchas veces, los dispositivos escolares fuertemente disciplinarios obstaculizan la aparición del sujeto del conocimiento y el desarrollo de sus capacidades, a través de la imposición de contenidos pautados, desperdiciando el carácter de institución social promotora de lazos de pertenencia y filiación. Partiendo de las preguntas, del interrogante como una herramienta para abrir nuevos espacios, podemos empezar por interrogarnos sobre el propio camino lector,³ sobre la relación particular de cada uno de nosotros con la lectura y la escritura, en un recorrido que será posible desde el involucramiento, desde la generosidad para compartir y hacer circular, desde la relación de cada uno con estos espacios y con quienes los habitan en un proceso de aprendizaje para todos.

Una biblioteca está abierta cuando está llena de preguntas, de espacios para construir. Para esto, es necesario alejarse de una concepción exclusivamente instrumentalista, ya que en estos casos suele ocurrir que los medios –las formas de organización técnica,

2 Ver Capítulo 3.1. La dimensión institucional.

3 Ver Capítulo 2.1. Entre lecturas.

la búsqueda de información y el acopio de material bibliográfico y tecnológico— se confunden con los fines y subordinan al saber bibliotecológico las discusiones sobre el para qué de estos espacios transversales a lo escolar y todas las discusiones que esto implica en la institución educativa en torno a las articulaciones entre las necesidades curriculares, sociales y pedagógicas.

Estas bibliotecas en contextos de encierro no son archivos ni guarderías de libros. Por eso, desde este material se propone pensar las bibliotecas como espacios vivos, llenos de presencias invisibles que acompañan, con mucho más lugar del que se puede ver, cuando se las mira y se las camina. “Un ámbito se crea con la elección del espacio, el mobiliario y los colores que lo integran pero fundamentalmente con los pensamientos y sentimientos que lo nutren. En resumen, con las cosas de afuera y las de adentro” (Mainero, 1992: 15).

Decir que cada libro es un mundo es una frase remanida, sin embargo les proponemos tomarla muy en serio. Pensar que en muchos de ellos se abren nuevas dimensiones, nuevos espacios, otros universos, que los amplían.

Los invitamos también a saber que tal como los libros pueden ser habitados, conformarse en nuevas habitaciones, caminos y jardines, lo mismo pasa con otros elementos de la biblioteca que no son libros. Puede haber un universo en un cuadro, en un caracol que pusimos sobre el estante, en una música, en un sahumero. También en una voz que cuenta una historia, en una mirada que acoge, en un mate que circula.

Podemos incluso llegar a la paradoja de una biblioteca sin libros, sin palabra escrita. Es el fogón alrededor del cual se cuentan cuentos. Es el mate que pasa de mano en mano y trae anécdotas. Es el pedacito de orilla de río en el que nos sentamos a mirar pasar la corriente. Los libros llegan a enriquecer ese espacio ya instalado y profundamente humano. Si no, están quietos, no nos dicen nada. Vienen a ayudarnos a andar tras nuestras preguntas, a darnos una mano para saber quiénes estamos siendo.

— Poblar la biblioteca de objetos e imágenes que disparen hacia otros mundos es ampliar el espacio. Imaginarla de formas diversas, incluso extremas, también.

¿Dónde nace la biblioteca que imagina? ¿En medio de un bosque, de una selva ,entre las nubes , en la cima de una montaña?

¿Con qué objetos la poblaría? ¿Qué imágenes pondría en la pared?

Abrir las bibliotecas



© Rep / www.miguelrep.com.ar

La biblioteca es sitio para la toma de la palabra, para vincular la palabra propia con la palabra pública. Apropiarse de la lengua es “un pasaporte esencial para encontrar un lugar en la sociedad” (Petit, 1999: 69), y la biblioteca debe ofrecer condiciones para hacerlo.

Construir una palabra propia y apropiarse de la lengua implican riesgos. Los riesgos de exponerse, los riesgos de salir de los círculos cerrados en los que a veces nos sentimos protegidos. Pero, como bien dice Petit, tomar esos riesgos son “los gestos propios de una ciudadanía activa”. Para eso, la biblioteca tiene que ser un lugar vivo, en movimiento, a la vez que un lugar que nos ofrezca una mínima seguridad para poder asumir los riesgos, las dificultades. Una orilla ambulante de la que podamos partir y a la que podamos regresar cuando queramos.

La biblioteca construye así otras sociabilidades, nuevas maneras de encontrarnos con los otros, sin las máscaras de siempre, un ámbito donde de repente nos encontramos siendo distintos a los que pensábamos ser. Pero ese uno distinto estaba desde antes, estaba dentro de uno, estaba esperando y lo sabemos.

Por supuesto que estos movimientos generan resistencias, en cada uno, en todos. Salir de donde estamos cómodos da temor. No sabemos cómo vamos a hacer para encontrarnos de vuelta. Y por eso, tal vez, queremos quedarnos ahí. Aunque no estemos tan bien.

“Las resistencias respecto a la lectura son proporcionales a lo que está en juego: la manera en que se vincula un individuo con un grupo, con una sociedad” (Petit, 1999: 116). Debemos tener presente esta frase, y saber que cuando alguien dice que no puede es tal vez que no se anima, que cuando dice que no quiere puede ser que se muera de ganas pero que necesita que le insistamos o que lo esperemos, que esté probando a ver si realmente para nosotros vale tanto la pena.

A todos nos pasa, necesitamos de los otros, necesitamos de su ayuda, de su acompañamiento, también de su deseo y de su escucha. Una biblioteca puede ser un lugar profundamente humano, en el que, sabiendo que todos somos seres humanos, se confíe en eso que tenemos en común y también de diferente.

Las experiencias en las bibliotecas

En este libro se presentan experiencias que se relevaron, que no se basan en la administración de encuestas predefinidas y que responden a un posicionamiento ético-político y a una concepción de una institución escuela que entra en contradicción con las lógicas del castigo de las instituciones de encierro, así como con sus propias tendencias a la escolarización del conocimiento y la cultura. En este módulo pensamos sobre la biblioteca a la vez que la seguimos construyendo y lo hacemos desde los vínculos humanos, desde los encuentros entre las personas.

El tiempo que –aunque menos del que hubiéramos deseado– dedicamos al encuentro con los sujetos, los lectores, los bibliotecarios y los docentes, a la conversación, a intercambiar y comentar nuestras lecturas con las de ellos, es parte del proceso de construcción de la identidad de la escuela en contextos de encierro, en tensión con la inmovilidad de la estructura y función de la cárcel.

Desde una mirada antropológica, estos encuentros e intercambios componen “escenas etnográficas”, donde el modo de estar, preguntar, escuchar y sentir las experiencias nos permitió un conocimiento más allá de la serialidad que impone la cárcel. En este punto, cada vez que se produce un encuentro singular todos salimos transformados, el encuentro con las palabras, gestos y sentimientos de los otros también interpela y amplía nuestras formas de ser y estar en el mundo y nuestros modos de vivir con otros.

Cada biblioteca es parte de una gran red de bibliotecas, cada bibliotecario parte de una gran red de mediadores de lectura. Al encontrarnos, compartir lo que venimos haciendo, intercambiar ideas, frustraciones, proyectos, seguimos haciendo la biblioteca.

Asimismo este libro se encuentra atravesado por la mirada específica sobre lo que ocurre o es posible que ocurra en las bibliotecas en contextos de encierro, un lugar donde dominan las lógicas antagónicas del aislamiento, la obstrucción en el acceso a los derechos, y un tratamiento de los sujetos para su transformación y formación, de acuerdo con los ideales modernos, en individuos que se inserten en el aparato productivo.

Si colocamos la mirada más específicamente sobre lo que puede suceder al interior de las bibliotecas y su capacidad expansiva hacia otros lugares educativos y no educativos de la cárcel, el desarrollo y crecimiento del proyecto demuestra la fundamental impor-

tancia de estos espacios para la verificación de la igualdad de oportunidades e igualdad de capacidades de todas las personas más allá de la situación en la que se encuentren. Esto último resulta sumamente significativo en estos contextos donde abundan las marcas de una sociedad que continúa trabajando por la justicia social y la reducción de las desigualdades.

Encontrar la especificidad de la biblioteca escolar en contextos de encierro es parte del recorrido por ese campo de tensiones en la medida en que las reflexiones se inscriban no sólo en el plano intelectual y del pensamiento, sino también en que tengan un impacto en nosotros mismos: cuerpos, deseos, aspiraciones, temores e inquietudes que se ponen en movimiento al asumir esta tarea.

Es decir, la biblioteca escolar, el sentido de su existencia en estas instituciones, su proyecto, sus metas, quienes la ocupan, el lugar y función de educadores y bibliotecarios, y fundamentalmente de sus primeros destinatarios, las personas presas, son parte de este camino sinuoso y a contramarchas que define a la educación en contextos de encierro. De este modo se favorecen procesos de deconstrucción y reconstrucción de la problemática y del lugar de los docentes en la política educativa que el Estado Nacional ha definido para estos casos.

Atravesar la complejidad, comprenderla e inventar desde allí nuevas formas de vinculación con la cultura, la educación y la comunidad, con un objetivo fuerte en el tendido de puentes entre el adentro y el afuera, imprescindible para que “los alumnos y las alumnas en contextos de encierro sean capaces de hallar en la educación y la cultura verdaderas puertas de salida hacia la calle y hacia la vida que la educación en contextos de encierro pueda ser una camino hacia la calle y hacia la vida” (Sileoni, 2010: 7).

La construcción de la biblioteca escolar no consiste en la aplicación de un modelo cerrado y único, que serviría en todos los casos, sino que la biblioteca se hace (Bajour, 2007). Se hace, se piensa, se siente. Y sentimiento, pensamiento y hacer van juntos, se retroalimentan y se multiplican. Sentir lo que pensamos y hacemos. Pensar lo que hacemos y sentimos. Hacer lo que sentimos y pensamos. En ese ir y venir, escuchando a los otros, escuchándonos a nosotros mismos, vamos a ir haciendo crecer una biblioteca con lugar para todos. De esto se tratan las bibliotecas abiertas.

Escribió Juan Gelman:⁴

con amenazas y promesas con veneno y ajeno
los albañiles edificaron la casa del rey
y después no pudieron holgar porque
vino la muerte a darles otro empleo

los albañiles le dijeron a la huesuda
no nos lleves hay qué hacer todavía
hay que revocar a fino las paredes hay que
limpiar las manchas de cal los carpinteros

tenían que mejorar el acabado
de las puertas los marcos de las puertas
los pintores no habían terminado de pintar
¿cómo nos vas a tomar ahora? le decían

pero la muerte dijo que
necesitaba un palacio como aquél y más
bello que aquél y quería que trabajaran para ella /
y
los empezó a separar por oficio

hasta que llegó a Hiranyaka el mejor
de los albañiles autor de paredes famosas y cuando
lo iba a pasar al otro lado le preguntó
¿dónde está tu corazón?

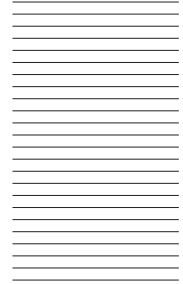
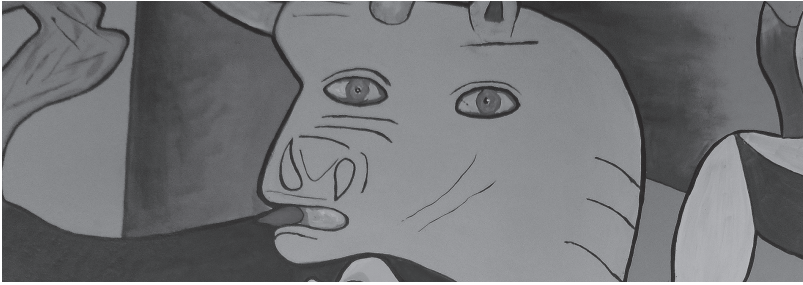
tiene que venir también tu corazón
no lo tengo contestó Hiranyaka
ha hecho su casa en una mujer
oh muerte restos de mi corazón
encontrarás en cada casa de este reino
en cada pared que levanté hay restos de mi corazón
pero mi corazón
ha hecho su casa en una mujer

4 En *Cólera Buey*, Seix Barral, Buenos Aires, 1994. Está entre los libros de la dotación. Páginas 164-165.

Hiranyaka, el mejor de los albañiles, autor de paredes famosas, ponía pedazos, restos de su corazón en cada casa que construía. Construyendo para sí mismo y para todos los demás. Así el bibliotecario, entre el poeta y el albañil, así la biblioteca.

Bibliografía

- Bajour, C. (2006): “La biblioteca se hace”, conferencia inaugural del 2º Encuentro Nacional de Maestros Bibliotecarios y Asesores Acompañantes, Dirección General de Materiales Educativos, Dirección de Bibliotecas y Promoción de la Lectura, SEP, Biblioteca Nacional “José Vasconcelos”, México DF, 17 de octubre.
- Bajour, C. (2007): “Cuando la biblioteca es un asunto de la escuela”, *Pensar el libro*, N° 5, enero, CERLALC. Disponible en www.cerlalc.org/revista_enero/articulo03.htm.
- Bhabha, H. (2002): *El lugar de la cultura*, Buenos Aires, Manantial.
- Foucault, M. (1976): *Vigilar y castigar*. Nacimiento de la prisión, México, Siglo XXI.
- Gagliano, R. (2010): *La escuela en contextos de encierro. Pasado, presente y prospectiva de una construcción en proceso*, Buenos Aires, Ministerio de Educación.
- Gelman, J. (1994): *Cólera Buey*, Buenos Aires, Seix Barral.
- Mainero, M. (1992): “Desde la ventana” En: *Los nuevos caminos de la expresión* (comp. Lidia Blanco). Buenos Aires, Colihue.
- Petit, M. (1999): *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, México, Fondo de Cultura Económica,.
- Rancière, J. (2007): *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Barcelona, Libros del Zorzal.
- Sileoni, A. (2010): “Palabras del Ministro” en Herrera Paloma, Frejtman Valeria, *Pensar la educación en contextos de encierro. Primeras aproximaciones a un campo en tensión*, Buenos Aires, Ministerio de Educación.



CAPÍTULO 2. Entre lecturas

Preguntas

Desde nuestro lugar promovemos la lectura, pero ¿nos preguntamos alguna vez por qué lo hacemos o de qué modo lo hacemos?

¿Cuáles son los impactos que la lectura trae a una vida concreta, sea la nuestra o la de otros? ¿Y cómo fue que llegaron esos impactos? ¿Con qué lecturas? ¿A través de qué textos?

¿Eran siempre lecturas de libros como los que se nos vienen a la mente cuando hablamos de La Lectura, así, con ele mayúscula?

Y una vez que nos hayamos abierto a estos interrogantes, también podríamos preguntarnos: ¿Cómo fue que llegamos a esas lecturas? ¿En qué momento de la vida? ¿Con quién estábamos, durante, antes o después de esas lecturas? ¿En qué lugares, en qué situaciones? ¿Había música? ¿Había un río? ¿Había una voz que contaba? ¿Era de noche, de mañana, de siesta? ¿Nos impactó una palabra rara, que encontramos por el camino de los renglones? ¿Nos impresionó como esa historia se parecía tanto a algo que nos pasaba? ¿Nos enamoró o fascinó un personaje por alguna característica en especial?

Les proponemos, a ustedes, ahora nuestros lectores, empezar así, abriendo preguntas. Como si las preguntas fueran semillas de plantas desconocidas, y este libro, en el que nos encontramos, una tierra común y fértil para que estas plantas germinen y crezcan. O también, preguntas como palabras que en vez de salir para afuera se meten pecho adentro, como una respiración profunda, una inspiración, que va abriendo rincones desconocidos de nosotros mismos, y así nos vamos encontrando con rincones propios que estaban escondidos.

Empezar preguntando. Preguntándonos. Dejando que las preguntas nos hagan cosquillas, nos den vueltas como moscas, nos respiren en la nuca. Y que en esta tierra, en este silencio, en estos caminos, vayamos cultivando especies raras, dando aire a nuestra voz, dejando andar a nuestros pies.

Estado de pregunta, como el que describe Eduardo Galeano (2004) en este relato.

Moscas

José Miguel Corchado tiene el cuerpo lleno de preguntas. Hace años que ha perdido la cuenta de la cantidad de preguntas que lo acosan sin tregua; pero recuerda la tarde en que la primera pregunta entró.

Fue en la ciudad de Sevilla, una tarde de sol y aroma de azahares, según manda la costumbre: una tarde como cualquier otra, al cabo de una jornada de trabajo como cualquier otra. Él iba caminando hacia su casa, a través del gentío, solo de una soledad como cualquier otra soledad, cuando la primera pregunta llegó, volando como mosca. Él quiso espantarla, pero la pregunta se quedó dando vueltas a su alrededor, hasta que se le metió adentro y ya no salió. Y no lo dejó dormir en toda la noche.

Al día siguiente, José Miguel se sentó en una silla y anunció:

—Yo de aquí no me levanto, hasta que no sepa quién soy.



Tute de Bolsillo, Tute, Sudamericana, 2007

En una cárcel de Misiones, una mujer decía que “hay dudas que dudan toda la vida”. ¿También a usted lo habitan preguntas como esa? ¿Cuáles son? ¿Desde cuándo? ¿Se anima a armar una lista? ¿Se anima a proponer a sus lectores que traigan otras preguntas sin respuesta?

Vamos a ir tratando de acercarnos a la lectura como una práctica real y concreta, de nuestro mundo, que sucede en días de la semana, a la mañana, a la tarde o a la noche, en escuelas, casas y orillas del río, con libros, revistas o programas de radio, en las cárceles, también. Que sucede en un lugar, en un tiempo, en una sociedad, en un contexto.

Prestando atención a lo que nos sucede, a nosotros y a los otros, todos los días con las palabras y con el mundo, vamos a empezar a ver una gran variedad de escenas y recorridos que tienen que ver con la lectura, vamos a encontrarnos con lecturas, en plural.

Así, podemos empezar preguntándonos, ¿en dónde impacta la lectura? ¿De qué maneras? Para empezar, vamos a plantear dos dimensiones principales: la construcción de la subjetividad y la construcción del lazo social. No se acaban allí, los impactos, las maneras de observarlos. Pero son un punto de partida para trazar un mapa que nos permita acercarnos a lo que nos pasa, a lo que les pasa a los otros, cuando las palabras toman vida.

La lectura y la escritura en la construcción de la subjetividad

Cuando hablamos de la construcción de la subjetividad, no nos referimos a algo que ocurre como pura interioridad, en la dimensión estrictamente personal.

Siempre, en estos procesos, hay otros involucrados (sujetos, personas, instituciones diversas, culturas, situaciones sociales, procesos históricos y políticos). Otros que nos marcan y nos preguntan, que nos abren el campo o nos arrinconan, que nos permiten imaginar y crear nuevas formas de ser, de actuar o nos limitan, condicionan, aun sin saber que lo están haciendo.

Toda subjetividad, aun en sus rincones más íntimos, está marcada por la mirada de los otros, por los contextos que vamos atravesando, por la pertenencia a grupos sociales y los vínculos que eso implica.

Aun así, hay una dimensión de la lectura y la escritura que podemos observar a nivel de la experiencia de cada uno. En el armado de relatos personales, en la configuración de espacios íntimos, en el recorrido de una historia de vida. Las palabras, los relatos, las imágenes, los ritmos que vamos hallando y construyendo por el mundo son algunos de los elementos con los cuales nos erigimos y nos constituimos a nosotros mismos.

Desde las canciones de cuna que nos mecen y nos abren camino al espacio del sueño, hasta las adivinanzas con las que, de niños (o no tanto) jugamos con nuestros amigos compartiendo un enigma, de esta forma se va tejiendo la historia de cada uno, con símbolos vivos. La lectura y la escritura forman parte de ese entretejido y lo hacen de maneras varias. En primer lugar, habilitando la construcción de un espacio propio, de

un espacio íntimo. El lenguaje tiene mucho que ver con la construcción del espacio. Es idea conocida, pero que no está demás traer a colación, que entre las páginas de un libro podemos habitar mundos lejanos, y que de esos mundos vamos trayendo los materiales con los que amueblamos el nuestro de todos los días, personajes que nos acompañan en reflexiones, horizontes que se nos quedan flotando al costado, deseos insospechados que venimos a descubrir, todo eso va amasando la esfera de lo propio, lo singular, que en algunas historias de vida está deshecha hasta ser sólo migajas.



Macanudo 1, Liniers. © 2005 by Ediciones de la Flor S.R.L. / Gorriti 3695 / C1172ACE Buenos Aires, Argentina / www.edicionesdelaflor.com.ar

La construcción de ese espacio es también la de un tiempo. Un tiempo, como dice Graciela Montes (1999), de hecho, de una materia distinta, más palpable.

Es, también, la posibilidad de decir quién soy más allá de quién me dicen que soy. La posibilidad de apropiarse de palabras de otros para contar la propia historia y que sea, al mismo tiempo, una historia propia, que uno elige y cuenta, que deja posibilidades abiertas, caminos diversos. Así, se elabora una posición de sujeto en el mundo. Alguien que no es sólo objeto de los discursos de los demás, sino que tiene una posición activa frente al mundo, que puede, en palabras de Michèle Petit (2001: 31) ser más autor de su propia vida.

La construcción del camino lector (Devetach, 2008) también implica lugar para la configuración de identidades más flexibles y abiertas. A través de la apertura hacia otros mundos, de los juegos con la palabra, en los márgenes del lenguaje, cada persona va descubriendo otros rincones de sí mismo, nuevos colores y matices. Las historias, los poemas, cuando están en contextos donde hay permiso para hacerlos propios, ayudan a pensarse y concebirse en movimiento, en permanente transformación.

En el último eslabón, la lectura y la escritura abren el juego para apropiarse de la lengua. De tomar la palabra y hacer pie en una idea, un sonido o un nombre, formular

y sostener opiniones propias, hacerse nuevas preguntas, encontrar huecos, en el bosque del lenguaje, para decirse. De sentir que allí, entre las palabras, tenemos espacio, tenemos derecho a recorrer y a instalarnos, a movernos y a hacer nido.

La lectura y la escritura en la construcción del lazo social

En este apartado, vamos a analizar otra dimensión del impacto de las prácticas de lectura y escritura, la dimensión en las comunidades lectoras (Martínez y Bellorín, 2006), a nivel del sujeto colectivo. Hay procesos que, vistos sólo desde la perspectiva de las historias individuales, se pierden. Y hay un recorrido de la comunidad, de los grupos sociales, que excede a la suma de los recorridos de los individuos que la conforman.

Por supuesto, la participación de la lectura en la construcción de la subjetividad y de la lectura en la construcción de la comunidad están interconectadas. No existe la una sin la otra, y los procesos se complementan, al mismo tiempo que se superponen en muchas ocasiones. Pero vale la pena hacer la distinción analítica, para no perder de vista impactos que, si no, quedarían difusos.

En sociedades donde los relatos orales tienen gran relevancia, el acto de contar es una de las bases principales del lazo social (Lyotard, 1960), es decir, de lo que une a las personas en un grupo o comunidad. Al narrar historias que fueron protagonizadas por antepasados y que, en el futuro, serán contadas por los que en ese momento están oyendo y son público, las distintas generaciones se conectan entre sí de una manera muy especial. El que ahora escucha, en el futuro será quien cuente. El que ahora cuenta, en otro momento será protagonista de lo contado. El que es ahora personaje de la historia, en otro momento escuchó o contó. Los roles se van intercambiando.

Al mismo tiempo, los narradores, los oyentes, los antepasados, se van mezclando con otros personajes de la historia mítica, que vivieron en un tiempo fundante, fuera del transcurso del tiempo cotidiano. Y se van enlazando, en una misma comunidad, con ellos.

Con esta lógica podemos pensar cualquier escena de lectura. Al leer, al contar, al escuchar, se construye una relación, un vínculo entre el que cuenta o escribió, el que oye o lee, el que es contado. A través de los relatos, marcamos y redefinimos nuestra pertenencia a un grupo y a una historia.

Y, al mismo tiempo, el grupo se va configurando a través de las historias que se cuentan, de los símbolos que se comparten, de las preguntas que se generan. En esas historias, en esos símbolos, en esas preguntas, se condensan sus relaciones. Y esa **textoteca colectiva** (Devetach, 2008) permanece, se desarrolla, se amplía, más allá de que cambien, paulatinamente, los que conforman ese grupo.

Podemos pensar esta comunidad lectora desde las maneras de mirar, las maneras de leer, sensibilidades que son compartidas, y que están a disposición de todos los que pertenecen a esta. Maneras y sensibilidades que se van transformando con el paso del tiempo, con la incorporación de nuevos textos y el olvido de otros, con la interpretación de nuevos sucesos y con las transformaciones de los individuos que van pasando. Con la lectura y la escritura, también se va transformando la cultura, esa trama compleja en la que nos movemos para tratar de dar sentido a lo que nos pasa.

Hay veces que una situación pareciera no tener ningún impacto si miramos, uno por uno, a quienes la atravesaron, que nos diera la impresión de que un texto leído pasó más o menos inadvertido, sin hacer huella en ninguno. Sin embargo, si ponemos la mirada en el grupo, a veces podemos darnos cuenta de que han sucedido otras cosas, que se instaló una nueva manera de preguntar, se dibujó una escucha distinta, apareció un símbolo que, en adelante, será compartido.

También están en juego, en la construcción del lazo social a través de las prácticas de lectura y escritura, nuevas formas de relacionarse con los otros, la construcción de otros modos de pertenecer a los grupos. Ampliando los horizontes colectivos, los círculos de pertenencia a los que podemos remitirnos se amplían también. **En la lectura, se pone en juego la manera en que nos relacionamos con la sociedad** (Petit, 1999: 118).

Esta comunidad lectora, a su vez, no significa uniformidad. Que haya miradas compartidas, un recorrido de textos en común, un colectivo que va desarrollándose en sí mismo, no implica que todas las personas que pertenecen a dicha comunidad piensen, lean y sientan de la misma manera. Al contrario, incluso, lo que hace que haya comunidad de lectura, y que esta esté en movimiento, es la “comunidad de diferencias” (Larrosa, 2003).

Lo que nos une a todos es el hecho de que todos somos distintos. Y es el espacio que se abre en esas distancias el que podemos recorrer juntos. Así, la comunidad lectora, sin estar compuesta sólo de las individualidades que la conforman, necesita de ellas, y lleva su marca. La lectura como construcción de la subjetividad y la lectura como configuración del lazo social son dos dimensiones de un mismo proceso, que va andando, en palabras de Michèle Petit, el camino del espacio íntimo al espacio público, y viceversa.

Pero, ¿qué lectura?

Me veo entonces en la casa mediana en que nací en Recife, rodeada de árboles, algunos de ellos como si fueran gente, tal era la intimidad entre nosotros; a su sombra jugaba y en sus ramas más dóciles a mi altura me experimentaba en riesgos menores que me prepa-

rabán para riesgos y aventuras mayores. La vieja casa, sus cuartos, su corredor, su sótano, su terraza –el lugar de las flores de mi madre–, la amplia quinta donde se hallaba, todo eso fue mi primer mundo. En él gateé, balbuceé, me erguí, caminé, hablé. En verdad, aquel mundo especial se me daba como el mundo de mi actividad perceptiva, y por eso mismo como el mundo de mis primeras lecturas. Los “textos”, las “palabras”, las “letras” de aquel contexto –en cuya percepción me probaba, y cuanto más lo hacía, más aumentaba la capacidad de percibir– encarnaban una serie de cosas, de objetos, de señales, cuya comprensión yo iba aprendiendo en mi trato con ellos, en mis relaciones mis hermanos mayores y con mis padres.

Los “textos”, las “palabras”, las “letras” de aquel contexto se encarnaban en el canto de los pájaros: el del sanbaçu, el del olka-pro-caminho-quemvem, del bem-te-vi, el del sabiá; en la danza de las copas de los árboles sopladas por fuertes vientos que anunciaban tempestades, truenos, relámpagos; las aguas de la lluvia jugando a la geografía, inventando lagos, islas, ríos, arroyos. Los “textos”, las “palabras”, las “letras” de aquel contexto se encarnaban también en el silbo del viento, en las nubes del cielo, en sus colores, en sus movimientos; en el color del follaje, en la forma de las hojas, en el aroma de las hojas –de las rosas, de los jazmines–, en la densidad de los árboles, en la cáscara de las frutas. En la tonalidad diferente de colores de una misma fruta en distintos momentos: el verde del mago-espada hinchado, el amarillo verduzco del mismo mango madurando, las pintas negras del mago ya más que maduro. La relación entre esos colores, el desarrollo del fruto, su resistencia a nuestra manipulación y su sabor. Fue en esa época, posiblemente, que yo, haciendo y viendo hacer, aprendí la significación del acto de palpar.

Paulo Freire (1991)

Cuando hablamos de lectura, no hablamos sólo de la lectura de libros y ni siquiera sólo de la palabra escrita. Leer es, como dice Graciela Montes (2007), construir sentido. Y construimos sentido no sólo con las palabras, sino también con los colores, los sonidos, las sensaciones, las huellas que el mundo nos va dejando a mano y desde las que nos vamos haciendo lugar en él.

Ese trabajo de construcción de sentido implica tanto una postura activa, de apropiación, como una apertura, que no habría que confundir con pasividad, para dejarse atravesar por los signos. Involucra tanto el acto de leer la letra, descifrando el código del lenguaje escrito, como el arte de la conversación, la narración y la escucha de relatos. La escritura que va desde notas al pie hasta notas mentales, pasando por textos más largos, más íntimos o más impersonales. Convoca a los juegos de palabras más banales y a los ritmos de las canciones que se nos pegan, a las miradas que se nos posan asombradas ante un rostro extraño, el nuestro, y a los silencios en que, en un rincón del mundo, buscamos cada tanto.

Laura Devetach (2008) y Graciela Montes (1999) hablan de un **espacio poético** que vamos construyendo durante toda la vida, y en el que los textos tienen un lugar fundamental. Una disponibilidad a los aspectos sensibles del mundo, una atención a nuestras zonas de frontera, un tránsito por los enigmas que nos mantienen en vilo.

El espacio poético está presente toda la vida y en todas las personas, aun en aquellas que nunca han aprendido a leer. Y en esa región se encuentran las historias que nos cuentan con las que a su vez leemos; los aromas de nuestra infancia, con las canciones de los vendedores ambulantes; los refranes del abuelo, con las piedras que coleccionamos sin saber para qué. Es desde ese espacio que leemos también la palabra, transformándolo es que vamos situándonos en el mundo y dándole sentido.

Esta lectura de la que hablamos tiene que ver también con la expresión y la comunicación, tal como la entienden otros educadores, como Luis F. Iglesias (1979). La expresión no es un privilegio de artistas o de literatos, sino una necesidad de todos los seres humanos. Necesidad de ir dando palabra a lo que nos pasa, abriéndole camino en el mundo del lenguaje, de ir construyendo nuestras vivencias con los otros, comunicándolas con los elementos que tenemos a mano, ir dando forma a la experiencia.

La lectura de libros, las escrituras de cuentos, cartas o diarios íntimos, pero también las conversaciones con palabras vivas, los silencios compartidos, son espacios de expresión que hacen a nuestra lectura del mundo. Necesitamos echar mano a todo eso, y conectarlo entre sí, para ir armando nuestro lugar en la tierra, poblándolo con símbolos en los que nos sintamos cómodos.

La lectura, entre apropiación y experiencia

Un concepto fundamental para comprender lo que sucede con las prácticas de lectura es el de **apropiación**, que acuñó Roger Chartier (2000). Para este historiador toda práctica de lectura implica hacer propios los textos, traerlos al propio mundo, ubicarlos en constelaciones no tan lejanas. En ese proceso, los textos sufren transformaciones, pero esas variaciones, lejos de ser malas lecturas, dificultades de los lectores, son parte del propio texto y de las libertades que este ofrece.

Esto no significa que la apropiación no tenga límites. El propio texto siempre fija los márgenes de la interpretación. Sin embargo, este concepto resalta la dimensión inventiva, creativa, que precisa toda lectura.

Al mismo tiempo, hablar de apropiación significa pensar la lectura como una práctica situada en un contexto histórico, cultural y social. No leemos desde la nada, sino desde los condicionamientos que nos imponen el momento y el lugar que nos tocó vivir

y la posición social que tenemos. Sin que ninguno de estos factores determine qué es lo que vamos a leer en cierto texto, sin duda sí plantean un lugar desde el cual el lector va a dialogar con las palabras con las que se encuentra.

Como contracara, al menos teórica, de la apropiación tenemos el concepto de **experiencia**, tal como lo toma Larrosa (2003). Una de las cualidades principales de la experiencia de la lectura es que esta no es predecible, sino que se dispara siempre hacia un lugar nuevo. El lector es atravesado por lo que lee, tomado por el mundo del texto, y así se distancia de su mundo cotidiano.

Si el lector que aparece con la apropiación es principalmente activo, ya que opera sobre el texto desde sus propias perspectivas, el lector de la experiencia es más bien pasivo, se deja poseer por lo que lee, que lo asombra y lo deja en un lugar nuevo respecto del que estaba antes. No debemos entender, sin embargo, esta pasividad como una no-acción, como algo netamente opuesto al ser activo.

El sujeto de la experiencia se define no tanto por su actividad como por su pasividad, por su receptividad, por su disponibilidad, por su apertura. Pero se trata de una pasividad anterior a la oposición entre lo activo y lo pasivo, de una pasividad hecha de pasión, de padecimiento, de paciencia, de atención, como una receptividad primera, como una disponibilidad fundamental, como una apertura esencial (Larrosa, 2003: 95).

El sujeto de la experiencia es un sujeto expuesto, en riesgo frente a lo que, desde el afuera, puede transformarlo. Como todo apasionado, tomado por su pasión, ha salido de los lugares en los que estaba cómodo, en los que se sentía seguro, y deja que los vientos lo atraviesen y lo transformen.

En el camino de un lector, hay momentos en los que precisa relacionarse con los textos desde sus seguridades, y otros en que desea exponerse a otros riesgos, a suspender las certezas. Y hay también momentos intermedios, e incluso prácticas de lectura que tienen tanto una cosa como la otra.

La apropiación y la experiencia se oponen aquí para exponer dos dimensiones distintas de la lectura. Esto no significa, sin embargo, que en el cotidiano debamos verlas de forma esquemática. Lo que sí puede ser provechoso es estar atentos a la tensión, a la necesidad de pasar por uno y otro estado. De que cada lector y cada comunidad lectora puedan ir construyendo espacio tanto para una posición más activa frente a los textos como para dejarse atravesar y transformar por ellos. En esa flexibilidad, habrá lugar para construcciones de sentido atentas a la vida, a los movimientos internos de las personas que están leyendo.

Oralidad, escritura, otros lenguajes



Macanudo 2, Liniers, © 2005 by Ediciones de la Flor S.R.L. / Gorriti 3695 / C1172ACE Buenos Aires, Argentina / www.edicionesdelaflor.com.ar

Hay veces que leemos aun sin letra, sin grafía. Las lecturas invisibles, aquellas que no se hacen sobre la base de un texto que podemos ver o tocar, en papel o en una pantalla. Cuando nos mantenemos en el dominio de la oralidad, de la palabra vibrante y sonante, sin pasar por huellas de tinta y también leemos.

Las conversaciones que vienen después de la lectura en voz alta de un poema, por ejemplo, son también parte de la lectura del poema. Igual que los silencios que recorremos después, solos, recordando algún fragmento del poema que nos haya impactado. Lo mismo sucede con el acto de resumir el argumento de un cuento o de una novela que leímos en otro momento o al contar una escena de una película.

Hay otras conversaciones que ni siquiera tienen como base directa un texto escrito, pero en ellas se van colando frases, personajes o ideas de otros textos que leímos o escuchamos. Toda conversación está armada por fragmentos de otros textos, y en toda conversación estamos construyendo sentidos. Tal vez los libros, las ficciones especialmente, puedan enriquecer las palabras con las que hablamos del mundo de todos los días, atravesándolas con horizontes lejanos.

Cuando escuchamos leer o contar, también estamos leyendo. A través de la voz de otro, que se convierte en soporte del texto, nos vamos encontrando con las palabras. No siempre es libro o papel en mano. Los juegos con las palabras, desde las adivinanzas hasta la invención de sobrenombres, pasando por juegos muy sencillos como el veo veo, son también prácticas de lectura, en las que construimos sentido, en las que nos vamos haciendo lugar en el mundo del lenguaje.

En el otro extremo respecto de la inscripción de la palabra, si hablamos de escritura, también nos encontramos con un panorama de continuidad. No hay una ruptura entre

la lectura y la escritura, no hay necesariamente un momento que sea previo al otro, sino que son parte de un mismo proceso.

Todo lector es un sujeto sensible, en el que las lecturas marcan huellas, movimientos. La inscripción de ese movimiento, aunque sea en una sensación, en una palabra indefinida, ya constituye escritura, ya es parte del proceso que se da siempre que escribimos, aunque a veces los textos puedan prolongarse, reescribirse, trabajarse.

Por otro lado, toda escritura implica una lectura. De las palabras que vamos dejando en el papel, de lo que queremos decir, de las maneras en las que tratamos de decirlo, de las herramientas que tenemos para hacerlo.

La lectura y la escritura son procesos interdependientes, que se complementan y se alimentan entre sí. Al escribir, dejamos marcas de nuestro trabajo de construcción de sentido. Esas marcas van desde garabatos, donde dejamos huella de nuestros ritmos internos, hasta largos ensayos, con otros procesos de elaboración que van desde la minuciosidad de la reescritura de un poema hasta las líneas que, con una rama, trazamos en la tierra del fondo de nuestra casa. Y se trata, en algún lugar, de lo mismo. Lo que cambian son nuestras necesidades, y con ellas los lenguajes, las herramientas que precisamos para atenderlas.

La naturaleza es un templo de pilares vivos
que a veces dejan salir confusas palabras;
el hombre la recorre entre bosques de símbolos
que lo observan con miradas familiares.

Como largos ecos que se confunden de lejos
en una unidad tenebrosa y profunda,
vasta como la noche y la claridad,
perfumes, colores y sonidos se responden.

Charles Baudelaire, "Correspondencias", en *Las flores del mal*, Colihue, p. 21

Leemos, incluso, más allá de las palabras. Y es allí, entonces, donde entran en juego otros lenguajes. Colores, sonidos, perfumes, que nos ayudan a construir ese espacio íntimo, a buscar y amueblar nuestro rincón en el mundo, a conocernos en nuestra multiplicidad, en nuestra variedad.

A veces, son palabras que vienen en otros vehículos: melodías de canciones, series de televisión, afiches de publicidad callejera. A veces, resulta que a las palabras que encontramos necesitamos combinarlas con otros signos. Y así aparecen dibujos alrededor de la

hoja donde escribíamos una carta, músicas y ritmos raros que le ponemos a un poema que nos gustó pero que, así, no alcanza a decir lo que queremos decir.

La lectura puede estar también en el cuerpo. Gestos que interpretamos para descifrar lo que, calladamente, nos están queriendo decir. Balanceos del torso o pies que marcan el pulso para afirmar, con el ritmo, un texto en el devenir del tiempo. Caminatas silenciosas en las que podemos rumiar una idea que, sentados, se nos quedaba atascada.

A lo largo de la vida, necesitamos de muchos lenguajes, muchos símbolos, muchos géneros distintos para dar sentido a lo que nos pasa. Para poner un poco de orden en el océano, o bien para poder no quedarnos solos y perdidos con la ola que nos sacudió y nos dio vuelta. Necesitamos también de la combinación de esos lenguajes, de su integración. Que la mano acompañe la voz, y el aroma traiga un recuerdo de una canción, que nos traerá palabras viejas que, condimentadas de presente, tienen un sabor nuevo, tal vez, justo el que hacía falta.

Las lecturas en contexto

Pensar la lectura como práctica implica entenderla en contexto, en los lugares y tiempos concretos en que sucede, con los lectores como sujetos históricos, culturales y sociales, con libertad pero condicionados.¹ Implica también plantear que la lectura no es igual en todas partes, ni en todas las épocas. Que los modos de leer, los soportes a través de los que leemos, las maneras de representar e imaginar el acto de la lectura, van cambiando con la historia y con las sociedades.

La posibilidad de decir que un poema es lindo o feo, de entender que cierta combinación de palabras constituye una metáfora, y entonces no debe ser leída literalmente, la perspectiva de sentirse identificado con un personaje en una novela, son formas de leer que nuestra sociedad ha ido construyendo. No están dadas de por sí, no existen en todas partes de forma semejante, y son incorporadas por los lectores a través de relaciones con otras personas. Lo mismo sucede con elementos aun más básicos, como leer de izquierda a derecha, abrir un libro por la parte que consideramos el comienzo, acostumbrarnos a que la lectura sea silenciosa y no en voz alta.

Más allá de que podemos ver todas estas cuestiones como aprendizajes que son partes de un camino individual, esta perspectiva no alcanza. También son prácticas culturales que están más habilitadas en ciertos contextos que en otros, prácticas que construimos a través de nuestro lugar en la sociedad, de nuestros vínculos con los otros.

¹ Vamos a ampliar estas ideas en el Capítulo 5.1. Textos entramados.

Todo nuestro camino lector está marcado por la figura de distintos mediadores,² en cuya compañía fuimos elaborando formas de leer. Los mediadores pueden ser docentes o amigos, padres o desconocidos con los que nos cruzamos un día en la calle, que nos dejaron el nombre de un autor o una pregunta que le podíamos hacer a un texto, que, sin saberlo quizás, nos compartieron una ventana hacia las palabras que hasta entonces no conocíamos, un mapa con el que, hasta entonces, nunca habíamos mirado la Tierra. Quizás, nos dimos cuenta de que podíamos, en un poema, quedarnos con un verso nada más. O que teníamos permiso para usar el recurso de narrar los hechos de una forma no lineal, que hallamos en un cuento, para contar una anécdota propia.

Algunos de estos aprendizajes los hacemos en soledad. Pero siempre son sobre la base de los que hemos hecho con otros, con mediadores.

En las relaciones con los demás, hemos forjado la lectura y la escritura como cualquier otra actividad humana. Ellas habitan en el seno de estas relaciones sociales. Y por eso mismo, en el tiempo histórico y en el lugar en el que nos tocó vivir, nos proponen ciertas maneras de vincularnos con las palabras que son distintas a las de otros.

Así es como podemos hablar de las lecturas, en plural. De maneras de leer que varían según los contextos. Y que cada uno va apropiándose, transformando, dejando de lado, censurándose o permitiéndose.

Conocer distintas maneras de leer y de ponerlas en práctica es lo que también nos da mayor libertad a la hora de construir sentido. Y, aunque los textos suelen proponer, implícitamente, maneras de acercarse a ellos, no necesariamente estamos obligados a respetarlas.

Es así como podemos leer de forma literaria un artículo de diario o una hoja del otoño, prestando atención a su belleza, a lo que nos dice de nosotros mismos, a las metáforas que aparecen entre sus palabras. O como podemos leer de forma religiosa un poema, tomándolo como conexión con un ente supremo. O leer un cuento de forma didáctica, llevándolo a ser ejemplo de una idea más amplia que queremos explicar.

Las maneras de leer son diversas, y se construyen. Cuantas más tenemos a mano, más posibilidades tenemos de encontrarnos profundamente con los textos, de atender a nuestras necesidades de sentido. Y seguramente, a lo largo de distintos momentos del día, de la semana, de la vida, precisaremos aun más una información exacta para resolver un problema técnico o un ensueño que nos ensanche el mundo, una idea que nos haga pensar o un pensamiento que nos motive para levantarnos de la cama.

2 Ver Capítulo 3.1. Dimensión institucional.

Así, las maneras de leer pueden estar asociadas a distintos tiempos de la vida. Leemos poéticamente cuando estamos de viaje, nos metemos en historias apasionantes cuando volvemos de trabajar, nos informamos cuando nos levantamos a la mañana. Lo mismo sucede con los lugares. Las lecturas que nos permitimos en un aula no son las mismas que nos habilitamos en un colectivo, ni las que compartimos en casa de amigos son las mismas que perfuman la intimidad de una pareja. La biblioteca es un espacio que, a su manera, debe contenerlos a todos los demás en potencia.

Bibliografía

- Baudelaire, Ch. (2006): *Las flores del mal*, Buenos Aires, Colihue.
- Bellorín, B. y C. Martínez (2006): *Comunidades lectoras: Una guía para propiciar la lectura en su entorno*, Caracas, Banco del libro.
- Chartier, R. (2000): *El orden de los libros, lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*, Barcelona, Gedisa.
- Devetach, L. (2008): *La construcción del camino lector*, Córdoba, Comunicarte.
- Freire, P. (1991): *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México, Siglo XXI.
- Galeano, E. (2004): *Bocas del tiempo*, Buenos Aires, Catálogos.
- Iglesias, L. F. (1979): *Didáctica de la expresión*, Buenos Aires, Ediciones Pedagógicas.
- Larrosa, J. (2003): *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Liotard, J. F. (1960): *La fenomenología*, Buenos Aires, Eudeba.
- Montes, G. (1999): *La frontera indómita*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Montes, G. (2007): *La gran ocasión*, Buenos Aires, Plan Nacional de Lectura, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.
- Petit, M. (1999): *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2001): *Lectura: del espacio íntimo al espacio público*, México, Fondo de Cultura Económica.



