

Escribir en contextos de encierro: literatura e identidades en textos producidos por jóvenes privados de su libertad en Argentina a comienzos del siglo XXI.

Autor:

Charaf, Sabrina

Tutor:

Parchuc, Juan Pablo

2022

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Magíster de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Estudios Literarios.

Posgrado



Universidad de Buenos Aires
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

Maestría en Estudios Literarios

Tesis

Título: Escribir en contextos de encierro: literatura e identidades en textos producidos por jóvenes privados de su libertad en Argentina a comienzos del siglo XXI.

Maestranda: Lic. y Prof. Sabrina Charaf

Director: Dr. Juan Pablo Parchuc

Co-directora: Lic. y Prof. Silvia Delfino

DNI: 33.434.088

Fecha de presentación: 30/09/2022

Agradecimientos

Para realizar la investigación de esta tesis conté con una beca de la Universidad de Buenos Aires, que desarrollé en el marco de la Maestría en Estudios Literarios. Agradezco a la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA por estas oportunidades.

A mi director Juan Pablo Parchuc, por dirigir esta tesis del mejor modo posible: con compromiso, prolijidad y paciencia; con lecturas atentas y devoluciones precisas y fundamentales. Por acompañarme y guiarme tanto en la investigación y en la escritura como en otros proyectos y espacios que compartimos.

A mi co-directora Silvia Delfino, por sus lecturas tan lúcidas, por marcar e inaugurar nuestros caminos teóricos y militantes, por orientarnos y ser un ejemplo de profesora, crítica, maestra y tía a seguir. Sin los recorridos y las conceptualizaciones de Silvia y Juan Pablo, esta tesis no hubiera existido.

A Cynthia Bustelo, Lucía Molina, Majo Rubin y Yanina García, por ser tan generosas, por los aportes tan valiosos que hicieron a esta tesis, por ser mis referentes y por escucharme.

A mis docentes de la Maestría en Estudios Literarios, por los aprendizajes que me orientaron para poder formular la tesis. En especial, a Fabricio Forastelli, Carina Zubillaga, Miguel Vitagliano, Martín Ciordia, Valeria Añon y Facundo Ruiz.

A mis compañerxs del Programa de Extensión en Cárceles, del UBACyT "Escribir en la cárcel" y de Letras en UBA XXII, en particular a Ana Camarda, Inés Ichaso, Lucas Adur, Cynthia Bustelo, Majo Rubin, Juan Pablo Parchuc, David Acevedo, Martina Delgado, Dany Fernández, Laura Navarro, Gastón Brossio, Lucía Molina, Yanina García, Nicolás Bermúdez, Eugenia Bosio, Marcelo García, Silvia Delfino, Yrene Chicoma, Julia Satlari, Betina Otaso, Julieta Sbdar. Les agradezco por tantos aprendizajes, por sus formas de comprender y ejercer la literatura, la escritura y la universidad. Por funcionar, estar, operativizar y acompañar, por el afecto y la ternura.

A las redes, cooperativas y proyectos con los que compartimos experiencias y saberes, en particular a la Red Universitaria Nacional de Educación en Contextos de Encierro.

Agradezco especialmente a lxs estudiantes de los Centros Universitarios de Devoto y Ezeiza y de los centros de régimen cerrado, por tantos aprendizajes y luchas compartidas. En particular, a los "Expresos Literarios" y a "las chicas de Letras".

A mis compañerxs de otros proyectos pedagógicos y espacios militantes que también fueron y son clave en mis trayectorias formativas, en especial a Fernando Yamashiro, a profesores y estudiantes de IMPA y a Letras Vuelve.

Agradezco también a mis amigxs, por el apoyo, las risas, las charlas y los abrazos. En especial a Maga, Chin y Caro, por los brindis y por ser incondicionales. A lxs de Química y lxs de Letras, particularmente a Miguel, Luisi, Agus y Yani. A Cyn y Majo, por las amigas citadas. A Iván, Elis y Gueler, por los viajes y el aguante en cuarentena.

A Elena, Caro y Azul, por ser mi familia, por enseñarme tanto, por prepararme una habitación en Alejandra para que escriba la tesis y aguantarme siempre. En especial a Azu, por sus "no pienses lo peor" tan necesarios.

A mi familia, por estar siempre y quererme tanto. A mi mamá y a mi papá por las múltiples posibilidades y herramientas que me brindaron, por acompañarme en todas mis decisiones y proyectos, por transmitirme solidaridad, justicia, amor por el saber y la importancia de mi identidad. A Graciela/Jana, por enseñarme a elegir quién soy, por todas las actividades didácticas sugeridas, por su energía inagotable y por la urna para el Belgrano como gesto. A Jaime, por los viajes en auto, por nuestras charlas, los consejos y el asesoramiento. A mis hermanxs Darío y Jélica, por su amistad y cariño incondicional, por ser mis referentes y ejemplos a seguir, por elegirnos, por la vida compartida y las escuchas tan atentas y lúcidas. A Matías y Máxima, por elegir estar. A Simón, por su forma de ver y alegrar el mundo y a Clara, por lo que se viene.

