

Tomar la palabra en contextos de encierro

Narrativas de educadoras/es

Colección Discursos y Saberes

Alfredo L. Olivieri
Fernanda Otero
Juliana Vanzan
Guillermo Franco
Lucía Guglielmetti

Compilación
Alfredo L. Olivieri

UC editorial
universitaria

Tomar la palabra en contextos de encierro.

Narrativas de educadoras/es

Coordinación Compilación: Alfredo L. Olivieri
Fotografía: Guillermo Franco

Colección *Discursos y Saberes*

Dedicatoria

a

Natalia Ysaacson y Liliana Giménez
quienes educaron para la toma de la palabra de
privadas/os de libertad

Agradecimiento

a

Guillermo Franco por permitirnos utilizar
producción de su autoría para acompañar cada
narración y por su compromiso con la escritura

Equipo editorial

Mariela Edelstein

Pía Reynoso

Nico Ponsone

Colección Discursos y Saberes

Directora de la colección

Ana Inés Leunda

Editora

Ana Inés Leunda

Archivo Digital: descarga y online

ISBN: 978-631-6530-38-7

Corrección de estilo

Ana Inés Leunda

En 2018 y a modo de coro, nacen algunos de los primeros capítulos de la colección *Discursos y Saberes* que reunió, en aquellos albores, reflexiones e investigaciones de equipos de dos instituciones: la Universidad Nacional de Córdoba y la Universidad Provincial de Córdoba. La zona de frontera común fue la escritura de estudiantes, la oralidad de profesores, el impacto de las publicaciones en las carreras docentes, las estrategias de afrontamiento ante los exámenes, las tipologías textuales propias de las disciplinas y otras varias cuestiones que hacen al acceso a la palabra.

A partir de ese primer proyecto, dirigido por Gloria Borioli e Ivana Fantino y avalado por la Secretaría de Ciencia y Técnica y el Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon, surgieron vacancias y diálogos, propuestas y discusiones con diversas unidades académicas. Así, continuó avanzando la colección que, sin perder la brújula fundacional, hoy hace jugar voces y perspectivas sobre la transmisión y la circulación de los lenguajes en universidades públicas.



UNIVERSIDAD
PROVINCIAL DE
CÓRDOBA



Universidad
Nacional
de Córdoba



Estos contenidos están reservados bajo una licencia
Creative Commons Atribución – No Comercial



Índice

Prólogo

Natalia Ysaacson 7

La voluntad de perdurar y nombrar

Alfredo Olivieri 17

Una imagen, un recuerdo

Fernanda Otero 33

El desafío de contar historias en el encierro

Juliana Vanzan 52

Risas en el penal

Guillermo Franco 71

Pedagogía del intento

Fernanda Otero 76

Una imagen, mil palabras

Lucía Guglielmetti 93



Prólogo

La teorización sobre la educación en contextos de encierro es, a mi humilde entender, un área de vacancia. Abundan los trabajos de investigación sobre experiencias, estudios de casos, caminos recorridos por escuelas, universidades, organizaciones sociales pedagógicas que intentan abrir espacios en la espesura de las instituciones carcelarias. Pero son pocos aún los estudios que propongan categorías propias de este campo escolar, *ideas-fuerzas* que permitan avanzar en la comprensión de este fenómeno socio-educativo de una manera general.

Creo que este libro nos ofrece la posibilidad de encontrar construcciones teóricas analíticas, como hipótesis de caminos construidas en el encuentro de la narrativa, como modo de vinculación de la práctica y la reflexión sobre ella. De esta manera, aparecen *ideas-fuerzas* generalizadas que nos explican qué pasa, cómo pasa y qué se problematiza en las experiencias pedagógicas en contextos de encierro.

La *pedagogía del intento*, la consideración de les alumnos como *valientes emisores*, la de la escuela como abanico de *posibilidades* y la

de la *escuela de sujetos políticos*, entre otros, son hipótesis de recorrido que permiten avanzar en el terreno desde un conocimiento sedimentado, desde una concepción política – epistemológica hacia la construcción de una propuesta que tiene un norte, pero no un destino avizorado de antemano.

Se trata de la puesta en marcha de la perspectiva teórica de la sociología clínica, que pretende poner en cuestión la coproducción entre individuo y sociedad y que se orienta a trabajar cerca de la vivencia de los actores, articulando análisis, investigación e intervención. Desde aquí, un grupo de profesores que se desempeña en una escuela secundaria que funciona dentro de un penal para hombres se dispone a recordar y a narrar una experiencia educativa.

Se constituyen, en esta labor, como colectivo escribiente–pensante que, mediadas por otros, reflexionan, dialogan y discuten a partir del recuerdo y del contextualizarse en un entramado temporal complejo, atravesado por la pandemia del Covid–19. Así, aparecen diferentes temporalidades que construyen un contexto y una lógica particular. Se piensa un período narrado como de prepandemia, poniendo el presente, es decir, el momento desde el que se narra, como un tiempo pospandémico. Este juego de palabras y de tiempos remite a la necesidad de marcar la idea de pensar desde un aquí y ahora altamente particularizado y afectado por una situación única en la vida de las personas y cómo ese presente condiciona la mirada de ese pasado cercano, pero atravesado por un acontecimiento de alto impacto subjetivo y social, tal como fue la pandemia.

Es a partir de esta invitación a recordar y a narrar la experiencia que los sujetos intervinientes en un proyecto pedagógico se dan la

posibilidad de teorizar la práctica. Nos ofrecen un relato inquietante, provocador y emotivo que permite conocer lo que significa y promueve una propuesta pedagógica en el encierro carcelario, desde la imbricación subjetiva y el análisis sociológico.

Así, en los relatos aparecen diferentes aspectos de esta modalidad educativa puestos en tensión y analizados en función de cómo son vivenciados por los protagonistas. Es decir que se trata de ver qué les pasa a los sujetos con lo que la sociedad les impone o con los caminos que se les presentan como posibles recorridos. Pero, lo más valioso de esto, es que lo hacen desde los decires-pensares de los propios protagonistas, que fueron invitadas a pensar y a pensarse a través de una manifestación artística como es la literatura.

Se desarrollan diferentes tópicos que, sin pretenderlo, abarcan las dimensiones más importantes de la educación en general y en contextos de encierro, en particular. Se plantea que los movimientos en las escuelas o en las prácticas socio educativas surgen de la captura de un signo. Se cuenta entonces la cocina de la idea desde sus inicios, se relata paso a paso el surgimiento de esta provocación y todos los movimientos que fueron produciendo a cada paso dado. Desde un lenguaje sencillo y coloquial, se coloca al lector en situación, se le obliga a sentir olores, ruidos, demandas. Y se le provocan cosquillas en la panza y estremecimientos en todo el cuerpo. Aparece emergiendo el poder de una idea sentida, nacida de la capacidad de percepción de que algo está por nacer. Una idea que surge en el diálogo y en el compartir cotidiano. Se muestra cómo la sensibilidad y el arte hacen surgir las potencias colaborativas y solidarias en las personas. Sensaciones ocultadas por el modelo social dominante que nos distancia y nos acoraza.

Se habla, en cambio, de cuerpos y gestos que vibran frente a la provocación, frente al convite de algo tan sencillo como una toma fotográfica, una imagen capturada que encierra vida: dolor, amor, sufrimiento, esperanza.

Les profesores invitaron a les estudiantes a narrar historias a partir de la visualización de una serie de fotografías tomadas por el reconocido fotógrafo cordobés Guillermo Franco. Gesto que no es inocente. En este sentido, Silvia Rivera Cusicanqui (2010) sostiene que las imágenes ofrecen interpretaciones y narrativas sociales que iluminan el trasfondo social y nos permiten una perspectiva y una comprensión crítica de este. Y entonces, la propuesta de narrar historias a partir de una fotografía, concebida como signo, adquiere efectos reveladores.

Al tratarse de un convite colectivo, de una invitación–provocación que tuvo efecto dominó, este texto también dialoga sobre lo que supone y lo que produce el trabajo entre varios. Esta práctica implica “la noción de hacer campo, una estrategia que da al sujeto una posición central... Hacer campo es estar entre varios orientados hacia un mismo objetivo que es hacer lugar al sujeto” (Asquini & Nejamkins, 2008. p. 3). El trabajo entre varios no supone la constitución institucionalizada de un equipo, sino de una construcción contingente, formada para cada ocasión.

Así, en esta narrativa se cuenta cómo las afectaciones fueron dando lugar a conflictos, porque salir de lo prescripto y pensar una escuela diferente da miedo. Pero también da fuerzas, sobre todo o fundamentalmente porque se está pensando y construyendo entre varios. Al decir de las autoras mencionadas:

Intentar crear condiciones para habilitar una práctica entre varios sería crear otro lugar de vida, otra atmósfera vivible para [les estudiantes] que necesitan volver a ser mirados, nombrados de nuevos modos para que no queden sujetos a ninguna etiqueta, pero sí sujetos a un horizonte (Asquini & Nejamkins, 2008. p. 4).

Aquí la prevalencia de un horizonte se vincula con la posibilidad sensibilizadora y transformadora de la literatura como arte. En este sentido, los autores de este texto también ponen de manifiesto las potencialidades de esta actividad. Nos recuerdan que la literatura crea mundos y supone una disposición que requiere evadirse de la materialidad concreta del encierro. Pero se trata de una evasión que permite una reflexión objetivada del contexto vivido.

La literatura crea mundos que permiten vernos en otras vidas, identificarnos, pensarnos, conocernos. La escritura como modo de vaciar nuestros sentidos, como exteriorización de lo que somos y deseamos, de lo que vemos y cómo lo vemos. Y así, la potencialidad de la literatura reside en su función transformadora tanto de emisores como de receptores.

Los autores de este texto se proponen pensar en lo que no se escribe, aunque se podría escribir. Entienden que escribir implica leer. Escribir la escuela, la vida, la cárcel y leer la vida, la escuela y la cárcel. En este recorrido emergen diferentes temporalidades: el presente del momento de la inspiración y la escritura, y el tiempo que propone la historia creada. Entonces también, dos contextos: el propio del que escribe y el que se desarrolla en la historia y viven los personajes. Esos tiempos y esos contextos tienden a fundirse.

La literatura en esta experiencia, además, propendió al surgimiento de ejercicios de escritura colectiva: todos ayudan a los

compañeres a encontrarle la vuelta a las historias, proponiendo diferentes situaciones para les personajes. Y sin dudas, esta propuesta inquietante modificó la gramática escolar. Así, apenas surge la puesta en marcha del proyecto, comienzan los cuestionamientos propios de la práctica: ¿cómo aunar los tiempos escolares del proyecto-propuesta con los tiempos de las emociones que este provoca en les estudiantes? Y luego aparecen los efectos como respuestas. Es necesario atender a las señales que aparecen en el devenir de la puesta en marcha de una idea.

Al relatar las experiencias se ponen en evidencia complejizaciones, profundizaciones, miradas críticas al modelo social imperante y a las políticas y prácticas educativas. Se observa cierta lejanía entre los mandatos de las políticas y lo que realmente les profesores propician en el aula. Dice una de las profesoras: “lo que sucedió en el aula fue que nos dimos el tiempo”. Otro tiempo. Un nuevo tiempo, el de la creación-invencción, el de la reflexión y pensamiento sentido. Jorge Larrosa (2018) dice sobre el tiempo escolar, que este es un tiempo libre, tiempo para la libertad, para la ciudadanía y para la contemplación, para el ejercicio de la vida teórica. La posibilidad de esta vida es, para los griegos, casi condición de humanidad. Tiempo liberado del trabajo, del ocio y del consumo- el tiempo libre de la escuela es un tiempo para estudiar. Entonces, la escuela va tomando otras formas, otras gramáticas al desprenderse de los encasillamientos que las formas tradicionales le ofrecen y construyendo nuevos modos, en el camino.

Modos que tienen que ver con la mirada al contexto y a les sujetos. En este texto se piensa a la escuela como un lugar vital y, por lo tanto, comprenden que “las disposiciones se oponen a los

ciclos orgánicos por los que atravesamos en las aulas”, lo vital como recurrencia que se materializa en un encuentro pedagógico. Repensar lo vital en las aulas conlleva hacia una reflexión más profunda sobre la escuela misma y vuelve a aparecer la idea de la escuela como otra cosa, diferente al mundo real, por eso la meditación puede ser una puerta necesaria de acceso a otra cosa, a un despegar de la realidad altamente opresiva de la cárcel. Les profesores se ubicaron en medio de situaciones que les llevaron a repensar su práctica.

En este mismo sentido, el concepto de *pedagogía del intento* supone una ruptura con la pedagogía tradicional y, como tal, requiere despojos, dolores, incertidumbres, dudas y miedos. Supone ser parte, estar en el medio de una situación educativa a la que concurren diferentes realidades y muchos sufrimientos. Supone un pensar-cuestionar lo cotidiano con las armas de lo irreal, lejano y ficticio. La *pedagogía del intento* no sabe qué provocará en el otro. El *intento* significa un proceso de apropiación de la palabra, provoca transformaciones en las posiciones y en los lugares de enunciación. Genera reflexiones y disidencias que desplazan el papel de los estudiantes como receptores pasivos hacia la ocupación de un rol activo, pensante, crítico, hacedor también de la propuesta. Este nuevo posicionamiento produce más crisis y más transformaciones que deben transitarse para darles lugar y dejar que emerja una nueva escuela. Una escuela en la que las asimetrías no están dadas de antemano, ni se basa en roles y funciones, sino que se construye en tanto relación transmisora, dadora de cobijo. Pedagogía creadora de interfaces que permiten el diálogo.

El reclamo de les estudiantes por ser jurades del concurso con el que terminó el proyecto, por ejemplo, es una manifestación de lo que esta experiencia dejó en elles y en cómo la escuela puede escuchar o acallar estos decires. Palabras que provienen de nuevos enunciadores. El *intento*, entonces, también produce frustraciones, avances y retrocesos, planteos y replanteos. Necesidades de repensar el para qué, el por qué, de la práctica educativa, de la educación en contextos de encierro y de la literatura.

Entonces, nuevamente la educación en las cárceles vuelve a tomar una posición. Una educación que mira al sujeto privado de libertad y lo comprende en su complejidad. Son pensados como *valientes emisores* al considerar el sufrimiento que viven como consecuencia del ordenamiento social.