CAPÍTULO 3. La dimensión institucional

La biblioteca como articuladora de espacios escolares, educativos y culturales

La escuela en contextos de encierro se nos presenta como un espacio transversal donde se desarrollan diferentes propuestas, convocando al encuentro de saberes heterogéneos que se enriquecen mutuamente: contenidos curriculares y saberes que provienen de diferentes y singulares trayectorias y experiencias. La biblioteca, dentro de la escuela, plantea un escenario particularmente propicio para poner en escena este cruce de saberes. Por su flexibilidad y su capacidad de articulación, las actividades que se desarrollan en la biblioteca permiten una intensa articulación entre experiencia, conocimiento y cultura.

En este sentido es que la cárcel se intenta mantener la tensión entre la educación común y el trabajo con dispositivos heterogéneos, atendiendo a la especificidad del contexto institucional y los atravesamientos sociales y culturales que allí se ponen en juego.

Gustavo, un interno de una cárcel de Mendoza, cuenta que la biblioteca le permite “buscar poesías, cosas así, que dentro de la estructura de la escuela no había”. Y que, al mismo tiempo, esas poesías le abren un vínculo con su familia, ya que muchas de las poesías que busca son para regalárselas a sus parientes. Gustavo dice que estas poesías le “facilitan compartir algo con su entorno familiar”.

Marcos, otro interno, enriquece la idea de Gustavo, planteando que para él los libros son un nexo para la comunicación.

La biblioteca tiene una especificidad en su dimensión institucional. Una especificidad en tanto articuladora, en tanto espacio abierto a prácticas educativas que pueden quedar

por fuera de lo más estrictamente escolar, en tanto anfitriona de saberes provenientes de distintos lugares y con distintas formas, en tanto punto de partida para construir nuevas comunicaciones o nuevas formas de comunicaciones ya existentes.

Para comprender esta función de la biblioteca es necesario repensar la oposición entre educación formal y educación no formal.

“La revisión del concepto de educación no formal tiene como objetivo captar, describir e interpretar el rico espacio de experiencias educativas que se dan a lo largo de la vida de los individuos desde que nacen hasta que mueren y que trasciende el espacio de la escuela en sus tres ‘niveles educativos’” (Sirvent *et al.*, 2006)

¿Qué lugar da la escuela a todas esas experiencias, que son parte de la trayectoria formativa de todos los sujetos? ¿Cómo las vincula e integra con el currículo escolar? ¿Qué lugar les da en la construcción de una comunidad educativa?

Entre los contenidos de las materias de la escuela y todo el resto de las experiencias educativas de las personas hay continuidades, encuentros, hilos, y un proceso de ida y vuelta, mucho más que una ruptura en un recorrido lineal. De la escuela a la vida y de la vida a la escuela aprendemos y enseñamos permanentemente, y en la medida en que la escuela puede albergar y enriquecer este proceso será más inclusiva y más poderosa como herramienta de transformación social. Para que lo consiga, sostenga y mejore, la biblioteca tiene un rol fundamental en tanto articuladora de saberes. Biblioteca abierta a conocimientos y saberes diversos, muchas veces vistos como opuestos, pero que en su anudamiento singular expresan la fuerza productiva de las tensiones. Lugar para el encuentro entre saberes, lenguajes heterogéneos que se potencian en la conexión singular que se produce en los sujetos.

Un taller de radio que se realiza en la provincia de Mendoza nos permite ver un buen ejemplo de esta articulación. Durante su presentación, nos explican que el taller tiene “una súper articulación con la biblioteca”, porque la bibliotecaria, Mariana, participa del taller. Pero al preguntar y enterarnos de más detalles, nos damos cuenta de que desde la biblioteca también se genera un ida y vuelta hacia otros espacios educativos.

Para construir contenidos, la biblioteca es la primera referencia. Allí los internos buscan libros, revistas, notas interesantes. Estos contenidos también pueden aparecer en relación con el trabajo en el aula. A su vez, la radio es el espacio para que los internos que saben tocar la guitarra hagan música y la compartan con los otros o para los que escriben poemas o cuentos hagan lo mismo. También la posibilidad que tiene la radio de salir al exterior o grabar programas para hacerlos circular en otras emisoras habilita un abanico de conexiones más amplio todavía.

La articulación de saberes también implica tomar en cuenta las experiencias e intereses de los estudiantes, darles espacio, a la vez que ampliarlos y ponerlos en tensión, generando nuevos interrogantes y búsquedas. Conectar una pregunta con un libro y disparar del libro una pregunta. Abrir el marco para una conversación profunda o para una nueva mirada sobre un viejo tema. Se trata de complejizar la concepción de conocimiento escolar.

Complejizar la concepción de conocimiento escolar supone recuperar otras formas del saber que también circulan por la escuela pero también se trata de hacer una puesta en valor de aquello que los sujetos ponen en juego como conocimiento y que opera como modo de articulación entre el saber nuevo que la escuela propicia y aquello que los alumnos traen de su propia experiencia, de los saberes previamente adquiridos y de lo que se presenta como propio de la subjetividad de cada alumno, aquello que, como veíamos, es del orden identitario y social. (Bajour y Bombini, 2007)

Otro aspecto es el de la biblioteca como articuladora con otras instituciones.

La biblioteca abierta en contextos de encierro no sólo debe abrirse hacia adentro, convocar e ir en busca de intereses y deseos furtivos, pasiones, curiosidades por el mundo de la cultura y el conocimiento, la literatura y las artes, la comprensión y la expresión; sino también hacia afuera, tejiendo puentes culturales, promoviendo el encuentro, los vínculos y los intercambios de recursos materiales y simbólicos, de afectos y vínculos.

La biblioteca escolar, y quizás esto tenga mayor significatividad dentro de la cárcel, es un espacio estratégico para la construcción de esas articulaciones con el afuera; por su ubicación fronteriza entre lo escolar y lo no escolar, por el contrapunto que establece con la organización rígida de la institución de encierro, por su carácter poroso y permeable a universos de saberes, sentidos y conocimientos que provienen de lugares distintos, por su capacidad de alojar sujetos diversos. La biblioteca, para quienes la hacen y la habitan todos los días, ocupa un lugar clave para establecer vínculos de trabajo con distintas instituciones relacionadas con la comunidad escolar en sentido amplio, produciendo intercambios significativos y de gran productividad para la vida de la escuela y, prospectivamente, para la vida de quienes transitan por ella.

La escuela en contextos de encierro necesita especialmente extender ramas y tender puentes, conectarse con distintos afueras que den cauce a las demandas que surgen al interior de la escuela y que provoquen nuevas ideas y necesidades, que renueven y pongan en movimiento, ya sea para habilitar una escuela o un taller de oficios para el sujeto

que sale en libertad, para realizar un intercambio artístico entre sujetos que están presos y personas que no lo están o para conseguir que diarios o revistas ingresen de forma periódica a la cárcel. La articulación con otras instituciones es fundamental.

Necesitamos una mayor imaginación institucional, que permita leer los contextos y disponer de los recursos para construir los mejores proyectos de trabajo, identificando los propósitos de enseñanza. La imaginación ética de las escuelas permite abrir el escenario del trabajo cotidiano y ocuparse de las cosas que no pasan, logrando incluso que pasen en favor del aprendizaje de los estudiantes.

El arte de incluir a todos los otros demanda la primera exigencia de la justicia educativa: igualdad de oportunidades reales en la distribución y apropiación de los acervos simbólicos. Exige, además, la certeza de asegurar el aprendizaje de los conocimientos que enseñamos. Para tales empresas necesitamos convocar la mayor cantidad de recursos didácticos, estrategias de enseñanza, metodologías pertinentes, contratos pedagógicos consensuados entre adultos.

La articulación interinstitucional se da también al interior del mismo contexto de encierro. Como ya se ha dicho, la escuela en contextos de encierro es una institución dentro de otra institución. Asumiendo la tensión entre las distintas lógicas, es muy importante buscar distintas formas de articular la tarea con el Servicio Penitenciario.

En una primera instancia, con las direcciones de Cultura y Educación. Buscando objetivos en común dentro de las diferencias, intentando generar, aunque sea, pequeños proyectos en conjunto. Pero también, más allá de esa instancia formal, en términos del vínculo con el personal de la cárcel, que está permanentemente en contacto con la escuela. La biblioteca también puede ser abierta a quienes están en la cárcel trabajando, estas personas pueden formar parte de la comunidad lectora.

No será fácil, y posiblemente la mayoría de los trabajadores de las prisiones no muestren interés o no tengan disponibilidad de tiempo para participar de las actividades relacionadas con la biblioteca, pero incluso una presencia pequeña, de una o dos personas, puede ser muy poderosa y abrir nuevos canales de comunicación. La biblioteca brinda servicios muy útiles como el préstamo de libros, o incluso la consulta de libros en sala, servicios que pueden satisfacer distinto tipo de necesidades de las que nadie está exento. Buscar una articulación en esos niveles micro también significa seguir haciendo crecer la comunidad de lectura.

Los libros, la lectura, la escritura, son una manera de salir. Y encontrarse, a través de las palabras, compartidas, con los otros. Los libros van y vienen, se prestan, se leen para uno y para otros. La biblioteca abierta permite tejer puentes entre el adentro y

el afuera. Como señaló el Ministro en la presentación de esta colección, la cultura y la educación como puertas de salida a la calle y a la vida.

Construyendo contratos y acuerdos

En tanto que la biblioteca abierta es un espacio esencialmente social, en el que las personas se relacionan entre sí, se encuentra atravesada por contratos, es decir, por reglas, normas, encuadres que se construyen colectivamente, a veces más determinados por criterios institucionales ya establecidos y otras por criterios que surgen en el grupo que conforma esa biblioteca.

Los contratos pueden ser más o menos formales, más y menos explícitos. Los contratos que atraviesan la constitución y funcionamiento de la biblioteca en contexto de encierro se inscriben en distintas dimensiones. Además, algunos implican el compromiso de distintas instituciones, otros, de personas que se inscriben en una misma institución. Retomar y dar sentido a los contratos formales ya existentes, tanto como construir nuevos acuerdos es parte de la tarea del bibliotecario.

Para comenzar, vale situar el marco en el que se inscribe este proyecto dentro del Ministerio de Educación de la Nación. Es importante esta información tanto para conocer e historizar el contexto en el que se desarrolla “Bibliotecas Abiertas”, como para distinguir una de las distintas dimensiones en la construcción del contrato de trabajo. Además, para poder pensar los acuerdos que se construyen al interior de la biblioteca también desde un plano más macro, más amplio.

En una primera instancia, el proyecto se llevó adelante con la Línea de Educación de EUROSocial, organismo que aportó el financiamiento al proyecto “Capacitación de bibliotecarios para la promoción de la lectura y actualización del equipamiento de las bibliotecas en contextos de encierro”.

A esta primera alianza se agregó el trabajo articulado en el Ministerio de Educación de la Nación. La Coordinación Nacional de la Modalidad Educación en Contextos de Encierro convocó al Plan Nacional de Lectura y la Biblioteca Nacional de Maestros.

Estas alianzas intraministeriales no sólo generan mejores condiciones para la implementación y desarrollo de los proyectos sino que permiten que se empiece a tejer un entramado entre cada una de las áreas, que de esta forma aportan sus saberes específicos, abiertos al diálogo con los otros actores involucrados. Es así como la propuesta no sólo busca universalizar la instalación de bibliotecas en estos contextos, en etapas, sino

mejorar la calidad de las prácticas escolares y no escolares que tienen lugar en contextos de encierro, de manera de incidir efectivamente en las trayectorias de los sujetos.

Reconociendo los aportes que cada una de las áreas podía hacer a la construcción de un proyecto que fuera una apuesta a la calidad en términos pedagógicos, a la sustentabilidad y al trabajo colectivo, el contrato a nivel intraministerial implicó establecer funciones y responsabilidades diferenciadas. Este se expresa, por ejemplo, en la propuesta de capacitación como eje fundamental del proyecto.

La propuesta prevé tres componentes:

En primer lugar, una capacitación de bibliotecarios escolares, que se propone el desarrollo de un Programa de capacitación para los bibliotecarios, cuya función apuntará a un triple perfil en su tarea:

- Técnico bibliotecológico: Uno de los ejes de la capacitación será el de catalogación a partir de un software que será definido por cada país. Argentina ofrece el “Aguapey,” de uso en las bibliotecas escolares de escuelas comunes. Esta capacitación se articulará con la Dirección Nacional Biblioteca de Maestros.
- Pedagógico: La formación pedagógica permitirá al bibliotecario participar del proyecto educativo de la escuela y acompañar a docentes y alumnos en su desarrollo. Se prepararán los materiales conjuntamente con el Plan Nacional de Lectura.
- Promoción de la lectura: El perfil del bibliotecario como promotor de la lectura potenciará la función de la biblioteca como centro cultural y de promoción de la lectura en la escuela a partir de actividades extracurriculares. Se prepararán los materiales conjuntamente con el Plan Nacional de Lectura. La idea es que cada bibliotecario presente un proyecto pedagógico-cultural que incluya indicadores que permitan evaluar el impacto de la acción al finalizar el año.

Por otro lado, la dotación del acervo bibliográfico y el equipamiento tecnológico es parte del contrato que se establece y queda bajo la responsabilidad del ME.

Otro de los ejes de este contrato marco se vincula con la responsabilidad de las jurisdicciones de contar con una Carta-Compromiso que deberá estar firmada por el Ministro provincial de Educación solicitando la participación de la escuela que funcione en la unidad penal o instituto de menores seleccionado garantizando la puesta en marcha del proyecto.

Asimismo, el ministerio provincial tiene a su cargo la selección, designación y financiamiento de un cargo de bibliotecario, preferentemente de tiempo completo, con título específico o con título docente y especialización afín en aquellas unidades que se propongan para la experiencia. Garantiza la presencia y la participación de dichos

bibliotecarios en todas las instancias de capacitación planificadas por el Ministerio de Educación de la Nación, su implementación y evaluación en el marco del Proyecto mientras dure la experiencia y su participación en la elaboración de informes de avance y final.

Todas estas cuestiones que pueden parecer administrativas o burocráticas son fundamentales para generar un **encuadre político institucional** que garantice la implementación, desarrollo y sustentabilidad del proyecto en función de los acuerdos establecidos. Así es como, si pensamos en términos más estructurales y de construcción política a largo plazo, estos requisitos generan condiciones para que la biblioteca deje de ser algo accesorio, que puede o no estar en la escuela, para convertirse en uno de los espacios educativos fundamentales en un proyecto educativo institucional que, sobre la base de la gestión, tenga la capacidad de convocar a docentes, directivos, estudiantes, para el diseño de una propuesta consensuada a través de la participación de todos.

El encuadre político institucional permite tomar conciencia de que el trabajo que está realizando cada uno se hace en paralelo con muchos otros, en distintas partes del país. Cuando prestamos un libro, cuando acompañamos el aprendizaje de un ejercicio matemático, cuando leemos un cuento o miramos una película, estamos formando parte “de” y dando forma a una política pública muchísimo más amplia. Es en esta primera comunidad que podemos vernos e imaginarnos con otros, que tal vez conocimos, en un encuentro docente, que podemos conocer o que no veremos nunca, porque ya estuvieron, porque estarán o simplemente porque no se dará la ocasión de encontrarnos.

Punto 6.3 Estrategias para mejorar la calidad educativa

Inciso 64. Extensión progresiva del "Proyecto Bibliotecas Abiertas" destinado a fortalecer y actualizar las bibliotecas escolares de todas las escuelas en contextos de encierro del país y a incorporar el cargo de bibliotecario en las Plantas Orgánicas Funcionales (POF) (Documento Base – Modalidad Educación en Contextos de Encierro – Aprobado por Resolución del CFE N° 110/10)

En todo establecimiento funcionará, además, una biblioteca para los internos, debiendo estimularse su utilización según lo estipula la Ley de Educación Nacional.

(Artículo 138 - Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad N° 26.695/11)

Por otro lado, el encuadre también es necesario para diseñar propuestas a partir de los ejes que se plantean en los programas, que están a su vez sostenidos por la ley. Que la biblioteca sea algo más que un depósito de libros, que la lectura no es sólo la lectura

de la letra, que es necesario construir y fortalecer comunidades lectoras tanto como dar impulso a la autonomía de los lectores, son líneas de una política educativa que se viene construyendo hace años y que sigue renovándose y transformándose con las prácticas docentes de cada uno de los maestros que están en las escuelas.

Así, los contratos que construimos al interior de la escuela y de la biblioteca están respaldados y coordinados por acuerdos mayores, nutridos y transformados, por su parte, por la sedimentación de lo que hacemos día a día. Es fundamental pensar estos contratos como construcciones, en su dinámica, como elementos en movimiento. Por supuesto, sobre algunos tenemos más alcance que sobre otros. Pero vale la pena pensar qué acuerdos proponemos, desde dónde, cuáles son sus fundamentaciones y de qué manera los construimos.

¿Cuáles son los acuerdos que se plantean en el día a día en la biblioteca en la que trabaja?
Puede enumerar esos acuerdos, pensar cuáles faltan y cómo se podrían construir.



© Joaquín S. Lavado

En la biblioteca del complejo penitenciario de Magdalena, nos encontramos con esta historieta de Quino puesta ahí enunciando una regla, pero trasgrediendo lo convencional.

Existen diversos modos de construir el o los acuerdos que se establecen entre los que participan de la biblioteca. Seguramente existen formas más participativas y otras que se resuelven entre docentes y bibliotecarios. Sin embargo se debe tener en cuenta que cuanto más involucrados estén los estudiantes seguramente esto redunde en una mayor participación y respeto por las normas consensuadas entre todos. Sentirse parte es fundamental para el respeto de los acuerdos y para respetar a los otros.

Lo más habitual en el ámbito escolar es que la norma sea enunciada por los docentes y los bibliotecarios, quienes en una primera instancia deberán arribar a un acuerdo. Este tipo de normas, que se relacionan con el cuidado de los libros, las modalidades de préstamos, etcétera, constituyen modos de construcción de lazos sociales, que habilitan procesos de filiación simbólica, que promueven en los jóvenes una relación novedosa con la norma, que no sea solamente objeto de transgresión.

En el caso del chiste o la historieta, como la de Quino, la enunciación se separa de una persona concreta y de una forma clásica de autoridad. Habilita la conversación, el debate, a la vez que deja en claro una idea.

Buscar formas distintas de construir la norma, de construir el contrato, implica fortalecer la comunidad lectora y hacer una biblioteca más sólida.

Otro aspecto del trabajo en la biblioteca que se vincula con los contratos es el de los certificados que otorgan un valor formal a todo lo realizado en el marco de la biblioteca. Estos certificados permiten que las actividades que se desarrollan en la biblioteca, que no están calificadas y que no son obligatorias, tengan un reconocimiento.

El diploma hace a la construcción del contrato educativo, y el contrato social. Un reconocimiento, un ida y vuelta, simbólico, que reafirma el lazo que une a los estudiantes entre sí, con los docentes, con la institución, con las prácticas educativas dentro de la biblioteca.

La construcción del equipo de trabajo

Una biblioteca necesita un espacio físico. Necesita libros, mesas, sillas, estantes. Si existen las posibilidades, será bueno contar con un equipo de música, almohadones, imágenes para poblar las paredes. Pero sobre todo una biblioteca necesita gente. Personas que den vida a los textos, que los hagan circular, que los conecten con otras personas y otros textos.

La primera persona que debe velar por la biblioteca es el bibliotecario, responsable del espacio y del proyecto, encargado de encabezar, proponer y articular el trabajo. Pero el bibliotecario no puede solo, y necesita de otros que acompañen su tarea, tomen a su cargo responsabilidades, trabajen a la par, cada uno desde su rol y desde su lugar. Entre todos, forman un equipo. Un colectivo de trabajo que tiene objetivos y tareas que una persona sola no puede (o no debería) asumir en soledad. Un grupo de personas que se mueve en forma articulada con distintos saberes, con distintos espacios dentro de la escuela y con otras instituciones.

La formación del equipo de trabajo es también un acuerdo, un contrato: acuerdo de responsabilidades, de tareas, de horarios, de lugares. Acuerdo en el que cada integrante tiene roles y responsabilidades, y un compromiso con ellos. En el que cada uno se ensambla con los demás en pos de metas compartidas.

Este armado parece una utopía, en un presente en el que las escuelas tienen, con suerte, un cargo de bibliotecario asignado. Pero el equipo de trabajo de la biblioteca no se forma sólo con bibliotecarios, y ni siquiera todos sus integrantes deben estar en el espacio físico de la biblioteca.¹

Un cuento leído por un profesor al comienzo de una clase es una actividad que tiene que ver con la biblioteca. Sólo con esa actividad, y si podemos concebirlo de esa manera y darle un lugar en nuestra perspectiva, el profesor pasa a formar parte del equipo de la biblioteca, casi sin modificar sus prácticas habituales en el aula.

Lo mismo sucede cuando cada tanto este docente trabaja en el espacio de la biblioteca, se reúne con el bibliotecario para planificar o proyectar; cuando, en la calle, está atento a algún artículo de diario que pueda resultar interesante para la cartelera. Acciones pequeñas pero que se van entramando con otras para conformar un movimiento más grande y amplio, heterogéneo y de mayor alcance.

Todos los docentes de la escuela pueden ser parte del equipo de la biblioteca, con distintos tipos y grados de participación, que pueden incluso variar a lo largo del tiempo. Algunos estarán más interesados y por eso más presentes en el día a día, otros no. Pero convocar, invitar, proponer, desafiar, para integrar, son tareas para las que la biblioteca es una base ideal, como espacio de todos y de ninguno al mismo tiempo.

A su vez, la biblioteca se monta sobre redes sociales y redes solidarias ya existentes. No comienza de cero, sino que, al estar atravesada por la lógica de una institución (la escuela) dentro de otra institución (la cárcel), necesariamente trabaja sobre los vínculos que se habían establecido previamente. Estos vínculos pueden jugar en contra o a favor, pero siempre va a ser necesario tenerlos en cuenta y aprovecharlos, para mejorar y enriquecer el potencial de la biblioteca en este contexto.

Los estudiantes son parte fundamental del equipo de trabajo de la biblioteca pudiendo asumir roles más activos que en otros ámbitos educativos. En contextos de encierro, la figura del **preso bibliotecario** está presente en muchas bibliotecas, escolares y no escolares.

En el complejo penitenciario de Magdalena, Ariel es el único bibliotecario con cargo, pero son cuatro las unidades en las que tiene que trabajar. La idea es que en las cuatro

1 Ver, en Capítulo 4, el apartado “La biblioteca extendida”.

funcione una biblioteca. Para lograr este objetivo, Ariel armó un equipo de trabajo integrado por varios internos que ha ido formando permanentemente. Son ellos los que están al frente de las bibliotecas, y eso ha permitido que estén abiertas todas de manera simultánea. Esta forma de organización tiene un correlato en la forma en la que Ariel presenta al equipo y habla de su actividad: todo lo que se hace en la biblioteca está enunciado en un “nosotros”. Ese “nosotros”, esa primera persona del plural, da cuenta de un grupo en el que varios pueden sentirse cobijados y respaldados en su hacer.

El trabajo del bibliotecario, en este caso, consiste en la coordinación de un equipo y en la capacitación de sus integrantes, a lo que se suma la búsqueda permanente de nuevos candidatos que puedan ocupar los lugares de los internos que son trasladados, de los que salen en libertad o pierden el compromiso y/o el interés, por distintos motivos.

El trabajo en la biblioteca comienza con tareas sencillas y más manuales. De a poco se va pasando a la organización bibliográfica y a tareas donde el estudiante se desempeña como mediador de lectura: los estudiantes que ya hace un tiempo considerable trabajan en la biblioteca pueden recomendar y orientar a los lectores en sus búsquedas.

En la unidad de mujeres, donde no hay un espacio físico para la biblioteca, es el lugar en donde Ariel ha enfrentado más problemas para desarrollar su tarea, según nos relató. Allí llevan adelante el trabajo una docente, que acompaña más de cerca la tarea, junto con algunas internas que se encargan de tener disponibles los libros, en un aula, aunque sea un par de horas, o de llevarlos a recorrer los pabellones.

La biblioteca no es la única beneficiada con estos armados de equipos. Quienes se suman a los equipos bibliotecarios de esta forma aprenden un oficio, están más en contacto con los libros y un ámbito educativo, toman una posición activa en tanto sujetos y forman parte de un grupo en el que se construyen vínculos distintos a los que existen habitualmente en una cárcel.

El trabajo en la biblioteca tiene, además, distintas variantes. Hay lugar tanto para el que necesita un trabajo más metódico y rutinario, ordenando los libros, listándolos, haciéndose cargo del registro de préstamos, por ejemplo; como para un trabajo más creativo, que permita, quizás, una mayor conexión con los libros. Ejercer, por ejemplo, el rol de recomendador, ya sea mediante un tiempo fijo en la biblioteca, ya sea extrayendo fragmentos de libros y revistas para ubicar en las paredes y carteleras de la biblioteca. Como decía un estudiante en Misiones, “eso de crear responsabilidades nos hace sentir responsables y necesarios”.

La integración de los estudiantes al equipo de trabajo de la biblioteca también tiene sus límites, que son distintos en cada institución.

En San Felipe, provincia de Mendoza, Ulises había armado un sistema de referentes de la biblioteca en cada unidad penitenciaria, que se encargaban del préstamo y la recuperación de los libros que los lectores no devolvían. Sin embargo, el sistema por referentes no funcionó a la hora de rescatar los libros prestados en los distintos pabellones

Esto hizo que el rol de los referentes se modificara. Entonces, no debían ser los encargados del reparto de los libros, pero sí los que estuvieran más atentos, a la vez que se encargaban de otras tareas, entre ellas, las de coordinar talleres a partir de algún saber adquirido en la escuela o en algún otro lugar.

Una de las principales tareas de los referentes consistió en replicar en un módulo (pabellón) un taller realizado en el espacio físico central de la biblioteca: si alguno se había interesado más en la propuesta, se le proponía prepararse para presentársela a otros compañeros que no iban a la escuela, y de esta forma multiplicarla.

Así, el equipo de la biblioteca también puede estar formado por algún interno que, sabiendo algún oficio o lenguaje artístico, lo ofrece a los demás en el marco de un taller.

Hemos encontrado, con esta modalidad, talleres de hip hop, escritura, braille, reparación de computadoras, teatro, entre muchos otros posibles. Así, la biblioteca puede dar un marco institucional, acompañamiento pedagógico e incluso algunos recursos, partiendo del espacio físico.

Proyectos que cambian vidas

Hemos visto como los proyectos que buscan la **formación de agentes multiplicadores**, de manera que los saberes y los conocimientos circulen entre pares, son decisivos a la hora de la producción de sujetos responsables, capaces de diseñar un proyecto de vida, de manera solidaria y autogestiva.

En San Martín, provincia de Buenos Aires, un proyecto de formación de alfabetizadores ha provocado, con el paso de los años, no sólo un impacto notable en la alfabetización de los internos que iban a la escuela sino también, y más a largo plazo, forjó una conciencia de educadores en algunos estudiantes que va más allá del aquí y ahora.

Los casos de Waldemar, que una vez en libertad abrió una biblioteca en José León Suárez, enfrente del penal en el que estuvo preso, en la que se propone generar un centro de alfabetización para su barrio, y de Diego, que acompaña a todo docente que trabaja en el CUSAM,² tanto en la promoción de las actividades y la “bajada” (tránsito de los pabe-

2 Centro Universitario de San Martín, dependiente de la Universidad Nacional de San Martín.

llones a la escuela) de los estudiantes como en la reflexión sobre los procesos pedagógicos, son casos que atestiguan la potencia a largo plazo de los proyectos multiplicadores.

En historias como las de Waldemar y de Diego se pone en escena nuevamente el rol de la biblioteca como articuladora. Quizás ya haya en la unidad penitenciaria en la que estemos trabajando espacios de este estilo, generados de forma espontánea o armados en otros escenarios. Tal vez haya semillas de posibles talleres o encuentros, que desde la escuela se pueden acompañar y alentar. La biblioteca es el espacio ideal para que estos encuentros sucedan.

Sin embargo, es importante tener en cuenta que estos armados no se dan de una vez y para siempre. Requieren mucho trabajo, los compromisos van y vienen, muchas veces los internos que en un principio estaban más involucrados en el proyecto salen en libertad y hay que comenzar de nuevo. Por ello, debemos pensar estas situaciones desde una mirada más macro, a largo plazo, sabiendo que al proponer una y otra vez hay un proceso ocurriendo y que así, poco a poco, se va construyendo un espacio.

También es necesario un trabajo simbólico: generar una mística de equipo, objetivos comunes más amplios, a la vez que metas cercanas que podamos ir viendo cómo se realizan. Por ejemplo, dar nombres a los proyectos y las tareas puede servir para sostener y para dar sentido a lo que se hace.

La construcción de un **nosotros** tiene una dimensión concreta: la construcción de un equipo de trabajo, pero siempre implica una dimensión imaginaria, esa *comunidad imaginada* (Anderson, 1993) que pugna por hacerse visible.

Anderson formula el concepto de *comunidad imaginada* para dar cuenta de la construcción de los estados nación. ¿Cómo hacen para sentirse parte de un mismo país personas que jamás se vieron ni se verán la cara? Compartiendo un imaginario que es un producto cultural, símbolos, emblemas, representaciones, un artefacto que alberga a todos.

Lo imaginario no es sinónimo de falso. Tiene una fuerza en sí misma, distinta a la de lo material, pero imprescindible y con capacidad de articular elementos disímiles. Se trata de construir horizontes, caminos para andar, justamente en lugares en los que la vista está acotada a las paredes más cercanas.

Si de imaginario hablamos, hablamos también de nombres. Dar nombre a la biblioteca es un proceso y no un acto de una vez y para siempre.

Qué nombre se elige, cómo se lo elige, cómo se lo presenta después a los recién llegados, cómo este nombre hace de trasfondo para sostener futuras propuestas de la biblioteca son distintos elementos de este proceso.

En una unidad penitenciaria de Mendoza, la biblioteca se llama Antonio Di Benedetto, nombre que no sólo está elegido con cuidado sino que se recuerda en distintos momentos para dar forma a lo que se hace allí.

Le proponemos que explore acerca de la vida y la obra de Antonio Di Benedetto . ¿Por qué piensa que la biblioteca de Mendoza lleva ese nombre? ¿Qué actividades le parece pueden desarrollarse a partir de este nombre ?

Los mediadores

Todos necesitamos un marco más o menos legitimado y reconocido para actuar, para poder contarle a otro lo que hacemos. Y este marco se hace más necesario cuando uno siente que es nadie, que nunca trabajó o que no tiene nada para aportar a los demás como sucede muchas veces con las personas que viven en contextos de encierro.

La categoría de *mediadores* puede ser muy valiosa en estos ámbitos. A diferencia del bibliotecario, los maestros, los profesores, los directivos, los internos que están en el equipo de la biblioteca no son docentes, pero sí se los puede pensar en tanto mediadores culturales o mediadores de lectura, personas que, a través de distintas acciones, se dedican a acercar a los demás distintos bienes culturales, libros, otros textos. No hace falta para eso una formación institucional tanto como una conciencia de la tarea, ganas y un reconocimiento de lo que se trae consigo, que siempre es mucho. Revalorizar los propios recorridos que uno trae: películas que vio, relatos que oyó, poemas que conoce, música que le gusta, saberes que aprendió, entre muchas otras cosas. Incluso sin casi nada de eso, pero con capacidad de escucha, muchas veces alcanza.

También los docentes son, o pueden ser, mediadores, personas que están “entre”. Si bien la asimetría es muy importante en muchas situaciones pedagógicas, en otras nos encontramos sólo en tanto personas compartiendo saberes, ideas, inquietudes.

La biblioteca es un gran marco para ese tipo de intercambios, y el bibliotecario que pueda posicionarse como *mediador de lectura* puede ofrecer a los estudiantes muchas oportunidades que de otra manera quedarían trunca.

El armado de equipo es también necesario por una cuestión humana más general y sencilla, la de compartir y hacer circular la información acerca de la tarea que estamos llevando adelante.

Ulises cuenta que, una vez, se dio cuenta que un taller no resultaba para nada. Lo habló con Mauricio (referente de educación del SP) y él le contó que le pasaba lo mismo.

Conversando, llegaron a la conclusión de que había una sobreoferta de talleres, y que tenían que repensar cómo armar la grilla y la agenda de propuestas.

Otras veces, el compartir es necesario simplemente para revalorizar la propia tarea, generar nuevas ideas o desahogarse. Contar lo que pasó, sentir que uno está en el camino con otro, permite no desanimarse tanto ante propuestas que no son tan bien recibidas, que no resultan desde un principio y que son justamente las que, planteando un riesgo, invitando a la novedad, precisan de un proceso de trabajo que es muy difícil de sostener en soledad.

De esta forma se empieza a vislumbrar la diversidad de actores, potenciales integrantes del equipo de trabajo, que irán delineando el proyecto en cada una de las escuelas. Los acuerdos que se van construyendo, dando nombre y forma a la actividad y los proyectos, dan un marco. Así, la alianza y la definición de un contrato de trabajo entre la escuela y la biblioteca será fundamental para cumplir con los objetivos del proyecto.

Dispositivos de trabajo

La biblioteca tiene múltiples funciones, que implican mucho más que ordenar y prestar libros. Para funcionar realmente como articuladora, precisa albergar actividades diversas, que se llevan a cabo en lo que llamamos *dispositivos de trabajo*: escenarios con ciertas características, propuestas y reglas que habilitan procesos educativos y culturales varios. Estos dispositivos son instancias de enseñanza y de aprendizaje distintas a las de la clase, con otros grados de formalidad, y sobre todo sin calificación numérica, pero no por eso menos importantes.

En este apartado, vamos a recorrer algunos de estos dispositivos. Cada uno toma formas particulares según el contexto: el espacio físico, las características de la escuela, de los estudiantes, de los docentes, las necesidades y las posibilidades de la institución. La idea es exponer un abanico amplio que pueda estar a mano para revalorizar y resignificar prácticas y ofrecer ideas nuevas.

Los dispositivos están pensados desde los criterios que ya venimos trabajando en este material: un concepto amplio de lectura, una diversidad de prácticas de lectura y escritura, la biblioteca como articuladora de saberes, sujetos e instituciones y se proyectan a los capítulos posteriores. Proponemos releerlos, repensarlos y ampliarlos a partir de la lectura del resto del libro, en un ida y vuelta con la experiencia.

Dispositivos para el préstamo y la circulación de libros

Sin posicionarnos en criterios bibliotecológicos, que han sido trabajados en distintas capacitaciones, en este material proponemos pensar algunas formas para facilitar el préstamo y la circulación de libros y otros materiales de la biblioteca. Como un marco general, es importante remarcar que en contextos de encierro, en la mayoría de los casos, las prácticas de lectura y escritura se realizan por fuera de los libros, que son objetos culturales e históricos particulares. En este sentido, el camino lector puede pensarse en forma más amplia en relación y en torno a distintas lecturas que muchas veces tienen otros soportes, tanto escritos como orales.

En varias de las bibliotecas que visitamos, los bibliotecarios han dispuesto una mesa amplia y generosa con revistas de distintos tipos. Por ejemplo, con títulos grandes, imágenes atractivas, pueden ser, como dice Ariel, buenos “anzuelos” para atraer a lectores a los que los libros no convocan, a la vez que un espacio para hojear en grupo, haciendo exploraciones más superficiales. Sacar los textos de los estantes, de esta manera o de otras,³ invita, dispara el deseo.

Otra problemática que se plantea en la biblioteca es la que se vincula a la devolución de los libros. Por las condiciones propias de las cárceles, no es fácil hacer un seguimiento de los libros, y muchas veces estos no son devueltos, ya sea porque se pierden, porque el lector fue trasladado o salió en libertad, porque el libro se le prestó a otra persona. Son riesgos a asumir, sabiendo que, para que la biblioteca funcione, los libros deben circular. Por eso mismo, debemos ser conscientes que algunos libros van a deteriorarse o perderse.

Sin embargo, la situación que acabamos de describir no nos puede llevar a pensar que no debemos hacer nada al respecto. Por un lado, tenemos la obligación de buscar otras formas de cuidar el patrimonio de la biblioteca, para que otros lectores no se queden sin nada.

Existen estrategias posibles, normas claras, bien explicadas, a mano para todos, respetadas y asentadas en la práctica cotidiana, que son importantes, que probablemente no funcionen de entrada, pero que poco a poco van a ir ganando terreno. Registrar los préstamos, dejarlos asentados, es una manera de fortalecer estas reglas.

El equipo de la biblioteca también trabaja en pos de la circulación y el préstamo de los libros. Desde profesores que sugieren libros en las clases o que recuerdan a algún alumno que tiene que devolver un ejemplar hasta internos que pueden hacer recorridos

3 Ver capítulo 2.2, apartado “La biblioteca extendida”.

por los pabellones de las unidades con una canasta o una valija de libros recomendados, para prestarlos, o preguntando a alguien que debe un libro si lo tiene para regresarlo. Si la información está a mano y cada uno toma conciencia del rol que puede cumplir, los procesos se agilizan y mejoran.

A veces puede pasar que alguna de estas colaboraciones genere conflictos. Ha pasado que colaboradores del equipo de la biblioteca sean mal vistos o mal tratados cuando van a pedir a alguien que devuelva un libro, y es importante estar atentos a cómo funciona el sistema que se propone porque siempre se pueden buscar nuevas estrategias.

Dispositivos para acopio y exposición de textos escritos en la escuela

La biblioteca también es el espacio de historia y memoria de la institución y de los grupos sociales que la transitan. El sitio en el que va quedando un registro de lo que se hace en la escuela, de los textos que escriben los estudiantes, de los libros más leídos o más buscados por estos. Por el sólo hecho de contener libros, una biblioteca constituye un lugar donde pasaron otros que han dejado un testimonio. En los libros, en general, son otros más lejanos, en el tiempo y en el espacio, en sus formas de escribir.

Pero la biblioteca puede también dar cabida a lo que van haciendo y dejando como legado los que pasan por ella.

En una de las unidades penitenciarias de Magdalena, la biblioteca tiene una caja en la que se guardan algunas monografías realizadas por los estudiantes como parte de trabajos prácticos pedidos en la escuela. La monografía se pide desde la escuela, se trabaja en la biblioteca, vuelve a la escuela, donde es escrita y corregida, y vuelve a la biblioteca, donde queda en la caja. Esa caja está disponible para todos, y puede servir tanto a los docentes, para ver los recorridos de la escuela y de los estudiantes, como a los propios estudiantes para conocer cosas que han escrito sus compañeros.

De la misma manera, y con diferentes soportes, que pueden ir desde libros y carpetas hasta formatos más originales y trabajados plásticamente, la biblioteca puede albergar trabajos literarios y artísticos de sus usuarios. Puede exponerlos, de distintas maneras, cada tanto, hacerlos circular. En la biblioteca va quedando escrita la historia de una comunidad de lectores.

Otra característica de estos dispositivos es que son permanentes. Es cierto que para la realización de actividades particulares como llevar a cabo una tarea, preparar una caja o una carpeta, releer lo hecho en otros momentos, armar una cartelera para una exposición, etc., puede destinarse un período de tiempo determinado, pero, en general,

están a mano para quien quiera y cuando quiera. Son opuestos, en este sentido, y por eso complementarios, a los eventos, que veremos más adelante.

El taller

El taller es un dispositivo que a lo largo de los últimos años se ha ido generalizando, y da nombre a formas muy distintas de trabajo que a veces lo único que tienen en común es que están libres de acreditación con nota. A esta característica podemos sumar dos más que, si bien no siempre están presentes, sí lo están habitualmente: la primera, que el taller propone una relación más artesanal y experiencial con los saberes; la segunda, que el taller no se organiza por niveles de conocimiento tan estratificados. Hablando del taller de escritura, dicen Andruetto y Lardone (2011: 21-22):

La palabra taller mantiene vivo lo artesanal, la idea de que es posible trabajar el lenguaje como si fuera una arcilla. A la vez, como se trata de escribir con palabras de las que cada uno se ha apropiado de distinta manera, palabras de las que el cuerpo puede hacerse eco, la experiencia de escribir es la celebración de la variedad de la vida y de lo inagotable de su significado.

Los talleres pueden estar dirigidos a la enseñanza de un oficio o de una técnica, a generar un espacio reflexivo en torno a una temática determinada, a propiciar la expresión en distintas formas, y también a combinar estos tres objetivos. Pueden durar varios años o un solo encuentro, tener su eje en la producción de algún elemento (un libro de poemas, un mueble, una canción, un decálogo) o centrarse netamente en el proceso, en las vivencias.

La biblioteca tiene la capacidad de albergar a todos estos tipos de talleres, poniendo a disposición una oferta variada y, en lo posible, sin superponerlos. Puede también articularlos a través de muestras, producciones hechas de forma compartida, pequeñas ventanas que van de uno a otro e integrarlos a los procesos que se dan en las clases más tradicionales, llevando y trayendo preguntas, inquietudes, ideas, experiencias.

El dispositivo taller tiene también una gran flexibilidad en cuanto a quién puede coordinarlo. El bibliotecario puede armar desde espacios de lectura hasta talleres para enseñar procesos bibliotecológicos, además de dar cauce a otros saberes que posea por fuera de su profesión: si sabe tocar la guitarra, jugar al ajedrez, elaborar artesanías, si ha hecho un curso de primeros auxilios, si es un apasionado de la filatelia o de las flores, puede construir un espacio de taller en el que pueda compartir estos conocimientos.

Lo mismo sucede con todos los docentes de la escuela, con la diferencia que muchas veces tienen las horas más acotadas para sus clases. Pero puede suceder que una vez un maestro decida quedarse, de forma excepcional, para hacer un taller que dure una sola jornada, que verse sobre un tema de su interés. Entonces, el bibliotecario puede promover, acompañar, dar espacio.

De la misma manera, a través de articulaciones institucionales, es posible conseguir que otros educadores, provenientes de otros espacios, lleven a cabo un taller, ya sea consiguiendo financiamiento externo, algo que a veces se puede gestionar, o a través de sistemas de voluntariado, por ejemplo, con estudiantes universitarios, muchas veces muy interesados en llevar sus saberes a otros espacios y aprender también de ellos. Así, se va ampliando el equipo. No hace falta comprometer a nadie por un plazo largo. Si está explicitado, y no se promete más que lo que se sabe que se puede cumplir, acotar los tiempos puede incluso dejar despierto el deseo para que en un futuro taller haya más interés.

Por último, y tal como se planteó antes, también los estudiantes pueden coordinar talleres sobre conocimientos que traían consigo desde antes o que aprendieron dentro de la cárcel. Esta es una forma no sólo de enriquecer la oferta sino de fortalecer la subjetividad de los sujetos al reconocer sus saberes y permitirles compartirlos con otros.

En otro plano, es importante instalar el taller en el marco de una discusión pedagógica. Aunque a veces pareciera que al taller sólo se va a pasarla bien, no por eso se deja de aprender y enseñar. De qué manera se aprende, con qué recursos, qué contenidos, cuáles son las experiencias, son preguntas posibles para articular.

En la unidad penitenciaria de San Felipe, Ulises, un bibliotecario, compara un taller de historia con las clases de Historia.

■ En el taller se trata de tirar el tema y que ellos opinen. A partir de esas charlas, se trata de sacar la visión escolarizada de la historia. Así funcionaba el taller de Historia universal, realizado a través de películas y otros textos.

Por ejemplo, para conocer la historia de Grecia, partíamos de la película de Aquiles, protagonizada por Brad Pitt y para trabajar el tema del Bicentenario, yo prefería traer textos y charlas de historia argentina.

En ese marco, apareció un estudiante al que, aunque no le tocó ir a Malvinas, vivió toda esa época. Cada uno expresaba lo que quería, algunos con poesía [...] yo les pedí una poesía, lo que quisieran expresar. A partir de ese taller, apareció otro estudiante que, interesado en el tema, se puso a leer más, y, desde ahí, a escribir un libro sobre la historia argentina desde la perspectiva de la economía. Entre sus lecturas, hubo muchos libros de Felipe Pigna.

Como hemos visto, los talleres se conectan fuertemente con los otros dispositivos. Archivando en la biblioteca las producciones de un taller de escritura, promoviendo la circulación de libros que pueden acompañar el proceso, realizando muestras en las que se da una mirada global sobre el proceso y se exponen algunas producciones, el taller va teniendo resonancias. Pueden vincularse también de forma especial con otros dos dispositivos que desarrollamos más adelante, la radio y el ciclo de cine.

Cine, radio, revistas

Los tres son ejemplos de dispositivos distintos, con características propias, que pueden partir de un taller y desarrollarse de forma independiente, sin necesidad de un coordinador y de una asimetría en términos de saberes, desde la que pueden comenzar. Un taller de cine,⁴ donde además de ver películas se discute sobre ellas, se enseña sobre géneros, se cuenta sobre las distintas técnicas involucradas en fotografía, guion, etc., puede desembocar en ciclos de cine donde, con cierta regularidad, se proyecten películas y se abra un espacio de intercambio.

El ciclo de cine puede surgir también sin necesidad de un taller previo, pero se puede aprovechar mucho más si hay lugar para debatir cuáles son los criterios de selección de las películas, cómo se arma el espacio de intercambio, qué orden se plantea para las películas o cómo se promociona y se difunde el ciclo. Es un dispositivo muy sencillo, que requiere de tecnología que no siempre está pero que muchas veces se puede conseguir (un proyector o un televisor, un reproductor de DVD o una computadora, un equipo de audio que pueda conectarse con el reproductor) y que es un sistema muy poderoso para formar grupo, para armar un pequeño ritual de encuentro periódico.