A Néstor, por sostenerme y ser la persona más importante en mi vida, gracias por tanto amor.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	4
CAPÍTULO 1. BORDES.....	12
1.1. Puntos de partida.....	14
1.2. ¿Por qué literatura?	21
1.3. ¿Por qué identidades?.....	29
1.4. Escribir en contextos de encierro como problema: literatura e identidades a pesar del encierro.....	37
CAPÍTULO 2. PRÁCTICAS.....	43
2.1. El espacio de taller, el espacio literario.....	46
2.2. ¿Desde dónde escribimos?.....	57
2.3. ¿Por qué escribimos?.....	64
2.4. La circulación, los soportes, las formas.....	71
CAPÍTULO 3. FORMAS BREVES.....	83
3.1. "Contenga su intriga, lector": rupturas de expectativas.....	84
3.2. "Una reja quizás para muchos no tiene importancia": éfrases desobedientes.....	90
3.3. "En mi barrio debe estar todo como antes, pero faltó yo": configuraciones del barrio.....	99
3.4. "Vamos a su vida": vidas breves, resistencias y literatura.....	107
CONCLUSIONES.....	113
BIBLIOGRAFÍA.....	118

INTRODUCCIÓN

Contenga su intriga, lector, le empezaré diciendo
que nací en veinte cero cero, y que con la mirada
que tengo,
las personas al verme aprietan sus manos, como si
fueran a posicionarse para pelear. Pero quédese
tranquilo, que en esta tierra llena de psicóticos, soy
un amor.
Iván C.¹ (2018: 5)

En la presente tesis propongo estudiar los materiales literarios y las prácticas y experiencias de escritura y lectura en contextos de encierro de adolescentes y jóvenes en Argentina, en las primeras dos décadas del siglo XXI. El trabajo se encuadra en los enfoques y perspectivas propuestos por la Maestría en Estudios Literarios de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, y en los debates e interrogantes desarrollados en el transcurso de tres proyectos de investigación UBACyT.

Estos proyectos de UBACyT fueron dirigidos por el Dr. Juan Pablo Parchuc en el Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas Dr. Amado Alonso y se titularon "Escribir en la cárcel: teoría, marcos y acciones" (2016-2017), "Escribir en la cárcel: intervenciones con la literatura y otras formas de arte y organización" (2018-2019) y "Escribir en la cárcel: lenguas, políticas y comunidad" (2020-2021). En este marco, indagamos materiales y procesos vinculados con la escritura y la lectura en contextos de encierro, buscando hacer un aporte al conocimiento de textos, experiencias y prácticas desarrolladas en torno a la palabra escrita intramuros. Dentro de estos proyectos de investigación me he enfocado en las producciones escritas por jóvenes que se encuentran en centros de régimen cerrado y complejos penitenciarios.

Asimismo, desde el año 2014 formo parte del Programa de Extensión en Cárceles (PEC) de esta Facultad, donde me desempeñé como docente y coordinadora de talleres literarios para jóvenes de 16 a 21 años que se encuentran en cumplimiento de medidas penales. En el año 2016 compilamos y editamos el libro *Expresos Literarios. Antología de jóvenes escritores en contexto de encierro*, que reúne parte de la producción de los talleres que dictamos desde el PEC en el Centro Socioeducativo de Régimen Cerrado (CSRC) Manuel Belgrano de C.A.B.A. Con el equipo de coordinación del PEC y el Departamento

¹ En las publicaciones que componen el corpus de esta tesis es habitual el uso de seudónimos y la utilización de siglas o nombres de pila para indicar la autoría. En todos los casos, cito tal como figura en el texto.

de Letras, organizamos anualmente el Encuentro Nacional de Escritura en la Cárcel, lo que me permitió entrar en contacto con textos y experiencias de escritura en contextos de encierro de jóvenes de distintos lugares del país. En el año 2017, me fue otorgada una Beca UBACyT de Maestría por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires, para desarrollar el proyecto "Leer y escribir en contextos de encierro: un abordaje crítico de literatura producida por jóvenes privados² de su libertad", dirigido por la Lic. y Prof. Silvia Delfino.

Esta tesis es el producto del desarrollo de ese proyecto y tiene como objetivo general aportar al campo de los estudios teóricos y críticos literarios, abordando la problemática de la escritura en cárceles a partir de los problemas teóricos de la literatura y las identidades. La especificidad de la propuesta implica estudiar estas temáticas en producciones y prácticas de las primeras dos décadas del siglo XXI en Argentina, y en espacios de encierro punitivo de adolescentes y jóvenes, debido a mi recorrido como docente e investigadora en esos territorios. La periodización se vincula con una expansión de talleres y espacios de lectura y escritura que acompañó el crecimiento de las intervenciones con la literatura en contextos de encierro desde la escuela, la universidad y las organizaciones sociales en el país desde comienzos de este siglo hasta la actualidad (Parchuc, 2014), proceso que fue parte de la problemática literaria investigada y que retomaré en el transcurso del trabajo.

Los objetivos específicos de la tesis son caracterizar materiales producidos por jóvenes en contexto de encierro, considerando distintos géneros, formatos y soportes; estudiar experiencias y prácticas asociadas a esta producción; indagar y producir pautas de análisis para abordar esta literatura y analizar las configuraciones de identidades que se ponen en juego en estas producciones y los relatos, tramas y enunciados que absorben y reescriben.

Como mencioné, la Maestría en Estudios Literarios es uno de los marcos principales de esta investigación, en cuyos seminarios pude especificar y definir sus antecedentes, sus núcleos de sentido y su inserción en las discusiones actuales de los estudios literarios. Los puntos de partida pueden agruparse en tres núcleos. En primer lugar, los estudios teóricos y

² El uso del masculino plural responde a que los autores de los textos que conforman el corpus de esta investigación se reconocen como varones y eligen esta forma para nombrarse.