La *pedagogía del intento* parte del reconocimiento del aquí-ahora del estudiante como punto de partida para la construcción de un horizonte. Este tiempo actual exige del sujeto demandas que poco tienen que ver con la inclusión y el pensamiento crítico, por el contrario, se trata de lógicas de supervivencias que lindan con lo propio de la adaptación casi instintiva.

Y profundizando la mirada de la realidad de los sujetos, se ponen en tensión las relaciones sociales, las construcciones, los discursos y sus encasillamientos. En ese contexto socioeconómico, se ubica a les docentes y a les estudiantes que se encuentran en las clases y, entonces desde allí, se propone un espacio de *habla*. Interactúan les sujetos *hablados* - *hablantes* - *dichos* y *decidores* que ponen de manifiesto la complejidad del mundo social y la intención de una práctica docente compartida, la invitación a hacer algo con la palabra, algo del orden del hablarse - pensarse - construirse.

Así, la escuela, trae a este contexto la palabra, el símbolo, el pensamiento. La *pedagogía del intento* se vincula con la efectivización de derechos, con la toma de la palabra para, con ella, poder expresar, pensar, sentir. Ponernos en la piel y en la voz de otros, para conocer nuestra propia piel y dar lugar a nuestra propia voz.

Y, entonces, el fotógrafo descubre que su presencia (física y simbólica a través de sus fotos) promueve alegría en el penal, una tan poderosa que se transmite y se reclama. La alegría como necesidad humana que se demanda, de la que se quiere participar. La alegría como resistencia.

Creo que la costura artesanal del libro con las producciones de los estudiantes es una metáfora de la forma en que fue realizado este trabajo. El compromiso y la tarea de los educadores – devenidos en promotores culturales, les llevó al esfuerzo desmedido y a la necesidad de *expresar* – *exteriorizar* – *materializar* los efectos de semejantes transformaciones subjetivas. La idea de mostrar–contar tiene que ver, me parece, con la necesidad de buscar otros soportes que puedan sostener lo vivido, porque el propio cuerpo ya no es suficiente.

Natalia Ysaacson

Referencias bibliográficas

- Asquini, I. & Nejamkis, G. (2008) "¿Por qué vale la pena una práctica entre varios?", en *Dirigir las escuelas primarias hoy. Avatares de la autoridad pedagógica*. Buenos Aires: Escuela de Capacitación CePA (Centro de Pedagogías de Anticipación), Ministerio de Educación, Ciudad de Buenos Aires. http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/cepa/publicaciones.php?menu_id
- Larrosa, J. (2018). *P. de Profesor*. Buenos Aires: Noveduc.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010) "Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores". Buenos Aires: Tinta Limón.



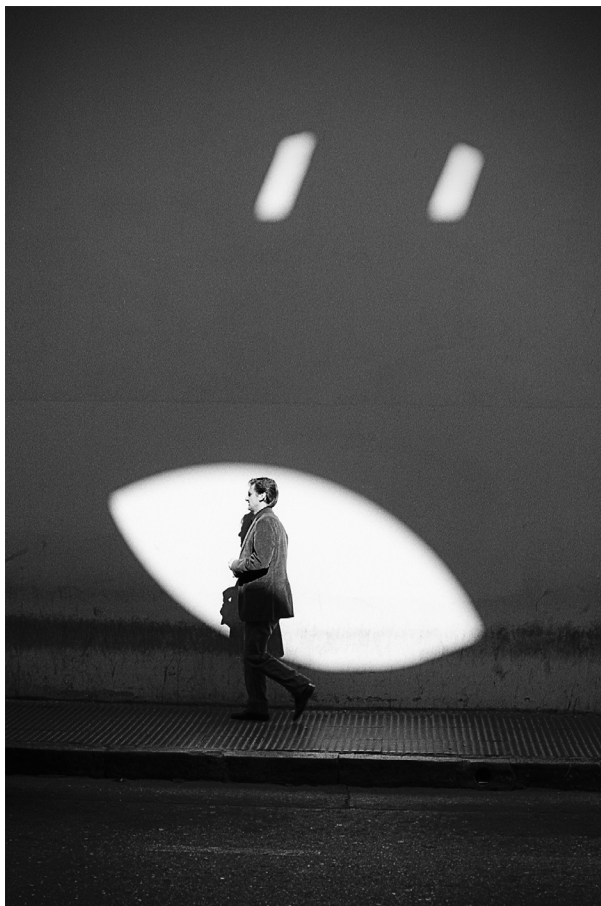
La voluntad de perdurar y nombrar

Alfredo Olivieri

ALFREDO OLIVIERI

Especialista en Gestión Educativa (FLACSO). Lic. y Prof. en psicopedagogía (UNRC). Prof. de Psicología Social en CENMA N° 215 Anexo Servicio Penitenciario. Equipo Técnico Educación Contexto de Encierro (2012-2019). Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos. Ministerio de Educación, Córdoba, Argentina.

CE: olivierialfredo@upc.edu.ar



Fotografía de la serie "Allí mis pequeños ojos", por Guillermo Franco

Resumen

Educadoras y educadores del CENMA N° 215 Anexo 6 (Complejo Carcelario N° 1 *Reverendo Francisco Luchesse* de la localidad de Bouwer), escribimos narrativas en plena Pandemia Covid-19 sobre la experiencia de *Toma de la palabra* en el proyecto *Una imagen, mil historias* (2018-2019).

A partir de la crisis sanitaria del 2020 y el tiempo de distanciamiento social quisimos sostener el vínculo educativo-pedagógico encontrando en la escritura -colaborativa y psicosocial-, una vía para comprender y expresar el mundo habitado en tiempos de prepandemia. Por ello, a los efectos de recuperar algunos de los procesos de significación acordamos en una metodología narrativa¹ como un medio de expresión de la palabra que nos permite

1. Bárbara Biglia y Jordi Bonet-Martí (2009) destacan el carácter productivo y potencialmente político de las narrativas psicosociales resaltando el reconocimiento de su parcialidad y su temporalidad. Como método, ha tenido la característica de posibilitar la construcción de significados mediados por la presencia/acción de un otro, en un diálogo crítico, apropiado como experiencia colectiva cuando pasó a la escritura, donde la distancia por Pandemia la adelantó y promovió.

comprendernos como sujetos constructores de nuestras propias historias.

Sentimos la responsabilidad amorosa en sentido freiriano, de narrar esa experiencia en los textos que se constituyen en los capítulos de este libro, los que, a su vez, reconocen la posibilidad de apropiación de derechos por parte de los educandos privados de libertad.

Introducción

Las narrativas que siguen a continuación de este capítulo fueron realizadas a través de prácticas de escritura entre educadoras y educadores que enseñamos en contextos de privación de libertad. En este aspecto, las consideramos un espacio creado para la toma de la palabra y, por lo tanto, de posibilidad de agencia política para la transformación social.

El proceso comenzó cuando la única posibilidad de vínculo era a través de la virtualidad, luego llegaron los encuentros presenciales protocolos mediante. En ambos tiempos avizoramos que el proyecto *Una imagen, mil historias* contribuía al proceso de subjetivación a partir del cual adviene el reconocimiento del sujeto privado de libertad como sujeto de derecho, producto de una ética escolar. Se trata de un período de tiempo de nuestras vidas que narramos triangulando una práctica pedagógica entre 2018 y 2019, y los dos años del aislamiento y distanciamiento, 2020 y 2021.

El proyecto educativo literario *Una imagen, mil historias* (2018-2019) se llevó a cabo desde un taller de escritura coordinado por 15 profesores del Área de interpretación de textos correspondiente al diseño curricular de la EDJA (3 de los cuales narran en el presente

volumen) y la participación de 300 estudiantes. Las actividades giraron en torno a la interpretación de 23 fotografías en blanco y negro de la muestra del fotógrafo cordobés Guillermo Franco –quien narra su experiencia en este volumen–, titulada “Allí mis pequeños ojos”, que se presentó en el Museo Palacio Dionisi durante el año 2016.

La consigna del proyecto fue “(...) encontrar la historia detrás de la instantánea y transformar en palabras aquello que se había imaginado” (Una imagen, mil historias, 2019, p. 5).

Hubo encuentros de aproximación a las narraciones, en los que se presentó a los estudiantes un marco teórico sobre ese género (su estructura y elementos) y se les propuso realizar una descripción de uno de los personajes de la fotografía visualizando el nudo o conflicto de la historia y un posible final. Para la escritura de la narración se utilizó la siguiente guía: ¿qué quiero contar? ¿En qué momento ocurrió? ¿En qué lugar ocurrió? ¿De quién voy a hablar? ¿Cómo voy a contar la historia? ¿Cuál es la complicación que le ocurre al personaje principal? ¿Cómo se resuelve el conflicto? ¿Qué título llevará?

Los docentes acompañaron guiando, realizando sugerencias o aportes y los estudiantes escribieron durante las clases, en el pabellón. Luego pusieron en común lo escrito y recibieron la devolución de los trabajos por parte de las y los educadoras/es quienes entienden la escritura como la posibilidad de recuperar la confianza en la propia voz y mirada.

Para finalizar el proyecto, los estudiantes narradores participaron de un concurso, y, de este modo, se seleccionaron 18 producciones entre premios y menciones que se entregaron en un acto en

el que participaron autoridades del Ministerio de Educación y del Servicio Penitenciario.

La escritura narrativa de esa experiencia surgió a partir de diálogos entre educadoras/es. Y, también desde la distancia sanitaria, implicó un replanteamiento del proyecto, nos preguntamos cómo continuar, cómo sostener los efectos de potencia en la posición subjetiva de los educandos-escribientes-autores privados de libertad². De esta forma, el proyecto mencionado se vislumbró como una experiencia de subjetivación en la prepandemia³, que impactó en la reconstrucción del lazo social, siendo resignificado -en el mismo contexto de la narración- desde una espacialidad y temporalidad de aislamiento y distanciamiento social.

De allí y en diálogos que sostuvimos entre educadoras/es surgió la posibilidad de narrar-escribir la experiencia, como una forma de agenciamiento de la escuela en la cárcel en este contexto. Desde ese momento, acordamos que el método de la narrativa psicosocial era óptimo debido a que esta se caracteriza por posibilitar la construcción de significados desde un diálogo crítico. En este caso, esa posibilidad se evidenció en la experiencia colectiva de escritura de educadoras y educadores donde la distancia sanitaria la adelantó y promovió.

La primera acción con carácter ordenador frente a la pregunta ¿cómo comenzamos? fue realizar un menú de temas/problemas

2. El proyecto se llevó a cabo en los módulos penitenciarios de varones del Complejo Carcelario de la localidad de Bouwer.

3. Llamaremos prepandemia a las instancias previas que recuperamos como fragmento -en el sentido que le da Graciela Frigerio (2017) al término-, con potencialidad, con capacidad para otorgar dirección al presente, en tanto posibilidad de transformación social.

que permitiera tener una base común, del cual cada una/o de las/los participantes, podía tomar aquello por lo que se sentía más atraída/o/convocada/o a narrar y, finalmente, se inició la experiencia dialógica durante tiempos y espacios pautados, tanto virtuales como presenciales protocolos sanitarios mediante.

La construcción de narrativas se propuso, en un intento alternativo de definir a la realidad como una construcción social independiente de nosotros mismos. Entendimos que al tiempo que configuramos realidad también la recreamos. En este sentido, estuvimos de acuerdo en desarrollar una argumentación en forma reflexiva y autorreflexiva a través de una escritura colaborativa que, entendimos, podía tener la capacidad de ser elemento de articulación y producción de sentido en nuestros discursos, tal como lo plantea Donna Haraway (1991).

Perspectiva que significamos como un nosotros dialógico: educadoras/es-educador-educadoras/es, y que facilitó la multiplicación de las miradas y la posibilidad de obtener una visión polimórfica de la realidad, tal como la significamos. Esto claramente colaboró con una comprensión sobre la complejidad de pensar y hacer educación en contextos de encierro en tiempos de pandemia.

Del encuentro entre subjetividades diversas, los relatos de vida han dado cuenta de las propias biografías, tanto individuales como colectivas, en las que el producto final (aunque se trate de escritos individuales) supone la presencia de una intersubjetividad ligada estrechamente a la acción, como capacidad de revisar sentidos y actualizar elementos de la historia personal. Ello favoreció la comprensión de los procesos, la producción de hipótesis-supuestos

y el análisis de la implicación frente a las relaciones en la cárcel, con la intención de construir, actualizar y transformar la realidad.

Así, la coyuntura pandémica (temporalidad vivida) promovió la elección de la técnica narrativa como la más apropiada para poner en evidencia aquellas acciones educativas que las y los educadoras/es identificamos como potentes para el acceso y el ejercicio de los derechos de los educandos privados de libertad. Esto nos permitió entender que somos el producto de una historia de la que intentamos apropiarnos. De esta forma, el proceso de narración en un tiempo y espacio situados habilitó la captación de recurrencias, la realización de comparaciones, ejemplificaciones, en suma, la posibilidad de poner en el diálogo los significados construidos en relación con la educación en contextos de encierro.

El colectivo de narradoras/es -sujetos políticos- nos constituimos como grupo de implicación para el advenimiento de acciones recreadoras, performativizadoras de la realidad de la escuela en la cárcel.

A la hora de narrar fue necesario contextualizar la posición de quien escribe el presente texto, como educador-escribiente con un/a otro/a.⁴ Conllevó brindar importancia a la palabra y a la escucha como condición para revisar, visibilizar, concienciar determinaciones sociales y psíquicas respecto de la influencia del contexto socio histórico en la relación escuela-cárcel.

4. La sociología clínica es una corriente contemporánea que rompe con la metodología clásica para acercarse al análisis de la dimensión subjetiva de los fenómenos. En esta corriente la posición mencionada se denomina *animador*.

De esta manera, educador-educadoras/es leímos reflexivamente las posibilidades de *tomar la palabra* en el marco de la relación educativa en prepandemia. Optamos por la escritura narrativa acompañada, la cual permitió poner en interacción los aspectos psicológicos, sociales, ideológicos y culturales, que definieron dicha relación como una instancia vinculante, particular, entre educadoras/es y educandos.

En este aspecto, asumimos la relación educativa como acto político desde el enfoque de derechos, donde la transmisión educativa es acción instituyente que, al modo spinoziano, subvierte la construcción de poder instituido en un cuerpo que está separado de lo que puede (Spinoza en Deleuze, 2003). En este sentido, el proceso permitió la construcción de sentidos trastocando los modos instituidos de mirar y decodificar el mundo, para poder tener acceso a una comprensión alternativa de la realidad.