La radio requiere también de un equipamiento específico, cuando existe la posibilidad de salir al exterior, pero puede desarrollarse también grabando *enlatados*, es decir, pequeñas producciones que pueden grabarse con equipos más sencillos y que luego se envían a emisoras externas. La radio es un espacio de articulación por excelencia: de articulación de contenidos, como veíamos al comienzo de este capítulo. Articula saberes de la escuela con intereses de todo tipo. Da lugar a la música, a la poesía, a la filosofía, a temas de interés general, habilita una comunicación con el afuera, empuja a buscar contactos con otras personas que están haciendo lo mismo en otros lugares.

4 En la dotación, hay dos libros que pueden consultarse sobre este tema: *Películas claves de la historia del cine y El cine no fue siempre así*.

También la radio es un punto de partida para generar todo tipo de talleres: desde los más técnicos, de operación, locución, edición de audio, hasta talleres de temáticas que toman como excusa a la radio para desarrollarse: un taller de derechos humanos, de escritura de cuentos o de nutrición puede tener más consistencia por el sólo hecho de saber que lo que se genere ahí va a ser comunicado de forma más masiva.

Por otro lado, permite encuentros inesperados, con temas a veces muy masivos. En Almafuerte, Mendoza, en la radio, relataban el mundial. Eso, además de captar el interés de muchísimos internos, habilitó un trabajo con la propia voz, con la fluidez para hablar. Y acercó, en la comunicación, a los presos y los penitenciarios.

La revista, como publicación periódica, tiene características similares, aunque en un soporte escrito. La revista permite comunicar temas diversos, difundir producciones escritas, fotografías, trabajos plásticos, entre otros. Se complementa con la radio, en tanto da lugar a otros lenguajes y a otras formas de lectura.

En San Felipe, la revista *Oveja negra* intenta siempre reflejar las actividades que se hacen en la escuela. Así, muchos pueden enterarse de lo que sucede, saber de propuestas en las que podrían participar, mientras que otros ven objetivado y reconocido su trabajo. Al mismo tiempo, se va escribiendo la memoria de la escuela, que va a quedar como huella para los que vendrán.

Los eventos

Los eventos podemos pensarlos en por lo menos tres claves. La primera, como complementarios de otras actividades periódicas o permanentes. Una muestra, un encuentro de talleres, una jornada intensiva sobre un tema que se viene trabajando, pueden ser formas de volver sobre recorridos ya hechos, revisarlos y resignificarlos. Volver a mirar lo que se hizo, en el acto de compartirlo con otro, exponerlo o repensarlo, es un acto muy significativo en términos pedagógicos.

Lo es también en términos de conformación de comunidad. Dice Gadamer (2002) que una de las características de la celebración es que el tiempo cotidiano se detiene y se vivencia un tiempo distinto, en el que los lazos entre las personas se revisan, se fortalecen, se modifican. La celebración de una oportunidad de mirarnos distinto, de encontrarnos nuevamente y en el presente con nosotros mismos y con los demás. De construir o reconstruir un *nosotros*.

Esta oportunidad se da tanto en términos simbólicos, cuando volvemos sobre lo ya hecho, si se exponen trabajos plásticos hechos hace tiempo o se leen poemas escritos

en un taller meses atrás, como en términos prácticos: un evento requiere poner todos a disposición su fuerza de trabajo en pos de un objetivo común: rearmar el espacio, decorándolo, moviendo bancos de lugar, preparar el sonido, repasar el cronograma. Cada uno puede tener una tarea diferente, distinta de la de los demás y distinta de la que tiene en el día a día. Si se aprovecha bien, así, un evento puede ofrecer una posibilidad de reencontrarnos y de volver a dibujar el mapa de quiénes somos.

Los eventos dejan huellas fuertes, marcas. Cuando esas marcas pueden recogerse, hay una historia. Si esa historia está disponible, podemos ser parte de ella.

La tercera clave en la que miramos los eventos vamos a retomarla cuando hablemos sobre las publicaciones en el Capítulo 6. Los eventos son también una forma de salir al afuera, de dar cuenta de lo que pasa dentro de la escuela y romper así con el imaginario más habitual sobre las cárceles. Son una oportunidad para invitar otras personas, para difundir, para mostrar.

También para generar articulaciones: es mucho más fácil construir un vínculo con otro a partir de un objetivo en concreto y delimitado en el tiempo. Al menos como punto de partida. Invitar a un coro del barrio cercano, a un escritor para que venga a compartir su experiencia, otra escuela para que expongan también algún trabajo, son maneras de comenzar una relación que a futuro puede seguir creciendo. Un encuentro entre estudiantes o entre talleres es un evento en sí mismo, ya sea para compartir producciones como para compartir experiencias.

Volveremos a analizar los eventos en uno de los apartados del capítulo siguiente, al pensar lo que sucede con la biblioteca, el tiempo y los cuerpos.

La formación de multiplicadores

Aunque ya fue planteado, de alguna manera, en la construcción del equipo, los dispositivos para la formación de multiplicadores tienen una entidad en sí misma. Para convocar personas a que den una mano, es más fácil hacerlo sobre la base de una tarea concreta. Y, en lo posible, que tenga un destinatario claro más allá del propio candidato a formarse y sumarse al equipo.

En Magdalena, Ariel está permanentemente formando a quienes quieren sumarse a la biblioteca en distintos aspectos bibliotecológicos. Le destina un tiempo específico a esta actividad, explicita los saberes que están adquiriendo. Y queda claro, también, que esa formación es para que luego puedan colaborar en las necesidades de la biblioteca, hasta, en algunos casos, hacerse cargo de atenderla.

También en Magdalena Ariel había propuesto, en un momento, un taller de lectura en voz alta. Surgido a pedido de algunos estudiantes, que sentían que necesitaban mejorar su forma de leer, este taller puede tener un correlato inmediato en un servicio a la comunidad. Ir a leer cuentos a las visitas,⁵ o hacerlo, cuando da el contexto, dentro de la misma escuela o biblioteca, es una manera de hacer circular los textos por más espacios, y desde distintas voces multiplicadas.

Formar lectores en voz alta, en este caso, no implica prepararlos para leer “correctamente”, sino un trabajo expresivo y artístico mucho más profundo y sencillo a la vez, en donde cada uno debe buscar su propia voz, su propio cuerpo, elegir los textos que le gustan y que le dan ganas de compartir con otros. Debe también ser acompañado por el docente, que ayuda a buscar y a elegir los más apropiados. Apropriados por tener una extensión razonable para sostenerlo con la voz, y porque no alcanza con que le gusten a quien va a leerlos: hay que pensarlos en términos de los otros.

Los lectores en voz alta también pueden, en caso de que haya radio, ir a leer en un programa o grabar cuentos y poemas para que circulen por otras emisoras.

Planteamos esta propuesta de formación de lectores para otros como un ejemplo, que puede retomarse o del que puede desprenderse una idea, un formato, para desarrollar otros dispositivos similares. Los multiplicadores pueden aparecer con otras situaciones que describimos, como la formación bibliotecológica, en la organización de eventos, para coordinar talleres o espacios de cine, y también como parte de otras formas que en cada biblioteca ya funcionan o surgirán y se profundizarán.

Elija dos o más de los dispositivos de los que hablamos en este capítulo y escriba una posible forma de implementación adaptándolos al contexto de la biblioteca en la que usted trabaja, relacionándolos entre sí.

5 Nos referimos a las visitas que reciben, en tiempos y espacios programados, los presos. Por lo general, son realizadas por familiares.

Bibliografía

- Anderson, B. (1993): *Comunidades imaginadas*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Andruetto, M. T. y L. Lardone (2011): *El taller de escritura creativa: en la escuela, la biblioteca, el club*, Córdoba, Comunicarte.
- Bajour, C. y G. Bombini (2007): Módulo sobre Bibliotecas Escolares. Master en promoción de la lectura. Universidad de Alcalá de Henares, FGSR.
- Documento Base – Modalidad Educación en Contextos de Encierro – Aprobado por Resolución del CFE N° 110/10. Ministerio de Educación de la Nación.
- Sirvent, M. T.; A. Toubes; H. Santos; S. Llosa y C. Lomagno (2006): “Revisión del concepto de Educación No Formal” Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal - OPFYL; Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras UBA.



CAPÍTULO 4. ¿Dónde queda la biblioteca?

La biblioteca extendida

A veces la biblioteca sale de la biblioteca. Atraviesa la puerta, se pega a una pared.

La biblioteca se desterritorializa, se expande más allá de sus límites materiales que definen de manera estricta el lugar físico que pertenece a la biblioteca en el espacio de la institución de encierro. No es casual que en las cárceles, las bibliotecas, en el caso de que existan, queden relegadas a espacios muy reducidos, oscuros, lo que generalmente expulsa a los posibles interesados y las convierten en un espacio deshabitado.

Una vez más las lógicas en tensión se expresan en las disputas y negociaciones por la ocupación y reformulación de espacios en una estructura inamovible y estratégica para el funcionamiento de las instituciones de encierro, que están acorde a sus metas. Las condiciones institucionales, el involucramiento de los distintos actores, la construcción de una mística que rodee la biblioteca, develando la existencia de un tesoro escondido, motivarán el deseo de saber, de buscar, de disfrutar de aquellos que se acerquen y pispeen.

La biblioteca que se expande, que se desmarca de los límites que impone la cárcel, que cuadricula espacios, que impone modos de circulación y que prohíbe otros, al tiempo que fija patrones preestablecidos para moverse dentro de la institución. La biblioteca, a veces, avanza, incluso, en espacios y tiempos más allá de la escuela, de su emplazamiento en la cárcel y de sus horarios pautados para cada una de las actividades.

Cuando las bibliotecas “se abren” tienen la particularidad de llegar a otros lugares, de atravesar rejas, y descubrir seres invisibles, olvidados, guardados e ir al encuentro de esos sujetos para invitarlos a participar, más allá del nivel educativo, de su inscripción for-

mal en la escuela, de su capacidad para leer y escribir. En este sentido, la biblioteca es un espacio transversal, un punto de cultura y un punto de encuentro entre sujetos singulares, saberes e intereses diversos.



© Rep / www.miguelrep.com.ar

A veces la biblioteca sale de la biblioteca. Así sucede en una de las unidades que visitamos en la Penitenciaría de Magdalena. Cada semana, Ariel, el bibliotecario, cambia los recortes de diario que invitan, desde la cartelera, a que los internos se informen acerca de las novedades del mundo político, a que conozcan alguna historia peculiar, a reírse con los chistes que salieron en la contratapa. Él, personalmente, se encarga de seleccionar estos recortes, a partir de lo que le interesó o imagina que podrá interesarles a los potenciales lectores.

La presencia actualizada de noticias del mundo, del resto de Latinoamérica y de la Argentina, no es la única manera de que los presos sepan lo que sucede “allí afuera”; sino que de a poco, conversaciones, nuevas lecturas, intercambios con docentes y compañeros, pueden servir para que estos se sitúen fuera de la cárcel, en ese otro contexto socio cultural y económico, abriendo la cancha para lo que podrá ser la construcción de un proyecto de vida.

También hay carteleras en otros sectores de las escuelas de todas las unidades de Magdalena. Algunas también tienen recortes de periódicos, otras, en cambio, están llenas de textos escritos por los propios estudiantes. Lo cierto es que la biblioteca no se queda guardada en los estantes, y se despliega por las paredes, que entonces se pueden leer como si fueran páginas.

Así igualmente sucede con un inmenso mural. Entre sus colores, sus líneas, aparecen fragmentos de textos elegidos por los alumnos, frases que invitan a una reflexión o comparten un sentir. Se trata, en palabras de Ulises, bibliotecario de una cárcel de San Felipe, en la provincia de Mendoza, de “extender la biblioteca”, de “estirla”, de “abrirle nuevas

sedes”, a veces itinerantes, de que vaya apareciendo en distintos sectores de la cárcel, de que vaya llegando a quienes no pueden llegar a ella o a quienes no la conocen.

En San Felipe, donde existe una mayor fragmentación espacial y condiciones institucionales más adversas, un buen porcentaje de los internos no pueden acceder a la biblioteca. Buscando resolver este problema, el bibliotecario desarrolló una forma para que esta llegue a la población penal por medio de **talleres**.

En los salones de usos múltiples de los módulos, y repartiendo su tiempo, con el propósito de llegar a la mayor cantidad posible de internos, Ulises propone talleres con temáticas diversas, según los intereses que va captando y según lo que él es capaz de ofrecer. A veces, la oferta puede ampliarse en cantidad o en diversidad, gracias a que algún interno posee saberes que pueden compartirse en un taller, o porque otro los logró afianzar trabajando en un taller previo o con la presencia de otro integrante del equipo de bibliotecarios, cuando se cruzan entre sí.

Esta manera de construir el espacio de la biblioteca se hace aun más patente en ciertas unidades que no tienen un espacio físico especialmente destinado para la biblioteca. Aunque es importante no resignarse en ningún momento al derecho de contar con un espacio propio, resulta igualmente clave no dejar, en el interín, de realizar actividades que atañen a la biblioteca. Así se van configurando las **bibliotecas itinerantes**.



Imagen de un Biblioburro en Colombia

No sólo en las cárceles se hace necesario recurrir a la figura de las bibliotecas itinerantes. En zonas rurales montañosas de Colombia, por ejemplo, donde el acceso es dificultoso, y más aún, con cargas pesadas, existe el llamado “biblioburro”. Se trata de

un burro que, con el bibliotecario ubicado en la montura, lleva libros en sus alforjas a recorrer distintos parajes.

Otros recursos, siempre adaptados al contexto y tratando de sortear las dificultades propias de cada entorno, son los “bibliobarcos”, que navegan zonas intransitables por vía terrestre, como en el Delta del Paraná o la “bibliocicleta”, que, emplazada en una motocicleta, recorre las calles de la Isla de Flores, en Indonesia.¹

Obviamente no hay lugar para burros, motocicletas o barcos en contextos de encierro. Sin embargo, el propio cuerpo del bibliotecario, con un carrito, un bolso o una mochila al hombro, puede convertirse a veces en biblioteca. Así lo expresan las internas del Penal del Borbollón, en la provincia de Mendoza, cuando, refiriéndose a Valeria, dicen: “ella es la biblioteca”.

En el Borbollón, no sólo la biblioteca no tiene un lugar propio, sino que la escuela se encuentra alojada en un sótano no muy apropiado para estudiar ni para compartir la palabra propia. Por eso, y tras un tiempo no tan breve de negociación, Valeria, junto con Paula, una actriz que la acompaña con un taller de teatro y en otras actividades, han logrado instalarse, en ciertos horarios, en el comedor de la cárcel, que además de ser grande recibe luz natural.

En Misiones, Damián llega siempre a cada unidad con un pequeño bolsito negro. Instalado en los salones de usos múltiples donde funciona la escuela, va sacando los libros uno a uno, y presentándolos a medida que “emergen de la oscuridad”. Un libro que, por su temática, puede interesarle a este o a aquel lector, otro que había pedido algún lector y otro más que al propio Damián le gusta especialmente.

También Luismi, un interno que forma parte del equipo de trabajo de las bibliotecas en el Penal de Magdalena, cuenta que fue a través de uno de estos carritos, en el Penal de Sierra Chica, en la ciudad de Olavarría, que comenzó su vínculo con los libros. “Patio y celda, patio y celda, y pasaban con un carrito repartiendo libros. Y había lectores, intercambiábamos,”relata Luismi, dando testimonio de la experiencia lectora que inició en la cárcel.

Estas bibliotecas itinerantes, quizás más que las otras de las que hablamos antes, cuentan muy especialmente con otros textos, además de los que están en los libros: los que están en la memoria del bibliotecario. Los cuentos que el bibliotecario escuchó, las frases que le han impactado, las preguntas existenciales que este lleva consigo, incluso algunas historias de su propia vida pueden convertirse en ejes que abran el juego de la

1 Para ver otros ejemplos, buscar la etiqueta de Bibliotecas móviles en <http://lecturasprecarias.blogspot.com>

palabra compartida. Es en este momento donde se hará más necesario explicitar, frente a uno mismo, la idea de la propia textoteca, del propio recorrido lector.²

Hay otros casos, muy específicos de los contextos de encierro, donde el bibliotecario ni siquiera tiene la posibilidad de itinerar, o al menos no de quedarse un rato suficiente como para proponer un trabajo. Con internos aislados, que pasan mucho tiempo encerrados, en lugares donde la escuela no tiene posibilidades de acceder, se hace necesario pensar en otros modos de acceso a la lectura.

Hay libros que, proponiendo actividades, interacciones más explícitas con el lector, resultan especialmente indicados para estas situaciones u otros que se prestan para ir acompañados de alguna otra hoja en la que se puedan plantear consignas para un ida y vuelta con lo escrito. Así, **un libro se puede convertir en biblioteca**, transformando cualquier rincón en un espacio de lectura.

Pájaros prohibidos

■ Los presos políticos uruguayos no pueden hablar sin permiso, silbar, sonreír, cantar, caminar rápido, ni saludar a otro preso. Tampoco pueden dibujar ni recibir dibujos de mujeres embarazadas, parejas, mariposas, estrellas ni pájaros. Didoskó Pérez, maestro de escuela, torturado y preso “por tener ideas ideológicas”, recibe un domingo la visita de su hija Milay, de cinco años. La hija le trae un dibujo de pájaros. Los censores se lo rompen a la entrada de la cárcel. Al domingo siguiente, Milay le trae un dibujo de árboles. Los árboles no están prohibidos y el dibujo pasa. Didoskó le elogia la obra y le pregunta por los circuitos de colores que aparecen en las copas de los árboles, muchos pequeños círculos entre las ramas:

¿Son naranjas? ¿qué frutos son?

La niña lo hace callar:

Ssshhhhh

Y en secreto le explica:

Bobo ¿no ves que son los ojos? Los ojos de los pájaros que te traje a escondidas.

Eduardo Galeano en *Días y noches de amor y de guerra*

2 Ver capítulo 1.2. Entre lecturas.

La biblioteca puede extenderse también a zonas más abiertas, y tejer vínculos con el afuera. Esta extensión es fundamental, ya que es la que puede permitir instalar las prácticas de lectura en relaciones sociales más amplias que las que se dan al interior de una cárcel, y posibilitar que la circulación de la palabra continúe más allá de la estadía dentro de los muros. En un estudio sociológico, Michel Peroni (2003) plantea que la mayoría de las prácticas de lectura que se construyen en el encierro se dejan de lado cuando estos lectores salen nuevamente a la calle. Y más allá de una cuestión de tiempos disponibles, que aparece en un lugar más obvio, este fenómeno se debe también a que toda práctica de lectura se da en un contexto social determinado y que estos sujetos no necesariamente tienen la posibilidad de trasladar esa práctica de un contexto a otro.

En este sentido, abrir rincones de lectura **en los espacios de visita**, o fomentar que los textos circulen más allá del penal, resulta fundamental. Ya sea a través de cartas que “llevan” poemas, de momentos en los que se promueven lecturas compartidas o de vínculos con bibliotecas que quedan fuera de la cárcel, es necesario extender la biblioteca también a todas estas zonas.

En la cárcel de San Felipe, en Mendoza, donde algunos de los mediadores de lectura trabajan al mismo tiempo en una biblioteca céntrica, hay algunas situaciones en las que los libros han motivado circuitos de esta índole. Cuenta Ulises, el bibliotecario, que la madre de un interno, tras ver el sello que tenía la fotocopia de un libro que su hijo le había mostrado, y que le resultaba particularmente interesante, fue hasta la biblioteca a buscar el original. En este caso se puede ver también lo importante que son los procesos técnicos bien realizados, que generan un marco en el que esta circulación es mucho más dinámica.

Otro aspecto de la biblioteca extendida es el que se refiere a la propia biblioteca, hacia adentro. Si la biblioteca es más que un depósito de libros, es también porque los distintos soportes de los textos (libros, revistas, otras publicaciones) están distribuidos no sólo en los estantes, sino también en mesas u en otros muebles. Al mismo tiempo, puede haber fragmentos de esos textos en las paredes: el comienzo de una novela, una frase interesante, un poema, una tira de humor gráfico, que pueden ser ventanas que miran al interior de los libros.

Textos breves o imágenes pueden funcionar como lecturas breves de alto impacto, que dejan al lector pensando o queriendo más. O bien que invitan a una conversación. Por otro lado, sirven también para generar identidad, algo que veremos un poco más adelante, en este capítulo.

Construir un “acá”

*Un espacio
no puede borrar a otro,
pero puede arrinconarlo.
También los espacios ocupan un lugar,
en otra dimensión que es más que espacio.*

Roberto Juarroz

Evans-Pritchard, antropólogo inglés, propuso pensar a los espacios como reflejo de las relaciones sociales. Es decir, un lugar es tal y no otro por cómo nos relacionamos en él entre las personas. Para Pritchard uno no es el mismo en todos lados. Así, uno puede ser hijo en la casa de sus padres, padre o madre en la familia que construyó, docente en la escuela, turista en un viaje y así sucesivamente.

Es lo que pareciera estar planteando un interno mendocino cuando dice, refiriéndose a la biblioteca: “Acá somos personas. De aquel lado para allá, soy un interno más”.

Cada lugar ofrece la posibilidad de ser algo, al tiempo que cierra la posibilidad de ser otras cosas. Toda identidad precisa de un espacio. Y, aunque este puede ser virtual o itinerante, aunque este espacio debe ser sobre todo simbólico, tener un territorio ayuda.

Toda identidad, al mismo tiempo, es construida en el diálogo con los otros, y de forma dinámica. Según cómo y quién nos mira, según cómo nos relatan o nos relatamos, la pregunta por quién soy va cambiando sus respuestas. Toda subjetividad se construye en el marco de una intersubjetividad.

Al entrar en la cárcel, como preso o presa, una persona no sólo pierde su libertad de tránsito, sino también los espacios sociales en los que se relacionaba con otros. Ser un interno más significa que el resto de las cualidades que hacen a una persona desaparecen frente a los otros, frente a ciertos otros: los otros internos, el Servicio Penitenciario.

El espacio carcelario es, en principio, un espacio muy limitado para ser otra cosa. Según el testimonio, tan limitado como para no poder sentirse una persona.

Y es que los vínculos que se definen en los espacios sociales están atravesados por las relaciones de poder. Hay lugares en los que “unos” deciden quiénes son los “otros”, en los que estos “unos” ponen límites y etiquetas, y de allí no se puede salir. En esos lugares, y la cárcel es uno de ellos, se hace aún más imprescindible construir un “acá” con otras reglas, sin las etiquetas preestablecidas, con apertura a identidades en proceso.

En Misiones, usuarios de la biblioteca hablan de “ir en contra del régimen que reclama: “Acá estás, y acá se termina”. Nosotros decimos: “acá empieza”. ¿Se trata del mismo “acá”, en el caso de “acá se termina” y el de “acá empieza”?

¿Qué interpretaciones le sugiere la frase: “Acá estás, y acá se termina” en el marco de la institución penitenciaria?

¿Podría pensarla en relación con la dimensión institucional y las lógicas en tensión trabajadas en el Capítulo 3?

Una alternativa podría ser pensar que ambos “acá” son a la vez el mismo lugar y lugares distintos. El mismo lugar, en tanto no se diferencia con el tono de voz, porque retoma el anterior. A la vez es un “acá” distinto, porque es opuesto: donde para unos termina, para otros empieza. Pero para que ocurra esa transformación es necesaria una acción. Una acción desde la palabra: “nosotros decimos”.

Con esa acción, que no se hace de a uno (yo digo) sino de a varios³ se toma lo recibido, pero para transformarlo en otra cosa. En un punto de partida, ni más ni menos.

Al mismo tiempo hay una necesidad de *enunciar* ese “acá”. De decirlo, de nombrarlo, de ponerlo sobre la mesa, de apropiárselo, para poder ir contra el régimen, para poder empezar donde otros sólo ven un final.

El “acá” que pareciera ser, en la primera instancia, la cárcel, en el segundo es también la biblioteca. Y esa ampliación de sentido da cobijo a un “nosotros”, como una plataforma que al girar 180 grados, pone de frente a la vida a los que antes estaban de espaldas.

Ahora bien, ¿por qué es la biblioteca la que habilita esta plataforma? ¿Tiene alguna característica especial, distinta a otros lugares?

Para pensarlo, vamos a citar a Ridha, un lector al que cita, a su vez, Michèle Petit (1999):

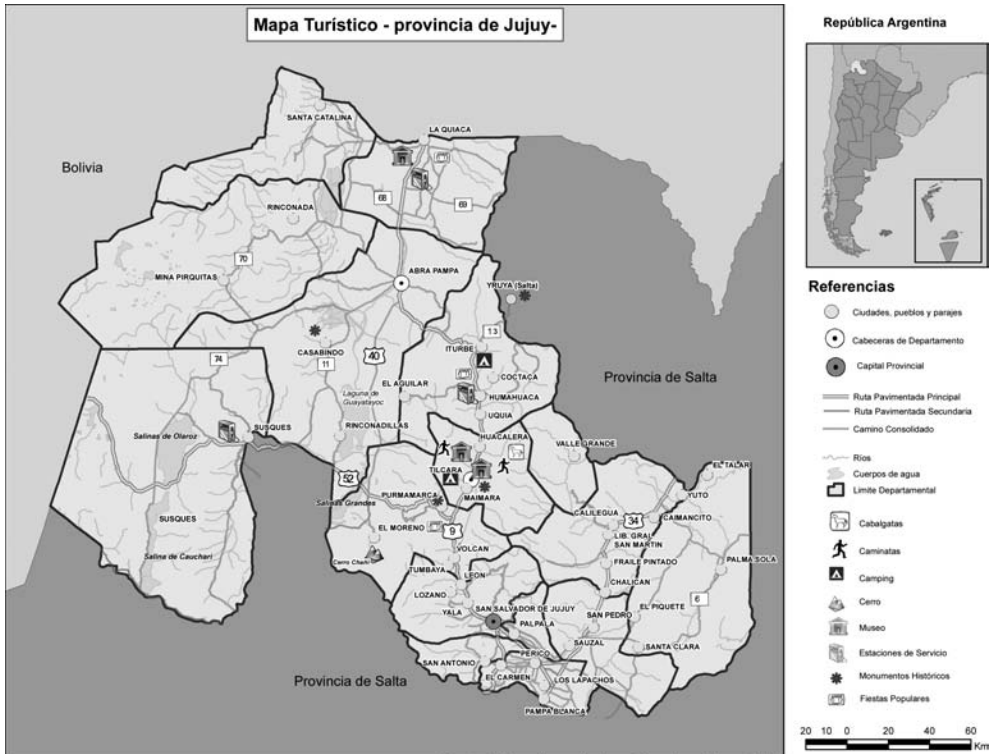
La biblioteca ideal es una biblioteca que hace soñar a los niños, que no les impone ideas o imágenes o historias, sino que les muestra posibilidades, alternativas. Estas cosas tienen una relación más tarde en su vida adulta. Leer historias simplemente, tal vez por el puro placer de contar, mostrar que se puede soñar y que hay salidas y que no todo está inmóvil. Que uno inventa su vida, que es posible inventarse la vida. Y que para inventar su vida tal vez deba tener antes materia prima, que sea necesario haber soñado para poder soñar y crear. La búsqueda de sí mismo, el encuentro consigo mismo, es la cosa más importante para un ser humano, para un individuo.

3 Ver capítulo 3.2 La dimensión institucional, el apartado “La Construcción del equipo”.

Cuando era niño, el bibliotecario dejaba su trabajo de a ratos y se ponía a contarles cuentos a los niños. A mí eso me llegó mucho; la sensación, la emoción que sentí en aquel momento permaneció [...] es algo parecido al encuentro. No me dijeron haz esto o haz aquello [...] sino que me mostraron algo me hicieron entrar en un mundo. Me abrieron una puerta, una posibilidad, una alternativa entre miles tal vez, una manera de ver que no es necesariamente la que hay que seguir; que no es necesariamente la mía, pero que va a cambiar porque habrá tal vez otras puertas.

La biblioteca tiene la cualidad de ser un lugar con puertas abiertas a muchos otros. Donde se pone de manifiesto que hay distintas salidas, diferentes posibilidades, donde queda más patente que nunca que la vida está en movimiento. Un lugar donde no sólo se pueden hacer viajes imaginarios, sino que se constituye como la garantía de posibilidades de viajes.

De esta manera la biblioteca se transforma en un “acá” que contiene y que funda muchos otros “allás”, algunos explícitos, mostrados por el bibliotecario, pero otros, la mayoría de ellos, potenciales, todavía por construir. Como dice una lectora (Cristina) en una cárcel de Misiones, “la biblioteca es un escape”.



En algunos casos, la presencia de otros lugares dentro de la biblioteca se hace aun más explícita. Esto es lo que sucede, por ejemplo, en una de las bibliotecas del Penal de Magdalena, donde un mapa de la Quebrada de Humahuaca invita a los visitantes a acercarse y leer. Un mapa es de por sí una invitación a la ensoñación viajera: lleva, a quien lo mira, a imaginar paisajes lejanos.

Pero la presencia de la Quebrada en esta biblioteca en particular tiene, además, otros significados. Para Ariel, el bibliotecario a cargo, es un disparador hacia su propia historia. Oriundo de Salta, de donde partió hace unos diez años, Ariel pasó parte de su infancia en esos cerros, paseando, andando.

Así, la propia historia de Ariel da lugar a los relatos, que surjen cuando algún estudiante le hace alguna pregunta sobre el mapa que está en la pared. Relatos que hacen a una identidad, la del bibliotecario, y que hablan de una diferencia. “Él no es de acá, y por eso cuenta cómo son los lugares de donde viene”. Tal vez alguno conozca, tal vez alguno siempre quiso conocer. Y tal vez alguno, que es también de otro lugar de la Argentina, se sienta, a partir de ese mapa, de esos relatos, autorizado y con ganas de contar de dónde viene.

Así, el *acá* de la biblioteca se construye con los muchos *allás* de quienes la habitan y la transitan. *Allás* que están presentes de forma permanente, que se actualizan y se amplían y, así, enriquecen el espacio. Un *acá* fundado en la diferencia, en la diversidad, y que por eso mismo siempre tiene lugar para otros.

Podemos traer a colación unas ideas de Jorge Larrosa (2003) para ampliar esta cuestión. Según Larrosa, hay una forma particular de comunidad que se construye en la lectura, que es una comunidad construida en torno a la diferencia. En la construcción de esta comunidad, “el texto se convierte en palabra emplazada, en palabra colocada en la plaza, en el lugar público, en el lugar que ocupa el centro para simbolizar lo que es de todos y no es de nadie, que es lo común”.

Todos leemos cosas distintas en los textos, todos habitamos de forma distinta esa comunidad. Y lo único que tenemos en común, en esa común-idad, son las diferencias, lo que nos hace distintos.

“Lo común no es otra cosa que lo que da que pensar para pensarse de muchas maneras, lo que da que preguntar para preguntarse de muchas maneras y lo que da que decir para decirse de muchas maneras. La lectura nos trae lo común del aprender en tanto que ese común no es sino el silencio o el espacio en blanco donde se despliegan las diferencias. Leer con otros: desplegar los signos en lo heterogéneo, multiplicar sus resonancias, pluralizar sus sentidos”.

Así, la construcción de un “acá” puede parecerse a esta plaza pública de la que habla Larrosa. Una plaza que no es de nadie y es de todos, con lugar para el que quiera entrar. La biblioteca puede ser, así, un lugar adonde todos traen sus historias diferentes, donde cada uno se construye desde sus particularidades.

A la vez, la construcción de un acá parece implicar la conciencia de algún nosotros, todos acogidos, en un estar de receptividad y de disponibilidad que teje vínculos y que produce encuentros sentidos.

La biblioteca, como espacio de reunión, de personas, de palabras, de pensamientos, como un espacio de lo común, puede constituir “un acá”, un lugar para el sujeto, una casa abierta, un refugio contra el desamparo, contra la soledad, contra el aislamiento, contra el sentimiento de encontrarse fuera del tiempo y del mundo.

En el ámbito de la educación y de la cultura en contextos de encierro, ¿Cómo le parece que se podrían pensar los aportes de este último párrafo en función de esa pedagogía de fronteras planteada en el primer capítulo del libro, que retoma *La escuela en contextos de encierro. Pasado, presente y prospectiva de una construcción en proceso*, Gagliano (2010) ?

Defender los espacios

Los espacios siempre son un punto de disputa, enclaves del poder, en la medida en que dan aparición en lo visible a escuchar voces consideradas habitualmente como ruido y da parte a quienes son considerados sin-parte

Jacques Rancière (1987)

Las condiciones simbólicas y materiales que impone la institución carcelaria de manera más o menos explícita, vuelve aún más necesaria una defensa de los espacios, ya que, en la cárcel, los espacios quedan casi siempre bajo la órbita del Servicio Penitenciario, que instala sus lógicas, sus normas y sus códigos. En ese marco, la biblioteca, como parte de la escuela, y aún más, al albergar actividades con menor grado de formalización institucional,⁴ requiere una construcción y defensa constante de su autonomía.

4 Lo que no implica en lo más mínimo actividades de un alto grado de formalización e intensidad educativa en la dimensión del espacio de enseñanza y aprendizaje (Sirvent *et al.*, 2006).

En el penal de Magdalena, un docente cuenta que escuchó una vez a alguien del Servicio Penitenciario decir: “si le das un tanque de agua, te hace un aula”. Esa persona hablaba del director de la escuela, que, cuando escuchó este comentario, preguntó: “¿Dónde está el tanque?”.

Aunque hecho en tono de broma, este comentario habla de una manera de trabajar los espacios educativos en contextos de encierro, **buscando ocupar todos los rincones disponibles**, instaurando en ellos la lógica de la escuela. Al mismo tiempo, a través del código humorístico, marca una postura y un desafío: el director se muestra decidido a no desaprovechar ninguna oportunidad, aceptando que quienes arman la distribución general de los espacios en la cárcel son otros, pero tomando un rol muy activo en el margen de acción que le queda.

Esta acción tiene presente la historia de la educación en contextos de encierro en la Argentina. En los últimos años, ha tenido un gran impulso, ha crecido, se ha extendido a distintas instituciones del país. Sin embargo, urge defender los espacios.

Las lógicas institucionales de las cárceles tienden a capturar espacio y tiempo que se escape del cálculo. Y la educación no es precisamente un cálculo, una operación con un resultado correcto o incorrecto. La educación, como la política, es una apuesta, **una apuesta a que las cosas puedan ser de otro modo**. Una apuesta por la posibilidad.

Posibilidad de dar tiempo, a suspender nuestro juicio, a probar otras maneras. Esta posibilidad puede plantearse si se entiende la dimensión educativa como espacios y tiempos donde un sujeto puede realizar actividades exploratorias tales como circular, manipular, elegir, equivocarse, cambiar de objetos, de actividades, sin que ello signifique una valoración negativa de su persona. Dar tiempo a ese tiempo que un sujeto necesita para poder elegir, esto es, un despertar del sujeto a un mundo que pueda aparecer y parecer diferente. En los primeros momentos, en el acceso a la escuela primaria y a la secundaria, pero también a los servicios de educación social, “perder tiempo” quizá sea ganarlo. (Violeta Núñez, 2007: 16)

Estos espacios y tiempos son más frágiles, albergan procesos humanos delicados, sin una dirección única, aptos a vaivenes. Por eso están más expuestos, y precisan de una defensa de las banderas, de las convicciones, de la responsabilidad por las deudas históricas con las personas privadas de la libertad. Hoy, las condiciones políticas son favorables. Aún así, el proceso de construcción es permanente.

Teniendo presente todo este panorama, que implica tanto la tensión de las lógicas educativa y penitenciaria como las condiciones políticas favorables, podemos pensar las

formas de defender los espacios. De construir un “acá” que sea tan flexible como sustentable a futuro.

En muchas cárceles, no hay bibliotecas. En otras, hay un depósito con libros, pero está cerrado y pareciera que nadie tiene la llave. En otras, no hay biblioteca, pero sí un salón que nadie usa, o que en ciertos momentos está vacío, y nos parece ideal para armar un espacio de lectura.

Hay, además, muchísimas otras situaciones, de lo más diversas.⁵ Una de ellas es la de un espacio idóneo, con una buena dotación de libros y un bibliotecario contratado. A esta situación apunta el proyecto Bibliotecas Abiertas, pero aun así, es sólo un punto de partida.

En José León Suárez, provincia de Buenos Aires, el complejo penitenciario fue construido hace menos de diez años. En su arquitectura, se previó un espacio para la escuela, pero su creación formal se realizó recién en el año 2011.

En el interín, la escuela fue sede de distintos espacios educativos de menor grado de formalidad. Uno de ellos, la construcción de una biblioteca, que se fue formando con donaciones y sosteniendo con el trabajo de internos que se hicieron cargo de la tarea.

Cuando, en abril, llegó la bibliotecaria, una de sus primeras preguntas fue: **¿De quién es la biblioteca?** En el medio del trabajo había, al menos, tres actores: el Servicio Penitenciario, los presos-bibliotecarios y la escuela. Así, la primera tarea que se le aparecía por delante era negociar de qué manera iba a situarse ella, de qué modos iba a comenzar a organizarse y a utilizar el espacio.

Cualquiera sea el caso, cuando hablamos de trabajar dentro de una biblioteca en contextos de encierro resultará fundamental, en primer lugar, **plantear claramente las reglas de juego. Y para eso, será necesario negociarlas, construirlas con los otros.**

Reglas, por ejemplo, acerca de cómo se prestan los libros, de cuáles son los horarios de apertura de la biblioteca, de qué se puede y qué no se puede hacer allí, de quiénes son sus usuarios y de cómo llegan, teniendo en cuenta que la libertad de tránsito también está restringida al interior de las unidades penales.

En el capítulo 2.1 habíamos planteado cómo estas negociaciones pueden servir justamente como elementos para armar diálogos y alianzas, y configurar una trama firme que sostenga a la biblioteca. Estas configuraciones son parte de la base de la construcción del “acá”, y debemos pensarlas desde la biblioteca extendida de la que hablábamos al co-

5 Para no hablar de la presencia o no de un bibliotecario con horas específicas para ese trabajo.

mienzo del capítulo. A la hora de defender los espacios, tomamos en conjunto los espacios territoriales, los simbólicos y los institucionales.

Ahora bien, ¿cómo defendemos estos espacios?

“No va pelear. Si te peleás, perdiste”, dice Ulises, bibliotecario en un penal de Mendoza. Ulises cuenta que muchas veces debe hacer un esfuerzo para contener broncas, pero que lo logra sabiendo que si se enfrenta de forma directa con los guardias puede poner trabas a su tarea, o perjudicar a los estudiantes. Nos explica que, como tiene buen vínculo con la Coordinación Educativa del Servicio Penitenciario, tiene la posibilidad de hablar de este tipo de cosas con su referente de esa institución, de nombre Mauricio, y que es él quien se encarga de llevar adelante las negociaciones.

Sin embargo, en otros lugares las situaciones son distintas. En el Penal de Magdalena, por ejemplo, ese vínculo no existe y por ello el que negocia todo es el director. Con su forma de trabajar, **buscando ocupar todos los rincones disponibles dentro de la cárcel**, como vimos anteriormente, es el encargado de plantear cualquier tema que le transmitan los docentes.

Pero debemos diferenciar el defender un espacio de pelearse, que muchas veces lleva a enfrentarse, y perder terreno. Los límites son, a veces, muy sutiles, y debemos estar permanentemente construyendo estrategias. Además, **cada contexto tiene sus particularidades, y las mismas estrategias no sirven en todos lados**. Lo que sí es importante es definir quién o quiénes van a ser los encargados de llevar adelante las negociaciones, y respetar esas decisiones.

Otra dimensión que hace a defender el espacio se da **en el plano simbólico**. Construir, en esa dimensión, una continuidad de trabajo, una comunidad educativa, una imagen de la escuela, fortalece muchísimo los espacios educativos en los contextos de encierro. Instalar una biblioteca que va a estar más allá de las personas que vayan transitando por ella.

Se trata, por un lado de **visibilizar**, de mostrar lo que sucede, y hacerlo conocer en distintos contextos: hacia el Servicio Penitenciario, hacia los internos,⁶ hacia el afuera y hacia el propio equipo docente. **Dejar marcas, huellas, en las que los otros puedan también sumarse, integrarse**, hace mucho más difícil desarmar los espacios.

Estas marcas pueden dejarse de formas muy distintas. Una de ellas es mediante la

6 En este punto es interesante la Ley de ejecución de la pena privativa de la libertad 26.695/11 (modificatoria de la 24.660), que prevé la notificación al interno, desde su ingreso a la institución penitenciaria, de todas las actividades educativas a las que tendrá acceso en función del derecho a la educación que prevé la normativa.

presencia y la visibilidad de la historia de la biblioteca. Tanto en el plano oral, contando cómo surgió, cómo se desarrolló, las distintas etapas que tuvo; como en el plano escrito, con textos leídos y escritos allí, disponibles en paredes y carpetas. **La memoria de la biblioteca** la arraiga a la institución.

Así, en la biblioteca de un penal de Mendoza, uno de los estudiantes habla de “dejar algo para los que van llegando”. Poder pensarse en una continuidad da fuerza y, al mismo tiempo, perspectivas de futuro. Esta última idea vamos a retomarla más ampliamente en el siguiente apartado.

Los nombres constituyen otro tipo de marcas. En varias unidades, las aulas o las bibliotecas llevan nombres de educadores, militantes, escritores, entre otras personalidades destacadas. De esta forma se construye una topografía que tiene mucho más que ver con el mundo educativo que con el mundo penitenciario. El nombre de un lugar, escrito en la puerta de una plaza, puede ser la excusa para comenzar a hablar sobre un cuento. Si la biblioteca se llama Antonio Di Benedetto, como sucede en Mendoza, o sobre temas de educación, cuando el aula se llama Paulo Freire. En Magdalena, donde un aula lleva este nombre, es el punto de partida para hablar sobre la biografía de este pedagogo.

Se ensanchan así los horizontes, y las referencias con las que se puebla la escuela, los lugares lejanos a los que, simbólicamente, está mirando y amplían la comunidad educativa. Y al mismo tiempo, resultan más difíciles de modificar y se sostienen en el tiempo.

Algo similar sucede con los nombres de las actividades educativas. Más allá de las clases, que tienen un nombre institucionalizado y ganado, otras propuestas que pueden darse en las bibliotecas no gozan de la misma jerarquía. Esta situación, que, en un punto, es una desventaja, puede presentar también un campo para aprovechar.

Ponerle un nombre especial a un taller de lectura, por ejemplo, puede contribuir a diferenciarlo de otras actividades, a otorgarle mística y construirle un lugar en la historia de una institución. Además, darle nombre podrá permitir que se hable de él, que sea público, algo que, en contextos de encierro, no es menor.

Además, este acto de dar nombre puede ayudar a difundir y convocar. Una invitación a un taller de lectura puede resultar poco interesante para personas con trayectos educativos poblados de frustraciones. Pero si un taller toma otro nombre, asociado a una actividad más cercana, como, por ejemplo, la ronda, el mate, el encuentro, o el tema que elija el coordinador, puede resultar más cercano al universo de los destinatarios, y, desde ese punto de partida, generar un espacio de lectura muy interesante.

A veces, estos nombres pueden surgir de las propias escenas en las que se construyen. Escenas que, por las propias dificultades que existen para armar espacios en contextos de

encierro, resultan particulares. Es lo que sucede en el penal de Mendoza, donde, a falta de un aula adecuada, se emplea el comedor, en los ratos en que este no es usado para su razón principal de ser, y, en torno a un fuego, se arma una ronda con mate.

La importancia de asignar un nombre está ligada con la construcción de la memoria de la biblioteca, como se puede observar en el siguiente relato de un interno de un penal de Mendoza.

Gustavo habla de sus comienzos en la biblioteca, cuando eran pocos:

“Era una época que salir del pabellón era pionero, y salir al taller de radio más, era ir más allá”.

Al hablar de otros tiempos en la biblioteca, parado desde el presente, Gustavo emplea una palabra particular, la de “pionero”. Se cuenta a él mismo como tal, para dar cuenta de los cambios: los de la biblioteca, que hoy tiene muchos más usuarios, los de él, que continúa estando pero como un histórico de la biblioteca.

El pionero abre espacios que luego también ocuparán. Esos que antes eran nombrados como “los que van llegando”. Así, historizar, aunque sea informalmente, ayuda no sólo a **dar cuenta de los cambios**, y sentir, así, el paso del tiempo y de la educación, sino también a **ubicarse en un mapa temporal** que permita integrarse.

Al mismo tiempo, estos cambios, vistos en el mapa temporal, pueden corresponderse con distintos roles en la biblioteca. El que fue pionero y ahora recibe a otros tiene otro lugar, ha transformado su presencia. Aprendió cosas que lo habilitan a estar colaborando y trabajando para otros. Esta situación puede observarse también desde la perspectiva del armado del equipo, como vimos en el capítulo 3.3, y en la conformación de los mediadores culturales, como veremos en el capítulo. En este apartado, la analizamos desde su importancia en el entramado simbólico a la hora de construir y defender los espacios. Reconociendo las trayectorias, dándoles entidad en la historia de la biblioteca, se va fortaleciendo un espacio que cada vez estará más instalado.

La biblioteca, el tiempo, los cuerpos. ¿Perder tiempo?