críticos que abordan literaturas que se escriben o que se leen desde los bordes o los márgenes en nuestro país (Tennina, 2017; Parchuc, 2016; Forastelli, 2010; Panesi, 2000; Ludmer, 1999; Rosa, 1997; Delfino, 1995). En segundo lugar, los estudios que problematizan la enseñanza de la propia disciplina y reflexionan en torno a las prácticas de lectura y escritura en Argentina (Bixio, 2018; Bombini, 2015; Gerbaudo, 2015; Fernández, 2014; Frugoni, 2006). Por último, los enfoques y perspectivas que estudian las identidades, sus discursos y sus configuraciones (Butler, 2012, 1997; Arfuch, 2005; Rapisardi, 2003; Delfino, 1998) vinculadas, en este caso, con la juventud, el barrio, el delito y la cárcel (González, 2021; Rodríguez Alzueta, 2016; Molina, 2011; Míguez, 2010; Saintout, 2002; Foucault, 1975). Específicamente, las zonas que se detienen en el cruce entre identidades en relación con las violencias (Butler, 2010; Zubieta, 2010), la selectividad del sistema penal y el ensañamiento del accionar policial (Rodríguez Alzueta, 2016; Guemureman, 2015; Pita, 2010), la discriminación y las lenguas del odio (Giorgi, 2018; Delfino, 1998; Butler, 1997). En el primer capítulo de esta tesis desarrollaré cada uno de estos núcleos y especificaré los conceptos que los atraviesan.

En los capítulos siguientes, abordaré los materiales en sus diversos géneros y formatos y analizaré críticamente la literatura producida, en donde aparecen entramadas las prácticas de lectura y escritura. Asimismo, indagaré estas problemáticas en prólogos y otros paratextos, entrevistas y testimonios de estudiantes, docentes y coordinadores de proyectos en contextos de encierro. El corpus está compuesto por textos publicados en libros, revistas, fanzines y blogs. Esto también fue parte del objeto de estudio, es decir, las maneras en que circulan los materiales producidos intramuros. Como se verá, entre estos materiales los géneros que abundan son las formas breves: cuentos, poemas, microrrelatos, crónicas y cartas. En varias ocasiones la publicación de la producción se realiza de modo colectivo, conformando antologías que incluyen voces múltiples. En su gran mayoría, se trata de textos y experiencias de jóvenes varones de 16 a 21 años, que escriben desde centros de régimen cerrado y unidades penales de jóvenes y adultos de C.A.B.A., Buenos Aires, Córdoba, Santa Fe, Entre Ríos, La Pampa y Mendoza, y que participaron con sus producciones en el Encuentro Nacional de Escritura en la Cárcel.

A su vez, la investigación partió de la pregunta por el rol o función que cumplen los talleres y espacios de lectura y escritura intramuros en el desarrollo o circulación de

herramientas que permitan potenciar y extender los alcances de esas voces y palabras, ampliando el acceso a derechos. ¿Cómo son estos proyectos que desarrollan docentes y estudiantes? ¿Qué se entiende por escritura? ¿Y por literatura? ¿Cómo piensan su propia obra? Otros interrogantes que guiaron el trabajo fueron: ¿Qué y cómo escriben los jóvenes que se encuentran privados de su libertad en Argentina? ¿Cómo y qué leen? ¿Qué tipo de materiales y herramientas despliegan y ponen en juego? ¿Qué pautas de análisis resultan productivas para abordar esta literatura? ¿Cómo operan las configuraciones de las identidades en estos textos, en particular las vinculadas con la juventud, la cárcel, el barrio y el delito? ¿Cómo dialogan con los discursos de criminalización y las lenguas del odio?

Para el abordaje de estos interrogantes, recuperé conceptos, técnicas e instrumentos propios de las disciplinas y áreas de conocimiento de la teoría y crítica literaria, la enseñanza de la lengua y la literatura y la educación en contextos de encierro. Fundamentalmente, la metodología se adecua a la propuesta de la Maestría en Estudios Literarios, operativizando sus instrumentos críticos, su disposición analítica, la perspectiva interdisciplinaria y el enfoque culturalista. De este modo, busco reflexionar en el ámbito de la teoría literaria interviniendo en las discusiones sobre la literatura en relación con la cultura contemporánea, con la sociedad actual y sus conflictos.

En este sentido, seguí la línea de los trabajos recientes sobre las concepciones, perspectivas y modalidades actuales de la investigación literaria (Tennina, 2020; Louis, 2013; Ciordia, Cristóbal, Funes, Vedda, Vitagliano, 2011), así como los trabajos de estudios literarios que problematizan la enseñanza de la literatura, la investigación y sus relaciones con las tramas culturales y políticas (Gerbaudo, 2017; Delfino, Muschetti, Panesi, Zubieta, 2010; Dalmaroni, 2009). Las pautas de trabajo incluyeron modos de leer y reflexionar sobre objetos, escenas y situaciones, que atienden no sólo a modalidades del análisis textual y la crítica cultural, sino también a la producción de marcos de inteligibilidad que permiten conceptualizar prácticas y acciones ligadas a la docencia y la extensión universitaria. Siguiendo a Josefina Ludmer (1988), la idea fue delimitar fronteras y sentidos a través de la lectura de objetos:

'Objeto' es lo que se lee en la escritura otra o de otros. La categoría de objeto abre al espacio teórico de la crítica porque refiere a la vez la materia que se recorta o construye para leer (determinadas escenas de palabras, nombres, historias en palabras, vacío de palabras, relaciones y sociedades de palabras), y al sentido que se le da y que es

indisociable de su construcción (en esos objetos pueden leerse universos: sociedades, sistemas, sujetos, pasiones, historias y hasta cuerpos diversos). (19)