En el seno de esos diálogos, apareció la posibilidad de actualizar significados en torno a la relación educativa y las posibilidades de la transmisión, a partir de la cual, educadoras/es y educandos devenimos en sujetos de la educación.

Para las y los educadoras/es el acto de relatar la vida escolar en la cárcel facilitó (re) simbolizar las condiciones de posibilidad para tomar la palabra y ubicarnos en la pandemia, artesanalmente. De esta manera, la toma de la palabra en tanto acción ética y política en prepandemia, permitió recrear las condiciones para la experiencia de nuevos lazos sociales en la que, educandos y educadoras/es, devenimos sujetos de derecho en contextos de privación de la libertad. Es así como *Una imagen, mil historias* como proyecto polí-

tico pedagógico está sustentado epistemológica y filosóficamente en el sentido de las potencias ya planteadas:

Narrar es un ejercicio de la vida cotidiana, contamos historias todo el tiempo y son ellas las que nos permiten dar cuenta de quiénes somos, quiénes queremos ser, a qué le tememos, cuáles son nuestros anhelos. En la experiencia narrativa hemos encontrado una ventana hacia otros mundos, hemos abierto la sensibilidad a la existencia de otros (...) la palabra adquiere otra importancia porque significa libertad de expresión y poder de transformación. La palabra es una necesidad elemental y un derecho que nosotros, como docentes, debemos garantizar (Una imagen, mil historias, pp. 4 y 5).

Narramos y nos cayó la ficha⁵

Dentro de los efectos que produjo la experiencia narrativa en nosotros, considero que una de las más resonantes fue poder asumir que en las acciones educativas también se ejercen relaciones de poder, que pueden servir para afianzar o movilizar posiciones subjetivas.

Juliana Vanzan narra una escena donde los estudiantes no construyen una historia desde la fantasía, sino a través de una suerte de problematización de la realidad. Nos comenta que el autor está atravesado por el contexto y que, a su vez, la práctica de enseñanza está mediada por el mismo, afectando al autor y educador/a. Desde esta afirmación, la autora reflexiona sobre esa instancia de inter-

5. Expresión utilizada por Guillermo Franco en su narración.

cambios y colabora en expandir los horizontes de todas las ideas que de algún modo u otro están unidas por una misma realidad.

Fernanda Otero propone una *Pedagogía del intento* que transforma de forma espejada la dimensión subjetiva del/la educador/a y del educando. Una pedagogía que propone un juego en el que se intenta descubrir, más allá de los roles que encasillan, quién se puede o se quiere ser y qué intenta reanudar el vínculo educativo.

A la luz de nuestras reflexiones, se percibe que la emergencia sanitaria puso en jaque las estrategias que el sistema educativo venía desarrollando para hacer escuela. La suspensión de la presencialidad aceleró procesos críticos que ya estaban en marcha y quebró algunas de las inercias para rehacer los actos de nombramiento de educadoras/es y educandos de forma crítica y en diálogo. Ello implicó un develamiento del contexto histórico pandémico y la formulación de interrogantes para acompañar las trayectorias escolares basadas en la promoción y el sostenimiento de vínculos, ya que estos se debilitaron por las medidas de aislamiento y distanciamiento preventivos.

En este aspecto, Lucía Guglielmetti cuestiona el abordaje de actividades novedosas, innovadoras o arriesgadas para llevar a un aula en un contexto carcelario. Comenzó con la idea de escribir su narrativa para poner en alerta toda posibilidad de movilizar para luego asumir ese riesgo. Movimiento que, si bien quiso desestimar, fue el mismo que en el proceso de la escritura de su narrativa refundó su propia necesidad. Ello nos permite ver que la educadora como sujeto psíquico en proceso de cambio incluyó a sus vínculos y no guardó con ellos ninguna relación de exterioridad.

Las y los educadoras/es en la experiencia de narrar miramos la transmisión en la relación educativa como instancia vinculante, como interpelación a la linealidad que naturaliza prácticas culturales en el espacio escolar. Recreamos a través de la voluntad de perdurar y nombrar la posibilidad de reafiliación social, cultural y económica, de los sujetos privados de libertad. Sujetos con historicidad e historia, con conciencia de sí en el presente, con alguna conciencia respecto de quiénes fueron en el pasado y con la necesidad de contar con alguna forma de anticipación de quiénes serán.

Tal reconocimiento requirió ver quiénes somos hoy las y los educandos y educadoras/es, nuestros proyectos -tanto los propuestos en prepandemia como en pandemia-, sus bases y las posibilidades de articular con la construcción imaginativa de futuros posibles donde se privilegie la apropiación de derechos.

A partir de la coyuntura pandémica (temporalidad vivida), con educadoras/es de la escuela en la cárcel se propició una metodología que tiene como efecto la construcción de una mirada crítica a las pautas culturales naturalizadas, en una situación específica que implicó el encuentro entre subjetividades diversas (Montenegro & Pujol, 2013).

Finalmente, solo nos resta decir que para nosotros la narración ha sido una forma de comprender, expresar e indagar relatos que educadoras/es reconstruimos en pandemia. La significamos como herramienta teórico-metodológica que busca destacar la interpretación de significados que está teniendo el proceso de la transmisión educativa, y, que consideramos, solo está pudiendo comprenderse teniendo en cuenta un período previo a la pandemia. A continuación, los invitamos a ser parte de nuestras narrativas.



Referencias bibliográficas

- Biglia, B. & Bonet-Martí, J. (2009). *La construcción de narrativas como método de investigación psicosocial. Prácticas de escritura compartida*. Qualitative Social Research, 10(1), Art. 8. FQS. <http://www.qualitative-research.net/ForumQualitativeSozialforschung/>
- Deleuze, G. (2003). *En medio de Spinoza*. Buenos Aires: Cactus.
- Frigerio, G. & Diker, G. (comps.) (2017). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Haraway, D. (1991). "Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial". En *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinvención de la naturaleza* (pp. 313-346). Madrid: Cátedra.
- Montenegro, M. & Pujol, J. (2003). Conocimiento situado un forcejeo entre el relativismo construccionista y la necesidad de fundamentar la acción. *Revista Interamericana de Psicología/Interamericana Journal of Psychology*, 37(2), 295-307. University of Florida.
- Una imagen, mil historias. Área de Interpretación y Producción de Textos. Biblioteca. CENMA N° 215. Anexo 6. Creado en 2019, inédito.



Una imagen, un recuerdo

*Voy con las riendas tensas
y refrenando el vuelo
porque no es lo que importa llegar solo ni pronto,
sino llegar con todos y a tiempo.*
León Felipe

Fernanda Otero

FERNANDA OTERO

Licenciada en Comunicación Social (UNC). Profesora de Educación Secundaria en Lengua y Literatura (ISB). Docente del espacio curricular de Lengua y Literatura en el CENMA N° 215, Anexo N 6, Bouwer, Córdoba.

CE: oterofernanda@hotmail.com

Resumen

Esta es una historia que comienza en 2019, arriba de un colectivo interurbano que viaja a diario desde la ciudad de Córdoba hasta la cárcel de Bouwer. Como en un film, hay un zoom que nos permite ver en primer plano una charla entre tres profesoras que van a la escuela que funciona dentro del complejo carcelario. El viaje dura 40 minutos y cuando el recorrido del coche termina, ya hay una idea que empieza a crecer en los pasillos, entre rejas, dentro de los autos, en las salas de profesores, en los mensajes de WhatsApp y se transforma en un proyecto escolar. Un grupo de docentes deciden dejar atrás el programa de su materia para hacer un intento pedagógico honesto.

Esta es la historia de un taller de escritura en base a imágenes: *Una imagen, mil historias.*

Introducción

La historia que voy a contar comienza en marzo de 2019, en un colectivo interurbano, en la ciudad de Córdoba.

El chofer maneja el transporte por un camino deslucido. En el recorrido que hace el colectivo *Intercordoba* abundan los camiones y a los costados, ya llegando a la cárcel, un puñado de casas de ladrilleros, pobreza, sembradíos de soja y un enorme basural. Es mediodía.

Dentro del colectivo se escucha a la gente conversar. Sentadas, algunas mujeres llevan como único equipaje unas bolsas de plástico, de esas grandes que se venden en los mercados. En su interior hay comida. Entonces, todo se mezcla: el olor de la comida, la tierra, las voces de la gente.

En el fondo nos sentamos nosotros. Nos distinguimos entre el resto de los pasajeros porque somos un grupo de docentes: las mujeres, vestidas con guardapolvo blanco; los hombres, en cambio, no usan uniforme y apenas llevan una carpeta en mano o un bolso, donde transportan papeles y libros.

Esta imagen, como una instantánea fotográfica, podría retratar algo de aquello que vivimos a diario, de lunes a viernes, los y las profes que trabajamos en la escuela que se encuentra dentro de la cárcel, en el complejo carcelario N°1 *Reverendo Francisco Luchesse*. La “cárcel de Bouwer”, como se la conoce, se encuentra ubicada en la ruta 36, en el departamento Santa María.

La información oficial reza que en el complejo carcelario se encuentran alojadas personas adultas, procesadas y condenadas, de sexo masculino. Funcionan allí tres establecimientos escolares:

dos escuelas secundarias (turno mañana y tarde) y una primaria (en ambos turnos).

En el servicio de las 13hs. Córdoba-Bouwer, viajábamos nosotros, los docentes de la escuela secundaria de la tarde, el CENMA 215, Anexo 06. Este establecimiento escolar se trasladó a la cárcel de Bouwer en 2015, luego de que cerrara la Penitenciaría de San Martín¹.

Pero ahora volvemos al colectivo y hacemos un zoom. Ahí están las profes charlando, en el fondo del colectivo, entre olor a milanesas, tierra y tutucas. La conversación siempre es un momento para ponerse al día sobre las cuestiones escolares, porque después, cuando se bajan, la jornada laboral comienza y ya no hay tiempo ni espacio para poder hablar. Ahora es cuando todo sucede, en el viaje.

Y ahí comenzó esta historia, una que se transformó en miles, *así como quien no quiere la cosa*, pero también la quiere, porque la ve cuando aparece en el camino, no como una piedra, sino como una flor, de esas que se van cuidando y regando a diario y les da el sol y un día te das vuelta y ya es enorme.

En primer plano hay tres profesoras. Un puñado de imágenes, unas postales en blanco y negro salen del bolso de Luciana Moyano, la bibliotecaria. Las imágenes son unas fotografías tomadas por el fotógrafo cordobés Guillermo Franco. Las tres quedan encantadas con las capturas. Luciana comenta la idea inicial: llevar a cabo un taller de escritura en base a esas 23 imágenes, desarrollarlo en uno de los espacios de la escuela, en el MD2². Pero el viaje

1. Establecimiento Penitenciario Número 2 “*Penitenciaría Capital*”

a la cárcel es largo y la conversación sigue. La idea también viaja, crece, se mezcla, se transforma y al bajar del colectivo, ya es otra, una enorme y arriesgada: llevar el taller de escritura a todos los espacios educativos, destinarlo a 300 estudiantes. Y ahora tiene un nombre: Una imagen, mil historias.

Lo que sigue ocurre dentro y fuera del colectivo. Ocurre en WhatsApp, en los pasillos de la cárcel, entre reja y reja, en los recreos, en muchas horas de conversaciones telefónicas, en nuestras casas, de lunes a lunes, de noche y de día...

Todo lo grande se encuentra en la tormenta

Martín P³.

Una imagen, mil recuerdos

¿Cómo contar esta experiencia? Primero, asumiendo que algo de la densidad, de la profundidad de lo que se ha vivido, se perderá irremediablemente. También, entendiendo que lo que se puede narrar siempre es un recorte, un fragmento, apenas un pedacito de lo que sucedió. Y finalmente, no será más que mi punto de vista y lo que mi mente pueda recuperar, de algo que sucedió hace algunos años atrás⁴.

Ese día nos bajamos del colectivo un poco más contentas que de costumbre. Había mucho potencial en esa idea. ¿Hasta dónde podríamos llegar? ¿Qué sentidos nuevos se abrían a partir de la posibilidad de habilitar el derecho a la palabra? En nosotros reso-

2. El CENMA 215, Anexo 06 desarrolla sus actividades en los 4 módulos en los que se encuentran alojados los internos en la cárcel de Bouwer: MD1, MD2, MX1 y MX2.

3. Por razones legales, no se incluyen en esta publicación los apellidos de los estudiantes que participaron del concurso.

4. El proyecto se desarrolló durante el año 2019.

naba la necesidad de cambiar algo en nuestra forma de trabajo, de sentir que aportamos a la tarea docente, en un contexto en el que la urgencia es aprender a mirar con más detenimiento a los estudiantes, que son adultos privados de su libertad, con historias de vida complejas, con demandas particulares.

A partir de entonces, la propuesta llegó a todos los docentes del Área de Interpretación y Producción de Textos (AIPT), docentes de los espacios curriculares de Lengua y Literatura y de Inglés. Todo era nuevo. Entonces empezaron las preguntas: ¿cómo organizar el trabajo de 10 docentes y 300 estudiantes?

Como dije, las respuestas a todas las preguntas que vinieron, que fueron surgiendo en el hacer cotidiano fueron pensadas y respondidas en tiempos y espacios muy diversos, con eso quiero decir que fue una práctica que surgió del movimiento, de la puesta en marcha. No hay una única teoría que diga cómo hacer para salirse de las formas, de las estructuras, de las prácticas cotidianas, de las rutinas, de las ceremonias. La tarea fue empezar desde otro lugar, desde otra lógica.

Lo primero que recuerdo es el pánico. ¿Y si dejamos de seguir el programa? ¿Qué hay más allá o más acá del programa? ¿Qué se pierde y qué se gana si modificamos eso?

Terror.

Bueno, pero si dejamos de lado el programa de siempre ¿qué hacemos? ¿Cómo es eso del taller de escritura? No sé, no tengo idea, nunca lo hice. ¿Y si lo hacemos mal? Yo soy de Inglés, no tengo idea, no puedo hacer esto.

Más pánico.

No quedó otra que buscar en las profundidades de cada uno. ¿Y qué buscar? Había que buscar *puentes*: formas de conectar con los estudiantes. Había que diseñar herramientas para despertar en los demás algo que probablemente debíamos encontrar antes en nosotros: interés, ganas de hacer algo diferente.