*“La vida es corta, las horas son largas,
hay que sorprender con las prácticas”*
Alberto Florio

La biblioteca da también la posibilidad de un tiempo particular, distinto tanto al del aula como al de la celda y al del pabellón. Siendo en un espacio educativo, no invita a la pereza, a la vez que tampoco requiere una formalización muy grande de las actividades. Estas características son destacadas por más de un usuario.

Sebastián, por ejemplo, dice: “Por ahí en la mañana yo no tengo que venir, pero vengo igual”. Fuera de la obligación, hay también un deseo de habitar otro espacio, de atravesar el tiempo con otras lógicas que las que demandan los lugares habituales. Lógicas que permiten exploraciones solitarias, lecturas fuera de programa, conversaciones informales donde se van amasando y sedimentando ideas, historias, proyectos. Como dice Valeria, una bibliotecaria, “no sólo hablás de las materias, hablás de las experiencias de vida”.

Y lo que podría verse como perder el tiempo, toma una relevancia enorme en los procesos educativos. Citábamos antes a Violeta Núñez, hablando de la “posibilidad de dar tiempo”. La cita continúa así:

Dar tiempo a ese tiempo que un sujeto necesita para poder elegir, esto es, un despertar del sujeto a un mundo que pueda aparecer y parecer diferente. En los primeros momentos, en el acceso a la escuela primaria y a la secundaria, pero también a los servicios de educación social, “perder tiempo” quizá sea ganarlo. (Violeta Núñez, 2007: 16).

Desde esta mirada podemos pensar lo que dice un usuario de una biblioteca en un penal de Mendoza, Diego, cuando define: “la biblioteca: el espacio cuando en el pabellón no se puede”. Por la falta de infraestructura, por el ruido y la incomodidad, por las lógicas sociales imperantes, donde estudiar puede estar mal visto. Y así podemos leer la frase de David, cuando dice que la biblioteca es el espacio donde “permitir descubrirse”.

¿Por qué hay que permitir que esto suceda en la biblioteca? ¿Es qué en otro lado uno no se puede “descubrir”? En otros lugares, ¿hay que estar siempre “cubiertos”? ¿Qué significa estar cubierto?

Por otro lado, ¿cómo sucede ese “descubrirse”? Anteriormente, en este mismo capítulo, desarrollamos algunas ideas sobre la particularidad de la biblioteca para amparar estos procesos. Aquí podemos ampliar el análisis, con este tiempo que, a primera vista, en términos escolares, parece perdido, pero que resulta imprescindible.

Porque sólo en esos tiempos perdidos hay cabida para algunos procesos más indefinidos, pero necesarios: dar muchas vueltas a un tema, sentirse habilitado para contar una historia, para plantear una idea de la que uno no está del todo seguro, para construir sentidos complejos, con más de una lectura, abiertos a nuevas interpretaciones.

De esto se trata también estudiar: de la posibilidad de ir y venir, de leer, anotar y comentar, de levantar la mirada de la hoja, pararse, dar una vuelta. De estar con otros que están alrededor, estudiando también, leyendo o conversando. De poder hacerles preguntas, comentarles algo que uno descubrió, expresar su fastidio, su cansancio, y poder compartirlo con otro que está en la misma situación.

No es sólo un pasatiempo. Están en juego procesos de aprendizajes, de vínculos con los saberes.

[...] un modo de saber cercano a la experiencia de la manipulación, del “estar ahí” inmerso en la biblioteca, en actitud investigativa, participando de una práctica cultural en el lugar destinado para eso, dotado precisamente de esos bienes culturales y materiales solo disponibles en ese lugar. (Bombini, 2011)

Esto lleva a la necesidad de tener bibliotecas abiertas durante el mayor tiempo posible, algo que se contrapone, muchas veces, con los escasos cargos rentados para sostener el espacio.

¿Debemos entonces resignarnos, o es posible buscar otras opciones?

Si bien es importante insistir en tener cargos acordes con las necesidades de la escuela, la realidad actual plantea un panorama por lo menos insuficiente.

¿Cómo hacer, entonces, para abrir la biblioteca durante más tiempo que el mínimo imprescindible cuando tenemos pocas horas-cátedra disponibles, cuando falta personal? Quizás sea interesante leer acerca de una experiencia, aunque todas son distintas, y cada contexto obliga a buscar una solución particular, enterarse de los mecanismos con los que otros resolvieron el problema puede dar ideas.

En el Penal de Magdalena, la biblioteca está abierta todo el tiempo, a pesar de que hay cuatro unidades y sólo un bibliotecario. Se hace a través de los ayudantes, formados en los procesos técnicos básicos, y con responsabilidades delegadas. Así, el trabajo del bibliotecario consiste en la formación del equipo.

Los ayudantes recorren los pabellones, y parte de su trabajo es recomendar libros. Las recomendaciones se hacen de acuerdo al tipo de lector, de sus intereses, y de acuerdo a las lecturas del ayudante-mediador. Al principio, Ariel, el bibliotecario con cargo, los acompaña en sus recorridos por los pabellones, para legitimarlos. Posteriormente, ya pueden empezar a hacerlos solos.

Debemos destacar que no es lo mismo que una biblioteca esté atendida por un bibliotecario que por alguien apenas iniciado en el oficio, si bien algunas personas pueden sorprendernos como excelentes mediadores de lectura. Pero pocas veces tenemos condiciones ideales, y, trabajando en educación en contextos de encierro, hace falta buscar nuevos caminos.

Por otro lado, la formación del equipo puede ser una buena oportunidad para ofrecer a los usuarios de la biblioteca un lugar distinto en su recorrido, y para habilitar nuevos procesos de aprendizaje y de construcción de una comunidad lectora. Analizaremos con más detalle estas cuestiones en el capítulo.

Otro tema relevante en lo que respecta al tiempo y las bibliotecas en contextos de encierro es el vinculado a las novedades y los eventos en relación con el trabajo cotidiano.

Marcar el paso del tiempo, en un contexto en el que cada día parece igual al anterior, es fundamental. Sentir que los días se suceden con cambios y transformaciones abre la ventana hacia el futuro, y permite percibirse a uno mismo en movimiento.

Ya hablamos, en un apartado anterior, de la cartelera con novedades periodísticas del Penal de Magdalena. Instalado en la pared junto a la biblioteca, este mural de noticias cambia cada semana, trayendo historias, imágenes e ideas nuevas. Cuenta Ariel, el bibliotecario: “hay flacos que esperan que llegue el lunes porque no ven la hora de ver la cartelera”.

Así, en esa espera, se genera deseo e intriga, por la expectativa de lo que vendrá. Se dibuja una huella hacia delante, hacia el futuro, un lugar hacia el que vamos. Y se fortalece la comunidad de lectores, en el ida y vuelta de lo que uno traerá para que varios lean.

Al mismo tiempo, otras esperas pueden construirse a través de eventos que no tengan una periodicidad semanal, sino que se realicen por una única vez en el transcurso de un año. Los concursos, campeonatos, celebraciones, funcionan también como mojones temporales hacia los que podemos ir, y, en ese camino, ir generando procesos de trabajo muy interesantes.

Un párrafo aparte merecen los eventos que se hacen de forma simultánea “adentro y afuera”. Participar, por ejemplo, en un festival de poesía que se realiza en muchas escuelas distintas, es una manera de romper los muros simbólicos, y establecer una conexión con la calle. En ese momento, todos los que participan están en pie de igualdad.

Esa mirada tienen en el Penal de Magdalena sobre la Maratón de lectura.⁷ Si bien no eligen muchas de las propuestas que la maratón tiene desde la fundación, eligen inscribirse en ella, reinventándola a su modo, para participar de un acontecimiento en el que están involucradas muchísimas otras escuelas. Así, la biblioteca “abre una ventana a la calle”, funcionando como sede de un suceso que está transcurriendo en muchos otros lugares más.

Hacia el armado de un espacio

En este apartado, nos proponemos retomar varios de los temas que hemos trabajado a lo largo de este capítulo, para pensarlos en sus aspectos prácticos, a la hora de construir el espacio de la biblioteca.

7 Un evento promocionado por la Fundación Leer. Ver en maraton.leer.org.

Varias de las experiencias que vimos anteriormente proponían, de distintas maneras, **un espacio personalizado**. Un lugar distinguido no sólo de otros espacios dentro de la cárcel, sino también de otras bibliotecas. Un lugar marcado por sus singularidades, que acepte las huellas de quienes lo habitan. Este espacio personalizado puede darse de distintas formas.

A través de un nombre, quizás elegido y acordado, luego, quizás, contado y explicado a los que vienen cuando ya fue puesto.

Con objetos, imágenes, palabras, que tengan que ver con los que allí están o estuvieron. Así como un bibliotecario eligió poner el mapa de la región en la que se crió, otro puede elegir una reproducción de una obra plástica que le gusta mucho, unas palabras en el idioma que hablaban sus abuelos, una fotografía de un lugar al que alguna vez viajó.

Con palabras y objetos que van produciendo los usuarios de la biblioteca. Textos en las paredes, en canastas abiertas y ofrecidas, dan la palabra a los que pasan o pasaron por allí, aunque no estén.

Se trata, también, de aprovechar puertas, paredes, ventanas, para construir todo un **espacio significativo**. Los textos no están condenados a los estantes. Pueden estar, en copias hechas a máquina o a mano, por distintos lugares.

Un fragmento de una novela que está en un estante puede aparecer en una pared, invitando a buscar el libro. Un verso de un poema puede sorprender junto a la ventana, para abrir otro paisaje. Noticias de diarios, imágenes, e incluso preguntas sueltas, pueden ser dispositivos de lectura muy poderosos, abiertos a todo el que pasa por la biblioteca.

Y si estos fragmentos van cambiando con el tiempo, mejor aún. Se trata de **trabajar con las novedades**. De sorprender con las prácticas, de generar deseo, de abrir compases de espera donde cada uno va construyendo sus propios recorridos.

El tiempo se marca con los cambios. Desde un evento, mojón del futuro al que nos dirigimos produciendo algo, hasta libros o revistas que no estén siempre en los mismos lugares. Esto no implica cambiar todo el orden de la biblioteca. A veces, tener un estante o una mesa con cinco o diez libros recomendados que van cambiando mes a mes ya va dando cuenta de una transformación.

Así, podemos escribir el tiempo. La presencia de agendas con las actividades, calendarios, invitaciones, incita a estar atentos, disponibles. También a proyectar, y a involucrarnos en los proyectos. Las carteleras, si están vivas, son prueba de que nuevas oportunidades van apareciendo, y que en ellas podemos inscribirnos cuando querramos.

A la vez, la información que va cambiando en las paredes va a ayudar a romper la idea de la biblioteca como un lugar quieto y prohibido, y va a habilitar a que allí puedan

empezar a desarrollarse **actividades variadas, para públicos variados**. Va a permitir distintos usos del tiempo y del espacio, que albergue tanto a los que van a tomar mate como a los que van a estudiar, pasando por los que quieren armar un proyecto no necesariamente asociado a la escuela, a los que buscan una novela y a los que recién llegan y de a poco se van acomodando.

El bibliotecario, junto con los docentes, también tiene el desafío de sostener y equilibrar estas distintas formas de habitar la biblioteca, y generar actividades que sean inclusivas. No debemos tener miedo a probar distintas cosas: una biblioteca, como punto de cultura, puede albergar propuestas de lo más variadas, y necesitamos estar en búsqueda permanente, sin dejar de reflexionar sobre lo que vamos haciendo y su lugar en la escuela.

Al mismo tiempo, tampoco debemos temerle a la **diversidad de soportes**. Si confiamos en el poder del lector a la hora de dar sentido, libros, revistas, imágenes, entre otros, pueden ofrecer puntos de partida para lecturas interesantes. Y, al mismo tiempo, puede que haya quienes no se le animan al libro, pero encontrando el mismo texto en otro formato, sin saberlo, van a acercarse.

Revistas que se alejan del imaginario de lo literario y de lo escolar, y que se acercan a otros centros de interés, pueden funcionar como “anzuelos”, tal como nos dice Ariel, el bibliotecario, cuando nos muestra la mesa con las revistas *Rolling Stone*. Y pueden ser una entrada a un “lugar” que no parecía tener nada para ofrecer.

Estos “anzuelos”, a su vez, pueden estar por todas partes. Más allá del lugar físico donde esté el bibliotecario habitualmente, puede ir haciendo llegar señales de que ese espacio está abierto y tiene cosas para ofrecer. La **biblioteca extendida** no es igual en cada institución, pero siempre hay una manera de ir ganando terreno.

A través de emisarios, estudiantes, docentes o incluso, a veces, por medio de integrantes del Servicio Penitenciario, que van circulando por otros espacios, pueden ir circulando las novedades y los materiales. Las carteleras pueden estar en distintas partes, al igual que los fragmentos de libros, o se puede llegar a través de actividades que, inscriptas simbólicamente en la biblioteca, funcionan en otros lugares.

Cada biblioteca es distinta. Y, más allá de estos pocos ejemplos que mencionamos aquí, cada bibliotecario tiene el desafío de leer el contexto, de escuchar sus voces y de ser creativo y perseverante para ir armando un espacio con personalidad propia, flexible a la gran diversidad de usuarios que puede tener, y extendido hacia rincones donde echar raíces. Lo invitamos, entonces, a convertirse en arquitecto, urbanista, hacedor de un espacio que a su vez invite, a otros, a ir pisando un lugar que es, al mismo tiempo, de todos y a la vez un poco propio.

Bibliografía

- Bombini, G. (2011): “Cultura escrita, saber y biblioteca escolar”, clase dictada en el *Posgrado en bibliotecas escolares, cultura escrita y sociedad en red*, curso virtual, OEI.
- Galeano, E. (1976): *Días y noches de amor y de guerra*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Larrosa, J. (2003): *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, México, Fondo de Cultura económica.
- Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad N° 26.695/11.
- Núñez, V. (2007): “La educación en tiempos de incertidumbre: Infancias, adolescencias y educación. Una aproximación posible desde la Pedagogía Social”, Conferencia, Barcelona.
- Peroni, M. (2003): *Historias de lectura, Trayectorias de vida y de lectura*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (1999): *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Rancière, J. (1987): *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Barcelona, Laertes, 2003.
- Sirvent, M. T.; A. Toubes; H. Santos; S. Llosa y C. Lomagno (2006): “Revisión del concepto de Educación No Formal” Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal – OPFYL, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras UBA.



CAPÍTULO 5. Textos entramados

Sobre los textos

Una pregunta inevitable que nos viene a la mente, a la hora de construir espacios de biblioteca, es, ¿qué libros elegimos? ¿Con qué criterios? ¿Cómo los disponemos? ¿Cómo los ofrecemos? ¿Cómo los traemos al campo de juego? Preguntas que se hacen al comenzar el proyecto, pero que no dejan de hacerse en ningún momento. Este capítulo propone trabajar en torno a estos interrogantes.

Sin embargo, preguntarnos por los libros puede ser insuficiente. Vimos ya en el capítulo 2 que lo que leemos no sólo está en un libro, e incluso que no sólo “leemos” en el sentido tradicional de ir pasando las páginas y descifrar lo que guardan las letras. Habíamos dicho que leer puede ser también escuchar historias, canciones, observar imágenes, recorrer la huella de un aroma, que toda construcción de sentido vamos a pensarla como lectura.

Entonces, ¿qué leemos? A partir de la perspectiva que ya hemos esbozado, la noción con la que proponemos trabajar es la de *texto*. Palabra que viene de tejido, de entramado, que lleva en sí misma la idea de un trabajo con muchos hilos entrelazados, conducidos artesanalmente por la mano humana, una construcción compleja, que se puede mirar desde varios ángulos, que se abre a los sentidos y al ingenio. Que puede abrigar, como una manta o un pulóver, que puede decorar, que puede acompañarnos en el camino.

Son estos textos, los que circulan en las bibliotecas, los que queremos poner a circular. A veces, vienen de libros, no siempre. A veces, vienen de la oralidad, de situaciones compartidas: una anécdota que alguien cuenta, un refrán que otro trae a propósito de una

situación. A veces, de la intimidad, de una pregunta instalada adentro del cuerpo y que está pinchando los riñones. Otras, se salen de una canción, con un estribillo repetido, o de una película, en una escena narrada por alguien que la vio a otro que no lo hizo.

Si pensáramos sólo en libros sería más fácil. Pero resulta que muchas veces los textos más interesantes, más significativos para un lector, para un grupo, o para los que están dando vueltas, vivos, en el aire, no vienen de los libros. Tal vez nos lleven a ellos, pero no están, en principio, allí.

Sucede también que los textos que están en los libros tienen distintos sentidos para cada uno de los lectores. Se inscriben en diferentes recorridos de vida, responden a otras preguntas, hacen eco en otras inquietudes. Según los contextos en que son leídos, se conectan con unos u otros significados, abren caminos hacia aquí o hacia allá.

Así, si no identificamos estos procesos, si no los valoramos, corremos el riesgo de sostener un diálogo de sordos, ajeno a lo que está sucediendo con las personas. Si no atendemos al juego permanente entre textos y contextos, las palabras pueden quedar arrinconadas o inertes, desconectadas de la vida de las personas en la que cobran sentido.

Ahora bien, ¿cómo hacemos para identificar, para valorar, para dar lugar? ¿Cómo hacemos para conectar con otros textos que elegimos para traer, y que esa conexión y esos textos tengan sentido? Sobre estas preguntas vamos a trabajar a lo largo del capítulo. Y, para comenzar, necesitamos echar mano a algunas ideas, a algunos conceptos que, repensando la noción de texto, nos brinden herramientas.

Para ello vamos a tomar tres aportes centrales: el de los antropólogos investigadores Richard Bauman y Charles Briggs (1994; 1996) del folklore y el arte verbal que trabajan con el concepto de **entextualización**; el de Laura Devetach (2008), en *La construcción del camino lector*, con el concepto de **textoteca**; el de Jorge Larrosa (2003), que relaciona las tramas de los textos con la construcción de la **subjetividad**, todos conceptos que debemos pensar en relación con las concepciones de lectura que fueron desplegadas en el capítulo 2.2.

-
1. ¿Qué es el folklore, en la antropología? La definición de folklore, palabra que viene del inglés y del alemán, quiere decir “saber del pueblo”. Los folklorólogos trabajan, entre otras cosas, sobre relatos orales, tanto de mitos y leyendas como de anécdotas y hechos sucedidos, sobre la poesía oral y sus vínculos con la música, sobre un arte de la palabra que, en contextos distintos al urbano, moderno y occidental, tiene características muy distintas a las que estamos acostumbrados a pensar en las prácticas de lectura. Un arte que, sin embargo, guarda muchas similitudes, ya que estos fenómenos tienen que ver también

con la construcción de sentido a través del lenguaje, con la creación y la expresión, con la memoria y los saberes.

En este camino, los folklorólogos se encontraron con una problemática que, como posteriormente veremos, tiene bastante relevancia para los que trabajamos en bibliotecas en contextos de encierro: si seguían a un narrador oral, notaban que, cada vez que este contaba una historia que parecía ser la misma, esa historia era siempre distinta. ¿Cómo? ¿La misma, pero distinta? Sí, la historia tenía el mismo personaje, los mismos acontecimientos, quizás el mismo comienzo. Pero una reflexión del narrador en el medio aparecía una vez y otra no, un personaje tenía ciertas características en una ocasión y otras en otra oportunidad. Y ni hablar si era la misma historia pero contada por otro narrador. Peor aún cuando, además de ser otro narrador, era la misma historia contada en otro pueblo. La historia, que parecía ser la misma, era siempre un poco distinta. Y eran distintos los comentarios del público, sus caras, sus reacciones, las cosas con las que relacionaban la historia.

Actividades

Para que pueda hacerse una idea de qué es lo que sucede con los textos, le proponemos lo siguiente: tome una historia muy conocida por todos, por ejemplo el cuento de la Caperucita Roja y pídale a tres personas distintas que se lo cuenten. A partir de ahí vea lo que sucede. Después les podrá preguntar: ¿cuál es el texto de la Caperucita Roja? Quizás les respondan: el que figura en el libro. En ese momento les podrá preguntar pero, ¿qué libro? ¿El original de los hermanos Grimm? ¿El original de Perrault? ¿El que uno leía en su infancia, el que está en la biblioteca de la escuela?

A partir de esta situación, puede empezar a haber un replanteo de lo que es un texto, y un desarrollo conceptual para comprender poemas y relatos de una forma dinámica, relacionada con la vida de las sociedades. El gran aporte de los mencionados antropólogos¹ es que ningún texto puede pensarse desprendido de la situación en que es vivido. Es la situación, el contexto, el que hace que un fragmento de discurso, ya sea de un escrito o del habla, cobre sentido. Y, a partir de ese sentido, pueda convertirse en un texto a ser interpretado: a ser dicho, recordado, comprendido, analizado o imaginado por el lector. Este proceso es llamado *entextualización*.

1 Ver Bauman y Briggs (1994; 1996).

A través de la entextualización, un fragmento de discurso se fija y se forma como una unidad de sentido. Que se fija quiere decir que cobra cierta autonomía; que es, de alguna forma, resaltado, extraído de su contexto anterior, puesto a rodar nuevamente en el juego. Como cuando nos quedamos con un verso de un poema, como cuando contamos una anécdota eligiendo ciertas escenas y no otras, escogiendo ciertas palabras y no otras (que es la única forma de contar una anécdota).

En un taller de escritura en un penal de San Martín, en el Gran Buenos Aires, José, un participante escribe un poema con “palabras robadas,”² luego de escuchar la canción *Volver a los diecisiete*, de Violeta Parra. En la poesía de Violeta, los versos “volver a los diecisiete/ después de vivir un siglo” hacen referencia al redescubrimiento amoroso hecho por una mujer en la madurez de su vida. Luego de escuchar la canción, junto con otras de la compositora, y conversar sobre los poemas y aspectos de la vida de Violeta, aparece una propuesta de escritura: tomando algún fragmento leído o escuchado, finalmente escribir algo propio.

José decide tomar elementos de todos los textos trabajados en el taller, y va construyendo un poema en el que comienza maldiciendo su juventud y los años en los que se sintió perdido, para luego resaltar que siente que, recientemente, tuvo la posibilidad de cambiar y reencontrarse con otra parte de él. Y culmina diciendo: “volver a los diecisiete/ después de vivir un siglo”.

El verso de Violeta, con una trama de significados en el texto, en el espacio de intercambio en el marco del taller, es retomado por fuera de la canción (y a la vez haciendo referencia a ella) y empleado para dar cuenta de un relato de vida, hecho en verso. Es extraído de su contexto original, releído y puesto en uno nuevo. Así, podemos decir que hay una *entextualización*. Y que este concepto nos permite comenzar a entender el proceso de una manera más precisa.

En la Unidad Penal de varones de Posadas, Misiones, un estudiante que asiste a la biblioteca nos cuenta entusiasmado que “la lectura del Quijote de la Mancha te lleva a otros mundos, a otro lenguaje”. En la Unidad de mujeres, María nos acerca un libro de la biblioteca —Tute de bolsillo— y comparte con nosotros una de las historietas que le interesó. Allí el personaje se pregunta: “¿Cómo van a dejar mi destino en manos de un irresponsable como yo?” María nos dice que algunos dicen que por ser una historieta es una boludez. Seguramente esa pregunta es reapropiada y asume un significado singular, entramado a su situación e historia de vida.

2 Ver en capítulo 2.5. La lectura, entre apropiación y experiencia.

Para continuar, necesitamos echar mano a otras ideas.

2. Los textos, en sus sucesivas entextualizaciones, no quedan sueltos, aislados. Por el contrario, se vinculan en tramas, en las historias de las personas y de las comunidades.

La otra noción central que desarrollaremos en este capítulo es lo que Laura Devetach (2008) llamó **textoteca**, al hablar de la construcción del camino lector. Si partimos de la idea de que “el significado de un texto es impensable fuera de sus relaciones con otros textos” y que “la construcción de un texto es siempre un fenómeno de intertextualidad” (Larrosa, 2003: 609), nuestra historia como lectores está hecha de una trama de textos provenientes de fuentes de lo más diversas: canciones de cuna, anécdotas familiares, cantos de vendedores ambulantes, novelas con las que pasamos un verano, personajes de televisión, refranes de la abuela, entre muchos otros.

Son los textos internos de nuestras primeras lecturas, que no fueron lecturas de la palabra sino del mundo. De los ritmos, de las sensaciones, de las emociones. De los juegos y las canciones infantiles, de las “palabras guardadas”. Textos que todos tenemos, muchas veces sin saberlo, casi siempre sin darles valor.

Esos primeros textos se relacionan entre sí en un camino en el que vamos dando sentido a lo que nos pasa, y que se sigue enriqueciendo y resignificando día a día con lo que leemos, con lo que escuchamos, con lo que vemos, con lo que contamos. En la **textoteca** resuenan los textos nuevos, que se nos van cruzando, echando mano a sus recursos, casi siempre sin saberlo. Así, es que vamos comprendiendo e incorporando otras historias, otras palabras.

No siempre es fácil reconocer y valorar esos textos, que parecen insignificantes, ingenuos, que pueden ser despreciados como infantiles, como viejos, relativos sólo al pasado. Dice Devetach:

“Quizás el recuerdo de esos textos y esos juegos nos llenen de ambivalencias [...] porque después de todo es el pasado, es la primera edad que uno tuvo. Eso existe con fuerza y con valor fundante. Darle valor a las cosas pequeñas que nos formaron, a lo que creemos que no vale. Dejar filtrar en la escritura lo elemental, trabajar esa materia toda. Con ella, urdir las tramas, basar allí las tramas de los vínculos sociales” (op. Cit: 20).

Dar valor a estos textos significa abrir un camino para poder entextualizarlos: poder retomarlos del marco del recuerdo, del pasado, para hacerlos significativos en el presente. Situarlos en un lugar tal que el que los porta, el que los lleva, pueda sostenerse en ellos, emplearlos para comprender nuevas situaciones, que los tenga a mano para ampliar su mundo. También de esto se trata la **entextualización**: los distintos contextos otorgan distintos valores a los textos. Construir sentido, ampliar con otros significados, implica relaciones de poder, en donde algunos están socialmente más habilitados que otros.

Por otro lado, queremos retomar la última oración de la cita, cuando Devetach propone “basar allí [en esa materia de la textoteca] las tramas de los vínculos sociales”(2008:20). Para la autora las textotecas de las distintas personas se relacionan entre sí y forman textotecas colectivas. Así, las de un grupo de lectores, las de una escuela, las de una comunidad. De esta forma, los textos compartidos, las formas de entenderlos, los puntos en común entre los recorridos de las distintas personas que forman una comunidad, generan una trama compartida.

En esa trama está la base de la biblioteca. En la trama de los textos que ya traen todos sus integrantes, la biblioteca tiene sus raíces. Desde allí podremos leer todo lo que hay dentro de los libros, las revistas, las imágenes. Y la biblioteca la hará crecer, ampliando la textoteca de cada uno, por un lado, pero también enriqueciendo las relaciones entre los distintos caminos lectores y, así, el entramado colectivo.

Veamos algunos ejemplos:

El primero es de la cárcel de mujeres de la ciudad de Posadas: dos lectoras hablan de un fragmento de Platón que encontraron una vez en un libro: “curar el alma para curar el cuerpo”. Ellas no conocen la obra de Platón, ni planean conocerla. Tan sólo encontraron el fragmento en un libro de filosofía para principiantes, y sienten que les sirve para expresar lo que a ellas les sucede con la lectura, con la palabra, con la biblioteca. A pesar de ello, retuvieron ese fragmento, lo recuerdan y lo llevan consigo en distintos lugares y momentos. Según dicen, les sirve para sostenerse en momentos difíciles. Como una muletilla que les recuerda que hay otros caminos posibles. Dicen que las ayuda a mantenerse “sanas”, porque admiten que “no es fácil mantenerse sano acá”, en referencia a la cárcel. Y, además, es una manera de “escape” cuando escaparse físicamente de la prisión es imposible.

Lo que queremos remarcar es que, en este contexto, para estas lectoras, no hace falta leer la frase en relación a la obra de Platón, conocer más sobre su obra o sobre la de otros filósofos griegos.³ La frase cobra sentido en relación a lo que sucede, en el encierro, con los cuerpos y con la salud. Y con lo que, en ese sentido, estas lectoras sienten que les aporta la lectura. A su vez, la frase marca una huella en el propio recorrido lector,

3 Aunque, como veremos más adelante, puede ser un punto de partida para hacerlo.

mostrando que también ellas son capaces de hacer buenos descubrimientos en los libros, y de leer autores complejos y destacados. Aun cuando estas lecturas no sean en el marco de un sistema académico, igualmente es una forma de inclusión, de abrirse camino en un campo que estaba vedado para estas lectoras.

Otra escena es en Mendoza, en la cárcel de San Felipe. El primer taller era de literatura y arrancó con una frase de José Martí: “el lenguaje no es el caballo del pensamiento, sino su jinete”.

Ulises, bibliotecario y coordinador del taller, la pensaba como un disparador inicial, solamente, para luego continuar con la actividad. “Yo seguí, y veía que no me prestaban atención”, nos cuenta.

Como le parece que los asistentes al taller se habían quedado con la frase, Ulises vuelve entonces a ella, y la explica a la concurrencia.

Luego de su explicación uno de los asistentes al taller dice, a modo de pregunta: “cuanto mejor lenguaje tenés, ¿mejor pensás?”. Y esta intervención dispara un debate sobre la relación entre lenguaje y pensamiento, un tema de una gran profundidad filosófica.

Al día siguiente, otro de los asistentes al taller le plantea a Ulises: “yo quiero aprender a hablar mejor el lenguaje”.

Ulises nos cuenta lo que sucedió a partir de esta intervención. “Dejé el taller de literatura y me fui un poco al tema comunicacional”. El disparador fue una pregunta: “¿Y cómo podemos hacer para mejorar el lenguaje?⁴ Entonces, cada vez que traigo un taller de literatura hago lo mismo. Muchas cosas surgen a partir de lo espontáneo.”

En este caso, una frase que estaba imaginada por el docente sólo como un elemento de introducción, como un disparador, cobra mucha más importancia y se convierte en el eje de trabajo. Pensada para hablar de literatura, la frase de Martí hace eco en otro lado: a través de la palabra “lenguaje”, hace pensar a los participantes en la relación entre lenguaje y pensamiento y en un registro de las propias carencias. Ese registro, esa inquietud, pueden, a partir del fragmento de Martí y del contexto del taller, transformarse en la formulación explícita de un deseo, un nuevo texto: “yo quiero aprender a hablar

4 Un muy buen ejemplo de las preguntas abriendo nuevos espacios, tal como plantéabamos en el Capítulo 1.2.

mejor el lenguaje”. Y pueden ser retomadas por el coordinador en una nueva pregunta (otro nuevo texto): “¿Y cómo podemos hacer para mejorar el lenguaje?”. Texto que incluye a todos los participantes, ya sea porque tienen una inquietud similar, ya sea porque implica ayudar a otros, ya sea porque los convoca el desafío intelectual.

Así, el texto de punto de partida, que ni siquiera estaba resaltado por quien lo trajo, se reubica, en un nuevo contexto, en un lugar central.

¿Por qué sucede este fenómeno? Es imposible saberlo con certeza, pero sí podemos marcar algunos elementos: primero, es un fragmento que implica un desafío interpretativo, al presentarse en un lenguaje metafórico, al tiempo que emplea palabras que tocan los intereses de los lectores, en un sentido que puede convocarlos. Segundo, el mediador, el bibliotecario, atento a lo que está pasando con los estudiantes, comprende la situación, vuelve sobre la frase y repregunta. Podríamos seguir enumerando variables, aún más si conociéramos de cerca el contexto del taller. Con estas bastan para bosquejar las ideas que nos interesan abordar en este tramo del material.

Existen otros dos conceptos muy vinculados a la **entextualización**: son la **decontextualización** y la **recontextualización**. Los hemos visto en los ejemplos anteriores. La *decontextualización* implica sacar un fragmento de discurso de su entorno original. Por ejemplo, extraer la frase de Platón de la obra de Platón, y dejar de leerla en ese sistema filosófico. La *recontextualización*, por su parte, es la operación mediante la que reinsertamos en un nuevo contexto un fragmento de discurso previamente extraído. Por ejemplo, repensar la frase de Martí en el marco de la inquietud de muchos estudiantes debido a su carencia de medios expresivos en un contexto educativo, lo que ellos llaman el “lenguaje”.⁵

En un determinado grupo social, el texto, que va, a su vez, sufriendo transformaciones en el proceso, lleva inscrita la historia de sus distintos contextos. Lleva consigo las personas por las que fue leído, otros textos con los que fue yuxtapuesto, los espacios y los momentos en que fue puesto en escena.

Retomando también el concepto de *textoteca*, vemos cómo textos pueden ser también formulaciones de inquietudes internas o de preguntas generales. Lo importante es que para dar sentido siempre precisamos poner lo que leemos en relación con otros fragmentos que van formando un pequeño sistema más o menos (y más implícita o explícitamente) organizado.

5 En el módulo 1 de esta misma colección, (p.36 y 37) Gagliano plantea la necesidad de descoagular los códigos cerrados de la cárcel y abrir nuevos lenguajes. En este sentido, la frase hace eco no sólo en una búsqueda de muchos estudiantes en contextos de encierro, sino en uno de los objetivos centrales de la escuela en estos ámbitos.

Y observamos también cómo el armado de este sistema se realiza en el marco de relaciones con otras personas, aun cuando estas otras personas no estén más que como figuras simbólicas. Se relacionan entre sí los textos como se relacionan entre sí las personas. Y entre textos y personas el entramado va cobrando sentido.

Lo vemos en los ejemplos ya citados: con la frase de Platón, se forma una pequeña fraternidad que sella la importancia de la frase en su vínculo. Con la frase de Martí, lo que se forma, a partir de la pregunta del bibliotecario, es una comunidad de lectores que es invitada a responder. A su vez, esta comunidad parte de la invitación de un mediador, que es quien trae la frase, quien retoma la inquietud y quien formula el interrogante.

Textos en acción

Para reforzar las ideas presentadas en los dos primeros apartados del capítulo y empezar a ver con más detalle lo que puede suceder con los textos en la acción, vamos a presentar a continuación algunas escenas recogidas en las bibliotecas. Cada una se encuentra seguida de un breve análisis. Invitamos al lector, a su vez, a realizar este ejercicio de leer los textos en acción, desde esta perspectiva, con otras escenas presentadas en otros capítulos, y con escenas del propio recorrido docente.

Dar sentido a clásicos escolares (y por qué no descartarlos de plano); dar fuerza a una palabra suelta, convertirla en texto, en un ida y vuelta entre la oralidad y la escritura; resignificar un texto “difícil”, calificado en primera instancia con un “no entendí nada”, a través de la conversación, con la presencia del mediador.

Primera escena. Misiones⁶

Sobre la lectura de un cuento fantástico:

Fui testigo de cómo la lectura los invitaba al viaje. Recuerdo una instancia, un momento. Fue con Darío. En uno de los encuentros, luego de una de estas lecturas antes mencionadas, noto la curiosidad en el brillo de sus ojos y le ofrezco un libro, un tomo de Leer la Argentina que acepta medio indeciso. Al próximo encuentro Darío no asiste porque se encontraba haciendo tareas de “fajina”. Pero cuando me retiraba me sale al cruce con el libro en la mano. En ese interín, me detengo y logro intercambiar algunas palabras con él:

6 Esta escena ha sido escrita por Damián Prieto, y cedida gentilmente para esta publicación.

—*Cómo te va. Leíste algo? Qué leíste?*

—*Este acá (señalándome La escopeta de Julio Ardiles Gray)*

—*Y qué te pareció?*

—*No entendí nada maestro...*

—*Estás seguro? A ver qué parte no entendiste, contáme...*

—*O sea, se trata de... él va por el monte no? Encuentra al pájaro azul, y deja la escopeta, y ahí escucha el canto... y después no sé lo que pasa, ¡no entiendo nada!*

—*Eh..., me parece que sí sabés lo que pasa. El personaje deja la escopeta, y cuando la quiere recuperar no la encuentra. Vuelve a la casa y...*

—*Pasaron veinte años... y él es un viejo...*

—*Exactamente. Mirá, me parece que sí entendiste. Este es un cuento fantástico y los cuentos fantásticos son raros. Eso que no creíste entender es la parte extraña del cuento, eso que hace que el cuento sea fantástico. Léelo de nuevo y fijáte bien...*

Mientras le hablaba Darío asentía y se le formó media sonrisa en el rostro. Era como si sólo necesitara hablar con otra persona para confirmar su interpretación. Una semana después me devuelve el libro luego de leerlo todo.

La escopeta es el texto central de esta escena. El cuento parte de una primera situación, y aunque no está descrita con detalles, podemos apuntar algunos de sus elementos: una lectura previa, tal vez de otro cuento relacionado; la presencia de un mediador, el bibliotecario; la presencia de un grupo mayor, que se desprende de la frase: “la lectura los invitaba al viaje”; una recomendación: la de un libro. El cuento llega en ese marco: en esa comunidad, en esa intertextualidad, en la que se vincula con la otra lectura y la recomendación.

Luego está la elección de ese cuento, entre varios otros que contenía el libro y su lectura. De ambos procesos no sabemos nada, salvo que Darío llega al siguiente encuentro con Damián (un encuentro casual) con una conclusión: “No entiendo nada”. Otro texto, ese no entender, que se suma a la trama de *La escopeta*, pero que ya está inserto en una conversación.

La **conversación** permite habilitar, yuxtaponer nuevos fragmentos de discurso: desde la pregunta cuestionando la conclusión del estudiante hasta la invitación a leer el cuento nuevamente median un convite a reabrir el relato (“contáme”), una glosa de la historia, realizada a dos voces, y su inscripción en un género (el cuento fantástico) que a su vez es categorizado como “raro”. Aparecen, así, varios de los elementos con los que construimos la noción de texto: la intertextualidad, su emplazamiento en un vínculo social, en una comunidad lectora, su recontextualización en un nuevo marco.

A su vez, hay algunos de los elementos de este nuevo marco que son para destacar. Es interesante la observación acerca del género: el cuento fantástico es raro, y no todo se entiende en él. No hay por qué dar por sentado que un lector pueda sentir que entendió por haber comprendido partes. En este caso, la sensación de Darío es que, no habiendo entendido todo, no entendió nada. Un caso muy común.

Al clasificar al texto como perteneciente a una especie “oscura”, ambigua, se otorga un permiso, el de comprender parcialmente. Esta inscripción de *La escopeta* en las filas del cuento fantástico puede implicar también otra operación: la de relacionar un texto con un género, una primera aproximación a vincularse con la idea de género literario.

No todos los textos se leen de la misma manera. Cada género tiene sus reglas, sus parámetros, su historia. Al mismo tiempo, los textos de un mismo género pueden relacionarse entre sí y brindar información para interpretar uno a partir de elementos del otro.

No todos los lectores cuentan con estas herramientas. Y es en la práctica misma de la lectura en que comienzan a aprenderse. Lo mismo podemos decir respecto de la posibilidad de glosar un relato, y de hacerlo con otro y con otro que puede aportar elementos desde la teoría literaria. Esta práctica de **leer en comunidad** no es natural y requiere **una construcción**, que sólo se da leyendo de a más de a uno, ofreciendo los propios silencios y las propias palabras para leer con los demás.

Así, el cuento *La escopeta* no es el mismo al inicio de la escena que acabamos de presentar que a su término. Y eso sucede porque median una serie de decontextualizaciones y recontextualizaciones, que van transformando, iluminando nuevos fragmentos de discurso, relacionándolos con otras ideas, compartiéndolos con otros lectores.

Segunda escena. San Felipe, Mendoza

Taller de lectura.

Ulises, el bibliotecario, pone la palabra “libertad” en el pizarrón. Luego plantea que, en principio, la única libertad que está inhibida, en la cárcel, es la libertad de tránsito. Y pregunta: ¿qué otras libertades hay? Entonces aparecen: “soñar”, “pensar”, entre otras. Hasta que alguien dice “proyectar”.⁷

Y Ulises propone: “escriban algo sobre proyectar”.

Todos escriben. Todos, salvo uno de los asistentes al taller. Uno que tampoco hablaba.

7 Ver en Capítulo 1.1 la idea de la biblioteca como un espacio para la construcción de otras identidades y otros vínculos.

Entonces, otro le cuenta a Ulises: “este proyecta matar al novio de la traidora, es en lo único que piensa”. Así se entera Ulises que la novia del silencioso asistente al taller lo había dejado por otro. Que vivía con él y que, desde entonces, él sólo pensaba en la venganza.

Ulises decide acercarse a este participante para hablar. Entonces retomó el tema de las distintas libertades de las que venían hablando, y le planteó que con la obsesión que lo invadía “perdiste la libertad de pensar, de soñar, de crear”. Todas libertades que nadie se las había quitado.

Al siguiente encuentro el participante apareció con un texto escrito en el que se había desahogado.

En este caso, no hay un texto en juego en el sentido tradicional de la palabra. El texto central, en todo caso, sería la entextualización de la palabra “proyectar”, que surge como un emergente a partir de una entextualización previa, de la palabra “libertad”.

¿Por qué decimos que hay una entextualización de la palabra “libertad”?

En primer lugar, porque, al ubicarla en el pizarrón, se **la sitúa en territorio educativo**. Eso permite sumarle nuevos sentidos, más allá de los que ya de seguro tiene para personas privadas de su libertad. Y que esos sentidos vengan con cierta legitimidad, con cierta autoridad.

Segundo, porque se la presenta en plural y en forma de pregunta:

“¿Qué otras libertades hay?”. Así, se empieza a construir un contexto de interpretación distinto al cotidiano: una nueva trama intertextual, una nueva comunidad de lectura, nuevas operaciones de lectura posibles.

En este contexto aparece la palabra “proyectar”, relacionada con la libertad, con las libertades. En el contexto de un grupo que está pensando en conjunto. Y, a partir de la consigna “escriban algo sobre proyectar”, abre la posibilidad de vincularse con otros textos: las historias personales.

Sin embargo, en el devenir de la actividad **aparece un nuevo sentido**. Un sentido cuya primera manifestación es el silencio, el no hacer. Un no hacer que ya está diciendo algo acerca del proyecto. Otro es quien lo explicita: “este proyecta matar al novio de la traidora, es en lo único que piensa”. Con esto el proyecto, en tanto texto, se complejiza: si antes, implícitamente, tenía una sola dirección moral, se liga ahora a matar.

Tal vez sea en ese momento en el que la riqueza de la entextualización se hace mayor. Porque en una sola palabra, que el taller, la biblioteca, la escuela, permitieron leer de una forma novedosa, se conjugan un tema de alto interés para los estudiantes

(la libertad); las historias de vida, hacia el pasado y hacia el futuro; y dos sentidos de la proyección que se contraponen en una lógica binaria muy presente en las cárceles, la del buen camino, simbolizado, entre otros, por el orden, la planificación, y el mal camino, que bien simboliza el asesinato.

Al mismo tiempo, el texto relacionado con el “proyectar” emerge en un contexto en el que tiene amplias posibilidades de ser procesado: hay un mediador, el bibliotecario, hay un marco institucional, hay un grupo, una comunidad. El texto no queda en el aire, sino que tiene un entorno, y su propia historia va a ser la que permita un nuevo capítulo. La palabra “libertad”, que viene con la carga del comienzo del taller, sirve para ubicar la “obsesión” del estudiante silencioso como anuladora de otras libertades que no son las que su condición de preso le habían quitado.

De esta forma se terminan de generar **las condiciones para la aparición de un nuevo texto**, que integra la libertad, el proyectar y la propia historia de vida, uno de cuyos momentos cruciales es vuelto a contar. Pero vuelto a contar en un marco distinto, con la posibilidad de fijarlo en letra escrita, y dirigido hacia un otro que es capaz de recibirlo.

Intertextualidad e intersubjetividad / Los textos y las personas

Así como releo la palabra “libertad”, la escena presentada en el apartado anterior pone en juego historias de vida. En el primer cuestionamiento que plantea sobre lo que se puede o no proyectar estando preso, aparece, implícita, **una diferencia entre el ser un preso y el estar preso**. Una diferencia lingüística, de una sola palabra, y que no se puede expresar en otras lenguas, en las que *ser* y *estar* tienen una sola palabra para ambas. Pero una diferencia que, al mismo tiempo, tiene que ver con cómo se cuenta una persona a sí misma, a cómo se percibe y cómo se presenta frente a los otros. La trama de los textos es también la trama de la vida: en ellos nos damos nombre y nombramos a los demás; dibujamos horizontes y tiramos de los recuerdos; envolvemos, damos forma al deseo y sembramos hacia el futuro.

La identidad y la subjetividad son también, entre otras cosas, un entramado de textos. De las historias que contamos, de las que vivimos, de las que nos contaron, de las que leímos, de las que nos ponen como personajes. El relato de quién soy está todo el tiempo construyéndose. Y es modificado por las nuevas palabras que van llegando. Y cómo me cuento hace a cómo habito el mundo, cómo me relaciono conmigo y con los demás.

Incluso cuando no hable explícitamente de uno mismo, cada texto está generando nuevos movimientos en la construcción de cada sujeto, y de un nosotros. Abriendo nue-

vos paisajes cuerpo adentro, resignificando palabras, proponiendo otras figuras con las que imaginarnos e imaginar a los otros, ofreciendo símbolos para reconocernos en un grupo, en un colectivo.

Al mismo tiempo, hay una relación estrecha entre la intertextualidad y la intersubjetividad. Las personas, a través de los textos que nos habitan, construimos vínculos con los otros, marcamos diferencias y distancias, configuramos identidades y comunidades. Una comunidad puede ser vista como un entramado de textos, como una textoteca, a la que podemos estar más o menos adscriptos.