Esta propuesta requirió del conocimiento del espacio, del territorio, de las aulas, ya que es lo que posibilitó el acceso a los materiales de poca circulación, así como lo que permitió el abordaje de las prácticas asociadas a la producción. El espacio literario es entendido en sentido amplio, no es solo el texto sino también sus condiciones de enunciación, ya que estas aparecen entramadas en los materiales y pueden ser indagadas desde la lectura de los mismos. Forman parte del entramado lo que se dice sobre la cárcel, los enunciados cristalizados (Giorgi, 2018) y las representaciones hegemónicas que se disputan en las producciones. Este recorrido implicó analizar los objetos –libros, publicaciones periódicas, folletos, blogs–, y también supuso considerar testimonios, entrevistas y relatos de experiencias de personas que están o estuvieron privadas de su libertad, así como de docentes y editores. Siguiendo a Annick Louis (2013),

se trata de recuperar la noción de encuesta³ (usada por la historia, la sociología, la antropología) y la de materialidad del objeto (tal como la tratan los historiadores del libro). La literatura como encuesta no es una metáfora, ni una operación de conocimiento que transforma los estudios literarios en sociología o en historia. Si tomamos en cuenta los aspectos materiales en tanto elementos constitutivos de la identidad de la obra, la recuperación de la encuesta (que solemos llamar también archivos, terreno, etc.) por los estudios literarios pone en evidencia los aportes de la interdisciplinariedad. (212)

Ahora bien, para el desarrollo de esta investigación no diseñé previamente entrevistas ni guías para efectuar cierto trabajo de campo. En cambio, proyecté hacer una reflexión sobre la praxis y sistematizar y analizar experiencias en curso o finalizadas, tanto propias como de otras personas, de estudiantes, educadores, talleristas, editores, investigadores, coordinadores y militantes de organizaciones y proyectos en contextos de encierro, con quienes pude entrar en contacto en la participación de actividades y encuentros vinculados con propuestas de lengua y literatura, en presentaciones de libros, en reuniones, en proyectos compartidos y en eventos como el Encuentro Nacional de Escritura en la Cárcel ya mencionado. Son parte del corpus sistematizaciones, notas y registros de clase publicados, relatos docentes, experiencias y entrevistas que se encuentran en las mismas revistas y libros producidos intramuros o en medios de comunicación de mayor o

³ En el texto original en francés, la palabra utilizada es *enquête* y no se refiere exactamente a "encuesta", sino que se entiende en vínculo al trabajo de archivo, trabajo documental y otras acciones que se desarrollan durante un proceso de investigación sobre materiales y territorios.

menor circulación; en donde busqué concepciones sobre las prácticas de lectura y escritura y sobre lo literario que allí aparecen. En todos los casos, se trata de materiales publicados, es decir, no trabajé con textos inéditos.

Una primera instancia de la investigación estuvo relacionada con el relevamiento del material y su selección para constituir el corpus inicial, junto con la elaboración de pautas de análisis para su abordaje crítico. En esa instancia completé los relevamientos previos de fuentes y bibliografía teórica y crítica y realicé una primera sistematización para su estudio, además de la selección correspondiente. Junto con los materiales, relevé experiencias y prácticas en el marco de las cuales se producen y desarrollan, prestando especial atención a los fundamentos y objetivos de las propuestas y el tipo de actividades realizadas.

Además de una lectura crítica del corpus literario, fue necesario leer entrevistas, prólogos y otros paratextos para rastrear posicionamientos y sentidos que orientan la práctica y las concepciones sobre la lectura y la escritura en este contexto. La materialidad del texto (Chartier, 2006) y su soporte fue, a su vez, un tema a considerar, ya que estas condiciones suponen una problemática en sí misma en cuanto a los modos de producción y la circulación de lo escrito. Luego, en una segunda instancia, realicé una sistematización que contempla los ejes y problemáticas especificados y la revisión de las hipótesis, postulados e interrogantes iniciales, respecto del material, las prácticas y las experiencias reunidas y el análisis de la selección realizada para la constitución del corpus.

Las hipótesis generales que guiaron la investigación fueron las siguientes. La escritura en contextos de encierro penal juvenil requiere un abordaje específico que considere sus prácticas y producciones desde los estudios literarios. La producción literaria de jóvenes privados de su libertad en Argentina a comienzos del siglo XXI y las prácticas de lectura y escritura asociadas a estos textos ponen en cuestión las concepciones de la literatura, sus modos de operar, sus formas y sus usos. A su vez, estos materiales –que entran sus condiciones de producción– habilitan una disputa con los sentidos, enunciados cristalizados y representaciones hegemónicas de las identidades prefijadas en medios masivos de comunicación, en la industria cultural y en el sistema penal. Esta disputa acontece, en un primer plano, en donde las configuraciones de las identidades que se observan en el análisis crítico de los textos literarios, de cuentos, poemas, cartas,

microrrelatos, crónicas, cuestionan lo que desde el sentido común se dice sobre la cárcel, el delito, los jóvenes, sus vidas y sus barrios de pertenencia. Pero a su vez opera en un segundo plano, en el que las prácticas mismas de lectura y escritura en estos contextos, puntualmente el espacio del taller, debaten el orden establecido por las instituciones en las que se desarrollan.

La estructura de la tesis intenta plasmar los objetivos y las hipótesis que guiaron la investigación y el análisis. Esto motivó la organización de la tesis en tres partes, cada una de las cuales tiene sus problemáticas e hipótesis específicas. En el primer capítulo, titulado "Bordes", desarrollaré los antecedentes y el estado de la cuestión de los estudios en torno a la escritura en contextos de encierro en Argentina en general y en particular de adolescentes y jóvenes. A su vez, recorreré el marco teórico y los debates en torno a los problemas de la literatura y de la identidad asociados a las prácticas y producciones intramuros. En el segundo capítulo, "Prácticas", abordaré las prácticas de escritura y lectura en contextos de encierro de adolescentes y jóvenes, en particular el espacio de los talleres literarios, entendiendo que lo literario no es solo el material sino también sus condiciones y las prácticas asociadas a su producción, todo lo cual se entrama en los textos, entrevistas, prólogos, paratextos, relatos de experiencias y registros de clases. El foco estará puesto en los talleres y espacios en los que se produjo el corpus trabajado en la tesis. En el último apartado de este capítulo presentaré una descripción analítica de los materiales, reconociendo sus diversos géneros, formatos y modos de circulación.