Empezamos a pensar en el diseño de esos talleres de escritura. Surgieron ideas: elaborar una guía de trabajo para ver, para aprender a ver la imagen (ver-mirar-observar) y también para pensar en la escritura, en la estructura de lo que se iba a escribir.

Tuvimos que seguir pensando en posibilidades: ¿usar música, sahumeros, meditación? ¿Cómo lo tomarían los estudiantes? Cada docente entendió que ese puente no estaba hecho: había que construirlo y debía tener nuestro estilo, nuestra impronta, ser genuino. Porque de qué otro modo puedo conectar con el otro, puedo estimularlo, puedo despertar algo en él (que él antes debe despertar en mí) si no es desde la honestidad, si no es un proceso espejado, una búsqueda a la par...

Y empezamos a caminar. Un paso y luego otro, confiando en que las cosas se construyen así.

Es cierto que hubo cuestiones básicas que atender: la primera, de dónde iban a salir las 300 fotos⁵ que necesitábamos para trabajar en el taller (una para cada estudiante). Pensamos en que las imágenes debían tener buen tamaño y calidad, por lo tanto, la impresión sería costosa. Carolina Torres Acuña, profesora de Inglés, se ofreció a

5. Tomamos 23 fotografías del fotógrafo cordobés Guillermo Franco y necesitábamos 300 copias de estas para entregar una a cada estudiante.

pedir un presupuesto a un familiar que trabajaba en una imprenta. A los pocos días llegaron las buenas nuevas: el primo de Carolina había ofrecido la donación de las fotos en un tamaño de 10 X 15 cm. No lo podíamos creer.

Entusiasmo.

Teníamos las fotografías y, también, habíamos creado nuestras guías de trabajo, aquellas fórmulas que cada uno quería probar, lo que cada uno pensó que podía servir como andamiaje, lo que podría llegar a ser una forma de despertar, de acompañar en ese proceso de contemplación y de escritura.

No sabíamos mucho, pero estábamos aprendiendo. Los talleres empezaron a tener forma, cada uno fue proyectando un hacer, compartimos visiones, posibilidades.

Los estudiantes recibieron la propuesta y plantearon resistencias: qué voy a escribir si yo no sé, por qué nos hacen hacer esto, que si no es obligatorio no lo hago, no se me ocurre nada.

Y empezamos a caminar con mucha incertidumbre, pero en medio de una alegría enorme, la de saber que también estábamos descubriendo una forma diferente de trabajar.

La etapa del taller de escritura se extendió por un par de meses. Nosotros acompañamos: sugerimos ideas, colaboramos en las modificaciones del texto conforme lo dicta la normativa, aportamos técnicas para expandir el trabajo creativo. Les dijimos, una y otra vez, que todos podemos escribir, que todos podemos contar historias.

Y de a poco, las resistencias fueron cediendo lugar al hacer, sin pensar si bien o mal, solo hacer, escribir, dejar que todo vaya tomando forma, sumando colores, sabores, mezclándose.

Felicidad.

Y en esa armonía, en esa clave misma del descubrimiento del hacer, en conversaciones de pasillo, de colectivo y de WhatsApp, surgió otra idea: pensamos en proponerles a los estudiantes la participación en un concurso literario. El concurso era una excusa para que ellos siguieran buscando, moldeando, pero también, para que obtuvieran un reconocimiento, para que pudieran pensarse desde otro lugar, no solo como estudiantes, sino también como hacedores de historias, como escritores. Y como etapa final, de cierre de todo el trabajo, pensamos en la posibilidad de hacer un libro con las 18 narraciones seleccionadas. Sí, de hacer un libro.

Pánico otra vez.

La idea del concurso literario y de la confección de un libro fue sumando preguntas, problemas y nuevas (y muchas más) incertidumbres sobre cómo hacer todo, en el tiempo que habíamos proyectado.

Comenzamos a diseñar un proyecto escrito. En él estaban delimitados los objetivos, los alcances, las dinámicas, los recursos materiales.

Presentamos nuestro proyecto en la Dirección de Jóvenes y Adultos y allí nos prometieron apoyo y ayuda para gestionar las autorizaciones. Al poco tiempo, supimos que nos acompañaría la Biblioteca Provincial del Maestro y conseguimos certificados y premios para el concurso.



Entre las cuestiones fundamentales por resolver y atender estaba la de gestionar con Guillermo Franco, el fotógrafo, una autorización para poder utilizar sus fotos⁶ en la publicación. Entonces, fuimos a visitarlo al Cineclub Municipal *Hugo del Carril*, el lugar en el que Guillermo trabaja como programador de cine hace más de 20 años. Le explicamos que habíamos hecho unos talleres de escritura, en la escuela secundaria que está dentro de la cárcel y que 300 estudiantes habían escrito en base a sus fotos⁷, que queríamos hacer un libro y necesitábamos saber si él podría ceder las imágenes para tales fines. Pausa. Guillermo escuchó atentamente y en silencio. Cuando por fin habló escuchamos su tono de voz grave, bajo, pausado. Hizo algunas preguntas, entró y salió de una oficina, anotó un correo electrónico en un papelito y nos dijo que contaríamos con las fotos. Pero como Guillermo es un ser increíblemente generoso, también nos comentó su emoción, se sentía halagado, nos pidió una posibilidad de participar, solicitó leer los trabajos, nos contó que le interesaba conocer a los estudiantes, se puso a disposición en todo sentido.

Felicidad.

Y todo seguía buscando su lugar. Nos quedaba la última etapa: seleccionar a los ganadores, armar un libro, organizar la entrega de premios. No sonaba sencillo.

Pánico y felicidad.

La selección de los ganadores fue una etapa difícil. Los trabajos de escritura eran narraciones de un máximo de extensión de cuatro carillas y serían evaluadas en función de su originalidad. No fue

fácil elegir y acordar con los compañeros de área. La logística fue compleja: teníamos que tratar de leer la mayor cantidad posible de textos para poder votar, los compartíamos en fotografías por WhatsApp, los sobres con historias iban y venían por todos lados, las intercambiábamos a la salida o al ingreso, en un recreo, en un pasillo, en un colectivo, en un auto, en un libro de temas, se las dábamos a un profe que se las debía llevar a otro. Y al final, terminamos.

A los fines del concurso, seleccionamos 18 narraciones, entre premios y menciones, de los diferentes módulos en los que hay escuela por la tarde (MX1, MX2, MD1 y MD2).

Cuando les contamos a los estudiantes quiénes eran los ganadores comenzaron las preguntas. Querían saber por qué no habían sido seleccionados, por qué habíamos elegido una y no otra. Dimos las explicaciones del caso, tratando de ser claros, intentando que ellos entendieran que habíamos sido honestos con el trabajo de selección y explicando que habíamos hecho lo mejor posible.

Paralelamente, comenzamos a trabajar el armado del libro. Teníamos como referencia el trabajo de la editorial Eloísa Carto-nera. Juntamos cartón, cortamos las tapas y les propusimos a los estudiantes que las pintaran, que hicieran collage, que las intervi-neran a su gusto.

Nos dividimos en equipos. Algunos tipearon los textos, otros juntaban material para el armado del libro, otros gestionaban permisos o armaban cronogramas de trabajo.

Ricardo Galoppo, compañero del área, se ocupó de diseñar el libro, ya que había sido parte de una experiencia similar, en otro anexo de la misma escuela y pudo retomar algo de lo aprendido en

aquel momento. Además, como es carpintero de profesión, colaboró en todas y cada una de las instancias de encuadernado del libro.

Una vez que tuvimos las tapas listas, hubo que coser con hilo y aguja cada libro.

Cansancio y felicidad.

Lo que sigue se resume en: correr todo el tiempo, correr felices, sabiendo que íbamos a llegar *juntos y a tiempo*.

Organizamos cuatro encuentros culturales, uno por cada espacio de escuela. Los pensamos como instancias de celebración de todo el proceso. Era el momento de entregar los premios, de festejar y compartir todo el trabajo que habíamos hecho, compartir reflexiones y lecturas, mirarnos a los ojos, abrazarnos, escuchar música.

Guillermo Franco nos acompañó y su presencia fue fundamental, ya que los estudiantes pudieron escucharlo contar las historias de las fotos que ellos habían usado para escribir: *una historia, una imagen y una imagen, mil historias*. La dinámica de las conversaciones fue excelente. Hubo risas y lágrimas, felicitaciones, escucha atenta.

En todos los encuentros leímos un texto del libro, esas historias parecían materializar todos nuestros sueños, todo volvía a tener sentido, sonreíamos y nos emocionábamos juntos cuando escuchábamos:

Se asfixia, una ventana le consume el aire, del otro lado el cielo se abre y se cierra cuadriculado por un alambre, que choca contra el muro alto que quita el aire, el sol.

El frío de la chapa le perfora los huesos. Hay poca luz, por la ventana se distingue el patio y las piletas. De vez en cuando, el olor a podrido invade la celda. Acurrucado bajo la colcha deshilachada espera la noche. Silencio. El sueño es la libertad del preso. Piensa. Sobre ese silencio descansa el mundo conocido, las luces de la ciudad, el parque y el juego de los niños, los autos, el sabor de un buen vino, el olor del asado o del café, el cuerpo de una mujer.

Las privaciones no disuelven ni los apetitos, ni el deseo. Para nosotros los errores, el futuro negado, para nosotros el muro, los alambres, la chapa fría que perfora los huesos cuando me recuesto. Sin embargo, despojado del azar de los encuentros en los que recorre la vida, la esperanza late.

- Acompañame a los chinos y cocino algo bien rico.

- Dale Aaron, búscalo a Santi y vamos.

La voz de Ludmila vuelve cada día, en la exacta frontera entre la vigilia y el sueño, lo arroja, le promete un encuentro, un hogar, una familia, un mañana, que no es el otro día, ni el otro, pero que



Fotografía de la serie “Allí mis pequeños ojos”, por Guillermo Franco

está cerca. Tan cerca y tan preciso, piensa Aaron, como cuando suene su nombre en el alto parlante y el portón se abra, y el tipo de la gorra, aburrido en su propia celda lo mire por última vez.

La voz de Ludmila se vuelve entonces un núcleo sólido, consistente, el suelo por donde Aaron camina, y en ese suelo tan íntimo en el que camina con el morral al hombro y con la bolsa de los chinos en la mano, sonríe.

- Vos esperame, esperame en casa.
- Bueno, como quieras, cocino algo rico y festejamos.

La ventana empañada lo desafía. El frío le adormece los dedos. Una gotera humedece el piso, está aclarando. La llovizna moja el patio y forma algunos charquitos. Lo mismo será un buen día. Todo lo grande se encuentra en la tormenta, recuerda. Las palabras de Ludmila vuelven a construir esa imagen, la misma. La facilidad de esa memoria lo reconforta. Piensa.

Del otro lado de la puerta aparecen los primeros ruidos. El alto parlante anuncia la lista. Se despierta. Su compañero de celda rezonga y se levanta. La puerta se abre. El tipo de la gorra lo mira por última vez.

Historia, Martín. P. ganador, primer año, MX1

Cuando todo terminó nosotros quedamos exhaustos. Volvimos a las aulas para seguir trabajando, a poco tiempo de completar el año escolar.

En el aula y con libro en mano, compartimos las narraciones con todos. Leímos cada una de ellas. Los estudiantes compartieron su opinión, fueron críticos, se expresaron libremente. Nosotros escuchamos y aprendimos.

Durante esa última etapa, les propusimos hacer un trabajo nuevo: elaborar una serie de historietas, dibujos a modo de

storyboard. La tarea era seleccionar una historia y contarla de nuevo, pero en imágenes. *De la palabra, a la imagen*.

Lo que vino después de ese año increíble fue el 2020. En marzo de ese año nos preparábamos para enfrentar nuevamente el desafío de hacer *Mil historias a partir de imágenes*. Sin embargo, la puesta en marcha de una nueva versión del proyecto fue postergada por la llegada de la pandemia del covid-19 y todos nos quedamos encerrados.

En 2021 volvimos a la escuela, recién en agosto pudimos retomar el trabajo. Hubo una extraña presencialidad, llena de barbijos, burbujas y con mucho olor a alcohol en gel. Trabajamos en la emergencia. Con miedos e incertidumbres, miedo a lo desconocido, pero esta vez a un virus, a la idea de que todo era frágil, de que todo podía terminar en cualquier momento.

Qué desencuentro...

Volvimos rotos, quebrados, volvimos aislados, porque, aunque juntos, íbamos solos, sin posibilidad de proyectar algo en conjunto. Muchos compañeros y compañeras no volvieron. Algunos se jubilaron, otros tenían licencias por cuestiones de salud y, además, perdimos a una compañera de trabajo, Liliana Giménez, cuyo trabajo fue importantísimo dentro de la educación en contextos de encierro.

Recalculando...

Pasó el tiempo. Y será porque así somos los seres humanos, como que nunca nos cansamos de buscar (aún en épocas difíciles), que volvimos a intentar.



Hoy estamos trabajando en una segunda edición del proyecto *Una imagen, mil historias*, pero esta vez, compartimos el trabajo con el resto de las áreas, proponemos el mismo desafío a todos los docentes: aprender a mirar, a incorporar las incertidumbres y los miedos al trabajo cotidiano, a lidiar con la fragilidad, con los aspectos sutiles y con las ganas de asomarnos a ver qué hay más allá de los programas, con necesidad de construir y tender nuevos puentes y de crear nuevas realidades.





El desafío de contar historias en el encierro

¿Quién está en condiciones de diseñar la coherencia?

Me propongo un vuelo poético estupendo

preciso, magnífico, molecular,

hermoso, profundo, esquizofrénico.

No me propongo:

Cambiar la realidad...

sino consolarla

César González

Juliana Vanzan



Fotografía de la serie “Allí mis pequeños ojos”, por Guillermo Franco

JULIANA VANZAN

Licenciada en Comunicación Social. Formación pedagógica para la educación secundaria. Profesora de Lengua y Literatura CENMA N° 215
- Anexo 6. Bouwer.

CE: juvanzan24@gmail.com

Resumen

Cuando somos capaces de decir/hablar/comunicar nos nombramos y, al ponerlo en común con otros/otras, nuestra voz se va expandiendo y formando parte de otros horizontes. Así definimos una estructura por donde navegan las palabras que conforman nuestro imaginario. La toma de la palabra, y con ello la pronunciación de un discurso, aparece en la experiencia *Una imagen, mil historias* como un umbral cargado de esperanzas.