Se trata de procesos de inclusión, dados a través del lenguaje. De conocer una historia que también conocen otros, de que otro relato nos incluya, de encontrarnos en una palabra en la que también se encuentra un vecino. Y al mismo tiempo, dentro de esas tramas, poder elegir, abrir nuevos caminos, consolidar otros territorios.

Crear que uno existe de una sola manera es poder leerse en un solo relato, que seguramente otro construyó. Es quedarse encerrado en una isla de lenguaje, que no deja vislumbrar otros rumbos posibles.

Es que en la medida que tenemos la posibilidad de incorporar textos nuevos y variados, nos ensanchamos por dentro y tomamos las riendas de nuestro propio relato. Dice Petit: “La lectura puede [...] hacernos un poco más aptos para enunciar nuestras propias palabras, nuestro propio texto, volvernos más los autores de nuestra propia vida” (1999: 35). El texto en el que nos contamos se va tejiendo con más fuerza en la medida en que tenemos más material para elaborarlo.

Se trata, también en palabras de Petit, de “hallar un margen de maniobra en el uso de la lengua”.

Así, el espacio de la biblioteca nos plantea el desafío de configurar un espacio de lectura que permita poner en contacto dos sistemas intertextuales: la textoteca interna de los lectores con los textos que propone la escuela, a través de la biblioteca. Esto implica la conformación de una textoteca colectiva, de una comunidad lectora.

¿Qué queremos decir con poner en contacto dos sistemas intertextuales?

Relacionar, de muchas y variadas maneras, los textos traídos con los nuevos. Reconocer y legitimar el bagaje del lector, sin dejarlo encerrado en el mundo del que viene.

Cristina, una lectora en una cárcel de Misiones cuenta lo siguiente:

Quando leo Alfonsina Storni me siento re identificada con la tipa [...] ella sí... ella me entiende.⁸

8 Este “otro” que se configura en la lectura es similar al que se desarrolla en la escritura, tal como se plantea en el Capítulo 2.4.

Identificación y entendimiento. Por detrás del texto, hay otra persona que entiende y con la que la lectora comparte algunas cosas. Cosas que, evidentemente, con una mayoría no, no comparte.

¿Quién es esa otra? Una ficción.⁹ Alfonsina, la de carne y hueso, hace rato que dejó este mundo, sin embargo, en tanto texto, puede entrar a relacionarse con inquietudes de la lectora.

Intentemos esquematizar el proceso, aunque sea linealmente. Cristina tiene inquietudes: una angustia, una pregunta, un problema. Las desconocemos. Esas inquietudes, de hecho, no las entiende casi nadie. Hasta que aparece un poema, o varios (lo desconocemos) que, por algún motivo, hacen que Cristina se halle. Que sienta, tal vez, ese eco maravilloso, que alguien encontró las palabras justas para decir lo que teníamos adentro sin poder expresarlo.

Los poemas entran en relación con esos otros textos que son las inquietudes, les dan forma y permiten que se desarrolle el proceso mediante el cual Cristina deja de sentirse incomprendida, proceso que se refuerza con la construcción de “Alfonsina”, una mujer, la poeta que está por detrás. No son textos venidos de la nada: hubo antes alguien que sintió, que imaginó, que creó. Y ese alguien se constituye en alguien que puede entender.

Otro lector, en Mendoza, cuenta lo siguiente:

Cuando era chico, antes que me pase todo esto, escribía cosas que me pasaban [...] vaya a saber dónde estará ese cuaderno [...] las hacía con forma de poesía o de canción [...] me acuerdo que el cuaderno tenía la tapa de Mafalda.

En este caso, es la conversación la que permite traer a escena textos de otros momentos de la vida. Darles un lugar, aunque sea desde la remembranza, en la biblioteca. Y conectarlos así con otros textos por venir.

El cuaderno con la tapa de Mafalda le da una entidad a los textos, nos invita a construir una imagen mental de ese cuaderno. Al mismo tiempo, aunque indirectamente, la referencia a un personaje conocido e importante en el humor gráfico argentino refuerza el lazo.

Por otro lado, esos textos marcan una variante potencial de la historia, otro relato posible. Que el lector los sitúe, mediante la frase: “antes que me pase todo esto” los desmar-

9 Veremos más adelante que es una ficción particular, esta que aparece con Alfonsina. La ficción del autor, un texto que tiene algunas características particulares, en la construcción que hacemos, en esta época, de la literatura.

ca de la historia que llevó a nuestro lector a la cárcel, como si fueran dos rieles diferentes. ¿Por qué, si no, la aclaración? Alcanzaba con decir “cuando era chico”.

Ese pasado es un elemento a recuperar, a revalorar. Claro que no para volver ahí. Recuperarlo en tanto pasado. Conectándolo con el ahora, en una narrativa de vida que pueda integrar, que pueda articular esas escrituras de las cosas que le pasaban con las que le pasan hoy, pero también con Mafalda, con los textos de la escuela y de la biblioteca, con historias de otros.

Un último comentario para analizar es cuando el lector dice, en referencia a los textos que escribía en su niñez: “las hacía en forma de poesía o de canción”. ¿Por qué las hacía con esa forma? ¿Y por qué lo aclara? Retomando esta escena junto con la del cuento fantástico, vamos a ver a continuación qué pasa con los géneros cuando los pensamos desde la entextualización.

De géneros y autores

Proponemos pensar a los géneros y a los autores como otros textos entramados, aunque con características específicas. Dispositivos de lectura que permiten ciertas operaciones con los textos, que los relacionan entre sí, que marcan fronteras y trazan vínculos. Y así habilitan nuevas operaciones de lectura.

En nuestra experiencia de campo, tanto para la escritura de este módulo como en clases y talleres, hemos visto repetirse un fenómeno: tras escuchar que a cierto estudiante le gustaba cierto género, supongamos la poesía, le preguntamos qué autor, qué poeta era su predilecto. Sorprendentemente, nos encontramos con que no conocía más que uno o dos, si es que conocía a alguno. O que nombraba a uno, Neruda, por ejemplo, pero que no conocía ningún poema suyo o, que como mucho, el Poema 20 del libro *Veinte poemas de amor y una canción desesperada*, pero ninguno más y que siempre hace referencia al mismo poema. Que incluso viene muchas veces con la formulación del primer verso, que aquí, nuestro lector, puede repetir de memoria y a coro: “Puedo escribir los versos más tristes esta noche”.

¿Cómo pensar este fenómeno?

Sin meternos en por qué Neruda,¹⁰ por qué el Poema 20, podríamos observar, en primer lugar, que hay un desfase entre la práctica de lectura y el discurso sobre esa

10 En la dotación se incluye un libro epistolar sobre Neruda, *Itinerario de una amistad: Pablo Neruda – Héctor Eandi*, de Edmundo Olivares Briones que incluye imágenes de las cartas.

práctica. No siempre se lee lo que se dice que se lee. Esto no significa que el lector esté mintiendo. Por lo menos muchas veces no es así y, de cualquier manera, aun cuando lo esté haciendo, más que quedarnos con la afirmación de que no dice la verdad deberíamos preguntarnos por qué no lo hace.

Una interpretación posible es que la poesía, Neruda, el Poema 20, funcionan como coordenadas que le permiten ubicarse en el mundo de la literatura, como puntos de referencia que le facilitan el encuentro con otros lectores.

Es posible que al indagado realmente le guste la poesía, pero ¿qué significa eso? ¿Que sabe mucho sobre un poeta? ¿Que leyó libros enteros y los analizó? ¿Que se pasa horas en deleite con los versos?

Tal vez “Puedo escribir los versos más tristes esta noche” es un verso que alguna vez le llamó la atención, tal vez nuestro estudiante usa los poemas como método de seducción, tal vez la poesía le recuerda a un pariente que sabía poesías de memoria y las recitaba, de tanto en tanto, para su familia y amigos.

Las prácticas de lectura de poesía son muchísimas, y diversas. Pero, además de que no es fácil dar cuenta de ellas, lo que está legitimado como lectura de poesía es otra cosa, que tiene que ver con poetas y poemas, con autores y géneros. Autores y géneros que, en tanto coordenadas, son construcciones, ficciones, otros textos.

Cuando hablamos de autor, no nos referimos a la persona que está por detrás de la producción de los textos. No es un autor al que vamos a preguntarle qué sintió al escribir un poema, o en qué experiencia se basó para inventar un cuento. Citando a Foucault (1984: 60):

El nombre de autor no va, como el nombre propio, del interior de un discurso al individuo real y exterior que lo produjo, sino que corre, en cierto modo, en el límite de los textos, los recorta, sigue sus aristas, manifiesta su modo de ser o, al menos lo caracteriza.

Así es como se plantea la idea de la función-autor. Una función que permite realizar ciertas operaciones con un texto. Que hace a la manera en que nos movemos en el campo de la literatura para establecer puentes entre los textos, para relacionarnos con otros lectores, para buscar nuevos libros. En una palabra, para leer.

Un nombre de autor no es simplemente un elemento en un discurso [...]; ejerce un cierto papel con relación al discurso: asegura una función clasificatoria; tal nombre permite reagrupar un cierto número de textos, delimitarlos, excluir algunos, oponerlos a otros. Además efectúa una puesta en relación de los textos entre ellos (Foucault, 1984: 60).

Esta función no existió desde siempre. En otras épocas, los textos literarios circulaban de forma totalmente anónima. Y actualmente son muchos los textos a los que no les corresponde socialmente la atribución de autoría. A nadie se le ocurre preguntar quién escribió el manual de instalación de un lavarropas. Son poquísimos los que saben quién escribe las entradas de un diccionario. El autor es una construcción social, otra ficción, que tiene el poder, en nuestra época y en nuestra sociedad, de proponer formas de leer.

En la misma línea podemos pensar los géneros: textos que corren en los márgenes de otros textos, clasificándolos y vinculándolos entre sí, invitándonos a leerlos de ciertas formas, a abrirles el sentido en algunos lugares y no en otros, a hacerles ciertas preguntas y no otras. Lo que sucede con el ejemplo del cuento fantástico en Misiones.

Al mismo tiempo, puede servir para darles un estatuto, para ponerlos en un lugar diferente, con una etiqueta. No son palabras sueltas, es una “canción”, o un “cuento”. Muchas veces uno se encuentra con un estudiante que escribió algo y se acerca al docente a preguntar: ¿esto qué es: un poema, una poesía? O que, cuando uno afirma: “qué buen poema que escribiste” recusa afirmando que no es un poema sino una “reflexión”.

Estas clasificaciones que se realizan sobre los textos son operaciones de lectura de lo más importantes, ya que inscriben a los textos en nuevas relaciones, permiten ampliar la textoteca y articularla con otras tramas de textos legitimadas en esferas sociales que pueden ser vistas como inaccesibles. A su vez, y recordando la relación entre intertextualidad e intersubjetividad, otorgan estatuto a las personas. No es lo mismo escribir palabras en una hoja que escuchar, por boca de alguien autorizado,¹¹ que uno escribió un cuento.

Más allá del estatuto, abre también un camino hacia otros que también escribieron cuentos, o hacia otros cuentos que pueden encontrarse en la biblioteca. Un género, tal como un autor, puede ser una plataforma desde la cual constituirse como lector.

Las clasificaciones que se hacen sobre los textos son operaciones sumamente importantes en la construcción de este camino.

Ahora bien, ¿de dónde vienen estas etiquetas? ¿Quién las define? ¿Quién las pone?

Un lector misionero diferenciaba dos tipos de lectura: está la lectura que requiere un análisis, “que te exige parar y pensar [...] y después está Paulo Coelho, por así decir, que es una lectura tranquila. Son lecturas que te van invitando a devorar el libro”. La lista de Latour, en cambio, le hacía volver a capítulos anteriores.

Esta oposición, lectura-que-requiere-un-análisis versus lectura-tranquila, es una formulación espontánea, sin definiciones precisas y tal vez no demasiado generalizable, sin

11 Y todo docente posee, sobre todo en contextos de encierro, una gran investidura.

embargo, resulta muy valiosa. En primer lugar, porque es una construcción de un lector, parte de su camino en el mundo de los textos. En segundo lugar, porque nos brinda información acerca de la manera en la que otro está leyendo. Por último, porque da el pie para seguir conversando acerca de los textos, invitar a pensar también otras formas de clasificarlos, y ver qué otros lectores han pensado distintas categorías para hacerlo.

Nuevamente, de la textoteca íntima a la comunidad de lectura ampliada. De los géneros improvisados en la conversación a textos de teoría y crítica que definen géneros literarios y formas de lectura se pueden establecer puentes que no necesariamente implican un recorrido dirigido a clasificar “bien” los textos, sino también la valoración del acto de clasificarlos, la pregunta por cómo hacerlo, la discusión sobre cuál incluir en una categoría y cuál en otra, y por qué.

Criterios de selección

En el apartado que desarrollaremos a continuación, proponemos retomar el recorrido hecho hasta ahora a lo largo del capítulo para pensar algunos criterios con los cuales seleccionar textos. Esto es, vamos a indagar en cómo elegir cuentos, poemas, ensayos, películas, entre otros, teniendo en cuenta cuatro elementos: que todo texto cobra vida en una situación, en la cual está disponible para ser interpretado; que lo hace en relación con otros textos, en lo que llamamos intertextualidad; que lo hace en el seno de vínculos humanos, entre personas; que la relación de texto y contexto no es lineal. Cada situación es distinta, aun cuando guarde similitudes con otras, y se compone de muchos elementos. No hay textos específicos ni prohibidos para trabajar en una cárcel, en un hospital o en cualquier otro lado. Y veremos a lo largo del apartado que un mismo emergente puede ser leído y retomado de maneras muy diversas, incluso trabajando, a veces, “en contra” de ese emergente.

En cada lugar, la selección involucra un momento de reconocer, de legitimar y de relacionar entre sí las textotecas existentes. Hacer un mapa de los textos presentes y de cómo se relacionan entre sí, dibujar ese territorio y sus caminos. ¿Qué historias, qué versos, qué palabras circulan con fuerza? ¿Qué escritores, qué géneros, qué otros metatextos podemos reconocer? En el bibliotecario, en los docentes, en los lectores, en los no docentes, en todos los que de alguna manera forman parte de la comunidad lectora, o podrían hacerlo.

Ese mapa puede hacerse de forma más abstracta, por medio de una serie de observaciones del docente, pero puede también materializarse y mostrarse. Ya sea mediante una

actividad realizada en conjunto con los lectores¹² o por cuenta del docente, va a permitir no sólo fortalecer el punto de partida para la llegada de nuevos textos, sino facilitar la apropiación de la biblioteca por parte de los lectores.

Se trata de una primera entexualización. Que va a habilitar la circulación de esos textos en nuevas situaciones. Que va a permitir enlazarlos con textos nuevos y, en esas ramificaciones, va a fortalecer a los lectores.

Por supuesto, acá no se termina el trabajo. Es sólo el comienzo. La escuela no sólo tiene la responsabilidad de reconocer el bagaje que traen los estudiantes, sino también la de ofrecer el acceso a una gran diversidad de bienes culturales. Más aún cuando se enfrenta, en el marco de la educación de adultos, con trayectorias escolares (y vitales) marcadas por experiencias de frustración y exclusión.

La biblioteca, luego de reconocer la existencia de la *textoteca* y de lograr que los estudiantes asuman una actitud de lectores,¹³ debe abrir las puertas a un mapa más amplio, que abarque textos a los que, por otros caminos, estos lectores nunca tendrían acceso. Textos que permitirán desde procesos de inclusión hasta que los lectores puedan releer su propia vida en otra clave, pasando por comprender un problema de una complejidad mayor, el acceso a saberes prácticos y un mejor desempeño en las asignaturas de la escuela, entre otras posibilidades.

¿Cuáles son estos textos? Por supuesto, no hay una receta. Vamos a proponer cinco criterios, cinco dimensiones que pueden servir como referencia para elegir los materiales con los que vamos a trabajar.

1. Textos que el mediador conozca.

Dice Graciela Montes:

Los lectores se engarzan en los lectores, se enlazan y empalman con ellos. Los lectores son solidarios con los lectores, a los lectores los lectores les parecen gente interesante, están dispuestos a entregarles su tiempo, a compartir recuerdos y hasta a prestarles sus libros. Los lectores, a veces en forma casual, otras veces de manera más deliberada, constituyen una especie de agremiación, un gremio regido por estatutos implícitos, secretos y sutiles como ciertas ciudades (Montes (2001a:2)).

12 Que puede, por otra parte, hacerse en cualquier momento.

13 Como se planteaba en el Capítulo 1.1.

Un buen punto de partida es que los textos traídos sean conocidos por el docente. Esto implica no sólo haberlo leído, sino haberlo hecho activamente, poniéndole el cuerpo a las palabras. No significa necesariamente saber una enorme cantidad de datos sobre el texto. Tampoco que el texto haya gustado al docente. Sí que, por algún motivo, lo haya movilizad, le haya generado preguntas, sensaciones, críticas, ideas. Que no lo haya dejado indemne. Que lo haya inquietado. Se trata de sostener y dejar entrever esos interrogantes, esa curiosidad, esa docta ignorancia de no saberlo todo, lo que permite emprender una nueva búsqueda, encontrando puntos de atracción para su deseo, puntos de apoyo para su voluntad, recursos para su propio trabajo de interpretación y lectura.

Trabajar con textos conocidos por el docente lleva implícita también otra cuestión: que el docente debe ser un lector, y que necesita seguir leyendo cosas nuevas fuera del contexto de trabajo. Sólo así podrá seguir incorporando nuevas propuestas y, sobre todo, sólo así mantendrá la actitud de lector frente al mundo, en general, y frente a las palabras.

"Leer" es, en este grado cero, sencillamente, recoger indicios y construir sentido. O, mejor, empezando un poco antes: sentirse perplejo, desconcertado, emplazado frente a un enigma (ese sería el grado cero) y, entonces, urgido por el enigma, recoger indicios y construir sentido (ese sería el grado uno).

El educador acerca los libros no como un *delivery* de pizzas sino como un implicado en el acto. Como el de dar un regalo, una sorpresa, una parte de uno mismo. Vale recordar a Walt Whitman cuando afirmaba: "no doy conferencias ni limosnas / cuando doy, me doy a mí mismo".

2. Textos abiertos a muchas lecturas.

Propone Marcela Carranza (2007:5):

Seleccionar textos lo más plurisignificativos posible, que ofrezcan múltiples posibilidades de lecturas, abiertos, ambiguos, favorecedores de una lectura activa y creativa. Textos donde el lector sea un segundo autor.

Es cierto que todos los textos están abiertos a muchas lecturas, pero hay algunos que son más anfitriones de nuevas búsquedas de significados, que obligan a los lectores a afilar la mirada, a elaborar hipótesis y a compartirlas con otros, en el afán de confirmarlas o refutarlas. Por uso de procedimientos literarios novedosos, por calidad para trabajar con los silencios, por meterse en temas filosos, estos textos parecen a veces difíciles para trabajar. Sin embargo, son los que hacen crecer a los lectores, sobre todo cuando hay presencia de un mediador. Recordemos lo que sucede con el cuento La escopeta, al comienzo de este capítulo.

Citamos nuevamente a Carranza:

Placer no es lo contrario de conocimiento y esfuerzo, y la escuela es el ámbito apropiado para que los lectores descubran el "placer" de comprender los complejos y sutiles mecanismos de significación puestos en funcionamiento por cada uno de los textos literarios durante su lectura (2007:5).

También es importante tener en cuenta que los textos más ambiguos no son los únicos a trabajar. Recordemos la clasificación hecha por el lector de un taller de lectura en Misiones, para ver que el placer que aparece en el desafío de las palabras está acompañado por otros momentos de lecturas más livianas.

3. Esto nos lleva a un tercer criterio: el de la **diversidad**. Diversidad de géneros, de autores, de extensión, de procedencia de los textos, etcétera. Diversidad de soportes: libros, revistas, fotografías, relatos orales, películas, etcétera. Textos literarios, científicos, periodísticos, filosóficos, etcétera.

A la hora de pensar cómo extender el mapa, precisamos una mirada amplia, abierta, para construir un panorama que incluya textos divergentes entre sí. Porque cada lector tiene una búsqueda que puede ser muy distinta a la del otro, porque nunca terminamos de saber (ni el propio lector lo sabe) cuál es esa búsqueda, porque los encuentros entre los textos y los lectores tienen formas inesperadas, que pocas veces podemos prever.

Pero aun cuando planifiquemos un mapa heterogéneo, en el cotidiano del trabajo, suele suceder que, sin quererlo, acotamos el campo de lecturas. A lo que funcionó, a lo que conocemos mejor, a lo que tenemos más a mano. Es normal, e incluso estas pequeñas clausuras son necesarias para mantener un hilo de trabajo.

Por eso es imprescindible, cada tanto, volver con una mirada reflexiva sobre el camino que estamos proponiendo. Renovar, abrir el juego. Y dejar que se filtren en nuestra textoteca colectiva textos fuera del plan o retomar algunos que, aun anticipados, nunca tuvieron lugar.

Este es un ejercicio que involucra también al mediador. El ejercicio de dejarse sorprender, de mirar lo que aparece fuera de foco, a los costados, a veces en los mismos textos. Explorar otros estantes de la biblioteca, abrir un libro al azar, leer el contenido de un correo electrónico que nunca hubiéramos abierto, prestar atención a los refranes de la abuela o a los relatos del tío, tener la mirada alerta a lo que pasa en la calle, día a día, a lo que cuentan o hacen los propios lectores. Son todos ejercicios de apertura que van a enriquecer nuestro recorrido lector, y el que construimos con la comunidad.

4. Textos que simbolizan una inclusión en el sistema educativo. En contextos de encierro, los estudiantes sufren muchas veces una doble exclusión: la del encierro mismo, y la de su trayectoria educativa, generalmente marcada por la sensación de estar fuera del mundo de la escuela y del conocimiento. La escena con la que comienza el capítulo marca esta situación, con un estudiante que lamenta no tener “lenguaje”.

Esta carencia, que se traduce como una sensación de falta de lenguaje, se vincula con no sentirse parte de ciertos textos que son emblemáticos en la escuela. Y que, aunque tal vez puedan no ser tan ricos en cuanto a sus posibilidades de interpretación hoy en día, adquieren una fuerza que se relaciona con la propia historia, y con la posibilidad de representar la pertenencia a un mundo del que muchos están excluidos.

En un sentido inverso al que muchas veces se plantea en la mayoría de las escuelas, la simbólica escolar tradicional es demandada aquí por los estudiantes. Ser parte de los actos escolares, conocer las efemérides y realizar alguna actividad en relación a ellas,¹⁴ entextualizar discursos de manera tal que pueda observarse de forma más tangible un aprendizaje, que se pueda decir: “aprendí esto”, todas estas prácticas son, en contextos de encierro, inclusivas. O pueden serlo. No se trata de recuperar sin más transformaciones prácticas caducas, ya sin sentido, sino de resignificarlas en relación con las trayectorias vitales y al camino que va haciendo una comunidad lectora. Es necesario ser cuidadoso con estos textos: tanto pueden abrir puertas a la inclusión como seguir manteniéndolas cerradas, si se sostiene un código inaccesible para los estudiantes, si no se los hace realmente parte de eso que llamamos el “folklore escolar”.

5. Entre los centros de interés y lo que se aleja de ellos

Un último criterio cruza transversalmente los anteriores. O, tal vez, remarca una idea ya presente pero sumamente importante.

Frente a una historia escolar que la mayoría de las veces ignoró al sujeto educativo, que desconoció los saberes ya existentes, muchas veces se plantean recorridos pensados únicamente desde el sujeto, el estudiante. Desde lo que se cree que son sus ideas, sus preguntas, sus necesidades. A veces, esta misma intención proviene del lado contrario, concibiendo al estudiante como un sujeto carente. En ambos casos, es necesario descentrar, cambiar el ángulo de la mirada.

Dice Marcela Carranza (2007):

Sería erróneo pensar la selección de los textos en términos de "**necesidades**" o "expectativas". ¿Cómo saber las verdaderas expectativas y necesidades

14 Aquí también se pone en juego el trabajo con las novedades y cómo se marca el paso del tiempo.

de los lectores? Es frecuente que los mediadores intenten atraer a los lectores a través de textos que supuestamente tienen algo que ver con ellos. Sin embargo los niños y los jóvenes a menudo se sienten atraídos por **lo exótico, lo extraño...**

Podríamos agregar que no sólo los niños y los jóvenes, sino todos nos sentimos a menudo atraídos por lo exótico. Y que el deseo humano tiene forma tal que está permanentemente en movimiento, que no es fácil expresar lo que queremos, y que incluso la mayoría de las veces lo ignoramos. En general, por desconocerlo. No se puede desear lo que no se conoce.

Citamos a Cecilia Bajour (2010: 10):

“Tener en cuenta el interés de los niños y jóvenes” es un discurso muy instalado tanto en ámbitos escolares como en experiencias de promoción fuera de la escuela. Un enunciado con apariencia democrática pero que al ser visto más como techo que como piso, por ejemplo, a la hora de elegir textos y propuestas puede llevar a reducir horizontes, a reproducir y reforzar lo que ya está y no a expandir o a desafiar [...]

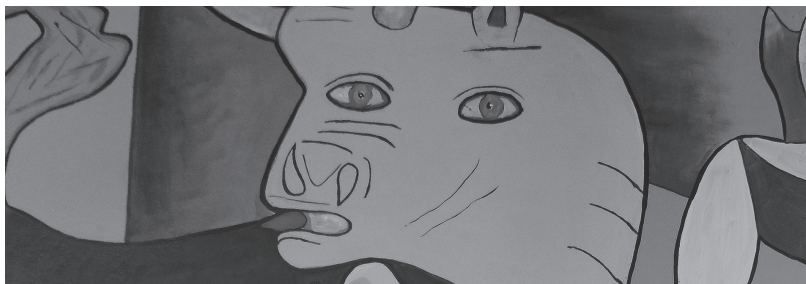
Bajo la premisa de lo que les interesa a “estos pibes” se vislumbra una tensión entre las ideas de “alta” o “baja” cultura que cuando se mira en forma dogmática y prejuiciosa termina provocando la exclusión de los lectores de múltiples experiencias.

Así, pensar con y más allá de los centros de interés suma otro desafío. No dejarlos de lado, sino incluirlos, pero sin que cierren el horizonte. Tomarlos como puntos de partida, como espacios de trabajo, sabiendo que la escuela tiene que ampliarlos. Se podría decir, incluso, que una de las grandes tareas de la biblioteca es ampliar esos centros de interés, generar nuevas curiosidades, disparar nuevas preguntas. En una palabra, inquietar. Y, una vez que ya no estamos quietos, permitir lugar para el movimiento. Cerramos citando a Graciela Montes (2001b: 8):

La literatura –el arte en general– ha estado siempre del lado de la diversidad. Ha cumplido su papel en esa exploración de los bordes del enigma, construyendo pequeños universos de sentido. No explicaciones: universos, o, más sencillamente, juegos. Frente a lo incomprensible, pero denso y deseable en su presencia –“lo otro”, el bosque, los enigmas–, el arte no se ocupó de señalar certezas sino que más bien jugó con la incertidumbre. Esa ha sido su tarea: la continuación del juego.

Bibliografía

- Bajour, C. (2010): “Los ruidos del hacer”, En: *Imaginaria* Nro 268, Lecturas (www.imaginaria.com.ar).
- Bauman, R. y Ch. Briggs (1994): “Poética y ejecución como perspectivas críticas sobre el lenguaje y la vida social” en *Estudios sobre contexto I*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.
- Bauman, R. y Ch. Briggs (1996): “Género, intertextualidad y poder social”. En: *Revista de Investigaciones Folkloricas*, Vol. 11, Buenos Aires, Instituto de Ciencias Antropológicas - Universidad de Buenos Aires, p. 78-108.
- Carranza, M. (2007): “Algunas ideas sobre la selección de textos”, En: *Imaginaria* Nro 202, Lecturas (www.imaginaria.com.ar).
- Devetach, L. (2008): *La construcción del camino lector*, Córdoba, Editorial Comunicarte.
- Foucault, M. (1984): “¿Qué es un autor?”. *Dialéctica*, año IX, N° 16: 51-82.
- Larrosa, J. (2003): *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, México, Fondo de Cultura económica.
- Montes, G. (2001a): Las ciudades invisibles y sus constructores agremiados, Jornadas Docentes de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Montes, G. (2001b): “El bosque y el lobo”, En: *La Mancha. Papeles de literatura infantil y juvenil* N° 14, Buenos Aires, mayo de 2001.
- Olivares Briones, E. (2008): *Itinerario de una amistad: Pablo Neruda-Héctor Eandi*, Buenos Aires, Corregidor.



CAPÍTULO 6. Escribiendo en la biblioteca

Algunas ideas iniciales

A lo largo de todo el material se han recorrido escenas que involucran prácticas de escritura. En el primer capítulo, ya se planteaban como un aspecto de las prácticas de lectura.

A continuación, se analizarán más en detalle algunas ideas, experiencias y propuestas vinculadas al escribir. En el recorrido, hay dos apartados específicos: uno, referido a la circulación de la escritura en contextos de encierro, y otro, dedicado especialmente a la construcción de un espacio muy difundido en los últimos tiempos: el del taller de escritura.

El camino lector¹ de las personas y de las comunidades está hecho en buena parte de escrituras, y todos hemos escrito algo. Desde las composiciones escolares a la lista de compras, desde los mensajes de texto, que escribimos en un teléfono celular, a las cartas de amor, desde los dibujos hechos en la tierra, con una rama, hasta los hechos con el dedo en un vidrio húmedo o en uno sucio. Las palabras que hemos ido materializando dan forma a nuestro andar por el mundo. A su vez, todas estas escrituras están enmarcadas y teñidas por intereses, deseos, búsquedas. Y, al mismo tiempo, a estos deseos e intereses, los han ido formando y transformando.

Toda escritura tiene un contexto, una situación, en la que podemos pensarla, comprenderla, enraizarla. En palabras de Frugoni:

1 Ver Capítulo 2.1. Entre lecturas.

la escritura, lejos de ser una actividad mental individual o una mera “destreza” que se aprende de una vez y para siempre, está tramada íntimamente con los diversos contextos en los que tiene lugar; con las concepciones, actitudes y significados que las personas le dan al acto de escribir (Frugoni, 2006: 64).

Es también parte de la trama intertextual, e implica entextualizaciones de otras lecturas, de inquietudes, de relatos.² Lo que escribimos no surge de la nada, sino que emerge a partir de vivencias, interrogantes, otros textos. Los textos son en realidad escrituras en movimiento que se fijan temporalmente en el mundo, como una huella dejada al caminar.

Escribimos no sólo al apoyar la lapicera sobre la hoja o los dedos sobre el teclado, sino en un proceso que tiene varias capas. Lo que se rumia, lo que se conversa, lo que se piensa, lo que se oye, lo que se lee, lo que se reescribe forman también parte de la práctica de escribir.

Narrando una escena de taller, Mercedes Mainero describe así parte del proceso:

Han hecho silencio, han guardado la palabra hablada por interés y no por amenazas o sobornos, han escuchado a autores que los respetan, han sentido, tocado, amado, se han movido, han discutido o reído, han opinado o escuchado, se han soltado. Entonces -no siempre-, vienen las ganas de escribir desde adentro. Y vuelta al silencio, esta vez de la palabra interior que va desenrollándose cada vez con más disfrute, cada vez con menos miedo (Mainero, 1992: 18)

La práctica de la escritura es así una práctica extendida: un proceso que contempla vaivenes, conversaciones, silencios, tachaduras, apuntes y miradas. Que no se distingue con firmeza de la oralidad, sino que está imbricado con ella en todos los actos que involucran la palabra escrita (Rockwell, 2000). Así, las prácticas de escritura son diversas: diversas en sus soportes, en sus tiempos y espacios, en sus búsquedas, en los sujetos que las llevan adelante.

Veamos un ejemplo para comprender esta mirada.

Una mañana, en un taller de escritura en una Unidad Penal en San Martín, Provincia de Buenos Aires, la mitad del grupo de asistentes era nuevo: estudiantes que venían por primera o segunda vez al taller. Tras dividir al grupo en dos, para poder continuar un trabajo emprendido anteriormente, Martín, el coordinador, propuso a los recién llegados

2 Ver Capítulo 5.1. Textos entramados.

una mesa de libros de poesía, con la consigna de explorar y ver si encontraban algo que les interesase.

Al regresar, varios mostraron sus hallazgos. Se destacó un poema de Gustavo Rol-dán, que les gustó especialmente y que reproducimos a continuación:

*Una caja de lata
Era apenas una caja de lata
una caja pequeña
con pintura saltada
y dibujos de colores.
Nunca fue mía
pero yo pensaba
en cuántas cosas podría guardar
si la tuviera.
Guardaría por ejemplo
el recuerdo de tus ojos
el color de tu voz
el tamaño de mi amor.
Era apenas una caja de lata
que nunca fue mía.*

De ahí vino la consigna: “¿Qué guardarían ustedes en esa caja de lata, si fuera suya?”. Y los estudiantes se volcaron a la hoja.

El docente se fue con el otro grupo. Después de unos minutos volvió. Nelson pidió consultarle algo: había escrito una lista de cosas que él guardaría en la caja, pero no sabía si estaban bien. Se las leyó al docente, agregando comentarios a cada una de las cosas que había nombrado. Al final, nombró un abrazo. El abrazo de su padre, el que en su momento este le negó, enojado por algo que él había hecho. Y que ahora ya no le puede dar, porque su padre ha muerto.

Nelson tenía los ojos llorosos, pero la voz firme y compuesta.

El docente le preguntó si no se animaba a escribir más sobre ese abrazo. Sobre el abrazo, en general, pero Nelson dijo que no, que si se ponía a escribir sobre eso iba a largarse a llorar y no quería.

Vino entonces una segunda pregunta dirigida a Nelson de parte del docente: “¿Vos tenés hijos?” Nelson respondió que no. “¿Y qué te parece si escribís sobre el abrazo que te gustaría darle a tu hijo el día que lo tengas?”, propuso el docente. A Nelson le pareció bien, y en seguida se largó a escribir.

Después de un rato, docente y alumno se reencontraron. Nelson estaba contento y quería mostrarle al docente lo que había escrito. El texto era el siguiente:

Anhelo

*Si hubiese una forma de llegar al cielo
haría lo posible por llegar,
y si he de llegar, ¡no entraría!*

*Sólo golpearía la puerta
Y al que la abra le diría:
por favor llame a mi padre,
y si lo trae.*

*Al ángel que lo trae
le voy a estar eternamente agradecido,
y a mí padre le daría ese fuerte
abrazo que una vez me pidió,
y por orgullo no le di.*

*Aunque después le di muchos abrazos
creo que eso es la grieta que hoy
tengo en mi corazón...*

*Le diría que los consejos que me dio
En las charlas que tuvimos, de mucho me sirvieron
Y que los recuerdos que guardo de él, son los más lindos...*

*Le diría:
Que aunque hoy no te tenga físicamente conmigo
Vas a vivir eternamente en mi corazón,
Papá*

Esta escena ilustra varios de los temas que se vienen planteando. Todo el proceso de escritura hasta llegar al poema tiene miradas, conversaciones, lecturas, momentos grupales, individuales y de relación docente-estudiante. La escritura se va fraguando poco a poco, en cada momento, en relación con varios textos anteriores, entre los cuales están por lo menos el de Roldán y los textos guardados de Nelson, el relato del no-abrazo con el padre, su angustia por esa ausencia. La relación entre oralidad y escritura es permanente y no unidireccional, de una hacia otra.

Incluso el texto final elaborado por Nelson no es el final del proceso. Por un lado, porque luego siguió circulando en el taller: fue leído en voz alta a los compañeros, comentado por ellos, corregido por Nelson, publicado en un blog junto con producciones del taller.

Por otro lado, porque más allá de esta continuidad visible, debe de haber habido otros procesos que quedan fuera de la mirada del docente.

En la semana, Nelson se llevó el texto consigo al pabellón: ¿lo releyó? ¿Se repensó a sí mismo en relación con su padre? ¿Se lo leyó a alguien? ¿Escribió otras cosas en relación con el tema? No lo sabemos. Pero la escritura continúa en la trama de la vida.

Fabre (2008) ha llamado *escrituras ordinarias* a todas estas inscripciones, vinculadas a experiencias sociales e individuales intensas o al hacer cotidiano, que tienen como función la de dejar huella. La escritura de cartas, las anotaciones en cuadernos u hojas sueltas, las marcas en paredes o zapaticas, todas entreveradas con conversaciones, comentarios, pensamientos, dan cuenta de un movimiento de la cultura escrita de gran volumen.

Escrituras dispersas en distintos ámbitos, en distintas prácticas, que se resisten a ser observadas, tipificadas, medidas, pero que requieren ser reconocidas por la escuela si se desea que la palabra que circula en ella sea una palabra con sentido, viva, no aislada de lo que sucede fuera de su esfera, en el mundo social y en la vida cotidiana de nuestros estudiantes.

La biblioteca tiene un rol central en este contexto, tanto por ser articuladora en términos institucionales³ como por ser un espacio para la circulación de otros lenguajes.

Escribir entonces para recuperar la palabra y su universo pleno de significados: nombrar uno mismo el mundo, en vez de llamar a las cosas como las llaman todos. Diversidad de palabras, tan valiosa como la diversidad biológica.

3 Ver Capítulo 3.1. La dimensión institucional.

[...] Imaginar, fundar otros posibles aparentemente inútiles es otra forma de pensar, de conocer. Un modo en el que se suspenden ciertas reglas, ciertas convenciones, ciertas referencias para que aparezcan aquellas impuestas por el proceso mismo de creación. La escritura es movimiento, camino, mano extendida hacia otro. No se trata de crear objetos bellos, se trata de buscar una forma de penetrar el mundo y encontrar el sitio que nos corresponde en él (Andruetto y Lardone, 2011: 38-39).

Escritura y vivencia

“Escribir es un fracaso casi seguro.
Dejar de escribir es un fracaso seguro”

Martín Hopenyan

Al plantearla como una forma de encontrar un sitio en el mundo, se está proponiendo una idea de la escritura que está en relación con la vivencia. Una escritura que surge de las propias necesidades y deseos de los sujetos, en relación con su quehacer cotidiano y sus búsquedas expresivas.

Emerson decía que “un hombre es sólo la mitad de sí mismo; la otra mitad es su expresión”. La escritura, que es gesto, movimiento del cuerpo, profundiza y amplía lo que de humano tenemos.

Sin embargo, la relación entre escritura y experiencia no es transparente, sencilla ni directa. Más bien está formada por estratos múltiples, es barrosa, densa, tiene rugosidades y huecos.

La experiencia es así. La escritura es así. La relación entre ambas es así.

Porque no siempre la vivencia es clara: lo que sentimos, lo que pensamos, lo que deseamos, lo que nos pasa, tiene formas cambiantes y a las que no siempre podemos acceder.

Porque lo que escribimos tiene siempre más sentidos de los que le quisimos dar. Basta que aparezca otro lector, que puede ser uno mismo tiempo después, para hallar resonancias que hasta entonces nadie había visto, y que esa huella que dejamos hable también de cosas que nunca pensamos.

Porque el momento de largar el trazo, el estar escribiendo, tiene vaivenes, vacíos, distintas intensidades. Se va pensando mientras se escribe. El texto, las ideas, las palabras van apareciendo con la tinta. Surgen de nuestros pensamientos y emociones, y al mismo tiempo las transforman.

Como dice una estudiante, en Misiones, “a veces me salen cosas que después leo y ni yo puedo creer que lo escribí”.

Es en este sentido que planteamos una escritura relacionada con la vivencia. Escribir una tristeza no necesariamente debe ser (y raramente es) enunciar “estoy triste”. Incluso, escrituras desligadas, en su contenido, de las emociones, pueden referir a ellas de forma mucho más honda. Por ejemplo, como veremos más adelante, escribir el propio nombre en una lista o participar de un juego de escritura en el que las palabras las decide el azar, en donde la sorpresa por las palabras que no elegimos y sin embargo estamos poniendo puede dar cuenta silenciosamente de cosas que nos suceden, traernos ideas nuevas o simplemente aire fresco.

La vivencia no es lo mismo que la biografía. Frente a un mismo hecho, distintas personas tienen distintas experiencias. Y son estas las que cuentan. De la huella que deja la vida en el sujeto, a la huella que deja el sujeto en el mundo.

Lo que está en juego es la *expresión*, palabra difícil, de muchos sentidos. Difícil porque muchas veces es tomada de una forma plana, banal, en la que un supuesto “yo” profundo se manifiesta directamente, sin que nadie tenga que ayudarlo o acompañarlo, sólo conectándose con su interior, al que sólo este “yo” profundo tiene acceso. Desde esta perspectiva, la escritura es una manifestación individual y unilineal, en la que un docente no tiene nada que hacer.

Contra esta mirada, que suele llamarse romántica, el concepto de expresión ha dejado de emplearse tanto en la mayor parte de la crítica literaria como en muchos talleres de escritura.

En líneas generales, tanto la crítica literaria como los talleres de escritura proponen centrarse en los procedimientos literarios formales con los que están contruidos los textos, dejando de lado la voluntad del que escribe, planteo válido e importante, pero que corre el riesgo de producir superficies textuales de forma automática, sin que se pongan en juego procesos que involucran a la subjetividad.

Frugoni propone retomar el concepto de expresión, dejando de lado tanto una mirada más romántica, en la que el autor pone explícitamente todos sus sentimientos en el texto (como si tal cosa fuera posible), pero también evitando reducir la escritura a un proceso sólo intelectual, de construcción en el vacío, que deja fuera al sujeto.

“Recuperar la expresividad” pero desde una mirada que pueda dar el espesor social y cultural que tiene el hecho de tomar la palabra, buscando una voz propia que siempre está tramada más o menos conflictivamente con las voces ajenas. Y no como una concesión un poco demagógica para que “por lo menos escriban algo” y luego podamos enseñar “lo verdaderamente importante”, sino reconociendo lo que la escritura implica como práctica social y cultural (Frugoni 2006: 104).

En este sentido, y siguiendo al mismo Frugoni, necesitamos diferenciar entre el yo “íntimo y profundo del autor” y el yo de la maquinaria narrativa.

Una escritura puede ser expresiva sin estar en primera persona y puede no serlo aun conjugada desde el “yo”.

Estos casos se dan especialmente frente a temas complejos, que convocan otros lenguajes, estructuras complejas, capaces de poner en escena muchos sentidos simultáneamente. Estos son justamente los lenguajes de las artes y de la filosofía, que necesitan reinventarse permanentemente y de forma particular en cada sujeto.

Frente a una enfermedad, una situación de violencia, un cuadro de adicción, en las que los sentimientos son encontrados, en las que los sujetos tienen dificultades para sostenerse en una posición, construir un relato rígido y moralizante puede simular dar cuenta de la vivencia, pero no dar cuenta para nada de ella.

El lenguaje literario puede entonces ser un vehículo expresivo de maneras menos lineales, más confusas pero así más cercanas a la experiencia. Una forma de intentar decir lo que es indecible, pero que pide ser buscado. De bordearlo, orillararlo, para poder elaborarlo.

En palabras de Petit (2009: 114):

El acomodo en secuencia, la elaboración estética de los textos, son tranquilizadores: el tiempo se ordena, los acontecimientos contingentes adquieren sentido en una historia que se pone en perspectiva. Y es un poco como si, por el orden secreto que emana de ésta, el caos del mundo interior pudiera tomar forma.

De las escrituras más atravesadas por el juego y la complejidad, habitadas por el enigma, a las escrituras cotidianas más simples, proponemos un escenario donde cada sujeto tenga a mano todas las posibilidades, y en el que la palabra escrita sea un recurso habilitado en toda su riqueza, que sirva para construirse y pensarse, para comunicarse con los otros, para ordenarse cuando hace falta estructura, para abrirse cuando se siente sin horizontes.

A continuación, presentamos dos apartados sobre algunas particularidades de la escritura en contextos de encierro.

El “otro” en la escritura

“T” dice que cambió. Ahora en libertad y con un empleo legal, y habiendo cursado toda la escuela en la cárcel de Magdalena, le otorga a ese recorrido una buena parte de la responsabilidad del cambio. Sin embargo, según relata, hubo un momento particular en el que se dio cuenta que había cambiado. Fue cuando una de sus hijas, luego de leer una carta suya, se lo dijo. Cuando le preguntó cómo se había dado cuenta del cambio, la hija le respondió que se notaba en su manera de escribir.

En Mendoza, “J”, sin visita de sus familiares desde hacía largos meses, había dejado de escribir. No tenía motivos para escribirle a nadie, decía. La palabra, entonces, se quedaba quieta.

Llegaba el Bicentenario y, con él, mucho movimiento en la escuela: trabajos en el aula, conversaciones, la preparación del acto. Un día, “J” llegó a la biblioteca y dijo: “Me di cuenta que sí tengo a quien escribirle: a San Martín. Él sí hizo algo por mí”. Le escribió nomás. Y en el acto del 25, leyó, frente a los demás, su texto.

Cuando cayó preso, “P” estuvo un tiempo en una celda de la comisaría.

Tiempo antes, había estado muy enamorado, pero parece que el segundo día de permanecer solo en su celda se acordó de esta mujer, cuenta, se concentró en ella y se inspiró. Escribió, entonces, un poema. Hacía rato que no escribía nada.