En "Formas breves", el tercer capítulo, realizaré un abordaje crítico de los textos literarios producidos por jóvenes privados de su libertad, textos que fueron producidos en aquellos talleres y espacios. El recorrido está organizado en función de problemas teóricos que condensan el eje literatura-identidad en los textos que componen el corpus: la apelación a las expectativas del público lector, las configuraciones del encierro, las construcciones literarias del barrio y, por último, los relatos de vidas. Las hipótesis específicas que guiarán este análisis textual son las siguientes. Los enunciados cristalizados y las frases hechas sobre la juventud, la violencia, el barrio, el delito y la cárcel, en estas producciones, aparecen reapropiadas y subvertidas a través de los procedimientos literarios; el espacio literario se convierte en la posibilidad de reescribir las configuraciones de las identidades. En los textos se encuentra la pregunta sobre qué se espera de esta

literatura, de sus autores, de sus espacios de producción, de sus formas, de su lengua, de los temas y de sus personajes. La operación consiste en incorporar la mirada del otro y dialogar con las expectativas ajenas, para desarticularlas y responder proponiendo otras versiones distintas a las preestablecidas por los medios de comunicación, las instituciones penitenciarias y la industria cultural. Se identifica no solo una ruptura de las expectativas sino también la conformación de procesos propios y colectivos de identificación a partir de la enunciación de un "nosotros" que contradice, que contesta, que debate. De este modo, el juego con el lenguaje se vuelve una herramienta para disputar quiénes son, dónde están, cómo llegaron ahí, y para reclamar su derecho a existir.

CAPÍTULO 1. BORDES

Yo fui
todo lo que se me imputa
y también las razones que no conocés
fui cardo
piedra en tu zapato
corona de espinas
lanzas en tu costado
pero algo más que las letras en negrita de un
expediente
aunque no lo creas
o ni siquiera lo imagines.
Yo fui
he sido
ya no seré
Liliana Cabrera (2012: 5)

O qué ficción sin precio tal vez nos venda o nos
regale; o lo que es lo mismo, qué precio hay que
pagar por empeñarse en la literatura.
Jorge Panesi (2000: 353)

El 8 de diciembre de 2017, Juan Pablo Kukoc fue asesinado en el barrio La Boca de la ciudad de Buenos Aires. El policía Luis Chocobar fue procesado y acusado de matarlo por la espalda, luego de perseguirlo dos cuadras por señalarlo como el autor del robo a un turista. De inmediato la prensa hegemónica comunicó la muerte de Kukoc nombrándolo como "delincuente" y dotando de apellido y heroicidad a Chocobar. Además, éste fue recibido y felicitado por el presidente de la Nación y la ministra de Seguridad de ese momento.

En oposición a los discursos que celebraban la violencia cometida por un agente público a través del uso ilegítimo de su arma reglamentaria, la madre del joven asesinado publicó, en conjunto con Dani Zelko, el libro *Juan Pablo por Ivonne. El contrarrelato de la doctrina Chocobar* (2018). Allí, en un extenso poema de treinta y ocho páginas, cuenta la vida de su hijo desde el 19 de noviembre de 1999 cuando nació en Salta, hasta el 8 de diciembre de 2017:

Lo tuve
fue mi primer varón
uno de mis grandes sueños
quería que sea futbolista
hincha de River
[...]
era muy inteligente
aprendió rápido a hablar y escribir
le enseñabas a caminar y él ya corría

era inteligente, amigable, sensible, sentimental
muy malcriado (1)

Respecto del día en que un policía asesinó a su hijo, expresa:

Me volví loca, les dije de todo
que no habían hecho nada para salvarlo
que lo habían dejado morir
que por qué lo condenaron antes de saber lo que pasó
que mi hijo no era un asesino
que el único asesino acá era Chocobar
que Pablo solo era un chico que quería vivir
[...]
¡Si pablo ya estaba en el piso!
¡si ya lo tenía emboscado!
¡tenía el fémur roto!
¡no se podía ni mover!
¡no tenía cómo escapar!
¿¡por qué no esposarlo!?
¿¡por qué tirarlo a matar!?
¿¡por qué matarlo!?! (33-38)

Con el correr del tiempo, este texto se convirtió en una herramienta de acompañamiento al reclamo de justicia y en una de las formas de disputar las tramas discursivas que fomentan la represión, el asesinato, la estigmatización y el maltrato por parte de funcionarios estatales (Charaf y Satlari, 2018).

Entre los meses de agosto y octubre de 2017, antes de cumplir dieciocho años y recuperar su libertad, Juan Pablo Kukoc participó del Taller de Literatura que dictamos desde el Programa de Extensión en Cárceles (PEC) de la Facultad de Filosofía y Letras de la U.B.A. en el Centro Socioeducativo de Régimen Cerrado San Martín de C.A.B.A. (Charaf y Satlari, 2018). En ese taller, escribió el siguiente poema:

Bronca cuando me dan malas noticias
Bronca cuando pierdo un partido de fútbol
Bronca cuando no puedo estar con la persona que quiero
Bronca cuando no me salen las cosas bien
Bronca cuando es viernes y no salgo al baile (21)

¿Por qué y cómo estos textos y sus prácticas asociadas disputan sentidos y enunciados cristalizados en medios masivos de comunicación, industria cultural y sistema penal? Considero que recordar a Kukoc, su producción poética realizada en el taller literario y la publicación de su madre opera como punto de partida general para abordar las problemáticas de esta investigación que surgen en el cruce entre escritura en contextos de encierro,

literatura e identidades. En este capítulo especificaré estos conceptos y desarrollaré los núcleos temáticos de la presente investigación, sus bordes, sus antecedentes y el estado de la cuestión de los estudios en torno a la escritura en cárceles en Argentina en general y en particular de adolescentes y jóvenes. A su vez, recorreré el marco teórico y los debates en torno a los problemas de la literatura y de las identidades asociados a las prácticas y producciones intramuros.