El entramado de palabras de este escrito tiene la intención de poner en tensión cualquier posible mirada romántica que se pueda tener de la escuela en el encierro; pero asumiendo también al espacio áulico como un lugar de posibilidades, donde la palabra como agente transformador permite darle sentido a los relatos guardados y, en ese carril, valorizar la voz de los estudiantes. Tanto es así que, buscando limpiarla de prejuicios sobre la legitimidad de sus discursos, se abrió un encuadre de contención para las historias que se iban gestando. En este devenir el énfasis estuvo orientado a los procesos, es decir, a las instancias por las que fuimos construyendo una mirada, una forma, una postura para nombrar, contar,

decir, desde el diálogo como medio para afinar las ideas y para apuntalar los destellos que la imaginación iba proponiendo.

Esta reconstrucción de la experiencia toma un caso particular enmarcado en un contexto histórico crítico de nuestro país que impregnó los sentidos diarios de los encuentros en el aula, y visibilizó los procesos y tiempos de los estudiantes privados de la libertad en el transcurso del proyecto. Para este objetivo se propone desde un estilo de escritura dialogal, la presentación de escenas del proceso con una estética propia.

Introducción

Estar en el aula es percibir la posibilidad de generar un fragmento tiempo/espacial particular dentro de la realidad de otro/as, y en ese devenir, afectar la propia también. El objetivo de desarrollar un taller literario en el encierro se dispuso como un desafío pedagógico. Las actividades se llevaron adelante en el año 2019, en el marco de la escuela secundaria para adultos que funciona en el complejo penitenciario de Bouwer, en la provincia de Córdoba.

Varios docentes nos propusimos articular miradas y apuestas para trabajar en un proyecto conjunto que implicaba la escritura de narraciones por parte de los alumnos. Se utilizaron fotografías de Guillermo Franco, que sirvieron de disparadores para pensar y crear historias. El material propuesto pronunciaba escenarios de la ciudad de Córdoba con una mirada particular de lo cotidiano. A partir de una guía, los alumnos comenzaron un proceso de escritura que llevó a la creación de cientos de narraciones, a la posterior impresión de los textos seleccionados y la realización artesanal de las tapas de los libros. El proceso estuvo acompañado de estímulos para crear un ambiente que permitiera a los participantes bucear en su imaginación, acompañarlos a los lugares que su propia creación y expresión iba gestando, para luego materializarlo en palabras.

Cuando somos capaces de decir/hablar/comunicar nos nombramos y, al ponerlo en común con otros/otras, nuestra voz se va expandiendo y formando parte de otros horizontes. Los relatos en este proyecto dispusieron narrativas que fueron delimitando una estructura colectiva por donde navegan las palabras que conforman nuestro imaginario. Tal como propone Bruner “la narrativa constituye una moda-

lidad de pensamiento, una forma de organizar la experiencia presente tanto en la mente como en la cultura humana” (2003).

El trabajo de escritura individual de cada estudiante estuvo implicado en dinámicas de escucha y diálogo en el aula. Así, la toma de la palabra dio lugar a la experiencia *Una imagen, mil historias* que puede pensarse como un umbral cargado de esperanzas.

El entramado de palabras de este escrito tiene la intención de poner en tensión cualquier posible mirada romántica sobre la escuela en el encierro; pero asumiendo también al espacio áulico como un lugar de posibilidades, donde la palabra como agente transformador permite darle sentido a los relatos guardados y, en ese carril, valorizar la voz de los estudiantes. Tanto es así que, buscando limpiarla de prejuicios sobre la legitimidad de sus discursos, se abrió un encuadre de contención para las historias que se iban gestando.

En este devenir el énfasis estuvo orientado a los procesos, es decir, a las instancias por las que fuimos construyendo una mirada, una forma, una postura, para nombrar, contar, decir. De esta manera el texto final se asumió como la materialización de los encuentros y el diálogo como medio para afinar las ideas, para apuntalar los destellos que la imaginación iba proponiendo.

Esta reconstrucción de la experiencia se enmarca en un contexto histórico crítico de nuestro país que impregnó los sentidos diarios de los encuentros en el aula, y visibilizó los procesos y tiempos de los estudiantes privados de la libertad en el transcurso del proyecto: “Nos preguntamos qué forma se le impone a la realidad cuando le damos los ropajes de relato” (Bruner, 2003).

¿Qué decir? ¿Qué nombrar? ¿Convivir para decir?

Puede que el ritmo que propone actualmente el mundo invite más a experimentar eventos instantáneos, al frenesí del momento; y los tiempos de la escritura se achiquen para quienes tengan al menos una intención liviana de escribir. Ahora, cuando la tarea dispuesta no solo requiere llevarla a cabo, sino más bien hacer de esa actividad un profundo encuentro con lo íntimo de cada uno, escribir puede ser una invitación a desnudarse por los abismos de las letras que giran en el imaginario. De esta manera, la travesía de la escritura da un vuelco aventurero, arriesgando quizás la idea de vaciar, por momentos, nuestros sentidos. Para un primer acercamiento con la escritura en el encierro, hay que atender a los elementos necesarios como: hojas blancas y lápices o lapiceras que se disponen, las articulaciones del cuerpo también deben estar ejercitadas para que ni el frío, ni la humedad afecten el énfasis en el puño de la mano. Quizás hay que revisar el lugar de la mesa y silla en los que se propone la actividad, la luz que permite distinguir las letras; y además, se precisa contar con una cálida concentración para exponer las ideas.

Estas disposiciones son claves al momento de pensar la escritura de una historia, intenta así alejarse al menos por un rato de la existencia misma en el encierro y se dispone toda la atención a crear instantáneas que formen un sentido a lo que se quiere decir, transmitir, dejar plasmado.

Escena I

“No me sale nada”

Como si dentro tuviéramos un bosque abultado de arbustos, árboles, flores, animales y caminos sinuosos que conducen a senderos perdidos hacia una montaña, así fue como imaginé el interior de aquel estudiante, que enunciando su destino permitía que se abra paso a la interacción con el mundo interior de los que estábamos en el aula.

De pronto comenzaron a brotar las palabras, los personajes. Como de la nada aparecieron conflictos y aromas de la calle por la que transitaba el hombre que aparecía en la foto. Las interacciones con sus compañeros generaban más y más escenarios posibles para aquella historia que estaba allí oculta, y se fue iluminando con diferentes sentidos.

Mientras se construía el relato, la realidad inmediata paraba las agujas del tiempo en el encierro, por un rato, quizás minutos. La atención estaba puesta en resolver un conflicto, había que sumergirse en un contexto que se filtraba paralelamente en estas dos realidades: la que nos interpelaba en lo inmediato, y aquella que nos regalaba la historia de un individuo (la ficción). Implicaba jugar un momento, hablar del presente como si fuera el pasado.

En el país, corría el tiempo de ajuste económico, desborde social, atropellos al buen vivir de la gente¹, eso nos ubicaba en un momento histórico apremiante; desde ese impulso el relato hablaba y contaba lo que le sucedía al personaje.

La realidad inmediata no se puede obviar y en este proceso de escritura no estuvo ausente lo cotidiano, como tampoco faltaron las manifestaciones provenientes de los estados de ánimo. Por eso, el involucramiento emocional del estudiante es una instancia significativa en el intento de potenciar sus propias capacidades.

Entonces, ¿cómo conjugar un programa escolar con la aplicación de un proyecto en un tiempo determinado? ¿Cómo atender las situaciones emocionales que imponen otros tiempos?

Es importante aclarar que la cuestión de los recursos disponibles es determinante para llevar adelante ideas. La apuesta es generar estrategias que puedan contribuir a un espacio áulico, no solo pensando en la disposición de un programa institucional, más bien atendiendo a las señales y a las situaciones con la que vamos entrando en contacto; y desde ahí pensar instancias reales de encuentros del alumno con las experiencias educativas y los saberes que se pueden compartir.

1. En el Año 2019 en Argentina se profundizó una crisis económica y social que impactó en el modo de vida de los y las habitantes. Según informes de INDEC, la pobreza llegaba al 35,04 de la población en el país.

Escena II

¿Hay un relato incorrecto?

Lo efímero no es lo opuesto a lo eterno. Lo opuesto a lo eterno es lo olvidado. Hay quienes viven pensando que lo olvidado y lo eterno son la misma cosa. Se equivocan.

John Berger

La intención de la propuesta de escritura era que fuera referenciada. No era cuestión de dar un personaje y contexto para que los estudiantes escribieran, sino considerar el tiempo socio político en el que podía suceder la historia. Escribimos desde un tiempo que habla de nosotras/os, se pronuncian y anuncian las dichas y las desdichas de las problemáticas sociales.

El relato⁴ hablaba de un hombre que trabajaba en un negocio de la zona céntrica de la capital cordobesa, le faltaba para cobrar el sueldo y tenía que hacer un regalo a su sobrina por el cumpleaños de quince. Como el contexto ajustaba el bolsillo de los trabajadores, debía ser ingenioso con el presente. Desde ahí, ese personaje comenzó a transitar diferentes destinos.

Por momentos, se presentaba el vacío en el proceso de escritura de Carlos⁵ y, en esas instancias, empezó a suceder que sus compañeros comenzaron a enunciar en forma de lluvia de ideas las posibilidades del personaje. Así, quien propuso las primeras líneas se fue inmiscuyendo en múltiples posibilidades, y de aquel desierto en el que se encontraba al principio, pasó a toparse con un oasis de

ideas. El estímulo colectivo generó un ambiente de complicidad y de construcción real de una historia naciente, que asomaba con la riqueza de las contradicciones que se iban poniendo en la mesa (o en el pizarrón) para luego tomar su propio rumbo.

Podemos suponer que los textos literarios se inscriben en un tiempo y es, luego en el transcurso de los hechos, que se pueden aplicar en un cuerpo más amplio, los obliga a pertenecer a su época con las características propias de lo que aflora y que muestra el contraste de los tiempos.

Esta historia no tuvo ninguna mención, pero fue potente el proceso de construcción de ese relato, porque a partir del conflicto, que era concreto y vivencial, se pudo pensar en aquello que los afectaba en su cotidiano. Los estudiantes no construyen una historia desde la fantasía, sino a través de una suerte de problematización de la realidad. El autor atravesado por el contexto construye una historia afectada por un entorno, pero a su vez, la práctica de enseñanza está mediada por un ambiente común e involucra no solo al autor, sino también al educador/a.

De una historia inscripta en la caja oscura del alumno al que no le salía nada, el puntapié generado por la referencia de la complejidad social y económica del mundo que nos rodeaba en ese momento, pasó a convertirse en una caja sinfín por la que navegaban relatos entusiastas por salir y tomar terreno en alguna hoja. Es decir, esta instancia de intercambios expandió los horizontes de

4. Se hace referencia al relato de uno de los estudiantes del taller literario, se utilizó el estudio de caso como herramienta metodológica.

5. Nombre oculto para resguardar la identidad del alumno.

todas las ideas que de algún modo u otro estaban unidas por una misma realidad.

El encuentro salpicó también a quien creyéndose observar solo un proceso, se sintieron dentro del cuadro que parecía tener acuarrelas con similares colores, pero con diversas tonalidades. Estar en el aula acompañando procesos de enseñanza es un acto completamente transformador, para quien coordina las actividades, como para los y las que transitan las aulas. Hay una complejidad, un sentido inclusive de necesidad de transformar algo de ambos, para ambos, estudiante y educador. O por lo menos, problematizar y resignificar el vínculo.

La escritura de historias inventadas quizás supone que lo desconocido puede suceder, puede pasar que las palabras tomen un vuelo alto y luego caigan vertiginosamente; o que vayan a paso lento y se apaguen en la llanura. Sustener un relato en este caso fue posible gracias al convite con otro que interpelaba, que tenía preguntas y con ellas se iba tejiendo el entramado central de una historia; un extraño o extraña que sacude las manos y va moviendo el polvo de lo guardado. Como si al compartir esa historia, se fueran abriendo los cajones de una cómoda vieja, queriendo desplegarse, desenrollarse.

La participación activa en el propio proceso de escritura de textos fue clave junto también con las intenciones de mantener presentes las condiciones del medio en el cual estábamos, como apunta Freire “los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo”. Atendiendo además a todos los obstáculos o nodos conflictivos por los que fuimos atravesando, siendo necesario observar esos vacíos que afloraban en lo inmediato como una fuerza generadora de lugares fértiles.

Escena III

Pedaleá rápido que podemos perder el equilibrio

¿A cuánta velocidad se puede ir en una autopista? ¿En cuánto puedo llegar a destino? ¿Cuántos minutos faltan para un instante eterno?

En la actualidad, el consumo y el tráfico de insumos, materiales y demás requiere someterse a un récord de velocidades. Y, como pasa con el transporte de mercancías, podríamos suponer que ocurre con los modelos educativos que aclaman éxitos bajo escasos rendimientos reales, o tal vez están lejos de situarse en la humanidad de estos días.

La rueda gira propulsada por un mecanismo que si está bien aceitado, conduce, transporta, abre paso. En el proyecto *Una imagen, mil historias* las ruedas parecían estar controladas por el mismo técnico; cuestión que generó una coordinación de tiempos, subidos tal vez a una senda ajena a las pretensiones institucionales, pero que también permitía que sobre el suelo las gomas deslizaran y frenaran cuando hacía falta.

Entonces, lo que resultó interesante fue atender esos tiempos, a esas velocidades que llevan la apuesta de un proyecto en el que están implicadas varias personas. Lo que sucedió en el aula fue que *nos dimos el tiempo*. Si bien los apuros al final llegaron, el respeto a los momentos que cada alumno traía con su historia fueron la base para conjugar la fortuna del proyecto.

Primero las fotos, la profundidad que implica observar una imagen, las elecciones, las ideas que brotaban en cada encuentro.

Luego la utilización de las manualidades, los colores de los collages, la conexión de las letras con el objeto, con la inscripción sobre el cartón que cubría el libro final. Todos detalles que nutrieron lo que sucedió. Darle valor a eso, volverlo papel, hacer un acto en referencia.

La impresión de los libros tuvo un evento de cierre en el que se dispusieron todos los dotes de una ceremonia y eso también contuvo aún más lo que venía sucediendo. En ese acontecimiento, los estudiantes conversaron con el fotógrafo, sucedió una interacción que posibilitó un final para todas las partes; y, desde allí, pudimos percibir que ese proceso cargado de fracturas y de desajustes imprimió algo en el tiempo de todas y todos los que participamos.