Pronto se dio cuenta que, en otra celda, con la que se comunicaba por medio de una ventana, había una mujer. Se puso a hablar con ella. Y después de un rato, esta le pidió que le escribiera algo.

¿Qué le podía escribir? Al fin y al cabo, ni se conocían. Probó con lo que tenía. Y aunque lo había hecho pensando en otra mujer, su antigua enamorada, se dijo que tampoco se lo iba a mandar a ella. Y el poema, en una hoja hecha avioncito, salió por la ventana y llegó a la otra celda.

A ella, parece, le gustó. Lo dijo en otro papel, con otro avión.

Hoy, más de un año después, se siguen escribiendo.

“Tengo talento, yo creí que lo había perdido”, dice “P”, luego de relatar esta experiencia.

Hace unos años, en un taller en el Centro Universitario de San Martín, un participante preguntaba ¿uno escribe para uno o para otro? Esta es una pregunta que suele surgir en estos espacios de trabajo con la palabra y la escritura.

¿Uno escribe para uno o para otro?

Esta es una pregunta interesante para plantear entre los estudiantes que concurran a un taller de escritura en la biblioteca, puede servir para comenzar a debatir acerca de este tema.

Tal vez siempre escribamos hacia un otro. Aunque no necesariamente ese otro tiene que ser de carne y hueso: una figura histórica, un desconocido que nos cruzamos al azar, un maestro que tuvimos y al que no vemos hace años, una persona que también implica la presencia de una institución, que de alguna manera tiene un sentido importante para nosotros. Incluso a una parte más desconocida de nosotros mismos. Sin embargo, vemos como siempre se trata de otros significativos por diferentes motivos.

Tampoco el destinatario de la escritura tiene por qué encontrarse alguna vez con lo que le escribimos. A veces alcanza con que lo tengamos presente imaginariamente a la hora de escribir. Un horizonte en el que se perfila un camino por el que andan las palabras.

Desde estos testimonios, el *tener alguien a quien escribir* aparece como una necesidad. Algo que se entiende mejor si recordamos que los textos que escribimos forman parte, igual que los que leemos, de la trama del camino lector. Trama que se forma en las relaciones con otras personas.

Y si esta necesidad puede tener eco en toda experiencia de vida, en el encierro posiblemente se haga más visible e imperiosa. Y llama, en consecuencia, a un trabajo sobre ella. Al menos por dos razones.

En primer lugar, porque el encierro implica muchas limitaciones en los vínculos con los otros, en la comunicación. Tal como describió Goffman (1972), estas instituciones totales se caracterizan por una tendencia absorbente y totalizadora que se ocupa de interponer obstáculos imposibles de sortear para la interacción de la persona privada de la libertad con el mundo exterior.

Sin dudas, teniendo en cuenta el carácter esencialmente social del ser humano esto produce importantes efectos nocivos sobre la subjetividad de las personas alojadas en estas instituciones, en tanto todas las prácticas apuntan a moldear las subjetividades a partir de una matriz fundamentalmente desindividualizante.

En estas situaciones de aislamiento, con llamadas telefónicas reducidas, sin conexión a Internet, con regímenes de visitas insuficientes, los “otros” disponibles para ofrecer una escucha o una mirada son pocos, y casi siempre los mismos.

Este aislamiento se manifiesta de distintas maneras.

Una de las mujeres presas recuerda esos momentos de extremo aislamiento, físico y simbólico mediante la siguiente frase: “Tuve miedo de que el mundo se hubiera ido, pero no se fue. Mañana hay visita”. Así, para el preso la visita le trae “de vuelta” el mundo. La referencia del afuera sin la cual es imposible que un sujeto se constituya y se sostenga.

La escritura, en un proceso similar, puede cumplir esta función de construir un “otro”. Un “otro” que se constituye como destinatario de la palabra propia y que se materializa en la inscripción, la huella de la palabra. Producir una escritura produce otra vivencia. La vivencia de un otro a quien escribirle, de una inclusión posible en un entramado social y simbólico.

Es como salir del encierro, y poder compartir. Posibilita la construcción de un otro a distancia, diferido en el espacio y en el tiempo, pero presente. Un otro potencial, que puede llegar a leernos alguna vez, o que quizás no nos lea nunca, pero si pudiera lo haría.

En segundo lugar, porque la mayoría de las personas privadas de su libertad tienen una trayectoria escolar en donde las frustraciones son moneda corriente. Un recorrido con la lectura y la escritura en el que la mayoría de las veces fueron mal vistos, reprobados, en el que probablemente se sintieron excluidos.

Reintegrarse al mundo de la cultura escrita implica hacerlo de la mano de otros que nos acompañen. ¿Quiénes pueden ser esos acompañantes?

La **figura del docente** es la primera y fundamental. Maestro, profesor, tallerista, bibliotecario, va a ser el que esté presente en un momento inmediato o muy cercano a la escritura. Una primera mirada. Además, la del docente es una mirada *autorizada*: por el sólo hecho de estar en el rol de educador, va a quedar casi siempre investido por un poder que hará que sus aprobaciones y reprobaciones tengan un gran peso.

En este sentido, **una mirada que no juzgue** es fundamental como punto de partida. Esta mirada no implica una aprobación complaciente y constante, y no está exenta de comentarios, de sugerencias, de acompañamientos. Sí implica un respeto por la palabra del otro, por su singularidad, por su búsqueda.

El desafío, entonces, consiste en tolerar el misterio sobre ese sujeto singular, habilitando un espacio donde las identidades estén abiertas a la escritura de la *diferencia*, a un devenir inesperado que, como la apuesta pedagógica, es incalculable en la medida que supone la libertad del sujeto. De este modo, se puede habilitar el proceso de filiación

simbólica necesario para cualquier lazo social, promoviendo una relación con la norma que no sea solamente objeto de transgresión.

Los educadores deberían ofrecer una mirada diferente sobre el joven que circunstancialmente se encuentra en situación de encierro: lejos de concebirlo como un “peligroso”, se propone alojar al alumno tolerando lo que no se sabe sobre ese sujeto singular y sus intereses. Y a pesar de todo ello confiar y apostar.⁴

La escritura abre otras posibilidades. En primer lugar, la de hacer llegar lo escrito a otras personas que están fuera del penal.

Podemos tomar como marco las cartas, el género epistolar, y todo lo que de allí se deriva. Estableciendo intercambios con otras escuelas, con otros talleres, así como fomentando una circulación más fluida con amigos, familiares de los presos u otros conocidos, se puede ir fortaleciendo la trama del camino lector.

En segundo lugar, potencialmente, la escritura implica siempre una comunicación con uno mismo en el futuro. Al reencontrarse con cosas que uno escribió tiempo atrás, va recorriendo el hilo de sus ideas y de sus emociones, de los momentos que fue atravesando en la vida, se va viendo transformado y en movimiento.

El diario íntimo es la matriz de estos procesos que pueden darse también por medio de poemas, trabajos prácticos escolares y hasta listas de tareas, por dar algunos ejemplos.

Proponemos seguir pensando estas ideas más a fondo en el apartado sobre la publicación. Por de pronto veamos otras características de la escritura en el recorrido del camino lector.

4 Ver documento: La educación de adolescentes y jóvenes con causas judiciales. Año 2008. Modalidad Educación en Contextos de Encierro. Ministerio de Educación de la Nación.

Escribir y ser escrito

“Dirán que andas por un camino equivocado, si andas por tu camino”

Antonio Porchia

En el penal de Magdalena, llama la atención ver que son los presos bibliotecarios, ayudantes de Ariel, el bibliotecario con cargo, los que llevan el control de las listas: las de los préstamos de libros, las de los inscriptos a los talleres. Ellos toman a su cargo la tarea y se encargan de construir el registro de quiénes participan y de qué forma en las distintas actividades de la biblioteca.

En las cárceles, las listas y planillas suelen ingresar en las lógicas de premios y castigos, y servir al funcionamiento de los dispositivos de control.

En Misiones, personal del Área de Educación del Servicio Penitenciario afirma: “la planilla de asistencia es nuestra arma mortal. Le tienen terror”. Dice que la emplean, visible y en mano, para que los presos no falten a la escuela, ya que la presencialidad suele ser un factor de peso en los expedientes judiciales, a la hora de otorgarles o no beneficios.

Una amenaza que, en principio, apunta a condiciones más o menos objetivas de la vida de una persona: si no va a la escuela, pierde beneficios. Sin embargo, el poder se ejerce también sobre un plano subjetivo. Una planilla de asistencia es una lista de nombres. En la que una persona, representada en una, dos o tres palabras, es inscripta. Alguien deja una marca, en forma de categoría, en forma de concepto, en forma de sobrenombre, sobre un sujeto que desborda cualquiera de esas formas de ser escrito. Cuando ese alguien es siempre otro, el quedar escrito de una u otra forma puede reforzar el sentimiento de captura, exclusión y encierro.

En las planillas, los internos son categorizados, clasificados, por el pabellón donde se encuentran alojados, nombrados por sus apellidos, que muchas veces ni siquiera coinciden con los nombres que les han dado sus padres.⁵ Estos procesos reificadores se naturalizan y operan de afuera hacia adentro y de adentro hacia afuera.

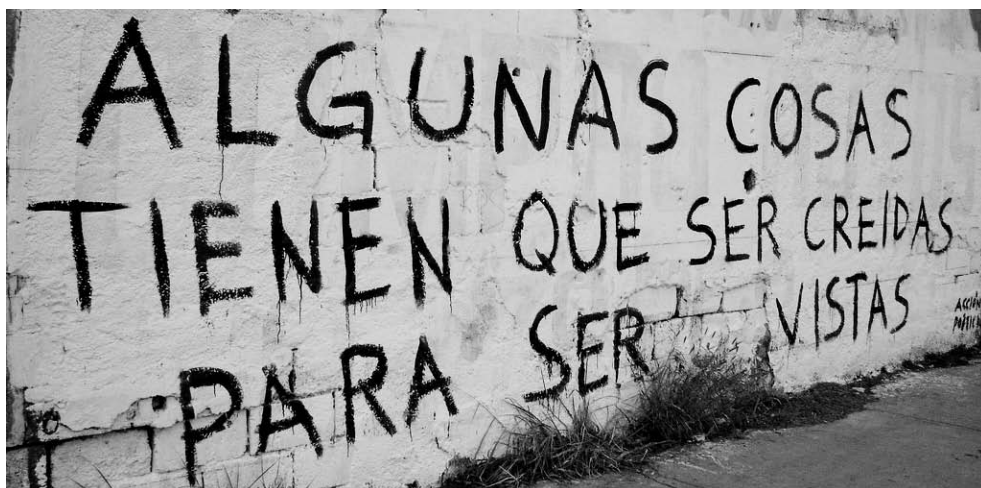
A tal punto está presente que el otro (el que no está preso) escribe al que lo está, que cuando tuvimos la posibilidad de conversar con internos de una cárcel en Mendoza, en el trabajo de campo que da inicio a este material, nos preguntaron, a propósito del trabajo que estábamos haciendo, si es que íbamos a hacer estadísticas con el material de la investigación.

5 Muchas veces, cuando una persona tiene más de una causa judicial, da un nombre falso al quedar detenida, y con ese nombre queda inscripta.

Estar preso significa la mayoría de las veces estar también privado de la palabra propia, preso de la mano y de la tinta del otro, reducido a lo que el otro escribe acerca de uno.

En una cárcel, la escritura de listas, la escritura que ordena, está casi siempre en las manos de otros. Los internos son escritos en esas listas, raras veces tienen la posibilidad de ser ellos quienes escriban.

Las listas suelen estar en poder del Servicio Penitenciario, de los docentes de la escuela, de los abogados o de los jueces. Así, las escrituras que generan los internos son otras. Inscripciones resistiendo el ser escrito por otros, furtivas, hechas en los márgenes, en superficies que no están hechas para ser escritas, con palabras fuera del diccionario, con letras difíciles de entender, otros códigos. Los graffitis son quizá el paradigma de esta **contraescritura**, opuesta y en diálogo con la **escritura del poder** (Fabre, 2008). Pero no son los únicos. Desde diarios íntimos hasta tatuajes,⁶ las contraescrituras tienen muchas formas y soportes.



La escritura está involucrada en relaciones de poder. Escribirse o ser escrito puede hacer una gran diferencia a la hora de tomar las riendas del propio camino.

En soportes como listas, planillas, diplomas, certificados, una historia va dejando huellas de los lugares por los que pasa. No es igual ser uno mismo, o un par, el encargado

6 Los tatuajes, que en la cárcel muchas veces están compuestos por palabras, son una práctica que puede ser analizada en profundidad desde esta perspectiva. Como una suerte de respuesta a la lista en que el nombre propio es escrito por otro, el cuerpo es escrito, intervenido, manchado; la palabra que no está autorizada para escribir la vida, termina escribiendo el cuerpo. Para ampliar, ver Hourquebie (2008)

de marcarlas, o que sea otro. Y más cuando ese otro lleva uniforme o posee título, cuando ese otro entra y sale de la cárcel mientras uno queda dentro.

A su vez, y en consonancia con lo planteado al comienzo de este capítulo, las escrituras del poder no se limitan al momento de dejar la tinta sobre la hoja. Lo que sucede antes y después es parte también del proceso de escritura. Así, cuando una maestra cuenta que los cuadernos de los estudiantes “quedan siempre en Dirección”, luego del horario de clase, está dando cuenta de lo mismo: aun cuando son los estudiantes quienes ponen las palabras en las hojas, son otros los que se quedan luego con esos textos, en lugares a los que los internos no pueden acceder.

Si “el cuaderno es en un principio el que establece el hábito de la escritura guiada por medio de la cual el alumno llena los espacios de la escritura del maestro” (Fabre, 2008), esta característica se acentúa si el estudiante no posee el control de ese cuaderno cuando no está en clase.

Lo mismo sucede con otros elementos, otras herramientas de la escritura.

En Mendoza, un interno nos contaba de la importancia que tuvo para él no sólo aprender a manejar la computadora, sino ser el encargado de utilizarla y de mantener la máquina de la biblioteca. En ella, además de las tareas básicas de la biblioteca, hacía escritos para los compañeros.

En Magdalena, otro preso bibliotecario del equipo de Ariel guarda en la máquina algunos textos de compañeros que fueron pasando y dejando su huella. Allí, esta máquina funciona también como soporte de memoria, como archivo de las expresiones de una comunidad.

Urge, en este sentido, dotar a las escuelas en contextos de encierro de computadoras actualizadas, para habilitar prácticas de escritura muy importantes en el presente.

La relación entre escritura y poder es compleja y de ida y vuelta. Las relaciones del poder condicionan las posibilidades y las formas de escribir, pero la escritura también transforma las relaciones de poder. El sujeto que escribe se inscribe de otra manera en su relación con los otros, y tiene la potestad de ir dando forma a esa relación.

Hablando sobre un taller de escritura en una cárcel de mujeres, en la década de 1980, Diana Bellessi dice: “lo personal y lo político empiezan a entretorse de una manera muy extraña. Se arriba así, al sitio de la escritura” (Bellessi, 1988: 15). Este es el sitio, el lugar simbólico, que puede construirse con la palabra escrita.

En primer lugar, con la adquisición de la escritura como un saber-hacer, como una técnica. Pero luego también con la configuración de una palabra propia. Palabra construida a lo largo de la vida y artesanalmente, con recuerdos y formas de decir, con gestua-

lidades y silencios, con voces de otros sedimentadas, pero, sobre todo, afirmada en una toma de posición. En ese **sitio de la escritura**, en el que la palabra viene de lo vivido y va hacia la vida, amasa y colorea la experiencia, la hace encontrarse con experiencias de otros, la inscribe en una historia, a través de signos.

Ese sitio de la escritura en el que uno puede escribirse a sí mismo. Retomar las huellas de su pasado y tender puentes hacia delante. Desistir de los carriles que otros han impuesto, buscar su propio camino. Con la palabra, en la palabra.

El aforismo de Porchia, “dirán que andas equivocado, si andas por tu camino”, afirma estas ideas, releyéndolo desde su primera palabra, “dirán”. Otros son los que dirán, los que marcarán un error. Que es justamente el del camino propio.

Publicación y circulación

En una de las bibliotecas de la cárcel de Magdalena, una computadora guarda un archivo con varios textos de “Charanguito”, un hombre que estuvo allí hace unos años y que solía contar historias que gustaban a sus compañeros. Un tiempo antes de que abandonara el penal, “Luismi”, el bibliotecario, le pidió que le dejara algunos de esos textos. Charanguito los trajo manuscritos, y él los pasó a la computadora.

Durante el trabajo de campo, conversamos un largo rato con Luismi. Y sólo después de un buen tiempo de ver los libros, conversar sobre sus tareas, compartir acerca de algunos obstáculos de su trabajo, nos contó del archivo que tenía en su computadora con los textos de “Charanguito”. También nos dijo que, aunque él lo abría para leerlo cada tanto, nadie más lo veía. Que a él no se le ocurría que pudiera interesarle a otro. Así, los textos quedaban encerrados en una máquina.

En otra de las unidades del mismo complejo penitenciario, para una maratón de lectura, el equipo docente abrió la actividad con la lectura del cuento “Los cucos de la siesta” de María Elma Bidart de Montagnaro, autora de la zona, para producir una experiencia de escritura.

Luego del relato y mediante preguntas sobre su infancia les permitieron a los estudiantes recordar sus vivencias. Esto dio paso a relatos breves hechos por los alumnos que fueron compartidos con el resto de la clase mediante un gran panel que fue colocado en la pared.

Sin libros ni revistas en juego, las dos escenas que acabamos de describir tienen en común que ponen en juego la cuestión de la circulación de lo que se escribe. ¿Qué se hace con las producciones de un taller, con los poemas que escribe un estudiante? ¿Cómo se lo hace circular? ¿Para qué?

A veces pareciera que un libro o una revista son los destinos necesarios o mejores para estas producciones. Sin embargo, son sólo dos **artefactos culturales**, entre otros, para ponerlas a circular, con potencialidades, con restricciones.

Hacer circular los textos implica moverlos de una esfera, ampliar su presencia a otras.

Leer un texto en voz alta frente a los compañeros es sacarlo de la esfera del propio sujeto para compartirlo en la comunidad educativa que se forma en una clase o en un taller. Pegarlo en una pared es ampliarlo potencialmente a la escuela toda, por un tiempo determinado. Transcribirlo en la computadora implica guardarlo, archivarlo, y dejarlo disponible para que, en un futuro, lectores desconocidos lo encuentren.

A estos ejemplos podemos sumarle otras posibilidades: un blog, una carta, un anuario con las producciones de la escuela. Un libro-objeto, de ejemplar único, imposibilitado quizá de pasar por muchas manos pero con más posibilidades de llamar la atención y dar cuenta de una singularidad. Por otro lado, la pared de la biblioteca no es lo mismo que la pared del aula ni que la del pasillo. Y leer en voz alta a todos los compañeros no es lo mismo que hacerlo en un cara a cara con un docente u otra persona ni que hacerlo en un acto de fin de año o en un programa radial.



¿Nos preguntamos una vez **si publicar o no, para qué hacerlo, de qué manera?** ¿Pensamos alguna vez que todas estas prácticas son formas de hacer circular los textos y, en ese sentido, de hacerlos *públicos*?

No hay una manera de publicar que sea mejor que otra. Cada contexto implica distintas variables, y lo importante es poder pensarlas, tenerlas en cuenta. Para ello, vamos a plantear dos dimensiones que atraviesan toda puesta en público de los textos. No son las únicas, pero pueden servir para empezar a profundizar en la cuestión.

En primer lugar, toda publicación implica una **ficcionalización del autor**. Esto es, se construye, implícita o explícitamente, una representación, una imagen de quien lo escribió.

Algo similar sucede cuando se publica una antología de textos escritos en un taller de escritura en una cárcel. Lo escrito en la solapa, el prólogo, si es que lo hay, la manera en la que se pone el nombre del autor, si es que se pone, junto a la producción, van construyendo una representación de una persona por detrás de ese texto.

Esta representación va a ser leída por quien lea el libro y va a influir en su modo de construir el sentido de los textos. A su vez, va a ser leída (y muy atentamente) por el autor, que estará de alguna manera escrito en el libro. Escrito con su nombre o con una inicial, escrito en la solapa donde se cuenta que los textos del libro han sido producidos en una cárcel, escrito en una pequeña biografía, si es que la hay, o en la ausencia de ella.

Las decisiones que se toman al respecto, en este sentido, no son menores.

Cualquiera que haya aparecido alguna vez en una publicación, aun de niño, lo sabe. Y en el encierro, donde toda relación con lo público es de por sí particular, estas escrituras toman aún más fuerza, en buena parte porque, habitualmente, todo texto que se hace público desde una cárcel lleva la marca de su procedencia. Y es leído por la gente desde allí, y muchas veces más por su procedencia, sea por su valor testimonial o por la curiosidad que genera en la calle el mundo carcelario, que por su valor propiamente literario. Si, en este marco, se presenta a los autores como “escritores”, haciendo una gala de sus dotes creadoras, de su estilo, estaremos generando un desfase que puede ser riesgoso.

Hacer creer a alguien que es “escritor”, cuando sus textos circulan, se publican, incluso, sobre todo por su condición de preso, puede no sólo confundir a esa persona, sino encerrarla en el estigma. Porque lo cierto es que, probablemente, cuando esa persona deje de estar presa, salvo que se siga presentando en sus textos en relación con el encierro, (como un ex preso) no va a tener muchas oportunidades de volver a publicar, ni va a sentir la necesidad, seguramente.

Esta la otra posibilidad, la del preso que logró verse a sí mismo como “escritor”, que construyó una relación con la palabra desde esa imagen, pero que probablemente, luego de salir de la cárcel, pierda la posibilidad de seguir escribiendo sólo por sus propias necesidades, que es, al fin y al cabo, el objetivo pedagógico. No viene mal recordar a Rodari, defendiendo “todos los usos de la palabra para todos, no para que todos seamos escritores, sino para que nadie sea esclavo”.

Debemos entonces tomar estas decisiones de forma consciente y elaborada. Desde una biblioteca que está en una escuela, los criterios iniciales deben ser **pedagógicos**.

Dónde, cómo y cuándo se van a hacer circular los textos depende sobre todo de los procesos que están atravesando los estudiantes, y de cómo puede la publicación influir en ellos.

Sin embargo, las publicaciones también tienen incidencia en otros planos. Por ejemplo, en los procesos de construcción del discurso social y de una determinada perspectiva política sobre la problemática del delito y del encierro, el trabajo artístico y su formato apto para la difusión y la visibilidad, pueden activar un canal de comunicación entre los detenidos y la comunidad, e incidir positivamente en los procesos de estigmatización de las personas que se encuentran presas o de aquellas que lo han estado.

La comunicación interior-exterior contribuye así a desmontar los estereotipos y prejuicios que existen en la sociedad libre acerca de las personas detenidas y la vida carcelaria que surgen por la falta de conocimiento sobre los lugares de reclusión y el imaginario colectivo que genera, crea prejuicios y estereotipos.

Estrategias para invitar a escribir

Este último apartado propone algunas estrategias centradas en la escritura literaria y en el ámbito del taller. Si bien no son las únicas escrituras que circulan en la biblioteca, son muy importantes y pueden funcionar como base para desarrollar otros recorridos.

¿Por qué lo literario? Porque implica un trabajo creativo que pone en juego al ser humano de forma integral. Al decir de Pantigoso, la creatividad habilita “una sucesión de círculos concéntricos, cada uno de ellos implicados en el otro; así, la creatividad impulsa la expresión libre; la expresión libre posibilita la comunicación plena, interna y externa; la comunicación plena revela y agudiza el sentido de la observación, que supone la capacidad de aprehensión y que, al mismo tiempo, manifiesta a la sensibilidad; la observación está aliada al análisis; el análisis se desarrolla plenamente a través de la actitud reflexiva y crítica; esta actitud reflexiva y crítica se traduce en una mejor inserción del individuo dentro de la realidad psicológica, social y cultural” (Pantigoso, 1999: 181).

Para construir y fortalecer la palabra propia el trabajo creativo es fundante. Abre caminos, amplía horizontes, flexibiliza la mirada. Habilita procesos de construcción de subjetividad y de inserción social en donde se puede despegar de narrativas rígidas, donde la experiencia se moldea, se amplía y se reacomoda en símbolos y formas.

Ahora bien, ¿cómo habilitar espacios de escritura creativa, donde la palabra expresiva pueda encontrar nuevos canales y formas? ¿Cómo dar marco y sostener estos procesos, que son parte del recorrido pedagógico y no de un programa de formación de artistas?

Aunque promover espacios creativos es una tarea creativa en sí misma, y, una vez más, no hay recetas para hacerlo, hay algunos elementos que pueden ayudar a sistematizar esta construcción.

El espacio, el clima

El lugar importa, y mucho. Ya dedicamos un capítulo entero a pensar el espacio de la biblioteca. Durante el tiempo del taller, sin dejar de lado muchos de estos ejes, el espacio se transforma. Propone algunas reglas particulares, reacomoda, tal vez, sus muebles, los libros, los objetos, es tomado por un clima de creación.

Cuando hay otros lugares disponibles, puede ser que el taller no se desarrolle en el mismo espacio donde está la biblioteca habitualmente. Podemos pensarlo en términos de la *biblioteca extendida*: la biblioteca toma temporariamente otro lugar y lo transforma en espacio para la lectura y la escritura.

Partiendo de esta idea, buscar un lugar adecuado es fundamental. Un lugar en donde se pueda lograr cierta privacidad, donde los cuerpos puedan distenderse fuera del alcance de miradas que juzgan. Un lugar con colores (o al que se lo arma con colores para el día) con música, quizás con aromas: amable para los sentidos, que los invite a despertarse. No siempre es posible todo esto, pero es importante tenerlo en cuenta para estar atentos por si en algún momento surge la chance.

El espacio es fundamental para generar el clima. ¿Qué es el clima? Aun a riesgo de romanticismo, debemos decir que es algo tan indefinible como importante. Es lo que nos hace llegar y sentirnos cómodos, tener confianza, sentir que durante ese rato podemos hacer cosas a las que no nos animamos en otros contextos.

Le proponemos que como lector recuerde el rincón favorito de su casa en la infancia, el paisaje que elegiría como ideal para pasar una tarde de verano, la imagen del fuego encendido en una casa en pleno invierno. Agréguele la efervescencia de un recital

emotivo, la sonrisa melancólica que le producen ciertos atardeceres, la sobremesa llena de sobrentendidos en un encuentro con amigos. Junte y mezcle. De algo de todo eso se compone el clima del taller.

¿Cómo lograrlo? Ya señalamos que no hay recetas, pero debe tener en cuenta que buena parte del clima lo constituye el lugar, y tienen una importancia especial las cosas que lo convierten en un espacio vivo: las palabras, los objetos, los sonidos, las texturas. Y que otra buena parte la constituye la presencia del que recibe. El tallerista es anfitrión. Está invitando a otras personas a su casa, los está invitando a probar sabores que ama, que le son propios. Y para eso recibe.

Estar desde el comienzo, irse último. Elegir el lugar donde uno pone su silla, desde dónde va a mirar a los demás, desde dónde les va a hablar. Proponer un espacio de grupo: armar una ronda y romper el espacio asimétrico del aula. Dar palabras de bienvenida y de despedida. Pequeños rituales que van a ayudar a involucrarse con lo más propio, a experimentar, a jugar.

Para cuidar lo de más adentro, para compartirlo sin exponerse de más, hay que rodearlo de marcos sólidos, de estructuras fuertes.

Los disparadores, la consigna

Son dos ejes fundamentales para abrir espacios de escritura.

Los disparadores son los que comienzan a generar preguntas, a sensibilizar con un elemento o un tema, a proponer un vacío, una inquietud en torno a la cual va a empezar a crecer la palabra. Pueden ser textos, imágenes, canciones, sonidos, una anécdota, una película. Lo importante es que movilice, que de lugar a la palabra.

En un penal en la ciudad de Posadas, Damián, quien se desempeña como bibliotecario, ha realizado varios trabajos con fotomontajes que proponen paisajes fantásticos. El juego de la imagen desafía las relaciones entre lo real y lo imaginario, a la vez que insinúa emociones, paisajes, personajes. Desde allí viene la propuesta para la escritura.

Esta propuesta es una consigna. Una propuesta que debe ser clara, convocante y desafiante. Que ofrezca la seguridad necesaria para lanzarse al vacío.

Decía el crítico de arte Herbert Read que, en la creación, la libertad no debe confundirse con la ausencia de restricciones. Restricciones hay siempre porque tenemos una historia determinada, hablamos una cierta lengua, tenemos algunos materiales disponibles, y no otros. La hoja en blanco, sola, para escribir lo que salga, no es entonces sinónimo de libertad expresiva.

Una consigna propone un límite, un marco que abre el juego. Obliga a buscar nuevos caminos, invita al juego. Citando a Grafein, un taller de escritura histórico, Frugoni (op. cit:26) decía que toda consigna debe tener algo de valla y algo de trampolín. Un desafío a meterse en los senderos que no se recorren habitualmente.

La consigna es un texto que requiere una construcción de parte del docente. Una construcción creativa, una pequeña elaboración estética. Puede estar formulada como pregunta o como convite, enunciada en infinitivo, en primera, segunda o tercera persona. Cuando el marco del taller está más claro, y ya hay implícitos compartidos, puede consistir simplemente en dejar una frase sugerente flotando en el aire.

La consigna puede desarrollarse de distintas maneras: algunas opciones posibles son retomar un procedimiento que estaba en el disparador (ver ejemplo 1), para emplearlo en una nueva escritura, interrogar sobre un aspecto insinuado en el disparador pero indefinido (ver ejemplo 2), realizar un viaje interior y traer impresiones acerca de él (ver ejemplo 3). Estas son sólo algunas vías posibles, dentro de muchas otras. Las consignas pueden apuntar a escrituras individuales o colectivas.

Ejemplo 1. Anáforas

En Misiones, en una unidad de mujeres, Damián proponía trabajar desde un procedimiento literario en concreto, la anáfora. La anáfora es una figura retórica que consiste en la repetición de una o varias palabras al comienzo de cada verso o enunciado.

Un ejemplo es este poema de Sophia de Mello Breyner Andersen (2002).

Llamé por mí cuando cantaba el mar
Llamé por mí cuando corrían las fuentes
Llamé por mí cuando morían los héroes
Y cada ser me dio señal de mí.

Así la secuencia comenzaba con lecturas de poemas que emplean esta figura. Reconocerla, mirarla, analizarla. Un espacio de intercambio oral, donde cada una decía lo que se le ocurría, lo que pensaba.

A partir de ahí, los participantes comenzaban a escribir. ¿Qué palabra, qué palabras podían usar para comenzar los versos? ¿Las mismas que alguno de los autores? ¿Otras nuevas? Y desde ese disparador, ir construyendo el poema.

Ejemplo 2. Los montajes fotográficos

Hay imágenes misteriosas. Imágenes que, mirándolas detenidamente, sugieren mucho más de lo que explicitan.

También en Misiones, en la misma unidad, Damián propuso un trabajo con una serie de fotomontajes bastante enigmáticos, de Jerry Uelsmann y Grete Stern. Mirar en conjunto imágenes así, al igual que oír músicas que sugieren sensaciones o paisajes, puede ser el punto de partida de una pregunta sugerente que nos invite a la escritura.

Por ejemplo, convocando a meterse en esta imagen de Escher y preguntarse:

¿Quién es el dueño del cepillo?

¿Qué podría decirnos?



Naturaleza muerta con espejo, M. C. Escher, 1934

Ejemplo 3. Los cucos de la siesta

En Magdalena, para una Maratón de lectura,⁷ el equipo docente partió de la lectura de un cuento, “Los cucos de la siesta”, de María Elma Bidart de Montagnaro, autoral local, para generar una situación de escritura. La historia hablaba sobre los miedos, particularmente esos que sienten los niños en el momento de vacío que sigue al almuerzo, cuando, en los pueblos, en el campo, sobreviene la siesta.⁸

Les preguntaron a los alumnos ¿Conocieron, en la infancia, siestas así? ¿A qué le tenían miedo cuando eran chicos? A partir de las preguntas, invitaron a los estudiantes a recordar. Y a traer al día de hoy presencias, palabras, personas que hace tiempo no aparecían.

7 Ver referencia en Capítulo 3.1. La dimensión institucional, en el apartado de Dispositivos de trabajo.

8 Ver, en el Capítulo de Textotecas, otra mirada sobre esta actividad.

Los estudiantes fueron escribiendo relatos, muy breves, en pequeñas hojas de colores. Y cada una de esas hojas fue a un gran panel, en la pared de un aula, donde las historias podían ser leídas por cualquiera, en un recreo, en una clase.

Espacio de intercambio e intervenciones

Los espacios de intercambio son momentos en los que prima la oralidad y son los que abren lugar a los comentarios sobre los textos, que pueden ser traídos de otros lados, como los disparadores, o escritos por los participantes.

Son espacios fundamentales, ya que van permitiendo moldear una confianza, construir y entender las dinámicas grupales, habilitan otros modos de participación y ponen en juego saberes sobre la lectura y la escritura.

Un espacio de intercambio muy importante es el que permite compartir las escrituras de los participantes del taller. Con la lectura en voz alta de los textos abrimos una ventana a la exploración del otro, a su trabajo creativo. Muchas veces es en este momento, al ver la diversidad de formas en que cada uno resolvió la consigna, que se da el momento de mayor aprendizaje.

A su vez, es una forma de construir el “otro” en la escritura que desarrollábamos al comienzo del capítulo. En este caso, el “otro” no es una persona, sino un grupo, un colectivo: cuestión que lo hace más flexible y sólido, ya que no depende de un individuo y resiste transformaciones. Este grupo que funciona como referente de la escritura se construye más firmemente si el espacio de intercambio se fortalece con pequeños y sencillos rituales. El aplauso después de los textos es uno habitual y difundido. No el único.

La disposición espacial, la pregunta que abre el momento de compartir los textos, un pequeño gesto, insistir en la escucha respetuosa y atenta, proponer que los cuerpos estén erguidos y que la voz salga lo más fuerte y clara posible, hacen a un recorrido signado siempre por unos elementos similares, que permitirán mayores variaciones en las producciones.

Preguntar a los asistentes por lo que vivieron, para poder hablar de la experiencia, que a veces es intensa, y porque muchas veces aparecen ahí otras palabras que fueron excluidas por pensar que no tenían nada que ver y sin embargo son las que más singularidad y vuelo le dan a la producción.

También se dan espacios de intercambio a lo largo del taller. Ulises, el bibliotecario que ha sido protagonista en varias escenas de nuestro libro, describe la secuencia con la que muchas veces inicia el taller de escritura: “leemos el texto / conversamos / armamos

listas de palabras en el pizarrón”. El pizarrón funciona acá como soporte material del espacio de intercambio. Va legitimando la palabra de los participantes, al dejarla escrita en un territorio propio del docente, a la vez que deja huella del recorrido, para que luego pueda retomarse.

¿Cómo abrir un espacio de intercambio? ¿Qué comentarios hacer a los textos? ¿Cómo acompañar situaciones en las que un participante siempre se resiste a leer? ¿Es válido hacer alguna intervención fuera del espacio de intercambio, mientras los participantes están escribiendo? Todas estas son preguntas que van a aparecer y que regresan una y otra vez. Y, como antes, las formas de responderlas son personales, dependen de estilos, búsquedas, grupos, e incluso van cambiando con el tiempo.

Como parámetros generales, debemos tener siempre presente que estos talleres no se proponen formar escritores, y que no tienen como objetivo producir obras literarias, sino desarrollar procesos pedagógicos en los que se ve muy involucrada la construcción de la subjetividad. En ese sentido, la mirada del coordinador apunta al proceso y no al producto. Aunque un poema “hondo” o un cuento ingenioso van a ser bienvenidos y celebrados, estos no son el objetivo.

Una mirada que escuche y que esté presente sin juzgar es muy importante para acompañar el proceso en el que una persona va trabajando su palabra propia. Al mismo tiempo, un acompañamiento interesante puede darse en lo que tiene que ver con la técnica, que se relaciona, en este tipo de taller, no con la búsqueda de un desarrollo técnico acabado sino con lo lúdico.

El taller de escritura tiene siempre un aspecto lúdico. El juego está presente en todo recorrido creativo, lo hace emerger y lo cuida. Al proponer ciertas reglas, arbitrarias y novedosas, que son válidas durante un rato, permite hacer cosas que uno no haría en la vida cotidiana. La técnica, un determinado procedimiento, propone un juego. Ayudar a jugar el juego y a hacerlo de una manera propia es una tarea importante del tallerista, que deberá imponer ciertas restricciones y convocar a buscar nuevas estrategias, a explorar otras formas, que, como veíamos al comienzo de este capítulo, abren nuevos horizontes, permiten formularse nuevas preguntas, encontrar nuevos aires, mirarse a uno mismo y a los demás de otra manera.

Temas, sentidos, lenguajes integrados

En muchas ocasiones, las propuestas de escritura en contextos de encierro tienden a centrarse en temáticas relacionadas con el encierro mismo como si fuera el único tema del que es posible o necesario hablar. Y, si bien es cierto que los internos muchas veces traen el tema del encierro, también lo es que cuando se plantean otros territorios, otras cuestiones, se despierta interés y se permite generar espacios de renovación, que traen otros aires.

La sensación de “salir” por un rato es compartida frecuentemente por los estudiantes cuando la propuesta se instala, a través de textos, objetos, fotografías u otros disparadores, a países lejanos, por medio de una visita imaginaria, de los recuerdos de la propia infancia o en propuestas que surgen fruto de la pura invención. Estas propuestas no pretenden ignorar la situación de encierro que sufre el sujeto, pasarla por alto. Y no implican censurar temáticas más vinculadas al encierro. Se instalan, más bien, en el entendido de que una persona que está presa no es sólo un preso, sino muchas cosas además.

Se trata también de que como docentes confiemos en el poder del símbolo y de la metáfora, en el poder del juego. En el hecho cierto de que los miedos, los deseos y muchas otras emociones no se dejan nombrar directamente y que por ello escribir acerca de un árbol puede ser una forma mucho más poderosa de hablar de un padre. Que juegos absurdos con las palabras pueden ser maneras aparentemente inocentes pero muy concretas de revolucionar órdenes constituidos, que contar una historia cambiando el punto de vista puede ser una forma de correrse del lugar en que uno ha estado siempre. También en saber que la trama de la subjetividad se compone de muchos textos, de muchos relatos, y que necesita ser alimentada por distintos colores, por distintas gramáticas, por distintos paisajes en donde ampliarse y reinventarse.

Para explorar otros temas se necesita en general de la creación de un clima, de poner a todo el cuerpo atento y disponible al juego y a la creación. Y para generar esa disponibilidad es necesario, a veces, apelar a más de un sentido. Dice Colángelo:

Aprehender el mundo por medio de los sentidos implica un desarrollo de la sensibilidad que permite el desbloqueo de lo imaginario y enriquece las posibilidades lingüísticas (1992: 127).

Música o sonidos sueltos que proponen un ritmo o una imagen, aromas distintos a los pocos que están siempre presentes en una cárcel y que llevan a recuerdos de otros momentos y otros lugares, imágenes que traen otros colores e invitan a las palabras. El encierro aísla también de la diversidad de sensaciones, hace un mundo más descolorido.

Generar un pequeño universo pleno de diversidad es una buena forma de invitar a buscar esa diversidad en el mundo interno de cada uno y en los vínculos con los otros.

De la misma manera que la diversidad de sentidos se plantea la integración de lenguajes. Escribir, pintar, moverse, experimentar con los sonidos son todas formas de un mismo gesto creativo. Hay veces que la palabra no aparece y sí lo hace la línea, o un ritmo musical. Es esa la escritura que surgió, y que se conecta con la palabra desde una misma búsqueda de decir.

Dice Mercedes Mainero (1992):

La vida es integradora. Ni bien nos quitamos las anteojeras que nos levanta a menudo la soberbia [...] nos damos cuenta de que todas las disciplinas se amplían con el aporte de las otras y que las fronteras, cuando las ponemos, son tal vez necesarias para concentrar nuestros esfuerzos productivos pero peligrosas en tanto creemos no necesitar de otros aires.

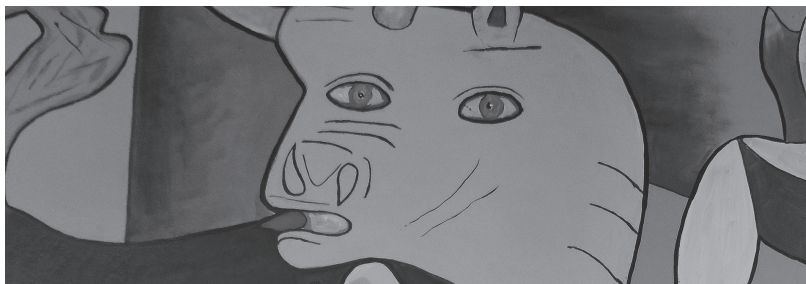
Proponer y ofrecer distintos elementos, habilitar y permitir el juego con distintos lenguajes, amplían los permisos y las posibilidades de exploración. Generan sorpresa, asombro, invitan a nuevos caminos.

Un taller de escritura no tiene por qué cerrarse en la palabra y, sin ser un experto en la plástica, en la música o en cualquier otra disciplina, hay elementos muy sencillos que están a mano de cada uno que pueden enriquecer el panorama. Estos elementos están en su propia vida, si uno sabe mirar bien. Hay que estar atentos y confiar en el acervo que cada uno trae.

Bibliografía

- Andruetto, M. T. y L. Lardone (2011): *El taller de escritura creativa: en la escuela, la biblioteca, el club*, Córdoba, Comunicarte.
- Bellessi, D. (1988): *Paloma de contrabando*, Buenos Aires, Torres Agüero Editor.
- Bidart de Montagnaro, M. E.: “Los cucos de la siesta”, en *Cuentos del Hotel Colon*, edición de autor.
- Colángelo, M. (1992): “La casa del sol albañil”, En: *Los nuevos caminos de la expresión* (comp. Lidia Blanco) Buenos Aires, Colihue.
- De Mello Breyner Andersen, S. (2002): *Desnuda y aguda la dulzura de la vida* (selección y traducción de Diana Bellessi), Buenos Aires, Adriana Hidalgo.

- Fabre, D. (2008, enero-junio): Introducción (al libro *Escrituras ordinarias*). CPU-e, Revista de Investigación Educativa, 6. Recuperado en mayo del 2012 de http://www.uv.mx/cpue/num6/inves/fabre_introduccion_escrituras_ordinarias.html.
- Frugoni, S. (2006): *Imaginación y escritura: la enseñanza de la escritura en la escuela*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Goffman E. (1972): *Internados*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Hourquebie, N. E. (2008): “¿Cómo hacer cosas con tatuajes? La creencia en relatos sobre la eficacia del poder para la protección y el desafío”, en *Yo creo, ¿vos sabés? Retóricas del creer en los discursos sociales*, Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Mainero, M. (1992): “Desde la ventana”, En: *Los nuevos caminos de la expresión* (comp. Lidia Blanco), Buenos Aires, Colihue.
- Pantigoso, M. (1999): *La educación por el arte*, Lima, Universidad Ricardo Palma.
- Petit, M. (2009): *El arte de la lectura en tiempos de crisis*, México, Océano.
- Rockwell, E. (2000): “La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura”, *DiversCité Langues. En ligne*. Vol. V. Disponible en <http://www.teluq.quebec.ca/diverscite>.
- Roldán, G. (2008): *Bajo el burlón mirar de las estrellas*, Córdoba, Argos, p.37.



CAPÍTULO 7. Los libros del Proyecto Bibliotecas Abiertas

Para comenzar, debemos decir que una de las acciones centrales del programa Bibliotecas Abiertas consiste en la entrega de una dotación de libros a las bibliotecas que participan del programa. La primera parte de la distribución se llevó a cabo entre fines del 2010 y principio del 2011. La segunda está prevista para el 2013.

Con esta acción se busca dotar a las bibliotecas con una base material que permita enriquecer el acervo, en algunos casos, o iniciarlo, en otros, y garantizar el acceso a una diversidad bibliográfica que pocas veces existe en contextos de encierro.

El capítulo que desarrollaremos a continuación propone un pequeño recorrido por algunos de los libros del programa Bibliotecas Abiertas y por las formas en las que fueron elegidos. Esperamos que sirva tanto para abrir ventanas al material, en el caso de los bibliotecarios que reciben la dotación, como para volver a mirar los libros que ya estaban u organizar nuevas selecciones.

La organización del capítulo, que se corresponde con los modos como fueron seleccionados los libros, se ha hecho siguiendo lo que llamamos una perspectiva de lector. Es decir, las categorías con las que trabajamos no son bibliotecológicas, sino que están en relación con las prácticas de lectura que pudimos ir relevando en contexto, más otras prácticas posibles que tal vez la presencia de los libros pueda propiciar.

En primer lugar, debemos señalar que el criterio central a la hora de seleccionar los libros, fue el de la *diversidad*. Entendemos que una biblioteca abierta a distintas prácticas de lectura y a distintos intereses de los usuarios, empeñada en ampliar los horizontes tanto como en ser inclusiva, requiere de materiales heterogéneos. La diversidad, en este sentido, es tanto de géneros y de temas como de autores, formatos y estilos, entre otros.