1.1. Puntos de partida

Entre los primeros antecedentes en los que inscribo esta investigación están los estudios teóricos y críticos que abordan literaturas que se escriben o que se leen desde los bordes o márgenes, en particular aquellos que articulan teoría, crítica y cultura política en el estudio del canon (Forastelli, 2010). Como parte de una tradición marginal en la literatura argentina, la crítica se ha detenido en las configuraciones literarias de jóvenes encarcelados. Se puede citar en este sentido trabajos sobre *Las tumbas* de Enrique Medina y *Larvas* de Elías Castelnuovo, que recuperan textos y autores dejados de lado durante muchos años (Parchuc, 2016; Rodríguez Pérsico, 2013; Rosa, 1997). Respecto de la literatura argentina contemporánea y las relaciones con el problema aquí abordado, Ana María Zubieta (2017) analiza las tramas literarias del presente y reconoce el "surgimiento de una literatura que brinda nuevas configuraciones de márgenes y marginalidades, migrantes y migraciones, [en donde] se destacan subjetividades ubicadas o transitando espacios marginales" (11). En la línea de literatura, márgenes y legalidad de la crítica literaria argentina, Josefina Ludmer (1999) compone un corpus del delito situado "entre la literatura y la vida" (25) para leer los modos en que los textos "se relacionan entre sí, trazan trayectos y fronteras y cuentan historias" (26). Estos recorridos se enfocan en lo que Jorge Panesi denomina, en *Marginales en la noche* (2000), las zonas de ilegitimidad, los restos y los deshechos que otorgan pistas acerca de las posibilidades de la literatura para el desplazamiento de los márgenes, al producirse "al borde de los discursos consolidados del saber" (342). En ese texto, Panesi señala el cruce de escritura y prisión al indicar que "la escritura parece adquirir valores insospechados para aquellos que han estado presos" (353).

Estas operaciones críticas implican leer lo que Silvia Delfino (1995) nombra como el reverso de la tradición, es decir, el otro lado de las lecturas oficiales que ordenan y

otorgan una continuidad histórica a las polémicas y controversias que delimitan lo literario. Esto permite estudiar cómo el estatuto de lo literario es rearticulado en y desde bordes, fronteras y márgenes, ya que se tensionan los límites y se transforman los modos de producción de saberes, acciones y cánones de la literatura (Parchuc, 2011). Desde esta perspectiva, Juan Pablo Parchuc (2018, 2014) lee los materiales producidos en la cárcel e identifica en ellos la interpelación a las concepciones hegemónicas de lo literario y lo estético, tanto de la academia como de la industria cultural. En esta línea de sentido, Lucía Tennina (2017) estudia las operaciones de las literaturas del margen y los modos en que la literatura de la periferia de San Pablo cuestiona o legitima las fronteras del orden establecido del estatuto de lo literario a través de sus textos, sus prácticas y del posicionamiento de sus agentes. Si bien se refiere al campo artístico brasileño, tanto las hipótesis como la metodología de su investigación resultan productivas para abordar la escritura en cárceles.

Enmarcar la presente investigación en estos antecedentes teóricos y operaciones críticas supone partir de cierta perspectiva sobre los vínculos entre la especificidad de lo literario, los materiales y el mundo de la vida. Implica leer desde la concepción de que "la literatura no representa de manera simple esos problemas, sino que forma parte material de esas situaciones" (Delfino y Parchuc, 2017: 116). No se trata, entonces, de ver cómo los textos representan la cárcel, sino de analizar la literatura contemporánea desarrollada en esas condiciones de producción, sus prácticas y experiencias asociadas y los procesos colectivos involucrados, para pensar cómo operan desde los bordes estas lenguas y estas voces en los diálogos (Bajtín, 1979) y las disputas por los sentidos.

Para trabajar la escritura en contextos de encierro en la actualidad, Parchuc (2014b) define el "borde" como el "límite producido por la crítica, que está constituido por tramas donde se reconfiguran las luchas por la hegemonía respecto de marcos de inteligibilidad y acción que forman parte de la institucionalización de lo literario" (96). Las nociones de trama y borde le permiten enfocarse en la potencia que tienen estos materiales a partir de sus estrategias, tretas y resistencias para interpelar los límites de lo estético y de lo instituido (Parchuc, 2019).

Asimismo, recupero los estudios literarios que problematizan la enseñanza de la literatura y que reflexionan en torno a las prácticas de lectura y escritura. Gustavo Bombini

(2015, 2004) estudia las prácticas hegemónicas y contrahegemónicas de la enseñanza de la literatura y las escenas de lectura y escritura desde la didáctica y desde la crítica cultural. Siguiendo estos enfoques, reconozco como antecedentes los trabajos que estudian los talleres de actividades de formación vinculadas con las prácticas del lenguaje y que analizan cómo circulan las herramientas de análisis literario, de lectura y de escritura en un ámbito de aprendizaje colectivo (Argañaraz, 2019; Bombini y Frugoni, 2017; Bórtoli y Coniglio, 2017; Jones, 2017; Bombini y Fernández, 2015; Colussi, 2017; D'Atilia, 2017, Provenzano y Dubin, 2010), algunos de ellos dedicados a reflexionar sobre estas experiencias en contextos de encierro, tanto las prácticas de escritura y lectura académicas (Molina, García, Gareffi y Moris, 2020) como los trabajos recientes sobre talleres literarios en unidades penales y centros cerrados (Ichaso, 2020; Charaf y García, 2020; Morini, 2019; Adur, De Mello y Woinilowicz, 2016; Fernández, 2015, 2014; Cozzi, 2015; Vázquez, 2015; Sorrentino, 2015; Abrach y Charaf, 2015).