Por eso, podríamos decir que este proyecto significó mucho para nosotros/as los/as docentes, porque fue un desafío poder generar ese espacio para que ellos pudieran expresarse; y para los alumnos también fue significativo, porque implicó habitar un marco más humanizado en la materia. El desarrollo de la asignatura no estuvo focalizado solo en aprobar, más bien, en el transcurso, para algunos se sintió desde otro lugar, quizás más verdadero, un poco más auténtico, con las finalidades propias de una educación que tiende a crear conciencia y posibilidades. Es como que se generó una tríada entre la historia, el autor que arma la historia y el educador que con la práctica de enseñanza fue proponiendo espacios y tiempos para que ese proceso se logre.

Existe el sentimiento de que los tiempos lectivos se acomodan al carril desenfrenado de los ritmos del mercado, como un tiempo programático. Y en ese plazo establecido, cada docente tiene que

evaluar, dar un valor a cada proceso, pero resulta que esa disposición se opone a los ciclos orgánicos que ocurren en las aulas. Ciclos por los cuales las instancias de creación son irregulares, están sujetas al orden que presenta la realidad y a los modos cómo nos aferramos a ella. Mantenerse sobre la senda de los tiempos que marcaban el proyecto fue arriesgarnos a contemplar el andar por los caminos de tierra, que a veces pueden levantar polvareda y estar embarrados, pero que afianzan una apuesta a dejar una huella por donde pueden transitar nuevas experiencias. Es decir, no solo la escritura de estas narrativas fue válida e íntegra para los que la experimentaron, además puede ser útil para alumbrar o iluminar otras apuestas de escritura.

Escena IV

¿Hoy fue un día significativo en el aula?

Tomar la posta en el aula, con las dinámicas atadas a cronogramas y planificaciones institucionales, requiere hacer un esfuerzo por atender el tiempo reloj con el que se dispone para desentrañar todas las intenciones con las que se ingresa al espacio escolar.

Seguramente mis búsquedas personales en relación con la toma de la palabra ayudaron a la posibilidad de hacernos cada vez más autónomos y autónomas. A su vez, de alguna manera, en esa búsqueda hubo hallazgos vinculados a ser más genuinos y genuinas con y en el mundo.

Aquí, el aula, la escritura, la imaginación que no limpia ni diluye las contradicciones de la realidad, logra –de alguna manera– generar un movimiento. Sin pretender romantizar la cuestión, se origina un desplazamiento a lo desconocido y la posibilidad de alimentarlo con ideas. Supone conectar con lo propio atendiendo solo al deseo de escribir, de decir, de contar una historia que permita dar cauce a otras realidades, a otros abismos también, pero que ayuden a enriquecer la experiencia pedagógica.

Esta experiencia *Una imagen, mil historias* quizás sirva de antecedente para pensar formas o estrategias que pongan en juego la creatividad en los procesos educativos: no solo para potenciar las actividades propuestas en el aula a través de mecanismos ingeniosos, sino para dejar entrar al juego a los y las docentes, en tanto partícipes activos en ese entramado creativo. Es decir, quizás lo narrado sea válido para permitir que el proceso de aprendizaje y enseñanza nos transforme y posibilite nuevas acciones y rumbos que construyan puentes entre los individuos y las profundidades de sus conocimientos.

“El lenguaje nocturno de los pobres. Con este se pueden contar y defender algunas verdades” (Berger, 2009).



Referencias bibliográficas

- Berger, J. (2009). *De A para X. Una historia en cartas*. Buenos Aires: Alfaguara..
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura y vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica..



Risas en el penal

Guillermo Franco



GUILLERMO FRANCO

Estudió Cs de la Comunicación (UNC) y Fotografía (Esc. de Artes Aplicadas Lino Enea Spilimbergo y Esc. Argentina de Fotografía). Programador Cinematográfico del Cineclub Municipal Hugo del Carril. Redactor/editor Revistas Metrópolis y Dime que me amas, Cineclub! Dictó Talleres para Adultos (UBP). Coordinó el ciclo Cine y Fotografía (CEF).

CE: guillermojavierfranco@yahoo.com.ar



Fotografía de la serie “Allí mis pequeños ojos”, por Guillermo Franco

Al cuarto día de estar en la cárcel de Bouwer, me cayó la ficha

Era la primavera de 2019. Entraba diariamente al complejo penitenciario Padre Luchesse por invitación de docentes de la escuela que funciona allí, muros adentro: Centro Educativo de Nivel Medio para Adultos 215, Anexo 6. Luz que brilla en las tinieblas.

El área Interpretación y Producción de Textos (Bibliotecas Abiertas en Contextos de Encierro) había entusiasmado a 300 internos, estudiantes del turno tarde, a escribir relatos inspirados en fotografías de mi autoría. Un jurado seleccionaba a los mejores y, en sucesivos actos de premiación (fueron cuatro), se presentaban como *Una imagen, mil historias*; volumen que compila las instantáneas trabajadas y las narraciones escogidas. Entre mis libros favoritos, atesoro uno de esos ejemplares artesanales y prolijamente editados. Su portada recuerda a las abstracciones de Piet Mondrian. Sus páginas no paran de emocionarme.

Dialogaba con procesados y condenados. Con reincidentes y sentenciados a perpetuidad. Muchachos jóvenes, hombres grandes, adultos mayores. Me contaban historias de vidas difíciles, les

hablaba de mi oficio / afición. Me regalaban sus originales manuscritos, les obsequiaba postales de la serie *Allí mis pequeños ojos*.

Al cuarto día de estar en la cárcel de Bouwer, aún no la tenía clara. Notaba que la experiencia era rica, fructífera, en especial para mí. Pero dudaba si mi presencia les servía a ellos. Y eso me preocupaba.

Aquella (última) mañana un estudiante levantó la mano y me pidió que rememorara una anécdota graciosa, referida a mis fotografías. Sorprendido le pregunté si había participado de los conversatorios en fechas anteriores, si ya la había escuchado de mi voz. Ante la mirada atónita de varios, sonrió y contestó que no. Explicó que su compañero de celda, que sí había asistido una jornada previa al salón de actos, se la describió a la noche y juntos relajaron en el encierro.

Entonces, sí, *me cayó la ficha*. Aquellos encuentros eran valiosos. Sembraban alegría.



Pedagogía del intento

Fernanda Otero



Fotografía de la serie “Allí mis pequeños ojos”, por Guillermo Franco

FERNANDA OTERO

Licenciada en Comunicación Social (UNC). Profesora de Educación Secundaria en Lengua y Literatura (ISB). Docente del espacio curricular de Lengua y Literatura en el CENMA N° 215, Anexo N 6, Bouwer, Córdoba.

CE: oterofernanda@hotmail.com

Resumen

Una *pedagogía del intento* es pensar la educación con una intención emancipadora. La invitación a construir mundos narrativos a través de una propuesta lúdica en contextos de privación de la libertad es la excusa para explorar una transformación espejada en una dimensión subjetiva del educador y del educando. Implica ir más allá de los roles y relatos que nos construyen y encasillan. En esa búsqueda, todos partimos de un lugar, el que la sociedad nos invita a ocupar o a transitar, pero, en ese juego, intentamos descubrir quiénes podemos o queremos ser.

En este trabajo, se entiende que el juego de la escritura es un medio para visibilizar un derecho. Se analiza, por un lado, cómo a través de la posibilidad de la invitación a narrar los estudiantes transformados en autores, críticos literarios, actores empoderados, reclaman el respeto de sus derechos, y por otro, la inter-

pelación hacia los sentidos que guían el quehacer docente en un proceso espejado de transformación sincrónica, considerando los aprendizajes que todos logramos durante ese proceso.

La *pedagogía del intento* es, acaso, un acto político honesto. Es una pedagogía de la espera, del ir hacia un horizonte utópico, hacia un tiempo y espacio posible de ejercicio de los derechos, que nos permite seguir construyendo.

Una aproximación a la educación en contextos de encierro

Uno de los grandes poderes de la narración es el hecho de que nos invite a vivir en la piel de otras personas durante un rato, pero quizás es aún más importante que nos invite a contemplar nuestra propia piel también.

Shaun Tan

Si tuviera que resumir el trabajo que hicimos, diría que se trató apenas de un intento de habilitar el derecho a la palabra: el derecho a nombrar y a pensar el mundo de una manera diferente a la que nos ha sido dada. Se trató de abrir un espacio para pensar nuevas maneras de vernos, nuevas formas de construirnos por fuera de esos roles que la sociedad nos empuja a ocupar. Se trató de encontrarnos y de salir cambiados de ese encuentro.

Quizás lo primero que debemos hacer es preguntarnos qué aprendizajes resultan significativos para un adulto privado de su libertad y qué características tiene este proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo primero es hacerse preguntas, lo segundo es no esperar fórmulas mágicas.

Pienso que nuestro trabajo como educadores es abrir espacios que les permitan a los estudiantes mirarse, pensarse y construirse desde otro lugar.

Personas que están presas por primera vez, que conocieron el encierro siendo muy jóvenes o que se transforman en reincidentes. Pienso que la educación tiene que servir para algo y ese algo tiene

que tener que ver siempre con los derechos: hacer visibles derechos. ¿En qué sentido se plantea la visibilidad? Creo que se trata de que la cuestión de los derechos no quede en el terreno de lo enunciado, sino que se traduzca en prácticas y en experiencias. *Hacer visibles los derechos* tiene que ver con vivirlos y no con repetirlos como una teoría de lo ajeno, de lo que otros traen desde el afuera y que poco tiene que ver con sus realidades.

La intención de nuestro proyecto fue generar un espacio para esa búsqueda, para pensar, por ejemplo, ¿quiénes somos como sujetos?, ¿qué roles ocupamos en la sociedad? Esto implica pensar qué tan funcional es continuar ocupando esos lugares que nos han sido asignados. Nosotros vemos a diario esa imposibilidad de poder imaginar un futuro diferente: para muchos de ellos, el horizonte posible se traduce en un salir y volver a entrar. Es relevante, entonces, pensar que esa perspectiva del porvenir, fundamental para todo ser humano, debe ser puesta en tensión, es decir, debe ser puesta en valor, como un punto fundamental de partida de las visiones del hacer educativo.

La escuela en este contexto tiene una función primordial, que es la de correr siempre la línea de esos horizontes; y es ahí donde importa tomar la palabra, quizás porque parte del proceso y del camino a recorrer se relaciona con comprender cuál es su poder, porque todo lo que somos, lo que podemos ver o imaginar, reside en ella.

Habilitar la palabra es tener la mirada puesta sobre lo urgente, pero eso no es solo ponerle una voz o un nombre a lo que se piensa, es también hacer presente (y visible) la compleja trama de poder que se encuentra imbricada en todos los discursos sociales.

Escribir narraciones fue una excusa, algo que podría generar una apertura, un terreno lúdico, un camino que nos permitiera bucear en lo que todos los seres humanos tenemos: miedos, inseguridades, anhelos, fantasías. Escribir esas historias, llevarlas al papel, sin condicionar ese hacer desde la normativa. Priorizamos el camino, la búsqueda, porque había algo que debía salir antes, que debíamos valorar antes, que era, justamente, plasmar esas visiones de futuro, esas formas de pensar. Queríamos crear un espacio de libertad en el que pudieran mirarse sin pensarse solo como personas presas, construirse, otra vez, como sujetos sociales. Y todo esto fue sumamente difícil, fue un camino lleno de dudas sobre el cómo hacer, desde qué lugar. Quiero decir que no había grandes certezas, porque nosotros mismos estábamos en una búsqueda y trabajando siempre desde las incertidumbres que nos propone la labor docente.

Juguemos: qué pienso de mi rol docente, cuál es mi deber y aporte, qué líneas de horizonte debo correr en mi propia labor para sentir que mi trabajo es significativo. Supongo que nuestra compañera, Liliana Giménez¹, también pasó por esto, porque ella, como algunas otras personas que han aportado de manera significativa a la educación en contexto de encierro, seguramente comenzó su camino desde una actitud reflexiva y exploratoria, sabiendo que se trataba de una propuesta arriesgada. Me refiero a todo aquello que aparece al salirse de una estructura de trabajo

1. Liliana Giménez fue docente de Literatura, trabajó en contexto de encierro en la escuela secundaria María Saleme de Burnichón y estuvo a cargo del proyecto “Rotas Cadenas. Reflexiones entre cuatro paredes”, revista que fue confeccionada junto con docentes de diferentes áreas y a estudiantes. Liliana falleció en abril del 2020, durante la pandemia.

común: de un programa o de diseño curricular adaptado con medida.

A algunos les resultó más fácil abandonar el programa y los rituales que veníamos repitiendo, algunos tuvieron miedo y miraron el pizarrón con nostalgia. En estos casos, todas las pérdidas son necesarias. Pienso que ahí estábamos, estudiantes y docentes, viendo qué hacer con esos personajes que debíamos tensionar. En el momento de escribir, nosotros les decíamos “es algo que viene de vos, algo con lo que vos tenés que jugar, es tu personaje, es lo que querés hacer con él”. Puede que esas mismas frases resonaran en nuestras cabezas, como una manera de transmutar nuestro rol docente.

El trabajo docente en la cárcel demanda un compromiso total, hay que *ponerle el cuerpo* a esta tarea, que pide energía y lucidez. Todo es relevante: llamarlos por sus nombres, mirarlos a los ojos, estrechar sus manos.

Pero, a pesar de entender la escuela como espacio de encuentro en estos contextos, aun así, teníamos la sensación de que nuestro aporte no era suficiente. Puede que las condiciones que atraviesan esos estudiantes, que luego de clases retornan a una celda, amerite una pregunta constante por la particularidad del vínculo docente-estudiante, por la pertinencia de los saberes escolares que se enseñan, por las formas que asume el quehacer docente.

Estos fueron algunos de los motivos que nos llevaron a buscar a ciegas, sin saber cómo continuaría la tarea, pero adivinando la importancia de la transformación, en palabras de N. Ysaacson: “Fundamentalmente, la necesidad de transformar, y transformarnos, el motor que mueve esta búsqueda (2019, p.9).

Entonces, teníamos una pregunta por la particularidad de la enseñanza, una pregunta sobre lo que los educadores hacen propositivamente en contextos de encierro. Hubo una cuestión fundamental a resolver: ¿qué estamos haciendo acá?