De igual modo, la clasificación que se presenta tiene, como todas las clasificaciones, un cierto grado de arbitrariedad y presenta categorías que, por momentos, se superponen. Creemos que toda clasificación es un punto de partida, que está hecha para desnaturalizarse, para romperse y repensarse, y que seguramente cada lector de este material encontrará también grietas y vacíos a la hora de enfrentarla con la propia práctica. Es deseable que así sea, porque eso sucederá si los libros están en movimiento.

Los criterios que aquí se exponen no han sido elaborados de forma previa a la selección de los libros, sino que se han ido construyendo y develando en el mismo andar. Estas categorías fueron definidas sólo luego de cerrados los listados, y están muy vinculadas al mismo proceso de selección.

Por otro lado, proponemos al lector pensar siempre este capítulo en relación con el anterior. Pensar los libros a partir de los textos, en un ida y vuelta, en la vida dinámica de las comunidades lectoras y en relación con todos los otros textos que no provienen de los libros. Los mismos criterios de ordenamiento, basados en las prácticas, invitan a ver los libros en posibles entextualizaciones. Esperamos que el diálogo entre ambos capítulos sirva a un mayor enriquecimiento del trabajo.

Una última aclaración. El proyecto Bibliotecas Abiertas no incluye una dotación de manuales escolares y esto obedece a que desde el programa se propone el armado de una biblioteca para la comunidad en general, entre lo escolar y el más allá de la escuela (Sirvent et al. 2006).¹ A lo largo del material, hemos planteado distintos vínculos con el aula, que pueden construirse de maneras muy poderosas e interesantes con los libros que integran la colección.

Ahora sí, les proponemos recorrer el material de las “bibliotecas abiertas”.

Literatura

Una buena parte de los libros del proyecto Bibliotecas Abiertas son libros de literatura de diversos géneros: novelas, cuentos, poemas, teatro, textos de tradición oral. También de diversos autores, soportes y extensiones.

La lectura literaria tiene por lo menos tres dimensiones que nos parece oportunas resaltar. La primera, es que tiene la capacidad de poner en cuestión al lenguaje. De volverlo un objeto extraño, de reinventar sus posibilidades. Y en esas posibilidades de reinventar al sujeto mismo. La segunda, es que propone de forma más explícita e intensa

¹ Ver Capítulo 3.1. Dimensión institucional.

que otros textos la multiplicidad de sentidos, que invita a buscar interpretaciones. La tercera, que tiene una gran capacidad para generar un “espacio interior, un país propio, incluso en contextos en los que parecía no habérsenos dejado ningún espacio personal” (Petit 1999:38), como sucede en los casos de encierro.

En este sentido, la lectura literaria es una experiencia que la biblioteca en contextos de encierro debe ofrecer. Y que puede tomar formas diversas: libros que se prestan para leer en silencio en la misma biblioteca o en otro lugar, mediante la lectura en voz alta, a través de textos que circulen en el aula, entramándose en las materias.

A continuación, algunas ventanas al interior de libros que forman parte del primer o del segundo grupo de los que han sido entregados por el proyecto Bibliotecas Abiertas.

Narrativa

Manual de perdedores, de Juan Sasturain, es la historia de una decisión inesperada y sostenida. Etchenique, un policía jubilado, fanático del policial negro,² decide vender su vieja casa en el barrio de Flores y alquilar una pequeña oficina en pleno centro de Buenos Aires para poner una agencia como detective privado. Como necesita un ayudante, convence a Antonio, el mozo gallego del bar al que va siempre, de ser su ladero.

Pronto se da cuenta que Etchenique no es un buen nombre para un detective y decide pasar a ser Eचनाik, que suena mucho mejor. A su vez Antonio, que tampoco tiene un nombre apropiado, se convierte, un poco a disgusto, en Toni. Y comienzan las aventuras. Un Quijote actual, pero con detectives en vez de caballeros y en pleno Buenos Aires. Atrapante, con momentos de humor y otros de tensión. Y con una hermosa dedicatoria del autor, muy interesante para leer en relación con todos los libros a los que hace referencia, al comienzo del libro: “para mis padres, que saludablemente nunca me enseñaron a ganar”.

Bocas del tiempo, de Eduardo Galeano es sin duda uno de los libros más hermosos del escritor uruguayo, integrado por pequeños fragmentos, de una o dos páginas, con escenas de alto vuelo poético, que dejan preguntas en el aire y colores nuevos en el cuerpo.

Tik, una palabra que golpetea como lluvia en una asamblea de un pueblo indígena de Guatemala, suena y resuena, ¿qué quiere decir? Paredes de cuevas y calles de la Patagonia, con escrituras de hace trece mil años y de ahora. Un sombrero andante por la ciudad de La Habana. Un poeta que invita a siete mujeres a oír las hojas de otoño y

2 Género del que está, en la dotación, *El halcón maltés*, de Dashiell Hammet.

recuperar, así, la memoria del árbol. Para invitar a otros libros de Galeano, y a pensar en la historia de América. Para disfrutar como postre. Para abrir el juego. Para pegar en la pared.

Poesía

*¿por qué grita esa mujer?
¿por qué grita?
¿por qué grita esa mujer?
andá a saber
esa mujer ¿por qué grita?
andá a saber
mirá que flores bonitas
¿por qué grita?
jacintos margaritas
¿por qué?
¿por qué qué?
¿por qué grita esa mujer?
¿y esa mujer?
¿y esa mujer?
vaya a saber
estará loca esa mujer
mirá mirá los espejitos
¿será por su corcel?
andá a saber
¿y dónde oíste
la palabra corcel?
es un secreto esa mujer
¿por qué grita?
mirá las margaritas
la mujer
espejitos
pajaritas
que no cantan
¿por qué grita?
que no vuelan
¿por qué grita?*



El grito, Edvard Munch, 1893

*que no estorban
la mujer
y esa mujer
¿y estaba loca mujer?
Ya no grita
(¿te acordás de esa mujer?)*

Susana Thénon, *Ova completa*

¿Quién grita? ¿Por qué? ¿En dónde? Este poema abre varios interrogantes, invita a pensar, a releer, a poner la voz. Construido en general con palabras sencillas, de una forma que parece un diálogo, el texto suele tener un impacto inmediato en los lectores que lleva a un primer espacio de intercambio.

Desde ese punto de partida, hay otros hilos que también se pueden retomar. Algunos recursos empleados para construir el poema, como la cercanía con el habla, las palabras cotidianas, la ausencia de marcas de quién habla y de quién es la mujer que grita (y por qué grita) pueden comentarse para plantear un diálogo en términos más formales.

A su vez, al leer el poema en contexto, con fecha y lugar, muchas veces lleva a pensar en la dictadura y en la frase de “algo habrán hecho”, que parece insinuarse como respuesta a por qué grita la mujer. También la lectura puede centrarse en lo femenino de la voz. La voz del grito, la voz que enuncia el poema. Y tal vez las del diálogo. O bien el texto puede invitar a meterse con la voz, el cuerpo y el grito. A recorrer, pensar, habitar otros gritos, en otros lugares, los realizados, los silenciados, los por venir.

En el libro de Thénon, por otra parte, hay mucho para explorar. Desde poemas contruidos con material de la lengua más oral y supuestamente menos literaria, como *Murgatorio* o *Secuencia occidental horrorosa con final chino ecuánime* hasta los poemas breves y con versos por goteo de *Aledaños*. El libro también tiene una serie de fotografías de la autora, que también se dedicó a esta disciplina y un ensayo sobre Oliverio Girondo, a quien presentamos a continuación a través de un fragmento de uno de los poemas contenidos en el libro *Espantapájaros (al alcance de todos)*.

No sé, me importa un pito que las mujeres tengan los senos como magnolias o como pasas de higo; un cutis de durazno o de papel de lija. Le doy una importancia igual a cero, al hecho de que amanezcan con un aliento afrodisíaco o con un aliento insecticida. Soy perfectamente capaz de soportarles una nariz que sacaría el primer premio en una exposición de zanahorias; ¡pero eso sí! -y en esto soy irreductible- no les perdono, bajo ningún pretexto, que no sepan volar. Si no saben volar ¡pierden el tiempo las que pretendan seducirme!

Esta fue —y no otra— la razón de que me enamorase, tan locamente, de María Luisa.

¿Qué me importaban sus labios por entregas y sus celos sulfurosos? ¿Qué me importaban sus extremidades de palmípedo y sus miradas de pronóstico reservado?

¡María Luisa era una verdadera pluma!

Desde el amanecer volaba del dormitorio a la cocina, volaba del comedor a la despensa. Volando me preparaba el baño, la camisa. Volando realizaba sus compras, sus quehaceres...

Este es el comienzo de uno de los Espantapájaros, uno de los más conocidos. Poemas en prosa, con un delirio profundo y existencial, de un poeta que marcó la forma de escribir de muchos otros que vinieron después.

¿De verdad el protagonista del poema quería una mujer que supiera volar? ¿Es una metáfora? ¿Quién es el que habla en los espantapájaros? ¿Es el poeta? ¿Es un personaje que este creó y que nunca nombra? ¿Por qué se llaman espantapájaros? ¿Alguno de ustedes se enamoraría de un hombre o de una mujer que supiera volar? ¿Qué ventajas y desventajas tiene saber volar en su opinión? ¿Es algo que pondrían como condición?

Un libro breve e irreverente, más para la época en que fue publicado, en el año 1932.

¿Se imaginan a las personas leyendo este poema en esa época? ¿Cómo les parece que caería?

Adentrarse en Gironde, ese poeta de nombre raro y encantador, es adentrarse en los juegos con la palabra, en un lenguaje que revienta y se desarma, proceso que se profundiza en sus últimos libros. La música de la lengua para una poesía que, como dice Thénon, necesita a los lectores como partícipes de su aventura.

La exploración en los bordes del lenguaje, que es propiamente fundante de la poesía, aparece también de forma manifiesta en el libro de Juan Gelman *Dibaxu*.

¿Qué quiere decir esa palabra? ¿En qué idioma está?

Cuenta Gelman, en el Escolio que introduce a los poemas:

*Escribí los poemas de dibaxu en sefaradí, de 1983 a 1985. Soy de origen judío, pero no sefaradí, y supongo que eso algo tuvo que ver con el asunto. Pienso, sin embargo, que estos poemas sobre todo son la culminación o más bien el desemboque de *Citas y Comentarios*, dos libros que compuse en pleno exilio, en 1978 y 1979, y cuyos textos dialogan con el castellano del siglo XVI. Como si buscar el sustrato, hubiera sido mi obsesión. Como si la soledad extrema del exilio me empujara a buscar raíces en la lengua, las más profundas y exiliadas de la lengua. Yo tampoco me lo explico.*

El acceso a poemas como los de Clarisse Nicoïdski, novelista en francés y poeta en sefaradí, desvelaron esa necesidad que en mí dormía, sorda, dispuesta a despertar. ¿Qué necesidad? ¿Por qué dormía? ¿Por qué sorda? En cambio, sé que la sintaxis sefaradí me devolvió un candor perdido y sus diminutivos, una ternura de otros tiempos que está viva y, por eso, llena de consuelo. Quizás este libro apenas sea una reflexión sobre

el lenguaje desde su lugar más calcinado, la poesía.

Acompaño los textos en castellano actual no por desconfianza en la inteligencia del lector. A quien ruego que los lea en voz alta en un castellano y en el otro para escuchar; tal vez, entre los dos sonidos, algo del tiempo que tiembla y que nos da pasado desde el Cid.

“Algo del tiempo que tiembla” entre los sonidos de dos lenguas hermanas. Algo de la poesía insinuándose en un silencio entre dos voces. Poemas del exilio y del amor, de la soledad y de la herencia. Los juegos de la traducción, la necesidad de buscar otros lenguajes, la palabra atendiendo a lo que piden las raíces y el presente, este libro de Gelman, breve y de poemas llenos de silencios, genera un clima de intimidad.

Tiene también varios poemas de amor, con besos y con lunas. A la vez amigables e inquietantes para lectores en busca de poner palabra a sus emociones o de robar unos versos para su enamorada o enamorado. Que pueden encontrar un eco en las búsquedas que ya existen, en los intereses de los lectores, a la vez que los ponen de frente a un pequeño abismo, a una ventana que da a un lugar nuevo y al que, acompañados, tal vez quieran asomarse.

tu boz sta oscura
di bezus qui a mí no dieras/
di bezus qui a mí no das/
la nochi es polvu dest'ixiliu/

tus bezus inculgan lunas
qui yelan mi caminu/y
timblu
dibaxu dil sol/

tu voz está oscura
de besos que no me diste/
de besos que no me das/
la noche es polvo de este exilio/

tus besos cuelgan lunas
que hielan mi camino/y
tiemblo
debajo del sol/

En la dotación del proyecto Bibliotecas Abiertas también hay libros de poesía con características distintas. Al menos tres son para destacar: la poesía anónima y oral, transcrita en libros; la poesía visual; la poesía que viene de canciones. La primera, es interesante porque suele estar vinculada a situaciones más habituales para los lectores, que muchas veces conocen coplas, refranes o piropos. La segunda, está representada por distintos géneros, y apela a textos que muchas veces son conocidos pero no reconocidos como poemas. Además, habilita a un trabajo con la música. La tercera, invita a un punto de partida hacia conexiones con otros lenguajes, además de proponer lecturas que ape- lan a otras formas de construir sentido.

Teatro

Las obras de teatro proponen por lo menos dos usos particulares. El primero, el de su lectura en soledad. Muchos lectores tienen etapas en las que se meten de lleno en estas obras, y van de una a otra sin pasar por novelas, poesía o cuentos. No es el caso de todos, pero tal vez por el formato particular que proponen las obras de teatro invitan a una lectura distinta, en la que se construyen hábitos que pueden retomarse en otras instancias similares.

El segundo uso que queremos nombrar es el de emplear a las obras de teatro como libretos para puestas en escena. Ya sea con talleres de actuación o con proyectos que surgen espontáneamente de los estudiantes, aun sin un docente especializado, poner en escena una obra es todo un proyecto con varios momentos y planos, que van desde las primeras lecturas y los procesos de selección hasta los ensayos y las posibles muestras.

La casa de Bernarda Alba es uno de los libros que forma parte de la dotación de Bibliotecas Abiertas. Su autor, Federico García Lorca, es uno de los dramaturgos de habla hispana más leídos y representados en Argentina y esta es una de sus obras más importantes.

La obra de García Lorca está compuesta principalmente por poesía y obras de teatro, pero abarca también ensayos y conferencias muy interesantes, como “Teoría y juego del duende” y dibujos que a veces acompañan sus ediciones. Explorar distintos géneros en un mismo autor, empleando también elementos de su biografía, puede abrir nuevas miradas e interrogantes en las lecturas. La edición que tenemos tiene, además de la obra, una cronología, un prólogo y una bibliografía bastante amplia de este último. Material que puede ser interesante para continuar el trabajo, o para dispararlo.

En el prólogo de *La casa de Bernarda Alba*, Luis Martínez Cuitiño cita al propio García Lorca, cuando dice: “El teatro es la propia poesía que se levanta del libro y se hace humana”.

¿Qué le dice esta frase? Si la propone en un espacio de intercambio con sus estudiantes, ¿qué le parece que dirán ellos?

¿Qué relación tiene esta frase con la obra? Si la leemos con los poemas y ensayos del autor, ¿Le parece que traen otras ideas?

Tradición oral

Las cositas de este mundo
 muchos las toman a pecho
 yo las tomo por la mano
 y a la espalda me las echo

Tienes dos corazones
 yo no lo dudo
 porque tienes el mío
 dentro del tuyo

Vuela sin alas,
 silba sin boca,
 pega sin manos,
 y no se lo toca³

Las tres coplas que acabamos de reproducir están en *Cuentos, leyendas y coplas populares latinoamericanas*, una compilación de María Rosa Minetti. La tercera es una adivinanza. ¿Quiere saber la respuesta? Búsquela en el libro.

Las coplas no son sólo patrimonio de la literatura oral. El poeta jujeño, de Maimará, Jorge Calvetti, escribió una que está en el libro *200 años de poesía argentina*.

Como un animal voraz
 La muerte me anda siguiendo.
 Voy a entregarle mi cuerpo
 Y voy a seguir viviendo.

Ya vimos en el capítulo 2.3 que poemas, coplas y relatos orales son también textos que se articulan con los escritos. Muchas veces, sobre todo en historias de vida no muy atravesadas por la cultura escrita, estos textos son centrales en la conformación de los caminos lectores. Por esa razón, al llevar, por ejemplo, a la ronda el nombre del pomberito o la llorona, proponer, recordar refranes entre todos o preguntar por pequeños piropos muchos lectores pueden sentirse parte de un mundo del que se sentirían extranjeros si se tratase sólo de libros.

3 Estas tres coplas están en *Cuentos, leyendas y coplas populares latinoamericanas*, una compilación de María Rosa Minetti.

De esta forma, cuando hay libros que contienen este tipo de textos, no convencionales, las textotecas pueden revalorizarse, y los lectores encontrar bases para pisar firme y seguir explorando. Además, esta clase de textos dan cuenta de forma muy clara de cómo se da la circulación de textos anónimos. Ponen sobre la mesa distintas versiones, diferentes estilos de una misma historia o poema.

El libro de María Rosa Lojo, *Cuerpos resplandecientes*, se inscribe en este camino. Tomando símbolos de la cultura popular, en todos los casos con una base histórica, los relatos toman un estilo poético, alejado del habla popular, que genera nuevas y llamativas versiones de historias contadas muchísimas veces. El mismo índice ya plantea ese juego.

El hijo perdido LA DIFUNTA CORREA	La vida eterna de Santos Guayama EL CURA BROCHERO Y SANTOS GUAYAMA
Una madre rota "ALMITA" SIVILA	El sueño de Ceferino Namuncurá
Gaicho con trenzas de sangre EL GAUCHITO GIL	Mi cruzada contra la superstición PANCHO SIERRA Y LA MADRE MARÍA
La música materna del universo EL MARUCHITO	Cuando esperábamos que se acabara el mundo VAIROLETO
La que arde en el baile LA TELESITA	Reinas de la noche GILDA

Y los relatos remarcan esa búsqueda estética desde sus mismos comienzos, jugando con varios recursos literarios que uno no se esperaría para la historia de la Telesita o la Difunta Correa. Esta búsqueda permite conectar estos relatos con otros textos, más alejados en una primera mirada, pero que dan nuevos espesores y texturas a los de siempre.

El epígrafe de la historia del Gauchito Gil, con un poema de Francisco Madariaga, un poeta correntino y surrealista, lo plantea de forma explícita.

El libro cuenta también con un prólogo para enmarcar y contextualizar y una bibliografía, de ensayo y ficción, muy interesante para seguir ampliando, a la que se suma una lista de páginas de Internet donde se puede buscar más material.

De María Rosa Lojo también hay poemas en la antología *200 años de poesía argentina* que forman parte del acervo de las Bibliotecas Abiertas. Son poemas en prosa. Uno de

ellos comienza así: "En la costa más extrema de Occidente se terminaba el mundo. Un hombre solo vivía allí, al borde del infinito".

También *El más fuerte pierde*, de Jorge Accame y Elena Bossi, retoma historias de circulación oral y las lleva a un texto escrito. Sólo que esta vez la selección es de cuentos acerca de animales americanos. Aunque el formato del libro, por la presencia de ilustraciones y por las propuestas de actividades en el final, está pensado para niños (y entra también en la categoría que será desarrollada más adelante) las historias tienen su origen en ruedas de relatos sin distinción de edad, y que pueden resonar en personas que han vivido en el campo o que tienen familiares allí.

Como dicen los autores, sobre el final del libro:

Los cuentos populares que se transmiten oralmente son algo distintos de los que se escribe. No suelen contarse sólo para los chicos; los disfrutan, en las rondas, personas de diferentes edades. Estas historias no tienen moralejas. Consisten en narraciones ingenuas, donde el animal más débil casi siempre le gana al más fuerte gracias a su ingenio.

Otra característica es la repetición de algún motivo que se corre de un cuento a otro y nadie sabe de dónde salió por primera vez. Si bien hemos realizado un trabajo de adaptación a la lengua escrita y a un castellano menos regional, tratamos de mantener las formas esenciales: son cuentos simples, directos, sin adornos, en los que las cosas se dicen por su nombre. Por otra parte, no está mal respirar, de vez en cuando, un poco de aire ingenuo.

Se trata de un libro interesante para leer desde el título: ¿Qué quiere decir esa sentencia, de que el más fuerte pierde? Comenzar a leer con los estudiantes desde allí puede dar pie a pensar el hilo que une los relatos tanto como a una sentencia que puede desplegarse más allá, para otras situaciones de la vida. ¿Es cierto que el más fuerte pierde? ¿Por qué? ¿Cuándo les parece que sucede eso?

Estas preguntas pueden aplicarse también a los textos de otro libro de la dotación de Bibliotecas Abiertas: *Refranes de nuestra tierra*.

Se conoce al pato por la pisada.

Ocasión se halla cuando sobran ganas.

Más inocente que el que ató la gallina al pasto.

Más inocente que... ¿Qué otras frases podrían servir para hablar del inocente?

Este refrán, al igual que varios otros presentes en el libro *Refranes de nuestra tierra*, además de invitar a la reflexión, al debate, a la anécdota, introducen un procedimiento poético empleado por muchísimos autores, “la comparación”.

Juan Gelman comienza *Dichos*, un poema que no está entre estos libros pero sí en Internet, de la siguiente manera:

Cuando te conocí/
mi corazón tenía más hambre que piojo de peluca/

Y en la ya citada *200 años de poesía argentina*, el mismo recurso aparece en el tango “Naranja en flor”, de Homero Expósito, o en un poema a Buenos Aires, que lleva por título “Buenos Aires”, que comienza así:

Y la ciudad, ahora, es como un plano
de mis humillaciones y fracasos;
desde esta puerta he visto los ocasos
y ante ese mármol he aguardado en vano.

Clásicos

La categoría de clásicos se superpone con otras. Puede haber clásicos de poesía, clásicos de narrativa, incluso clásicos de literatura infantil.

Un libro se convierte en un clásico cuando se presta a muchas relecturas, cuando no agota su sentido en unas pocas interpretaciones ni en un contexto histórico específico, y así es capaz de atravesar las distintas épocas.

Que una biblioteca esté nutrida de clásicos es imprescindible por varios motivos.

En primer lugar, por una cuestión de inclusión social. Haber leído o no un determinado libro, o aunque sea saber de qué se trata, haber oído hablar de él, es muchas veces un criterio de demarcación social muy poderoso.

Una biblioteca tiene que ofrecer acceso a libros que suenan y resuenan, que aparecen en uno y otro lugar y que pueden ser para muchas personas nombres de algo intangible y perteneciente a otros grupos.

Los clásicos también son fuente de intertextualidad con muchísimos otros textos. *Las mil y una noches*, el Quijote, entre otros, son permanentemente referenciados explícita o implícitamente en cuentos, novelas, poemas, películas, canciones. Así funcionan, los clásicos, como una orilla a la que nos reenvían una y otra vez.

Por último, son libros que indudablemente invitan a varias prácticas que amplían el universo lector: releer, asociarse con otros lectores, explorar contextos históricos.

El libro que presentamos a continuación es un clásico más moderno, actual, que nos parece interesante incluir en esta categoría. Como dice la cita de Neruda que está en la contratapa, “*Cien años de soledad* es el Quijote de nuestro tiempo”.



¿Cómo se alimenta un libro con el otro? ¿Qué podemos rescatar del Quijote a partir de la lectura del libro de García Márquez?

José Arcadio Buendía soñó esa noche que en aquel lugar se levantaba una ciudad ruidosa con casas de paredes de espejo. Preguntó qué ciudad era aquella, y le contestaron con un nombre que nunca había oído, que no tenía significado alguno, pero que tuvo en el sueño una resonancia sobrenatural: Macondo. Al día siguiente convenció a sus hombres de que nunca encontrarían el mar. Les ordenó derribar los árboles para hacer un claro junto al río, en el lugar más fresco de la orilla, y allí fundaron la aldea.

¿Alguien oyó hablar de Macondo? ¿Dónde queda?

Seguramente, de los pueblos y ciudades imaginados por los escritores, ha de ser de los más conocidos. Ha dado nombre a bares y librerías en ciudades de toda América Latina, ha inspirado cuentos y otras historias, se ha consolidado como paradigma de un género, el realismo mágico.

En el propio fragmento que acabamos de reproducir, existe una inmensa riqueza disponible, que invita a la conversación, a la interpretación, a seguir leyendo. Una ciudad que se funda por el sueño de un hombre. Una ciudad con paredes de espejos. El origen del nombre de la ciudad. El proyecto de un grupo de



Librería Macondo, de la ciudad de New York.

jilocky/flickr

hombres, un líder que los convence de una decisión. Y todo hilado por medio de una prosa de un ritmo muy bien construido.

Remedios, la bella, se quedó vagando por el desierto de la soledad, sin cruces a cuestras, madurándose en sus sueños sin pesadillas, en sus baños interminables, en sus comidas sin horarios, en sus hondos y prolongados silencios sin recuerdos, hasta una tarde de marzo en que Fernanda quiso doblar en el jardín sus sábanas de bramante, y pidió ayuda a las mujeres de la casa. Apenas habían empezado, cuando Amaranta advirtió que Remedios, la bella, estaba transparentada por una palidez intensa.

–¿Te sientes mal? –le preguntó.

Remedios, la bella, que tenía agarrada la sábana por el otro extremo, hizo una sonrisa de lástima.

–Al contrario –dijo–, nunca me he sentido mejor.

Acabó de decirlo, cuando Fernanda sintió que un delicado viento de luz le arrancó las sábanas de las manos y las desplegó en toda su amplitud. Amaranta sintió un temblor misterioso en los encajes de sus pollerinas y trató de agarrarse de la sábana para no caer, en el instante en que Remedios, la bella, empezaba a elevarse. Úrsula, ya casi ciega, fue la única que tuvo serenidad para identificar la naturaleza de aquel viento irreparable, y dejó las sábanas a merced de la luz, viendo a Remedios, la bella, que le decía adiós con la mano, entre el deslumbrante aleteo de las sábanas que subían con ella, que abandonaban con ella el aire de los escarabajos y las dalias, y pasaban con ella a través del aire donde terminaban las cuatro de la tarde, y se perdieron con ella para siempre en los altos aires donde no podían alcanzarla ni los más altos pájaros de la memoria.

Libros para niños

Al ver la dotación de libros del proyecto Bibliotecas Abiertas, alguno de ustedes puede haberse preguntado qué hacen allí los libros para niños. A esta altura del material, esperamos que ya puedan esbozarse varias respuestas a esta pregunta. En dos de ellas nos detendremos.



Boca de León, © Istvansch, Buenos Aires, Edebé © Colección Flecós de Sol

La primera retoma la idea de la *biblioteca extendida*. Un espacio clave para construir escenas de lectura es el de las visitas. Y en él, los libros para niños pueden ser elementos importantísimos, por varios motivos.

En primer lugar, como un objeto que habilita el vínculo entre padres e hijos, con una comunicación intensa y distinta a la cotidiana entre ellos. Pero además porque ese leer para otros puede ser, para los padres, una excusa para acercarse ellos mismos a prácticas de lectura sin ponerse como protagonistas, como destinatarios últimos de los textos. Y para los niños una oportunidad de acceder a libros que no tienen en otros espacios.

Por otro lado, casi siempre los libros para chicos tienen, cuando son buenos, múltiples capas de sentido que interpelan a lectores de cualquier edad. Un niño puede detenerse en ciertos signos que un adulto no va a mirar o leer, y viceversa. Y en esa multiplicidad se abre el texto.

Entre los libros para chicos hay clásicos, como *Zoo loco*, de María Elena Walsh, antologías de poemas, como *Poemas con sol y son*, libros en los que las ilustraciones cumplen un rol protagónico, como *Boca de león*, del narrador e ilustrador Istvanch o libros de cuentos, como *Aire de familia*, de Iris Rivera, cuyo primer cuento comienza así: Pero doña, pare un cacho... escuché: usté no se si sabe que somos unos cuantos de familia. No sé con quién va a querer hablar usté. Para colmo, mi vieja dice que parecemos más de los que somos porque vivimos todos juntos [...]"

Divulgación temática

Muchas veces los lectores buscan libros en la biblioteca interesados en saber más acerca de un tema que les apasiona o que les gusta. A todo bibliotecario le ha sucedido que alguien llega a la biblioteca preguntando, de forma muy general, por un libro que hable de los sueños, de las drogas o del antiguo Egipto, por nombrar algunos tópicos posibles.

Los libros de divulgación temática los podemos pensar, en principio, y aunque no de forma excluyente, desde esta práctica.

Un lector que busca más información sobre un tema que conoce, otro que ante una pregunta que trae logra reorientarse en un tema que le propone el bibliotecario u otro mediador, otro que empieza a meterse en un tema que por algún motivo le viene resonando. Los libros de divulgación se conectan así con los caminos lectores, profundizando intereses, abriendo nuevas, pequeñas y a veces no tan pequeñas investigaciones.

Así como podemos partir de los centros de interés, no debemos cerrarnos a sus mandatos. Conversando, comentando, poniendo libros sobre la mesa, leyendo fragmentos en voz alta o pegándolos en las carteleras, podemos abrir nuevas búsquedas más allá de



Freud para principiantes, Richard Appignanesi y Oscar Zárate, Era Naciente, 2010

las existentes. Como ya fue dicho más de una vez, tensionar y ampliar los centros de interés es una tarea clave en los procesos educativos. Y los libros de divulgación temática pueden cumplir un rol clave en ellos.

Los libros de divulgación temática son variados: variados en temas, variados en formatos. Hay libros de arte, de filosofía, de arquitectura, de psicología, de historia. También de salud, de derecho y de oficios, aunque estos los retomaremos más adelante, en apartados específicos. Hay libros con más texto y otros con más imágenes, algunos con perspectivas históricas más complejas, otros con entradas enciclopédicas.

A veces los libros vienen a ampliar la mirada o a dar nombre a una vivencia.

En la cárcel de mujeres de Posadas, una interna contaba cómo su experiencia con un libro de divulgación sobre psicoanálisis, *Freud para principiantes*, le permitió dar nombre a algo que estaba experimentando, su amor por otra mujer.

Entre los libros de divulgación temática, podemos encontrar varios datos curiosos e interesantes. Y desde ahí invitar a nuevas preguntas.

Viejos son los trapos, de Daniel Schávelzon y Ana Igareta es un libro de divulgación de una ciencia no tan difundida, la arqueología, y se encuentra en una colección, “Ciencia que ladra”, en la que podemos indagar en la matemática y los misterios del mar, entre otras. En el libro del que hablamos, los capítulos tienen nombres también curiosos: “El mundo es una torta hojaldrada” o “Ricos y famosos eran los de antes” son algunos de ellos.

Abriendo una ventana que se encuentra al interior del libro, también podemos encontrarnos con la siguiente propuesta:

Empecemos contestando la primera pregunta con un pequeño experimento: vayan a la casa de su tía Felisa y, discretamente, róbense algunas piezas de la vajilla de loza. Luego, trasládense al jardín, parque o plaza que les quede más cerca y desparramen, sobre la superficie del lugar, ese par de platos y las tazas de té, ya sean enteros o haciéndolos pedazos. Vuelvan al sitio unos seis meses después y traten de encontrar los fragmentos de vajilla.

A partir de este experimento, podemos entender los procesos que operan en la superficie de la tierra y que hacen que la vida humana quede representada en vestigios que, en distintas capas, yacen bajo el suelo.

Historia social del fútbol recorre, con minuciosidad y rigurosidad histórica, las diversas prácticas sociales vinculadas con el fútbol hacia las primeras décadas del siglo XX. Los capítulos presentan, también, las transformaciones que atravesó este deporte en nuestro país: primero como práctica de amigos, vecinos, compañeros de trabajo; más tarde con la fundación de clubes y asociaciones vecinales, el camino hacia la preponderancia que tiene hoy como deporte tanto profesional como amateur.

La evolución de los clubes

En los años veinte, algunas entidades nacidas como equipos de fútbol ya se habían transformado en instituciones con miles de socios y con intereses diversos. En estos clubes, además de practicarse el fútbol, también se desarrollaron otras actividades. No en vano se autodenominaban “Sociales y Deportivos”, y de hecho muchos de ellos no se destacaron en la historia del fútbol grande.

Derecho

Los libros de derecho son de los más buscados en las bibliotecas en contextos de encierro ya sea para obtener información sobre la causa judicial como para elaborar un escrito, se consultan una y otra vez.

Hay distintos tipos de libros de derecho en la dotación del proyecto Bibliotecas Abiertas, que cuenta con el Código Penal, con textos de divulgación, como el *Manual de derecho penal* o *Estructura básica del derecho penal*, de Eugenio Zaffaroni, y con libros de derechos humanos como *¿Tienen derechos las mujeres?* o *Los jóvenes y sus derechos*, que también son de divulgación.

Trabajar con el tema de los derechos humanos es central en la conformación de la biblioteca, partiendo del hecho de que la educación está pensada como uno de los derechos humanos inalienables a toda persona. Y este trabajo puede hacerse no sólo con



libros estrictamente de derecho, sino también con libros de poesía, de literatura, de filosofía, ensayos.

Vigilar y castigar, de Michel Foucault, es una obra central para pensar las prisiones y su lugar en la modernidad. Algunos poemas de Paco Urondo y también, la experiencia y los relatos de Patricia Borensztein presentados en su libro *Hay que saberse alguna poesía de memoria*, hacen referencias directas a situaciones de violación de los derechos humanos. Y toda poesía, al meterse con temas profundos del ser humano, permite adentrarse en cuestiones como la identidad, la vivienda, la libertad.

Para docentes y bibliotecarios

Además de los libros pensados para las personas privadas de la libertad la dotación del proyecto Bibliotecas Abiertas cuenta también con una serie de libros pensados especialmente para los docentes y bibliotecarios. Algunos de ellos los hemos trabajado en este material, otros no, pero consideramos que son herramientas clave a la hora de pensar el trabajo en la biblioteca, profundizar ideas y resignificar experiencias.

Muchas veces nos cuesta dar valor a situaciones pedagógicas y culturales muy interesantes que vivimos en la escuela. No vemos, por ejemplo, que una conversación que tuvimos con un estudiante y que tomamos por una charla banal puede ser un gran aporte al camino lector del otro o a la construcción de la comunidad lectora. O nos cuesta comprender por qué a alguien le fascina leer un libro que nos parece de pésima calidad, cuando, en realidad, se están jugando en esa lectura procesos muy profundos.

Los textos más teóricos, reflexivos, tanto como el registro de experiencias pedagógicas, pueden dar un nuevo marco a lo que hacemos. Y, al inscribirlo en una trama conceptual, abrimos nuevos caminos para seguir mejorando nuestro trabajo.

A su vez, pueden ser una vía de renovación, un halo de frescura cuando sentimos que nos estamos repitiendo. O un camino a otras propuestas cuando vemos que lo que estamos llevando no funciona.

Por otro lado, los libros para docentes y bibliotecarios están pensados también para el momento de formar equipo.⁴ Un equipo de trabajo se forma con muchos elementos,

4 Ver en Capítulo 3. Dimensión institucional, el apartado “El armado del equipo”.

uno de los cuales es una trama de ideas y objetivos compartidos. Muchas de esas ideas han sido muy bien escritas por otros, y esas escrituras pueden servirnos para formar a nuestros futuros compañeros.

Uno de los libros para docentes y bibliotecarios ha sido citado más de una vez a lo largo del material. Se trata de *La construcción del camino lector* de Laura Devetach. Lo citamos nuevamente para compartir un fragmento:

Había una vez el va y el ven, el va y ven, el vaivén, de un arrorró mi niño, arrorró mi sol, arrorró pedazo de mi corazón. Duerme, duerme negrito, que tu mama está en el campo, trabajando, duramente trabajando. Ay que viene el coco a comerse a los niños que duermen poco. Noni noni noni, mm, mm, mm, scht, scht, scht...

Un día el arrorró mi niño hizo tortita de manteca, para mamá que le da la teta, tortita de cebada, para papá que no le da nada. Y entonces, este cazó un pajarito, este lo desplumó y este pícaro se lo comió.

Y siempre el tilín tilín, el chas, el broom, el guau, el pío, el cocó, el tolón, el ¿QUÉ?... Eto, eto, ¡cá tá! Y entonces vino un gato que tenía calzón de trapo y la cabeza al revés, ¿Querés que te lo cuente otra vez? No me digas sí porque los zapatitos me aprietan, las medias me dan calor, y aquel mocito de enfrente me tiene loca de amor. No me digas no porque a Juancito de Juan Moreyra hay que darle la escupidera, que anoche comió una pera y le vino una cursiadera. Todo porque Cenicienta quería ir al baile del príncipe y la madrastra no la dejaba. Mientras tanto, Blancanieves vivía en el bosque con sus siete enanos.

Y siempre, el chungo chungo, el crak, el ring, el blablablá. Y diostesalveMaría... ElfrutodetuvientreJesús. (¿Qué es tesalve? ¿Qué es tuvientreJesús?)

Y entonces, un día, ALA, A-LA, A-L-A, A-LA, ALA.

Alas para la gallina turuleca que sentada en el verde limón, con el pico cortaba la rama, con la rama cortaba la flor. Pero cuando los cinco patitos se fueron a bañar, escucharon: febo asoma, sordos ruidos oír se dejan tras los muros del histórico convento (¿Qué ruidos hacen los sordos detrás de los muros?) Bum burumbum, pam papam. Bum burumbúm, pam papám, viene la murga. Yo por vos me rompo todo, y te vengo a saludar, y a decirte que el gobierno, de hambre nos va a matar. Bum burumbúm, pam papám. Mamá eu quero, mamá eu quero mamá.

-¿Qué gusto tiene la sal? -preguntó Hansel a Gretel con la boca llena de casita de chocolate.

-¡Salado! -contestó Pinocho mientras se tiraba al mar desde la boca de la ballena, llevándose a Gepetto al hombro.

La princesa está triste, ¿qué tendrá la princesa?, los suspiros se escapan de su boca de fresa.

-Este año, sin regalos, no va a parecernos que estamos en Navidad -dijo Jo con disgusto.

-A mí no me parece justo que algunas tengan tantas cosas bonitas mientras que otras no tienen nada -añadió Amy.

-Tenemos a mamá, a papá y nos tenemos las unas a las otras –dijo Beth.

-¡Esta familia es una cooperativa! –comentó Mafalda, mientras Susanita declaraba que las casas tienen que ser como la del hornero, que tiene sala y tiene alcoba, y aunque en ella no hay escoba, limpia está con todo esmero.

Pero: Hombres necios que acusáis a la mujer sin razón sin ver que sois la ocasión de lo mismo que culpáis. Todo de angaú nomás. Por eso Malena tiene pena de bandoneón: todos los viernes el amado se le convierte en lobizón. Se no é vero, é ben trovato.

Y así fue como la luna vino a la fragua con su polizón de nardos. Los flamencos bailaban y bailaban con sus medias coloradas, blancas y negras. Y despertaron a Alicia que venía del país de las maravillas, y allí estaba Batman, esperándola.

-Bésame –cantó-. Bésame mucho, como si fuera esta noche la última vez. Se callaron las luces, se encendieron los grillos, y una música los abrazó. Era Lisa Simpson en un solo de saxo.

Y colorín colorado, seguramente este cuento no se ha terminado.

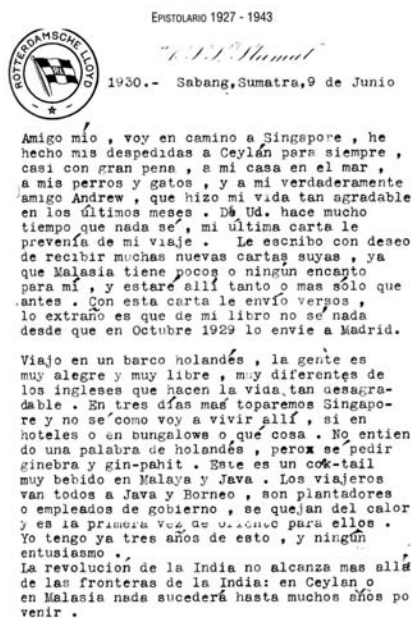
Epistolarios

La práctica de escritura de cartas es una de las más habituales en contextos de encierro,⁵ tanto para la comunicación con personas queridas que están lejos como para conectarse con el afuera a través de otros no necesariamente conocidos desde antes del proceso carcelario.

En la dotación de Bibliotecas Abiertas hay varios epistolarios, de personas con distintos oficios, aunque en general de escritores.

Los epistolarios tienen varios usos posibles:

- Como modelos o ejemplos para escribir cartas propias.
- Como disparadores para propuestas de escritura, teniendo en cuenta que el género epistolar permite nuevos juegos de ficción.
- Como introducción lateral a la obra de un escritor o un pensador. A veces, abordar una obra



Carta de Pablo Neruda a Héctor Eandi que figura en el libro *Itinerario de una amistad: Pablo Neruda-Héctor Eandi*. Editorial Corregidor.

5 Ver en el Capítulo 2.4. Escritura.

desde aspectos de la vida personal, desde escrituras más cotidianas, puede ser atractivo y disparador de inquietudes.

Los epistolarios son muy interesantes, también, por supuesto, como lectura en soledad. Y para muchas otras prácticas que no nos imaginamos.

Otras disciplinas artísticas

A lo largo de este libro, varias veces hemos referido a otras disciplinas artísticas que se ponen en juego en la biblioteca. Al referir a una obra perteneciente a las artes visuales para proponer una situación de escritura, al plantear un dispositivo como el ciclo de cine, vamos dando forma a la biblioteca como centro cultural.

En la biblioteca, se pueden buscar obras de teatro y discutir cómo prepararlas (tal vez incluso ensayarlas, si hay lugar, o si realmente entendemos la biblioteca como un espacio extendido), se puede averiguar sobre películas, investigar imágenes, encontrar letras de canciones para cantarlas acompañados, por ejemplo, con la guitarra.

Podemos pensar estos libros en relación con lo planteado en el módulo *Arte, cultura y derechos humanos*. La identidad, una construcción compleja, necesita de distintos lenguajes para configurarse y reconfigurarse. Lo que a veces no hallamos en las palabras, aparece con una escena de una película, una melodía o una imagen.

Además, para desarrollar proyectos especiales, los libros pertenecientes a otras artes pueden ser tomados tanto por lectores interesados en un tema puntual como por los docentes a la hora de buscar recursos para enriquecer una clase o un taller.

Un libro como *Historia del arte para principiantes* de Cavallaro y Vago introduce a artistas, conceptos, elementos de las artes en distintas épocas y lugares. Algunos interrogantes que surjan a partir de este material pueden profundizarse, luego, en *Arte y creación. Los caminos de la estética* de Marta Zátanyi. Claro que el camino puede ser inverso.

A quien le guste cantar, puede hallar letras conocidas y no tanto en *Tango para principiantes*. Celedonio Flores, Homero Manzi, Enrique Santos Discépolo y Homero Expósito figuran, entre otros, con versos de sus obras.

¿Quién conoce la melodía? ¿En qué versiones?

Viejo Smoking

Letra: Celedonio Flores

Y no siento la tristeza de saberme derrotado
Y no me amarga el recuerdo de mi pasado esplendor;
No me arrepiento del viento ni los años que he tirado,
pero lloro al verme solo, sin amigos, sin amor.

Malena

Letra: Homero Manzi

Tus tangos son oscuros como el olvido,
tus labios apretados como el rencor,
tus manos dos palomas que sienten frío,
tus venas tiene sangre de bandoneón.

Uno

Letra: Enrique Santos Discépolo

Uno va arrastrándose entre espinas
y en su afán de dar amor,
sufre y se destroza hasta entender
que uno se ha quedao sin corazón...
Precio de castigo que uno entrega
por un beso que no llega
o un amor que lo engañó.

Naranja en Flor

Letra: Homero Expósito

Era más blanda que el agua
que el agua blanda,
era más fresca que el río,
naranja en flor.
Y en esa calle de estío,

calle perdida,
dejo un pedazo de vida
y se marchó.

Salud

Los libros de salud también tienen algunos usos que responden a necesidades muy puntuales y por ello es bueno que estén a mano en la biblioteca, visibles, porque a veces esas necesidades son más íntimas y quien las tiene tal vez no desea hacerlas públicas.

En la dotación de Bibliotecas Abiertas hay, por ejemplo, libros sobre sexualidad, que abordan desde cuidados muy concretos hasta ideas más generales acerca del tema. Algunos están más pensados para que lleguen directamente a los lectores, mientras que otros, como *100 ideas para la educación sexual en la escuela secundaria: recursos para el aula*, de Martha Weiss, están hechos para docentes que hagan de mediadores.

Además de servir para resolver o anticipar problemas a través de la información, los libros de salud pueden satisfacer curiosidades o intereses más generales o vinculados con algún tipo de estudio superior, como el de enfermería, que puede estar realizando algún interno. La dotación cuenta también con un manual de primeros auxilios.

La colección también incluye un libro que sostiene una perspectiva general sobre la salud y la educación en contextos de encierro. Tal como allí se plantea, la biblioteca es un espacio muy importante para construir estrategias educativas para una promoción integral de la salud.

Oficios

Los libros de oficios van desde aproximaciones más generales hasta otros con temáticas específicas. Por ejemplo, un libro como *Juguetes artesanales* puede servir tanto para generar una salida laboral como para enriquecer de una forma muy especial los espacios de visitas en contextos de encierro. En este sentido, son libros que tienen usos prácticos claros, que responden a necesidades puntuales y que invitan a articulaciones.