La mayoría de los textos del corpus fueron producidos en el marco de talleres de escritura, por lo que investigar estos problemas supone reflexionar las implicancias del espacio del taller. Al respecto, Maite Alvarado, quien además de participar desde los inicios de la experiencia de Grafein, coordinó entre 1984 y 1990, junto con Gloria Pampillo, talleres en el marco de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, explica que "en la sustentación teórica del taller de escritura tuvieron incidencia, también, las redefiniciones de términos como 'texto', 'lectura' y escritura" (2013: 21). Al postular el taller "como el espacio en el que esas prácticas significantes se ponen en escena", se vuelve también "una ocasión para investigarlas" (2013: 21). Cuando Sergio Frugoni (2006) aborda la tradición argentina de talleres de escritura, se detiene en las experiencias y trayectorias de Alvarado y Pampillo para indicar la relevancia de la teoría bajtiniana en la enseñanza de la lengua desde la escritura: "Desde las perspectivas tradicionales, era necesario conocer la gramática de la lengua para escribir; desde el punto de vista de Bajtín, los hablantes conocen la lengua en forma de géneros y en relación con el uso que hacen de ella en las distintas esferas de la praxis" (44). Así, Frugoni vincula la reflexión de la práctica de la escritura de jóvenes con los conocimientos y la enseñanza de la lengua y la literatura en general y analiza sus modos de apropiación y sus concepciones de lo literario. Puntualmente sobre la producción de

jóvenes privados de su libertad, señala cómo la escritura allí entra en tensión con "las instancias de poder que definen su reclusión" (81) y destaca el valor diferencial que presenta la "intensa práctica de escritura de cartas entre ellos y con el exterior, mostrando una apropiación de lo escrito particular y específica de su situación" (81).

Como antecedentes específicos en el estudio de los materiales producidos por adolescentes y jóvenes encerrados y de las prácticas docentes que se desarrollan en los centros de régimen cerrado de C.A.B.A., cabe mencionar las investigaciones de Mirta Gloria Fernández (2018, 2015, 2014, 2006). Fernández explica que se trata de experiencias que involucran sujetos disímiles y de universos que se ponen en contacto y en tensión. A su vez, estudia las operaciones de intertextualidad desplegadas durante la lectura y la escritura por parte de adolescentes privados de su libertad y las estrategias para escribir a partir de los textos leídos. Estas apropiaciones "exhibieron, entre otras cosas, el particular desajuste entre las representaciones acerca de la infancia y la adolescencia, que suelen exponer ciertos medios de comunicación, y la producción escrituraria real y concreta, unas veces en forma poética y otras en prosa, por parte de diferentes grupos de chicos en situación carcelaria" (2015: 6). Sobre el primer libro de Fernández, Jorge Panesi escribió el trabajo "Los chicos imposibles" (2006), para proponer que allí la literatura se configura como un espacio de encuentro. En ese breve artículo, Panesi sostiene que quienes participan de los talleres pueden apropiarse del lenguaje literario en tanto sus docentes sean capaces de cuestionar "lo que entienden que la literatura es, siempre que puedan aceptar el desposeimiento de lo que creían poseer" (s/p). En ese movimiento, se transforman las certezas del saber letrado en tanto que estudiantes y profesores aportan su propia respuesta a la pregunta sobre qué es la literatura. Como señala Inés Ichaso (2016), estos modos de leer y de escribir redefinen las concepciones de lo literario.

Asimismo, resultan productivas como puntos de partida las teorías de Michèle Petit (2014, 2008, 1999) sobre las prácticas de lectura de jóvenes, las concepciones del libro y las experiencias de bibliotecas barriales en vínculo con procesos de identificación; así como los postulados de Michel de Certeau (1996) sobre los "avances y retrocesos, tácticas y juegos con el texto" (188) y las estrategias en las prácticas de lectura y escritura que permiten ligarlas al concepto de resistencia. En este sentido, retomo la conceptualización de Analía Gerbaudo e Ivana Tosti (2017) respecto de las nano-intervenciones con la

literatura. En su libro, usan este concepto que recuperan de Avital Ronell (Gerbaudo, 2015) para caracterizar el conjunto de experiencias recopiladas, tales como una biblioteca comunitaria, un ómnibus con libros que recorre localidades, talleres literarios en hospitales, talleres de narración oral en barrios, una editorial cartonera y talleres de lectura y escritura en contextos de encierro. Estudian cómo estas intervenciones tienen como objetivo expandir el contacto con la literatura e implican a su vez la ampliación de derechos y de las fronteras de los mundos simbólicos de quienes participan de esas acciones. En las dos primeras décadas del siglo XXI, en las cárceles se propagaron los espacios ligados a la literatura entendidos de este modo, que procuran no sólo ampliar el acceso a la cultura y a la educación, sino también garantizar el derecho a la palabra, denunciar la violencia institucional y proponer otras miradas y voces sobre el punitivismo, la cárcel, el sistema penal y la realidad social (Parchuc, 2014).