En las charlas que teníamos con Ricardo Galoppo, compañero del área, él me decía: “esto que les estamos dando, ¿cómo pensás que les llega a los estudiantes?” Y hablamos de textos, y tal cuento, y tal cosa, y nos preguntábamos –¿A vos cómo te fue? –Y me pasó tal y tal cosa. Es decir, había una pregunta que resonaba y tenía que ver con pensar que lo que hacíamos ahí estaba bien para nosotros, pero ¿qué pasaba del otro lado? Creo que eso da cuenta de que permanentemente teníamos esa inquietud. Está claro que podemos hacer el trabajo, seguir los mismos criterios, adaptarnos a los lineamientos, temas o textos a trabajar, como fórmulas que se repiten en todos lados (sin preguntas, sin búsquedas, sin sentido) es decir, a riesgo de que las prácticas escolares pierdan sentido o conexión con los sujetos que intervienen en esos procesos, en las palabras de Bombini (2006): “los saberes escolares están permanentemente acechados por la amenaza de su inminente pérdida de sentido, por su tendencia a caer en el ridículo y por sus amplias posibilidades de mecanizarse y convertirse en un ritual desatinado” (p.19).

Lo que estaba en juego era, entonces, un cuestionamiento a nuestra labor como educadores porque, si no, cómo se habilita la palabra si nuestra propia existencia no está interpelada.

Cuando llegó el momento de seleccionar las mejores narraciones, porque todo ese proceso se completaba con un concurso y con la edición de un libro, ellos tuvieron que enfrentarse a otro juego: el de competir con otros, que no era lo más importante, pero

que fue una instancia que generó planteos que resonaron en nosotros y que derivaron en grandes aprendizajes.

Habilitar la palabra implicó grandes riesgos: el concurso y los criterios de selección generaron cuestionamientos de parte de los estudiantes, y nosotros, por suerte, no estábamos preparados para buscar justificaciones, tuvimos que escuchar y aprender.

El trabajo con la escritura, como espacio potencial de la palabra, se asemeja a un juego simbólico cultural, porque trastoca lugares subjetivos de lo social. Así, la instancia de la competencia trajo otras cosas: “quiero escribir mejor”, “quiero escribir bien”, “me gusta lo que escribió él”, “¡esto lo escribí yo!, bueno sí, pero la profe me ayudó, bueno, pero lo escribí yo, fue mi idea”. Ahí es donde empieza a resonar aquello de *dar lugar a construirse desde otro lugar*. Hay toda una dimensión subjetiva de la apuesta a la transformación, ese proceso espejado que ocurre en los educadores también.

Sin esa transformación no es genuino en realidad todo el proceso porque el *cambio*, aunque no sea fácil medirlo, es exactamente todo lo que se ha modificado en ese intento de empoderarse. No podemos medir/saber el impacto o en qué va a derivar en la trayectoria de esa vida, pero de todas formas esos intentos hacen más genuino esto de *habilitar la palabra*. Ojalá todos lo dijéramos, y estuviera más presente como intento, porque si así fuese, me parece que no sería tan clara la necesidad de hacer algo diferente con los estudiantes.

Y los interrogantes para nosotros siguieron, obviamente. Cuando uno hace estas cosas tampoco es que dice: “bueno, ya está, sabemos qué hacer”. Hubo una serie de debates respecto de cómo iba a continuar la tarea y, en el medio de todo eso, queríamos

poder concretar cosas, llegar al final de acuerdo a las metas que nos habíamos ido planteando.

Todo esto hizo posible la reflexividad en la práctica y que la práctica pueda ser reflexiva. Hicimos los actos, volvimos al aula y ahí estaban algunos estudiantes con sus premios, con sus cuader-nitos, con sus libritos en mano y nosotros esperábamos que estu-vieran super felices.

Durante las clases posteriores a la entrega de premios, empe-zamos a leer las narraciones del libro en las clases. Leíamos y comentábamos el trabajo de los compañeros y allí surgieron críticas, por ejemplo, al criterio de selección de los textos que habíamos utilizado. Era frecuente escuchar “¿por qué eligieron esta narración y no esta otra?”, no necesariamente reclamaban por su historia, sino por alguna que a ellos les parecía mejor. Noso-tros entendimos que ellos se estaban construyendo como lectores con capacidad de juzgar, definiendo sus criterios, delimitando un sentido estético para seleccionar lo que querían leer.

Este contraste es interesante porque cuando tomamos distancia de las propuestas habituales, pudimos ver todo el sentido que entraña el proceso de habilitar la palabra y cuánto potencial hay solo en desarticular rituales vaciados de sentido. Es preciso, entonces, perder espacios de seguridad, dejar de lado las fórmulas mágicas en pos de habilitar derechos, ejercicios plenos del uso de la palabra.

Tiempo después, entendimos que en la vida “de afuera”, en el mundo que todos habitamos como ciudadanos libres, nos enfren-tamos todo el tiempo a este tipo de cuestionamientos. Enten-dimos que ellos tenían otras preferencias, o sea, básicamente,

tenían interés por historias que por ahí a nosotros no nos habían llamado tanto la atención. Por ejemplo, recuerdo una narración de un estudiante que contó su historia, una historia de amor, con mucho drama y diálogos desesperados, puro romance trágico. Esa narración los atrapaba a todos, contaba mucho de la realidad que viven estando presos. Nosotros habíamos tenido muchas cosas presentes al momento de elegir las narraciones, pero ¿cuáles eran sus intereses en ese momento?, ¿qué los apasionaba? El drama de esa historia los conectaba con sus sentimientos hacia las personas queridas que están tras los muros.

Partir de las preferencias de los estudiantes es un enunciado que se suele repetir bastante, pero ¿se conocen?, ¿pueden conocerse?, ¿cómo? Esa devolución interpeló nuestra propia posición. Este pleno ejercicio de derechos fue lo que habilitó para nosotros una posibilidad de concienciar algo de la vacancia que había en la propuesta ¿Por qué nosotros no fuimos los jurados?, nos preguntaron. Entonces, tuvimos que pensar que quizás debió haber un representante estudiantil, como para hacer esa instancia más democrática. Lo más interesante, más allá del reclamo, fue que ellos entendían que podían ponerse a criticar y a pensar qué de todo eso les interesaba, se constituyeron como jurados de manera espontánea, cambiaron de rol, asumieron una definida mirada estética.

Aquí caben los interminables dilemas sobre lo que significa educar, sobre la visión del mundo que imponemos cuando estamos en el aula, sobre las configuraciones de poder que se replican hasta el infinito dentro de las escuelas, sobre los discursos que legitimamos y sobre la manera en que perpetuamos ideas, sobre lo que puede (o no) ser considerado literatura.

“Che, profe esta historia es buenísima, ¿por qué no ganó el premio?” La respuesta fue que los que concursan no suelen ser parte del jurado. Y pensamos que en esto hubo otro aprendizaje, que tiene que ver con reglas que rigen estas instancias y que da cuenta de los microespacios del poder. Había que hacerse cargo de que lo que lo que ellos estaban escribiendo iba a ser leído por otras personas, y esos otros no eran solo los otros estudiantes, sino docentes que hacíamos en ese momento de jurado. Esta idea de los posibles lectores, pero también de lo que está implicado en la circulación y proceso de visibilidad de los discursos sociales, habilita la posibilidad de experimentar que los conceptos sobre la buena o mala literatura nunca son inocentes. Entonces, importa pensar quién juzga y por qué, desde qué valores estéticos, desde qué marcos teóricos, quiénes han podido construirlos o acceder a ellos. Es posible pensar que los juicios de valor que intervienen en el momento de otorgar, o no, prestigio a una obra, no provienen simplemente de elecciones personales, sino que están relacionados con sectores sociales, y vinculados con el poder que estos ejercen sobre otros sectores de la sociedad. Los juicios de valor se relacionan, entonces, con las ideologías sociales (especialmente con las que son dominantes o hegemónicas en ese momento) y dan cuenta de estas lógicas (Eagleton, 1988).

Entonces, lo importante siempre es una pregunta: ¿qué cosas son valiosas y legítimamente destacables? Se trata de crear una tensión con el *mundo del afuera*. Escribir para otros implica entender lo que sucede con la circulación de la palabra en la sociedad, aquello que excede al pabellón y que va más allá de la escuela en contexto. Ellos también tenían que cruzar un puente para conectar con *el otro lado*.

Es un proceso en el que hay que comprender que hay un *afuera*, hay otros actores sociales, con los que nos tenemos que comunicar.

Como docentes estamos tratando de conectar con la realidad del otro, de tender un puente, una propuesta, y el estudiante, ese otro, tiene que conectar con algo.

Nosotros tenemos que participar de esos procesos de transformación, aunque sea un pequeño aporte, un mínimo intento de replantear la mirada, revisar las prácticas diarias, atender a lo que sabés de lo que hacés.

El trabajo docente implica muchas veces atender lo que acontece en el momento, lo que hay que hacer, para después crear puentes y recorrerlos juntos. Pero luego, habrá que volver, una y otra vez, sobre lo hecho, de una manera reflexiva, con detenimiento, con diálogo y con una mirada que intente descubrir algo en esas experiencias. Todo se resume en intentos que abren nuevas posibilidades, entre otras, una fundamental: la de reflexionar sobre la propia práctica.

Puede que la clave resida en intentar desarmar los rituales de enseñanza que han sido muchas veces vaciados de sentido; quizás sea necesario animarse a generar cambios, asomarse a ver qué hay del otro lado:

Así, el movimiento abre a un abismo. No sabemos a dónde nos lleva, no podemos aún asirlo en su propuesta. Surge de una fuerza, provocada por una contingencia, es pura reacción. Pero supone, como venimos diciendo, un modo otro de ser permeable al movimiento. No se trata del mero abandono de palabras que encierran, supone también la posibilidad, la apertura hacia un modo otro de concebir al otro (estudiante – compañero), a sus posibilidades

como sujeto aprendiente y a la relación de igualdad que nos comunica (Ysaacson, 2019, p.10).

Todo el proceso de trabajo (el taller de escritura, el concurso y la confección del libro) se relacionó con la posibilidad de habilitar la palabra dentro de la escuela en contexto de encierro. Pareciera que todo termina ahí, es decir, que en definitiva se trató de dar a conocer las narrativas de esos estudiantes y hacerlas circular. Pero, en realidad, lo importante fue que, durante ese tiempo, ellos pudieron ocupar otros lugares y se reconocieron como sujetos de derecho. El proceso, en el que ocurrieron esas transformaciones, resultó ser mucho más complejo y valioso que el concurso o la confección del libro.

La propuesta de narrar fue parte de una *pedagogía del intento*, que está llena del tiempo y el espacio como horizonte, repleta de imperfecciones, miedos, incertidumbres y juegos en los que nadie es definitivo, ni completo, ni sabido, ni supuesto, ni tiene un papelito en donde dice qué podrá y qué no podrá.

Referencias bibliográficas

- Bombini, G. (2006) *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Eagleton, T. (1988) *Una introducción a la teoría literaria*, trad. José Esteban Calderón, México, FCE.
- Ysaacson, N. (2019) *Escribir para pensar la Escuela en Contextos de Encierro*, Educación en Contextos de Encierro, N°5. Ministerio de Educación: <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/ModalidadECE/05-Escribir-para-pensar-la-ECE.pdf>



Una imagen, mil palabras

Lucía Guglielmetti



Fotografía de la serie “Allí mis pequeños ojos”, por Guillermo Franco

LUCÍA GUGLIELMETTI

Licenciada en Relaciones Internacionales (UCC). Profesora de Historia (ISB). Profesora de Danza (UPC). Docente del CENMA N° 215 Anexo Servicio Penitenciario Bouwer.

CE: luciaguglielmetti@upc.edu.ar

Resumen

Cuando decidimos cada día pararnos frente a un aula, no siempre dimensionamos las repercusiones que este acto puede ocasionar. Las circunstancias sociales, económicas y políticas del contexto hacia donde nos dirigimos; y la situación personal, el cúmulo de experiencias de vida, el bagaje cultural, y emocional de cada una de las personas que se encuentran en ese recinto (docentes y alumnos); darán lugar a una experiencia¹ única e irrepetible: la clase de ese día.

Quienes elegimos estar frente a un espacio educativo, no solo estudiamos una carrera docente durante cierta cantidad de años, sino que continuamos permanentemente formándonos, evaluando

1. Cúmulo de conocimientos, sensaciones, vivencias y percepciones.

y analizando nuestro accionar; o al menos reflexionamos y discutimos con colegas o allegados, cuáles son los métodos de enseñanza más efectivos, cuales herramientas nuevas podemos sumar.

En este intento de alcanzar nuestros objetivos, muchas veces recurrimos a recursos “novedosos” o innovadores; pero que pueden transformar la práctica áulica y que nos llevan a replantearnos nuestras estrategias de enseñanza.

Este artículo busca analizar, a partir de una experiencia concreta en el aula, la utilización de diferentes herramientas que habilitan a abrir muchas puertas dentro de una misma clase; y las dificultades que atravesamos como docentes, cuando no estamos preparados para acompañar a nuestros alumnos por nuevos caminos.

Una imagen, mil palabras

Llegar al aula y pararnos frente a nuestros estudiantes es un acto político que implica conectarnos con un bagaje cultural y de experiencias vividas que dotan de símbolos y significantes este hecho. Antes de encontrarme en un espacio formal de educación, atravesé otros procesos, estudios, otras labores y otras experiencias que me formaron, condicionaron o potenciaron para estar hoy frente a un aula.

Las actividades sociales fueron parte de mi vida desde adolescente, siempre participando en espacios no formales de educación en comedores comunitarios, orfanatos, favelas o centros culturales que se encontraban en barrios marginados. Esta labor de años me generó muchos aprendizajes y alegrías, pero también cierto desgaste. Finalmente, después de 14 años decidí alejarme *para siempre* de estos lugares.

Sin embargo, al poco tiempo, ingresé como docente en el C.EN.M.A. 215-Anexo 6, escuela que se encuentra en el Complejo Carcelario Reverendo Padre Luchesse. Allí, encontré una posibilidad de canalizar mi vocación social, vinculada al ejercicio de la docencia, y comencé a recorrer un camino de aprendizajes que aún transito.