Proponemos leer estos libros en relación al módulo *La formación para el trabajo en contextos de encierro* que forma parte de esta misma colección.

La biblioteca es un espacio fundamental para la promoción de oficios teniendo en cuenta que desde ella se puede fomentar el autoempleo o la formación de cooperativas,

temas que fueron desarrollados en el módulo citado anteriormente. Además, tiene un lugar estratégico, incluso como base, como marco institucional, para el desarrollo de proyectos de esta índole.

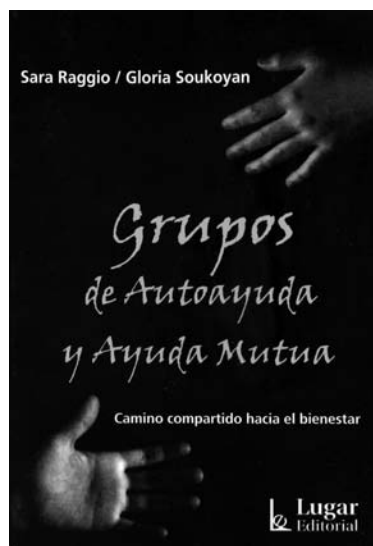
La biblioteca se dirige a la integralidad del sujeto, a la persona en todas sus dimensiones. Y lo hace con todos sus elementos: como espacio institucional, como lugar físico, desde la comunidad lectora que se puede construir allí, con los libros y los otros materiales que contiene y ofrece. Puede ser, así, el sitio en el que se generen y enriquezcan proyectos, y desde el que esos proyectos abran nuevos caminos y se vinculen con otros.

Autoayuda

La autoayuda, en tanto género, ha ganado terreno en el mercado editorial y en las bibliotecas en los últimos años de la mano de la demanda de los consumidores. Aunque toda lectura puede ser reparadora, muchas veces estos libros son pedidos de forma puntual por ofrecer reflexiones sencillas que responden directamente a determinadas angustias de las personas.

Por el tipo de preguntas desde las cuales son leídos, los libros de autoayuda son interesantes para convocar textos literarios o filosóficos. Un poema, una idea, pueden seguir trabajando internamente un tema que se planteó.

Entre los libros de autoayuda que tiene la dotación, *El sentido de la vida*, de Roxana Kreimer, o *El libro de la nada*, de Osho, pueden inscribirse en esta categoría, al igual que *Grupos de autoayuda y ayuda mutua*, de Sara Raggio y Gloria Soukoyan. Este último es interesante para el mediador, que puede tomar herramientas para trabajar en grupo cuestiones que resulta más difícil encarar de manera individual.



Biografías

Tal vez porque en contextos de encierro las vidas están fuertemente marcadas por sucesos que pueden ser vistos como anormales (fuera de la norma) por la mayor parte de

la sociedad, los relatos de vida suelen tener una presencia muy importante.

La biografía es un relato de vida, elaborado con detalle y puesto en libro, y quizá desde ahí venga el especial interés que hay por ellas en situaciones de privación de la libertad.

En la dotación de Bibliotecas Abiertas, hay varias biografías escritas con distintos estilos y de personajes variados, aunque sobre todo de músicos. *Damas y milongueras del tango*, de Estela Dos Santos, por ejemplo, tiene historias de vida de varias mujeres del mundo tanguero. Textos breves, recorriendo escenas y personalidades de mujeres de distintas épocas.

Pappo, biografía de un hombre suburbano, de Sergio Marchi, se adentra nuevamente en la música, pero ahora en un solo hombre. *En nombre del Folclore. Biografía de Atahualpa Yupanqui*, de Sergio Pujol, por último, se mete en la vida de un hombre muy conocido, emblemático del folclore y cuyo nombre conocido es en realidad un seudónimo.

Tanto Sergio Pujol como Sergio Marchi y Estela Dos Santos son reconocidos escritores, especialmente en tanto biógrafos.

Historieta

La historieta es otra lectura propicia en ámbitos como los de contextos de encierro en primer lugar porque propone una lectura fácil para aquellos que recién están empezando a leer textos escritos.

En la historieta el sentido descansa fuertemente en la imagen, y se abordan temas que muchas veces llegan a todos sin tanta distinción de edad, mediante textos breves ideales para tomar pequeños “bocaditos” literarios.

El humor, que muchas veces está presente en la historieta, es muy necesario en contextos de encierro. Renueva, pone en jaque prejuicios, convoca a unos y otros. Ya sea para leer al comienzo de un encuentro, para disparar debates en grupo, para incorporar fragmentos



El hipnotizador, Pablo de Santis y Juan Sáenz
Valiente, Mondadori, 2010

recortados en carteleras, estos libros de historietas son imprescindibles circulando en la comunidad lectora.

La historieta es también un género en que se cuentan historias más largas. *El eternauta*, de Oesterheld y Solano López, es, hoy por hoy, un clásico. Una historia que no sólo es la de una invasión extraterrestre que llega a Buenos Aires, sino la de todos los que resisten al ejercicio abusivo del poder. Sin embargo, *El eternauta* no es la única historia en este formato que tiene Bibliotecas Abiertas. *El hipnotizador*, de Pablo De Santis y Juan Sáenz Valente, es una obra muy contemporánea que desde los primeros cuadros introduce una atmósfera de misterio.

A modo de cierre



© Rep / www.miguelrep.com.ar

Iniciábamos este material con la tira de Rep que acabamos de reproducir. Si nos aceptan la paradoja, esperamos que a esta altura del libro este infinito sea aún más amplio. Que cuente con más horizontes y preguntas, con más ideas y caminos. Y si no son más, al menos que sean más profundos.

La dotación de libros de Bibliotecas Abiertas es, junto con este trabajo, aun menos que un punto de partida. Un afluente más a la corriente del río.

Estos libros se sumarán, en la mayoría de los casos, a otros que ya venían poblando la biblioteca y a los que la poblarán.

Las ideas sobre la biblioteca acompañarán trayectorias, caminos y comunidades lectoras con una existencia anterior aun en los casos de bibliotecas que se estén fundando. Todos traemos desde mucho antes el impulso que da vida a los espacios de lectura. Y lo seguimos haciendo crecer.

Esperamos que este libro sea también un lugar de encuentro. Un lugar simbólico, para reconocernos en nuestra tarea como bibliotecarios, docentes, talleristas, media-

dores, lectores. Para encontrarnos como educadores, como personas. Una comunidad lectora en la que podamos vernos, multiplicarnos, confiar y regresar, para volver a salir.

Tal vez el infinito asuste. La tarea es ardua y bella, exigente. Nos convoca de forma integral: en tanto seres que piensan, que sienten, que hacen. En tanto personas capaces de enseñar, de guiar, de escuchar, de asombrarse, de compartir. También de tener ganas y miedos, de arriesgar y equivocarnos. Sabiendo que somos unos cuantos. Tal vez no mayoría, pero sí bastantes. Que las bibliotecas están abiertas, y nosotros somos encargados de, periódicamente, abrir las cortinas, encender y cuidar el fuego, tender la mesa.

Porque con una ventana abierta, un hogar encendido, una mesa preparada, todos tenemos un lugar para regresar. Y si tenemos un lugar para regresar, podemos lanzarnos al infinito.

Bibliografía

- Cuello, B. (2010): *La formación para el trabajo en contextos de encierro*, Colección Pensar y hacer educación en contextos de Encierro, Ministerio de Educación.
- Devetach, L. (2008): *La construcción del camino lector*, Comunicarte, Córdoba (páginas 35-37).
- Foucault, M. (1976): *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México, Siglo XXI.
- García Lorca, F. (2007): *La casa de Bernarda Alba*, Buenos Aires, Losada.
- Sirvent, M. T.; A. Toubes; H. Santos; S. Llosa y C. Lomagno (2006): “Revisión del concepto de Educación No Formal”, Buenos Aires, Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal – OPFYL, Facultad de Filosofía y Letras (UBA).



Anexo

Libros que componen el proyecto Bibliotecas Abiertas¹

Código Penal de la República Argentina, Buenos Aires, AZ, 2012.

AA.VV. (2005): *Cómo surgieron los seres y las cosas*, Buenos Aires, Aique.

AA.VV. (2007): *Poemas con sol y son*, Buenos Aires, Aique.

AA.VV. (2008): *Refranes de nuestra tierra*, Buenos Aires, Imaginador.

Accame, Jorge y Elena Bossi (2007): *El más fuerte pierde: cuentos de animales americanos*, Rosario, Homo Sapiens.

Accame, Jorge y Elena Bossi (2008): *¿Quién engaña a quién?: cuentos de inocentes y pícaros*, Rosario, Homo Sapiens.

Actis, Beatriz (2008): *Criaturas de los mundos perdidos: Historias de exploradores y aventureros*, Rosario, Homo Sapiens.

Actis, Beatriz y Laura Coton (2007): *Todas las lunas son mías: de lunáticos, duendes y hombres lobo*, Homo Sapiens.

Actis, Beatriz y Leonel Giacometto (2005): *Náufragos y piratas*, Rosario, Homo Sapiens.

Aguirre, Sergio (1998): *La venganza de la vaca*, Buenos Aires, Norma.

Aguirre, Sergio (2008): *Los vecinos mueren en las novelas*, Norma.

Alposta, Luis (2010): *Todo Rivero*, Buenos Aires, Corregidor.

Alzogaray, Raúl (2008): *No te comerás a tu prójimo: 16 enigmas explicados por la ciencia*, Buenos Aires, Capital Intelectual.

1 Una de las principales acciones del proyecto Bibliotecas Abiertas consiste en la entrega de una dotación de libros, a las bibliotecas que participan.

- Amado, Jorge (2010):** *Capitanes de la arena*, Buenos Aires, Losada.
- Andruetto, María Teresa (2009):** *Campeón*, ilustr. Nicolás Arispe, Buenos Aires, CalibroscoPIO.
- Appignanesi, Richard y Oscar Zárate (2010):** *Freud: vida y obra del padre del psicoanálisis*, Buenos Aires, Era Naciente.
- Arduino, Ileana (2007):** *La justicia penal: entre la impunidad y el cambio*, Buenos Aires, Capital Intelectual.
- Aristizábal, Delfina (2003):** *Secretos de la panadería casera*, Buenos Aires, Albatros.
- Aristizábal, Delfina (2006):** *Secretos de los dulces caseros*, Buenos Aires, Albatros.
- Arlt, Roberto (2009):** *El juguete rabioso*, Buenos Aires, Losada.
- Arlt, Roberto (2010):** *Aguafuertes porteñas*, Buenos Aires, Losada.
- Asma, Stephen (1998):** *Buda para principiantes*, Buenos Aires, Era Naciente.
- Asturias, Miguel Ángel (2008):** *El señor presidente*, Buenos Aires, Losada.
- Bajo, Cristina (2009):** *Tú, que escondes*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Bajo, Cristina (2011):** *Como vivido cien veces*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Bannon, Mara y Eduardo Muslip (sel.) (1999):** *Cartas marcadas. Antología del género epistolar*, Buenos Aires, Colihue.
- Baredes, Carla e Ileana Lotersztain (2009a):** *Preguntas que ponen los pelos de punta sobre el agua y el fuego 1*, Buenos Aires, Iamique.
- Baredes, Carla e Ileana Lotersztain (2009b):** *Preguntas que ponen los pelos de punta sobre la tierra y el sol 2*, Buenos Aires, Iamique.
- Baredes, Carla e Ileana Lotersztain (2009c):** *Preguntas que ponen los pelos de punta sobre la luz y los colores 3*, Buenos Aires, Iamique.
- Basch, Adela y Alejandra Erbiti (2007):** *Cosas de no creer: leyendas de humor y terror*, Rosario, HomoSapiens.
- Beckett, Samuel (2007):** *Esperando a Godot*, Buenos Aires, Tusquets.
- Beylie, Claude (2007):** *Películas claves de la historia del cine*, Buenos Aires, Robin Book.
- Bignozzi, Juana (2000):** *La ley tu ley*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo.
- Bioy Casares, Adolfo (2010):** *La invención de Morel*, Buenos Aires, Planeta.
- Birmajer, Marcelo (2009):** *Cicatrices*, ilustr. Gustavo Aimar, Buenos Aires, CalibroscoPIO.
- Birmajer, Marcelo (2010a):** *Hechizos de amor*, Buenos Aires, Alfaguara.
- Birmajer, Marcelo (comp.) (2010b):** *Cuentos fantásticos*, Buenos Aires, Troquel.
- Bordelois, Ivonne (2006):** *El país que nos habla*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Borensztejn, Patricia (2010):** *Hay que saberse una poesía de memoria*, Buenos Aires, Capital Intelectual.

- Borges, Jorge Luis (2009):** *Obras completas 1923 1949. Edición Crítica*, Tomo I, Buenos Aires, Planeta.
- Borges, Jorge Luis (2010):** *Obras completas. Edición crítica, Tomo II*, Buenos Aires, Planeta.
- Borges, Jorge Luis (2011):** *Obras Completas. Edición crítica, Tomo III*, Buenos Aires, Planeta.
- Bornemann, Elsa (2011):** *Un elefante ocupa mucho espacio*, Alfaguara.
- Bourdieu, Pierre (2010):** *Capital cultural, escuela y espacio social*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Bradbury, Ray (2010):** *Crónicas marcianas*, Buenos Aires, Planeta.
- Breccia, Enrique; Alberto Breccia y Héctor Germán Oesterheld (2008):** *Che: Vida de Ernesto Che Guevara*, Buenos Aires, Doedytores.
- Bretch, Bertolt (2010):** *La vida de Galileo Galilei*, Buenos Aires, Alianza.
- Brienza, Hernán (2011):** *El loco Dorrego. El último revolucionario*, Buenos Aires, Marea.
- Butti, Enrique (2006):** *El diablo mete la cola y otros cuentos del Infierno*, Rosario, Homo Sapiens.
- Cáceres, Juan Carlos (2010):** *Tango negro. La historia negada: orígenes, desarrollo y actualidad del tango*, Buenos Aires, Planeta.
- Calcagno, Javier y Gustavo Lovrich (2010):** *El mar: hizo falta tanta agua para disolver tanta sal*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Caloi (1996):** *El libro de Clemente*, sel. Elvio Gandolfo, Buenos Aires, Ediciones de la Flor.
- Calvi, Bettina (2009):** *Abuso sexual en la infancia: efectos psíquicos*, Buenos Aires, Lugar Editorial.
- Campo, Estanislao del (2010):** *Fausto*, Buenos Aires, Colihue.
- Camus, Albert (2010):** *El extranjero*, Buenos Aires, Emecé.
- Canteros, Laura (comp.) (2010a):** *Apariciones, gualichos y hechizos. Cuentos populares argentinos*, Buenos Aires, Troquel.
- Canteros, Laura (comp.) (2010b):** *Cuentos populares pícaros*, Buenos Aires, Troquel.
- Canteros, Laura (comp.) (2010c):** *Cuentos populares sobrenaturales*, Buenos Aires, Troquel.
- Capote, Truman (2011):** *A sangre fría*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Cappana, Pablo (2009):** *Conspiraciones. Guía de delirios posmodernos*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor.
- Carrol, Lewis (2010):** *Los libros de Alicia. La avispa con peluca. La caza del Snark. Cartas. Fotografías*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor.
- Cavalier, Robert y Eric Lurio (2002):** *Platón para principiantes*, Buenos Aires, Era Naciente.

- Cavallaro, Dani y Carline Vago Hughes (2010):** *Historia del Arte para principiantes*, Buenos Aires, Era Naciente.
- Cerda, Marcelo (2009):** *El cine no fue siempre así*, Buenos Aires, Iamique.
- Cervantes Saavedra, Miguel; (2006):** *Pequeño Quijote ilustrado*, adapt. Eduardo Stilman, ilustr. L. Scafati, Buenos Aires, Ediciones de la Flor.
- Céspedes, Cora (2006):** *Didáctica de la biblioteca: hacia la formación de usuarios competentes y autónomos en bibliotecas escolares, populares y públicas*, Buenos Aires, Ciccus.
- Chab, Norberto (2010):** *100 Tangos con su historia que no te podés perder*, Buenos Aires, Planeta.
- Chejov, Antón Pávlovich (1996):** *La estepa. Historia de un viaje*, Buenos Aires, AZ.
- Cherniavsky, Axel y Enrique Alcatena (2010):** *Spinoza para principiantes*, Buenos Aires, Era Naciente.
- Chesterton, Gilbert Keith (2010):** *El candor del padre Brown*, Buenos Aires, Alianza.
- Comino, Sandra (2010):** *El pueblo de Mala Muerte*, Buenos Aires, Comunicarte.
- Comte Sponville, André (2003):** *La felicidad, desesperadamente*, Buenos Aires, Paidós.
- Conan Doyle, Arthur (2007):** *Relatos del cuadrilátero*, Buenos Aires, Heliasta.
- Conan Doyle, Arthur (2010):** *El sabueso de los Baskerville*, Buenos Aires, Estrada.
- Constenla, Julia (2008):** *Celia, La madre del Che*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Conti, Haroldo (2010):** *Alrededor de la jaula*, Buenos Aires, Emecé.
- Córdoba, Fernando (2005):** *Leyendas, mitos, cuentos y otros relatos mapuches*, Buenos Aires, Longseller.
- Córdoba, Fernando (2007):** *Leyendas, mitos, cuentos y otros relatos guaraníes*, Buenos Aires, Longseller.
- Córdoba, Fernando y Huadi (2008):** *Leyendas, mitos, cuentos y otros relatos indios de las Pampas Argentinas*, Buenos Aires, Longseller.
- Córdoba, Fernando y Nahuel Sugobno (2007):** *Leyendas, mitos, cuentos y otros relatos tehuelches*, Buenos Aires, Longseller.
- Cortázar, Julio (2005):** *El perseguidor y otros textos*, Buenos Aires, Colihue.
- Cortázar, Julio (2007):** *Final del juego*, Buenos Aires, Alfaguara.
- Cortázar, Julio (2010):** *Un tal Lucas*, Buenos Aires, Alfaguara.
- Cossa, Roberto (1991):** *Teatro 4*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor.
- Cossa, Roberto (2005):** *Teatro 6*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor.
- Costa Martí, Eugenio (2001):** *Guía para conseguir trabajo*, Buenos Aires, Imaginador.
- Couzzo, Gabriela; María Ladrón de Guvara y M. Verde (2009):** *La biblioteca escolar: usuarios y servicios*, Buenos Aires, Alfagrama.

- Dahl, Roald (2010):** *Matilda*, Buenos Aires, Alfaguara.
- Dal Masetto, Antonio (2010):** *Las novelas de Agata*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Dall'Aglio, Ricardo José y otros (2007):** *Cuentos por deporte*, Rosario, Homo Sapiens.
- Daroqui, Julia (comp.) (2006):** *Leyendas universales*, Buenos Aires, Sigmar.
- Davies, Merryn Wyn y Piero (2010):** *Antropología para principiantes*, Buenos Aires, Era Naciente.
- De Santis, Pablo (2010):** *El hipnotizador*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Defoe, Daniel (2007):** *Robinson Crusoe*, Buenos Aires, Alianza.
- Delucchi, S. y Noemí Pendziv (comps.) (2007):** *En frasco chico: antología de microrrelatos*, Buenos Aires, Colihue.
- Denevi, Marco (2004):** *Cuentos Selectos 1*, Buenos Aires, Corregidor.
- Denevi, Marco (2008):** *Cuentos Selectos 2*, Buenos Aires, Corregidor.
- Denevi, Marco (2010a):** *Ceremonia secreta*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Denevi, Marco (2010b):** *Rosaura a las diez*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Devetach, Laura (2005):** *Diablos y mariposas*, ilustr. Istvansch, Buenos Aires, del Eclipse.
- Devetach, Laura (2008):** *La construcción del camino lector*, Buenos Aires, Comunicarte.
- Di Benedetto, Antonio (2009):** *Cuentos completos*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo.
- Di Marco, Marcelo (2010):** *Taller de corte & corrección*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Di Marco, Marcelo y Nomi Pendzik (2008):** *Atreverse a escribir*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Discépolo, Armando (2006):** *Babilonia*, Buenos Aires, Galerna.
- Dolina, Alejandro (2008):** *Crónicas del Ángel Gris*, Buenos Aires, Colihue.
- Doneiger, Jorge (2008):** *Un libro en tamaño real*, Buenos Aires, Pequeño Editor.
- Dos Santos, Estela (2001):** *Damas y milongueras del tango*, Buenos Aires, Corregidor.
- Dostoievski, Fiódor (2007):** *Crimen y castigo*, Buenos Aires, Colihue.
- Drennen, Olga (2007):** *Sombras y temblores*, Buenos Aires, Quipu.
- Eckhardt, Marcelo (2010):** *El desertor*, Buenos Aires, Quipu.
- Eco, Umberto (2007):** *Los tres astronautas*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor.
- Efrón, Analía y Luis Roca (2004):** *Simone De Beauvoir para principiantes*, Buenos Aires, Era Naciente.
- Escriña Martí, Estrella (2010):** *Lo que quiere una mujer. Versión libre de la obra "El cuento de la comadre de Bath" de Geoffrey Chaucer*, ilustr. María Wernicke, Buenos Aires, Calibrosopio.
- Favaloro, René G. (2011):** *Recuerdos de un médico rural*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Fernández Berro, María Laura (2005):** *El camino de las hormigas*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor.

- Fernández, Macedonio (2007):** *Epistolario*, Buenos Aires, Corregidor.
- Ferro, Beatriz (2008):** *Radiografía de una bruja*, ilustr. Elinio Pico, Buenos Aires, del Eclipse.
- Flachasland, Cecilia y Miguel Ángel Scenna (2008):** *Rodolfo Walsh para principiantes*, Buenos Aires, Era Naciente.
- Fordacq, Marie y Franck Girard (2011):** *No es lo mismo*, Iamique.
- Foucault, Michel (2010):** *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Frydenberg, Julio (2011):** *Historia social del fútbol: del amateurismo a la profesionalización*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Galasso, Norberto (2005a):** *Perón: Formación, ascenso y caída (1893-1955)*, Tomo I, Buenos Aires, Colihue.
- Galasso, Norberto (2005b):** *Perón: exilio, resistencia, retorno y muerte (1955-1974)*, Tomo II, Buenos Aires, Colihue.
- Galeano, Eduardo (2010a):** *Bocas del tiempo*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Galeano, Eduardo (2010b):** *Memoria del fuego 1: los nacimientos*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Galeano, Eduardo (2010c):** *Memoria del fuego 2: las caras y las máscaras*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Galeano, Eduardo (2010d):** *Memoria del fuego 3: El siglo del viento*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Galeano, Eduardo y otros (2010):** *Textos de y sobre Rodolfo Walsh*, Buenos Aires, Alianza.
- García Jiménez, Francisco (2006):** *Así nacieron los tangos*, Buenos Aires, Corregidor.
- García Lorca, Federico (2010):** *La casa de Bernarda Alba*, Buenos Aires, Losada.
- García Márquez, Gabriel (2010):** *Cien años de soledad*, Buenos Aires, Sudamericana.
- García Reig, Juan Carlos (2008):** *Los días de miércoles y otros cuentos*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor.
- Gelman, Juan (2010):** *Dibaxu*, Buenos Aires, Seix Barral.
- Girondo, Oliverio (2002):** *Poesía I*, Buenos Aires, Losada.
- Girondo, Oliverio (2009):** *Espantapájaros: al alcance de todos*, Buenos Aires, Losada.
- Glasman, Gabriel e Ileana Lotersztain (2006):** *Los libros no fueron siempre así*, Buenos Aires, Iamique.
- Gobello, José (2010):** *Nuevo diccionario lunfardo*, Buenos Aires, Corregidor.
- Gorostiza, Carlos (2007):** *Teatro 6*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor.
- Gorostiza, Carlos (2008):** *Teatro 4*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor.
- Graham, Ian (2009):** *Cómo funcionan las máquinas*, Buenos Aires, Sigmar.
- Gramsci, Antonio (2010):** *Antología*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Guidalevich, Vali (2009a):** *Antonio Berni*, Buenos Aires, Albatros.
- Guidalevich, Vali (2009b):** *Xul Solar*, Buenos Aires, Albatros.

- Guidalevich, Vali (2010):** *Emilio Pettoruti*, Buenos Aires, Albatros.
- Güiraldes, Ricardo (2004):** *Don Segundo Sombra*, Buenos Aires, Longseller.
- Gutiérrez, Eduardo (2007):** *Juan Moreira*, Buenos Aires, Longseller.
- Hammett, Samuel Dashiell (2007):** *El halcón maltés*, Buenos Aires, Alianza.
- Hernández, Felisberto (2011):** *Cuentos selectos*, Buenos Aires, Corregidor.
- Hernández, Juan José (2006):** *La ciudad de los sueños: narrativa completa*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo.
- Hesse, Hermann (2009):** *Demian: historia de la juventud de Emil Sinclair*, Buenos Aires, Alianza.
- Hobsbawm, Eric (2011):** *Historia del siglo XX*, Buenos Aires, Crítica.
- Huadi y Carlos Martínez Sarasola (2008):** *Leyendas, mitos, cuentos y otros relatos collas*, Buenos Aires, Longseller.
- Imberti, Julieta y Claudia Groisman (2009):** *Sexualidades y afectos: educación sexual: actividades y juegos*, Buenos Aires, Lugar Editorial.
- Ionesco, Eugène (2007):** *El rinoceronte*, Buenos Aires, Losada.
- Iparraguirre, Sylvia (2005):** *Narrativa breve*, Buenos Aires, Alfaguara.
- Iritano, Graciela (comp.) (2006):** *Poemas para mirar*, Buenos Aires, Colihue.
- Istvansch (2010):** Boca de León, Buenos Aires, Edebé.
- Itcovich, Susana (comp.) (2010a):** *Cuentos populares argentinos*, Buenos Aires, Troquel.
- Itcovich, Susana (comp.) (2010b):** *Cuentos de humor*, Buenos Aires, Troquel.
- James, Henry (2007):** *Otra vuelta de tuerca*, Buenos Aires, Longseller.
- Jawtuschenko, Ignacio y Leonardo Moledo (2008):** *Lavar los platos: la ciencia que no pudieron matar*, Buenos Aires, Capital Intelectual.
- Kasza, Keiko (2010):** *El estofado del lobo*, Buenos Aires, Norma.
- Kohan, Martín (2010):** *Dos veces junio*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Kohan, Nestor y Nahuel Scherma (2006):** *Fidel para principiantes*, Buenos Aires, Era Naciente.
- Kohan, Néstor y Pier Brito (2009):** *Marxismo: la teoría de Marx y sus seguidores*, Buenos Aires, Era Naciente.
- Kolesas, Mabel y Monfasani, Rosa (2001):** *Si Gutenberg viviera...: cómo y dónde buscar información*, Buenos Aires, Aique.
- Komerovsky, G. y Nomi Pendzik (comps.) (2010):** *Poesía siempre*, Buenos Aires, Troquel.
- Kreimer, Roxana (2009):** *El sentido de la vida*, Buenos Aires, Longseller.
- Lalia, Horacio (2008):** *Los ojos de la pantera y otras pesadillas*, Buenos Aires, Colihue.

- Landriscina, Luis (2009):** *Aquí me pongo a contar II*, Buenos Aires, Imaginador.
- Landriscina, Luis (2010):** *Aquí me pongo a contar I*, Buenos Aires, Imaginador.
- Legnazzi, Claudia (2005):** *Tuk es Tuk*, Buenos Aires, del Eclipse.
- Lehari, Gabriele (2007):** *Dulces, jaleas y mermeladas*, Buenos Aires, Albatros.
- Lenzberg, J.; Marcela González y Carolina Buglione (2005):** *Juguetes artesanales*, Buenos Aires, Longseller.
- Llobet, Valeria y otros (2005):** *Sexualidad, salud y derechos: maternidades adolescentes: maltrato y abuso sexual en la infancia*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Lobato, Mirta Zaida (2008):** *¿Tienen derechos las mujeres? Política y ciudadanía en la Argentina del siglo XX*, Buenos Aires, Capital Intelectual.
- Lojo de Beuter, María Rosa (2007):** *Cuerpos resplandecientes*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Lorenz, Federico (2007):** *Combates por la memoria: huellas de la dictadura en la historia*, Buenos Aires, Capital Intelectual.
- Lovecraft H.P. (2009):** *El que susurra en la oscuridad*, Buenos Aires, Estrada.
- Luna, Felix (2006):** *Revoluciones*, Buenos Aires, Planeta.
- Machado, Ana María (2010):** *El domador de monstruos*, Buenos Aires, SM.
- Marchi, Sergio (2011):** *Pappo. Biografía de un hombre suburbano*, Buenos Aires, Planeta.
- Martínez de Navarrete, Alonso (2008):** *Diccionario jurídico básico*, Buenos Aires, Heliasta.
- Maupassant, Guy de (2006):** *Una vendeta y otros cuentos*, Buenos Aires, Sigmar.
- Míguez, Daniel (2010):** *Los pibes chorros: estigma y marginación*, Buenos Aires, Capital Intelectual.
- Mira, Rubén y Sergio, Langer (2004):** *Cervantes para principiantes*, Buenos Aires, Era Naciente.
- Miretti, María Luisa (2005):** *Cuentos, leyendas y coplas populares latinoamericanas*, Rosario, Homo Sapiens.
- Mo, María Rosa (1998):** *Tristes historias resucitadas*, Buenos Aires, Cronopio Azul.
- Moledo, Leonardo y Esteban Magnani (2009):** *Diez teorías que conmovieron al mundo: de Copérnico al Big Bang*, Buenos Aires, Capital Intelectual.
- Monfasani, Rosa y Marcela Curzel (2008):** *Usuarios de la información: formación y desafíos*, Buenos Aires, Alfagrama.
- Monteleone, Jorge (2010):** *200 años de poesía argentina*, Buenos Aires, Alfaguara.
- Montenegro, Silvia y Juan Mauricio Renold (2007):** *El fenómeno religioso: diversidad y vigencia de la fe*, Buenos Aires, Capital Intelectual.
- Montero, José (2010):** *Veinte pisos de terror*, Buenos Aires, Sigmar.
- Monterroso, Augusto (2010):** *Cuentos*, Buenos Aires, Alianza.

- Morgade, Graciela (2001):** *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón. Relaciones de género y educación. Esbozo de un programa*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Muchut, Luis (2005):** *Regalos en Goma Eva*, Buenos Aires, Longseller.
- Muchut, Luis (2007):** *Cotillón y decoración para fiestas*, Buenos Aires, Longseller.
- Muleiro, Vicente (2010):** *Don Perro de Mendoza*, ilustr. Douglas Wright, Buenos Aires, Alfaguara.
- Muleiro, Vicente (2011):** *1976 El golpe civil*, Buenos Aires, Planeta.
- Muñoz, Lolita (2004):** *Tartas dulces y saladas*, Buenos Aires, Albatros.
- Muñoz, Lolita (2010):** *Panadería artesanal, panes, galletitas, facturas, budines*, Buenos Aires, Albatros.
- Neruda, Pablo (2002a):** *Antología esencial*, Buenos Aires, Losada.
- Neruda, Pablo (2002b):** *Veinte poemas de amor y una canción desesperada*, Buenos Aires, Planeta.
- Neruda, Pablo (2008):** *Los versos del capitán*, Buenos Aires, Scix Barral.
- Nietzsche, Friedrich (2008):** *La genealogía de la moral*, Buenos Aires, Alianza.
- Oesterheld, Héctor Germán y Francisco Solano López (2006):** *El Eternauta*, Buenos Aires, Doedytores.
- Oesterheld, Héctor Germán y Francisco Solano López (2007):** *El Eternauta II*, Buenos Aires, Doedytores.
- Olivares Briones, Edmundo (2008):** *Itinerario de una amistad: Pablo Neruda - Hector Eandi*, Buenos Aires, Corregidor.
- Oliveri, Marcelo (2007):** *Éramos tan hippies: otra historia del rock argentino*, Buenos Aires, Corregidor.
- Oriol Costa, Pere; José Manuel Pérez Tornero y Fabio Tropea (1996):** *Tribus urbanas. El ansia de identidad juvenil: entre el culto a la imagen y la autoafirmación a través de la violencia*, Buenos Aires, Paidós.
- Orozco, Olga (2009):** *Relámpagos de lo invisible: antología*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Orozco, Olga (2010):** *La oscuridad es otro sol*, Buenos Aires, Losada.
- Orwell, George (2010):** *1984*, Buenos Aires, Planeta.
- Osho (2009):** *El libro de la Nada*, Buenos Aires, Alfaomega.
- Paenza, Adrián (2008):** *Matemática... ¿estás ahí? Episodio 100*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Paenza, Adrián (2010a):** *Matemática... ¿estás ahí? Episodio 3, 14*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Paenza, Adrián (2010b):** *Matemática... ¿estás ahí? La vuelta al mundo en 34 problemas y ocho historias*, Buenos Aires, Siglo XXI.

- Palermo, Alejandro (dir.) (2008):** *Cuentos de miedo para asustarse de veras*, Buenos Aires, Estrada.
- Palermo, Alejandro (dir.) (2011):** *Cuentos Ciencia Ficción. Antología*, Buenos Aires, Estrada.
- Parisi, Alejandro (2009):** *El ghetto de las ocho puertas*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Pautassi, Laura (2007):** *Cuánto trabajo mujer: el género y las relaciones laborales*, Buenos Aires, Capital Intelectual.
- Pechar, Emi (2005):** *Golosinas caseras*, Buenos Aires, Longseller.
- Pérez Esquivel, Adolfo (1995):** *Caminar junto a los pueblos. Experiencias no violentas en América Latina*, Buenos Aires, Lugar Editorial.
- Pérez Sabbi, Mercedes (2009):** *Nos vamos, nomás, nos vamos...: relato murguero*, Buenos Aires, Abran Cancha.
- Pescetti, Luis María (2010):** *Natacha*, Buenos Aires, Alfaguara.
- Pescetti, Luis María (2011):** *Caperucita Roja (tal como se la contaron a Jorge)*, Buenos Aires, Alfaguara.
- Pigna, Felipe (2009):** *Lo pasado pensado. Entrevistas con la Historia Argentina*, Buenos Aires, Planeta.
- Pigna, Felipe (2010):** *Evita*, Buenos Aires, Planeta.
- Pigna, Felipe (2010a):** *Los mitos de la historia argentina 1*, Buenos Aires, Planeta.
- Pigna, Felipe (2010b):** *Los mitos de la historia argentina 4*, Buenos Aires, Planeta.
- Pigna, Felipe (2011a):** *Los mitos de la historia argentina 2*, Buenos Aires, Planeta.
- Pigna, Felipe (2011b):** *Los mitos de la historia argentina 3*, Buenos Aires, Planeta.
- Pineau, Pablo y Carla Baredes (2009):** *La escuela no fue siempre así*, Buenos Aires, Iamique.
- Poratto, Laura y Martín Palacios Añaños (2008):** *Souvenirs para toda ocasión*, Buenos Aires, Longseller.
- Puig, Manuel (2010):** *Boquitas pintadas*, Buenos Aires, Seix Barral.
- Puig, Manuel (2010):** *El beso de la mujer araña*, Buenos Aires, Seix Barral.
- Pujol, Sergio Alejandro (2008):** *En nombre del folclore. Biografía de Atahualpa Yupanqui*, Buenos Aires, Emecé.
- Quiroga, Horacio (2009):** *Cuentos de amor, de locura y de muerte*, ilustr. Patricia Breccia, Buenos Aires, Colihue.
- Quiroga, Horacio (2009):** *Cuentos de la selva*, Buenos Aires, Mandioca.
- Rabinovich, Daniel (2004):** *El silencio del final*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor.
- Raggio, Sara y Gloria Soukoyan (2007):** *Grupos de autoayuda y ayuda mutua: camino compartido hacia el bienestar*, Buenos Aires, Lugar Editorial.

- Ramírez, Silvina (2006):** *La guerra silenciosa: despojo y resistencia de los pueblos indígenas*, Buenos Aires, Capital Intelectual.
- Ramos, María Cristina (2004):** *Eleazar y el río*, Buenos Aires, Edebé.
- Ramos, María Cristina (comp.) (2008):** *Cielo de relámpagos: antología de microficciones y otras instantáneas literarias de autores latinoamericanos*, Neuquén, Ruedamares.
- Ramos, María Cristina (comp.) (2009):** *La secreta sílaba del beso*, Neuquén Ruedamares.
- Recalde, Marta y Eugenio Zoppi (2006):** *Gandhi para principiantes*, Buenos Aires, Era Naciente.
- Repún, Graciela (2010):** *Legendas argentinas*, Buenos Aires, Norma.
- Repún, Graciela; Enrique Melatoni y Fernando Ginaca (2006):** *Tolkien para principiantes*, Buenos Aires, Era Naciente.
- Rey, Eva y Paulina Martínez (comps.) (2006):** *Legendas americanas*, Buenos Aires, Sigmar.
- Rilke, Rainer María (2004):** *Cartas a un joven poeta*, Buenos Aires, Longseller.
- Rivera, Iris (2006):** *Hércules. Más que un hombre, menos que un dios*, ilustr. Huadi, Buenos Aires, AZ.
- Rivera, Iris (2008):** *Aire de familia*, Buenos Aires, Colihue.
- Rivera, Iris (2009):** *Los viejitos de la casa*, Buenos Aires, Edebé.
- Rodari, Gianni (2010):** *Los traspies de Alicia Pif Paf*, Buenos Aires, Aique Anaya.
- Rojo, Alberto (2010):** *La física en la vida cotidiana*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Roldán, Gustavo (2005):** *Bestiario fantástico*, Buenos Aires, Guadal.
- Ron, David y Vanessa Holley (2006):** *Jazz para principiantes*, Buenos Aires, Era Naciente.
- Rönnow, Guillermo (comp.) (2010):** *Cuentos de fútbol para chicas y chicos*, Buenos Aires, Estrada.
- Rubio, Luis (2002):** *Eber Ludueña: la pavota no se mancha*, Buenos Aires, Distal.
- Sábato, Ernesto (2006):** *Cuentos que me apasionaron 2*, Buenos Aires, Planeta.
- Sábato, Ernesto (2009):** *Cuentos que me apasionaron 1*, Buenos Aires, Planeta.
- Sacheri, Eduardo (2010a):** *La pregunta de sus ojos*, Buenos Aires, Alfaguara.
- Sacheri, Eduardo (2010b):** *Esperándolo a Tito y otros cuentos de fútbol*, Buenos Aires, Galerna.
- Saint Exupéry, Antoine (2010):** *El principito*, Buenos Aires, Emecé.
- Salas, Horacio (2009):** *El tango. Breviario ilustrado*, Buenos Aires, Planeta.
- Salas, Horacio y Lato (2004):** *Tango para principiantes*, Buenos Aires, Era Naciente.
- Salinas, Raúl (2006):** *El problema carcelario: límites del castigo*, Buenos Aires, Capital Intelectual.
- Santoró, Roberto (2007):** *Literatura de la pelota*, Buenos Aires, Lea.

- Saramago, José (2010):** *Ensayo sobre la ceguera*, Buenos Aires, Alfaguara.
- Sartre, Jean Paul (2004):** *La suerte está echada. El engranaje*, Buenos Aires, Losada.
- Sartre, Jean Paul (2008):** *Las manos sucias*, Buenos Aires, Losada.
- Sasturain, Juan (2006):** *Pelotas chicas, pelotas grandes*, Buenos Aires, Colihue.
- Sasturain, Juan (2008):** *Manual de perdedores*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Schavelzon, Daniel y Ana Igareta (2007):** *Viejos son los trapos. De arqueología, ciudades y cosas que hay debajo de la tierra*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Shakespeare, William (2006):** *Hamlet*, Buenos Aires, Galerna.
- Shakespeare, William (2011):** *Macbeth*, Buenos Aires, Galerna.
- Shalom, Héctor y Silvina Chemen (2004):** *Los jóvenes y sus derechos: saber para actuar, exigir y denunciar*, Buenos Aires, Lugar Editorial.
- Shelley, Mary W. (1999):** *Frankenstein o el moderno Prometeo*, Buenos Aires, Cronopio Azul.
- Shua, Ana María (2009):** *Mascotas inventadas*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Siemens, Sandra (2009):** *El hombre de los pies murciélago*, Buenos Aires, Norma.
- Sierra I Fabra, Jordi (2010):** *La memoria de los seres perdidos*, Buenos Aires, SM.
- Soriano, Osvaldo (2010a):** *Arqueros, ilusionistas y goleadores*, Buenos Aires, Seix Barral.
- Spencer, Lloyd y Andrzej Krauze (2010):** *Hegel para principiantes*, Buenos Aires, Era Naciente.
- Spiegelman, Art (2010a):** *Maus 1*, Buenos Aires, Emecé.
- Spiegelman, Art (2010b):** *Maus 2*, Buenos Aires, Emecé.
- Stoker, Bram (2007):** *Drácula*, Buenos Aires, Gárgola.
- Storni, Alfonsina (2010):** *Antología poética*, Buenos Aires, Losada.
- Suárez, Patricia (2004):** *Un cocodrilo te cante: recopilación de coplas humorísticas*, Rosario, Homo Sapiens.
- Sugobno, Nahuel (2006):** *Leyendas, mitos, cuentos y otros relatos wichis*, Buenos Aires, Longseller.
- Sugobno, Nahuel (2010):** *Leyendas, mitos, cuentos y otros relatos Mayas*, Buenos Aires, Longseller.
- Sukaczer, Verónica (2009):** *Mal de familia*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor.
- Tenaglia, Gustavo Alberto y otros (2008):** *Cuentos por deporte 2*, Rosario, Homo Sapiens.
- Thénon, Susana (2001):** *La morada imposible 1*, Buenos Aires, Corregidor.
- Thénon, Susana (2004):** *La morada imposible 2*, Buenos Aires, Corregidor.
- Thoss, Michael y Patrick Boussignac (2006):** *Brecht para principiantes*, Buenos Aires, Era Naciente.
- Tolkien, John Ronald Reuen (2010):** *El hobbit*, Buenos Aires, Minotauro.

- Urondo, Francisco (2010):** *Obra poética*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo.
- Valentino, Esteban (2009):** *Todos los soles mienten*, Buenos Aires, Alfaguara.
- Valentino, Esteban (2011a):** *El hombre que creía en la luna*, Buenos Aires, Norma.
- Valentino, Esteban (2011b):** *Un desierto lleno de gente*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Vargas Llosa, Mario (2010):** *Pantaleón y las visitadoras*, Buenos Aires, Alfaguara.
- Vasallo, Isabel (comp.) (2008):** *Cuentos I. Antología*, Buenos Aires, Estrada.
- Vasallo, Isabel (comp.) (2009):** *Cuentos II. Antología*, Buenos Aires, Estrada.
- Vieytes, Carlos (comp.) (2010a):** *Cuentos de Benito Lynch*, Buenos Aires, Troquel.
- Vieytes, Carlos (comp.) (2010b):** *Poetas y poetisas argentinas*, Buenos Aires, Troquel.
- Villafañe, Javier (2001):** *Antología Javier Villafañe*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Villafañe, Javier (2006):** *Circulen caballeros, circulen*, Buenos Aires, Cronopio Azul.
- Walsh, María Elena (2010a):** *Dailan Kijki*, Buenos Aires, Alfaguara.
- Walsh, María Elena (2010b):** *¿oo loco*, Buenos Aires, Alfaguara.
- Walsh, María Elena (2011):** *El reino del revés*, Alfaguara.
- Walsh, Rodolfo (2010a):** *Caso Satanowsky*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor.
- Walsh, Rodolfo (2010b):** *Ese hombre y otros papeles personales*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor.
- Walsh, Rodolfo (2010c):** *Los oficios terrestres*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor.
- Walsh, Rodolfo (2010d):** *Operación Masacre*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor.
- Walsh, Rodolfo (2010e):** *Un kilo de oro*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor.
- Walsh, Rodolfo (2010f):** *Cuentos para tahúres: y otros relatos policiales*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor.
- Walsh, Rodolfo; Abelardo Castillo y Luisa Valenzuela (2001):** *Tres cuentos brutales*, Buenos Aires, Cántaro.
- Weiss, Marta y Sandra Di Lorenzo (2008):** *100 ideas para la educación sexual en la escuela secundaria: recursos para el aula*, Buenos Aires, Troquel.
- Wells, H. G. (2010):** *La máquina del tiempo*, Buenos Aires, Alianza.
- Wiñazki, Miguel (2006):** *Moreno: el fuego que inventó la patria*, Buenos Aires, Marea.
- Wolf, Ema (2010):** *Historias a Fernández*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Wolf, Ema y Cristina Patriarca (2007):** *La gran inmigración*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Woodfin, Rupert y Judy Groves (2006):** *Aristóteles para principiantes*, Buenos Aires, Era Naciente.
- Zaffaroni, E. (2011):** *La palabra de los muertos. Conferencias de criminología cautelar*, Buenos Aires, Ediar.
- Zaffaroni, E.; A. Slokar y A. Alagia (2008):** *Derecho Penal. Parte General*, Buenos Aires, Ediar.

Zaffaroni, E.; A. Slokar y A. Alagia (2010): *Manual de Derecho Penal*, Buenos Aires, Ediar.

Zaffaroni, E.; A. Slokar y A. Alagia (2011): *Estructura básica del Derecho Penal*, Buenos Aires, Ediar.

Zátonyi, Marta (2011): *Arte y creación: los caminos de la estética*, Buenos Aires, Capital Intelectual.



Material de distribución gratuita

ARGENTINA
UN PAÍS CON BUENA GENTE