2. La escuela dentro del contexto de encierro, depende del Ministerio de Educación, pero está sujeta a las normativas del Servicio Penitenciario de la Provincia de Córdoba; por lo tanto, para ingresar allí está prohibido llevar cables, celulares, computadoras o cualquier otro dispositivo. Tampoco es posible ingresar con tijeras, cutter, liquid paper, proyector; entre otras cosas.

La ley 26.695 consagra en su artículo 133 a la educación como un derecho y deber de la persona privada de la libertad. Dentro de la Legislación provincial, se reconoce como una modalidad del sistema educativo la educación en contexto de encierro y establece que esta está destinada a garantizar el derecho a la educación para promover el desarrollo integral y pleno, sin limitación ni discriminación alguna vinculada a la situación de encierro.

Dentro de este tejido, surge el proyecto *Una imagen, mil historias*, desde el área de Interpretación y Producción de Textos, que comprende las asignaturas de Lengua y Literatura e Inglés; con la intención de trabajar en conjunto para fomentar la escritura a partir de ciertas imágenes previamente seleccionadas. Luciana, bibliotecaria del establecimiento, nos convocó a esta nueva iniciativa: acompañar a nuestros alumnos en el proceso de escritura de un libro, inspirado en la colección fotográfica del artista cordobés Guillermo Franco.

Habilitar la palabra en un espacio de encierro no es tarea sencilla...

Acercar o promover el proceso de escritura a personas privadas de su libertad es un desafío. Y fue nuestra labor como docentes inspirar a nuestros alumnos, motivarlos, para que puedan transitar este proceso de escritura. Así, se nos ocurrió presentarles el proyecto con nuevas herramientas para introducirlos en este espacio de escritura: una meditación colectiva, que permitiera despertar su imaginación y estimule el escribir.

Junto a Luciana, decidimos realizar esta clase introductoria para *alentar* a nuestros alumnos, y comenzar así este proyecto de

escritura. Pensamos la meditación como una posibilidad para salir del entorno cotidiano y cambiar la sintonía. La propuesta inició con una meditación guiada, que iba acompañada por música zen². Acompañamos esta música, con algunos sahumerios encendidos, elemento que generó sorpresa y repercusión.

Después de comentar la intención de la actividad, y negociar las condiciones (ya que algunos, la mayoría, rechazaron la propuesta de mover los bancos para modificar la estructura tradicional del aula); iniciamos esta nueva experiencia.

La meditación en cuestión proponía utilizar la imaginación para irse del aula donde se encontraban y *viajar* a aquellos lugares que más les gustaran. Allí, percibiendo olores, sabores, sonidos, paisajes y texturas, podrían encontrarse con una persona que realmente desearan...

Este día ingresamos como siempre a las 14 hs. Luciana ya tenía la autorización para poder ingresar el reproductor de música. Preparamos en el aula la música, prendimos unos sahumerios, y los alumnos iban ingresando al espacio. Para llegar allí, deben esperar que personal de servicio los busque, y luego sean requisados, por lo que el ingreso a la escuela suele demorar. A medida que iban entrando miraban asombrados y preguntaron sobre los elementos nuevos que se encontraban en el recinto. Se sentaron en sus bancos y aguardaron

3. La meditación zen tiene como principal objetivo la supresión de todo aquello que sea innecesario, esto con el fin de eliminar todo tipo de distracción y conseguir que la mente entre en calma mediante el proceso meditativo.

la presentación de la clase. Para iniciar, les volvimos a recordar sobre el proyecto (ya lo veníamos hablando) y les dijimos que ese encuentro sería un poco diferente, porque la idea era motivarlos a escribir. Los invitamos para que muevan sus bancos y se coloquen en forma de media luna, pero no estuvieron de acuerdo en moverse de lugar. Luego prendimos los sahumerios (y algunos manifestaron que eran alérgicos, por lo que decidimos apagarlos); y los invitamos a cerrar sus ojos y aunque la mayoría también se negó, poco a poco fueron cediendo y así, comenzamos el recorrido. La meditación invitaba a despojarse de su corporalidad y trascender los muros para ir a un lugar que realmente desearan, buscando aromas, texturas y sonidos propios de ese lugar. Recorrían este lugar caminando, corriendo, volando o en bicicleta y luego encontraban allí a una persona que desearían ver. A este punto, la mayoría estaba inmersa en su proceso meditativo, a excepción de uno o dos alumnos que sacaron la Biblia y la colocaron frente a su banco en señal de desacuerdo. Luego de unos minutos en silencio, se los invitaba a desandar ese camino y volver al punto de partida, una vez allí, podían abrirlos ojos y comentar cuáles eran las sensaciones que habían experimentado. La mayoría se encontraba llorando, conmovidos por el ejercicio, muy movilizados y comentaban a donde se habían podido trasladar y a quienes habían encontrado allí. Surgía una y otra vez la misma pregunta ¿para qué hacer algo así y después volver a sentirnos encerrados?, ¿para qué viajar tan lejos si al abrir los ojos nos encontramos con la realidad?⁴

4. Bitácora personal.

Es decir, al finalizar esta actividad, la respuesta de los alumnos no fue la esperada... Estas fueron algunas de sus palabras que pude registrar:

- *“El sahumerio me da alergia”.*
- *“No puedo meditar porque soy evangelista” (colocando la Biblia frente a mí.)*
- *“Esas cosas raras no me gustan”.*
- *“Profe, ¿por qué nos hace esto?”*
- *“¿Por qué nos hace sentir tanto y después despertamos y nos vemos encerrados acá?”*

A partir de este escenario, he reflexionado intensamente sobre la posibilidad que tienen los docentes de abordar temáticas o actividades que consideramos *novedosas*.

Evidentemente, utilizar la imaginación había resultado: se habían encontrado con otra persona, algunos se vieron en una montaña, otros en el río o en el mar; es decir, realmente lo habían vivenciado, pero... ¿Qué riesgos/impactos conllevó?

Es válido como estrategia docente abordar con algunas actividades cuestiones más íntimas; para conectar, para anclar de forma significativa con la propuesta pedagógica, para luego reflexionar sobre la potencialidad de esas estrategias.

Una propuesta pedagógica puede crear espacios distintos dentro del aula: espacios que mejoren las condiciones para que un sujeto pueda aprender y desarrollarse. Un sujeto corporal, psíquica

y afectivamente mejor dispuesto facilita y potencia el proceso de aprendizaje. Es esta búsqueda que debemos hacer como docentes, pero no como un hecho aislado, sino como una postura pedagógica y política.

Una propuesta pedagógica puede crear espacios *distintos* dentro del aula: espacios que mejoren las condiciones para que un sujeto pueda aprender y desarrollarse. Un sujeto corporal, psíquica y afectivamente mejor dispuesto facilita y potencia el proceso de aprendizaje. Es esta búsqueda que debemos hacer como docentes, pero no como un hecho aislado, sino como una postura pedagógica y política.

Para esto, debemos pensar en propuestas que continúen a lo largo del año, pues, carece de sentido presentar formas esporádicas para después continuar con la clase tradicional; porque así generamos un vacío de significación: “abrí una veta, propuse un modo que después se contradijo con el modo que sigue”.

A partir de esta situación, de las demandas de mis alumnos y de la imposibilidad de responder a sus preguntas nació esta reflexión, que busca problematizar la educación en contexto de encierro y también, las herramientas (o no) que tenemos, adquirimos, sumamos (o restamos) en nuestra tarea pedagógica.

Cuerpos disciplinados

Pensar el cuerpo es pensar el mundo; es un tema político mayor. Es un factor importante para pensar en las sociedades contemporáneas. Las sociedades que pueden prescindir de sus individuos, fomentando la exclusión, pueden también plantearse prescindir del cuerpo.

D. Le Breton

El modelo del cuerpo da lugar a un conocimiento del individuo, el aprendizaje de las técnicas induce modos de comportamiento y la adquisición de aptitudes se entrecruzan con la fijación de relaciones.

En este contexto particular, construimos y transitamos una escuela, donde todos los días militamos la defensa de la educación como derecho humano, y creamos junto a nuestros alumnos, un espacio de libertad, donde la posibilidad de expresarnos, de debatir y reflexionar nos permita construir nuevas realidades.

El movimiento como salida

La intencionalidad de poner en movimiento a un cuerpo puede ser buena (con una propuesta sensibilizadora ese cuerpo empieza a ganar flexibilidad-conciencia del espacio), pero hay que conocer que si lo tratas de poner en movimiento puede ofrecer muchísima resistencia, es más, hasta se puede llegar a romper, ya que por la rigidez que tiene se rompe (quiebre, llorar, enojarse.)

La propuesta es empezar a moverse. Moverse de esa cierta *comodidad* que genera lo habitual. Moverse, aunque esto implique

romper diques, aunque en primera instancia genere rechazo, moverse, o al menos intentarlo...

En esta búsqueda, la introducción del arte es una oportunidad de descubrimiento y aprendizaje, buscando preservar la espontaneidad del movimiento, fomentar la expresividad e identificación artística y creativa y estimular la posibilidad de placer de habitar el cuerpo y el movimiento. El cuerpo no es un objeto de estudio, no será un instrumento mecánico; es quien hace, quien siente, quien piensa, quien se manifiesta. La introducción del arte en el aula, permite que quienes participen de estas actividades tomen conciencia de la responsabilidad, el compromiso, la igualdad y el trabajo en equipo, que sin dudas ayudan a la construcción de relaciones humanas profundas y respetuosas.

Debemos asumir como docentes la responsabilidad de abrir nuevas puertas, de invitarlos a salir de sus rutinas, de presentarles nuevas visiones del mundo y de ellos mismos; siempre y cuando, seamos conscientes de los movimientos internos que esto genera y de la necesidad de acompañar a lo largo de los encuentros en el aula estos nuevos espacios que se presentan.

Aun estando sentados, el movimiento que se busca es el del pensamiento.

Reflexiones finales

Al iniciar este escrito (casi tres años atrás), el objetivo de este relato, era concientizar sobre aquellas decisiones *pedagógicas innovadoras* para llevar al aula. Así, la idea original era una especie de alerta, acerca de la utilización de metodologías que interpelan profun-

damente a nuestros alumnos, y que, como docentes debemos ser capaces de acompañar.

En este momento, cerrando esta escritura, mi postura es: considero importante utilizar herramientas que nos permitan movilizar a nuestros alumnos, proponerles actividades artísticas para promover el desarrollo integral de la persona. Y se necesita también de docentes que se animen a innovar, a buscar nuevas propuestas frente a los contextos que día a día nos atraviesan. Esta es una decisión pedagógica, no puede ser simplemente una herramienta a la que recurramos una vez al año: el llevar el movimiento, el arte, el desafío a las aulas, supone un compromiso; es parte de un proceso de aprendizaje complejo que puede traer repercusiones profundas en nuestros alumnos y desde luego en nosotras/os como educadores.

Referencias bibliográficas

Le Breton, D. (2002). *Antropología del cuerpo y la modernidad*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.



La colección ***Discursos y Saberes*** nace de la sinergia entre una militancia y un hiato: por una parte, la militancia por el derecho a la palabra en las Universidades públicas y del interior de la Argentina –es decir, en instituciones afortunadamente cada vez más criollas, mestizas y plurales– y por la otra, el hiato numeroso y antiguo entre el adentro y el afuera, entre la academia y el territorio, entre unos y otros lenguajes. Por eso, amasada a múltiples manos e ilusiones, la colección nace con decires que mezclan voces de campos disciplinares y de claustros preocupados por compartir hallazgos surgidos en el quehacer investigativo y en la reflexión situada. Se trata de enunciados que alientan reflexiones y estrategias para promover la permanencia y el egreso de les estudiantes en educación superior, ampliando derechos mediante la toma de la palabra.

Pero no solo de palabras está hecha la propuesta editorial. También la imagen y el hipertexto protagonizan la colección, que desde el primer volumen invita a la lectura en red, al juego, al salto, de manera tal que más allá de la organización inicial, cada cual pueda diseñar la ruta de su deseo.

En esta línea, el volumen 1 ***Universidades públicas y derecho al conocimiento*** problematiza cuestiones vinculadas con el acceso, el avance y la permanencia de les estudiantes. El volumen 2 ***La***

escritura como bien social plantea la literacidad en la investigación, el aprendizaje y la extensión, como un recurso cuyo goce y ejercicio merecen una apuesta de promoción sostenida y construcción solidaria de habilidades. En el volumen 3 **El discurso profesional. Fricciones y disputas** se abordan prácticas en escenarios laborales en tanto ocurrencias que tensan la formación inicial y demandan al egresado un desempeño para el cual las instituciones no suelen preparar. El volumen 4 **Habitar el “entre”. Lugares de egresantes** reúne análisis de profesores, tesis y graduados noveles en torno de la escritura colaborativa y los desafíos de la oralidad, con énfasis en la urdimbre de factores intelectuales y emocionales que se juegan en ese recibirse como un “pasar del otro lado”. El volumen 5 **El oficio de estudiante. Aprender en la Universidad** se centra en los géneros discursivos propios de la educación superior. Y el volumen 6 **El derecho a la palabra en el nivel superior** indaga desazones y vacilaciones de alumnos y profesores en situación de usuarios de un código a veces esquivo y demandante, y sin embargo imprescindible para dar cuenta del conocimiento: para tomarlo, para transmitirlo, para refundarlo.

En suma, desde diversas voces y perspectivas, en estos primeros seis volúmenes la colección **Discursos y Saberes** pone al rojo y sobre la mesa algunas deudas internas de la Universidad que hoy y aquí, sigue declarando en polifonía –con palabras y con prácticas– que se piensa a sí misma como una institución que no solo enseña, sino que también aprende.

Gloria Borioli

Volumen 1

Universidades públicas y derecho al conocimiento

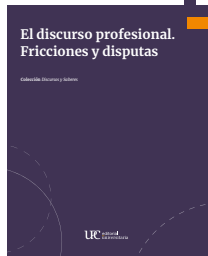


Volumen 2

La escritura como bien social

Volumen 3

*El discurso profesional.
Fricciones y disputas*

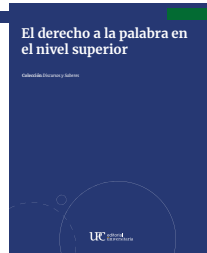


Volumen 4

*Habitar el "entre".
Lugares de egresantes*

Volumen 5

*El oficio de estudiante.
Aprender en la Universidad*



Volumen 6

*El derecho a la palabra en
el nivel superior*





Este libro se terminó de editar en el
mes de Noviembre de 2025.
Córdoba, Argentina.