Es decir, tanto en los dispositivos para jóvenes como en las cárceles de adultos, desde comienzos de este siglo, en Argentina hubo un incremento de propuestas socioeducativas, artísticas y culturales, impulsadas por escuelas, universidades, asociaciones civiles y organizaciones sociales (Parchuc, 2014). Este incremento fue acompañado por cambios de políticas públicas que, no sin tensiones, avances y retrocesos, implicaron nuevas condiciones de posibilidad para el desarrollo de acciones contrapuestas a la lógica punitiva y las formas de disciplinamiento y control constitutivas de este tipo de instituciones (Bixio, 2018; Acín, 2016; Bustelo, 2016; Herrera y Frejtman, 2010). En el 2006, se sancionó la Ley de Educación Nacional 26.206 que incorpora la modalidad educativa en contextos de encierro para garantizar el derecho y la obligatoriedad de los estudios primarios y secundarios también intramuros. En este marco se ubica la expansión de espacios vinculados con la escritura y la lectura en general, y en particular a la literatura. La realización anual del Encuentro Nacional de Escritura en la Cárcel, organizado por el PEC y el Departamento de Letras (FFyL-UBA) desde 2014, es uno de los ejemplos que condensan este proceso.

Esto puede atribuirse a diversos factores, uno de ellos es el interés renovado en estos sectores sociales, "que permitió un apoyo institucional para la difusión de la palabra carcelaria; una necesidad de difundir la realidad del adentro carcelario para lograr mejoras específicas; y un trabajo constante que viene realizándose desde los ámbitos educativos en

cárceles" (Gude, 2018: 4). En su reciente investigación, Federico Gude aborda la red de publicaciones periódicas producidas entre 2003 y 2015 en cárceles federales y bonaerenses y realizó, en 2018, uno de los primeros catálogos de revistas producidas intramuros en el país. Otro de estos catálogos es el que hicimos en los proyectos de UBACyT mencionados, el sitio web *REC. Red de Escritura en Cárceles*, que desde 2017 tiene como objetivo reunir materiales e impulsar acciones vinculadas con la lectura y la escritura en contextos de encierro.

En los últimos años se desarrollaron otros proyectos de investigación afines que contribuyeron al análisis sobre los textos producidos en contextos de encierro, sus condiciones de enunciación, la potencialidad de los talleres de escritura y su injerencia en procesos de identificación, como las tesis de posgrado de Ana Barral (2017), Cynthia Bustelo (2016) y Julián Axat (2013). Si bien en la presente tesis se especifica la problemática desde los estudios teóricos y críticos literarios, dado que busco hacer un aporte a este campo disciplinar, estos otros proyectos son importantes como puntos de partida. Puntualmente desde las Ciencias de la Educación, Bustelo realiza un abordaje pedagógico desde la perspectiva narrativa y autobiográfica para estudiar experiencias de formación en contextos de encierro. Allí, trabaja los vínculos entre educación y narración a través de "la reconstrucción de relatos de experiencia para comprender los modos de decir y hacer, los procesos, las tácticas que pusieron a jugar las personas que lograron interrumpir, resignificar, resistir, el encierro" (Bustelo, 2016: 2).

Como anticipé en la introducción, las prácticas de lectura y escritura presentan un valor diferencial en prisión, por lo que requieren un abordaje particular que atienda a las condiciones de producción, su circulación y sus funciones. Los aspectos que sostienen este carácter diferencial son diversos, pero en una primera aproximación cabe señalar que se trata de territorios y cuerpos fuertemente marcados por la escritura y por una necesidad energética de decir y contradecir. Ana Barral (2017) estudia las prácticas de escritura cotidiana que se desarrollan allí, como la escritura en el propio cuerpo (tatuajes temporales o definitivos), escritura en la pared (grafitis de canciones, poemas, mensajes) y la escritura de cartas. Por el aislamiento y la distancia que supone el encierro, el género epistolar es muy utilizado: se escriben cartas al juez, a la familia, a las parejas, a otras personas presas, pero también son habituales las cartas "a la sociedad", que tienen como objetivo la

reparación de la invisibilización de lo que ocurre allí y de los puntos de vista desde adentro (Parchuc, 2014). Con respecto a la publicación de los textos, las editoras Ana Lucía Salgado (2016) y María José Rubin (2016) coinciden en que el trabajo de edición que desarrollan en contextos de encierro tiene ciertas particularidades. Proponen que no se trata de editar solamente "en" prisión, sino que también es "desde, contra y a pesar de" la cárcel (Salgado, 2016: 91). En este contexto, el acto de editar se convierte en un acto de resistencia.

A su vez, dentro de este panorama, los centros de régimen cerrado y las unidades penitenciarias de jóvenes requieren su propio abordaje específico, ya que implica pensar aspectos relacionados con la juventud, el régimen penal juvenil, las identidades de adolescentes y jóvenes y las condiciones de detención a las que son sometidos. Si bien algunas cuestiones jurídicas y sociológicas exceden los alcances de esta tesis, sí fue necesario considerar particularidades de las condiciones de producción al reconocer la historicidad de los materiales. En los ámbitos del derecho, la antropología y la sociología se han elaborado registros y producido narraciones que permiten estudiar desde distintas perspectivas la problemática de las cárceles en Argentina y Latinoamérica, sus condiciones, efectos sociales y culturales (Cesaroni, 2013; Gutiérrez, 2012; Segato, 2007, 2003). Desde las Ciencias de la Comunicación, Mauricio Manchado (2015) estudia los procesos comunicacionales de la prisión y señala cómo la opacidad del sistema carcelario es propicia a que los estereotipos, que vemos en noticieros, series de ficción y periódicos, no sean fácilmente contrastables. Salvo excepciones, en estos medios masivos lo que ocurre cotidianamente tras las rejas está invisibilizado, tergiversado o bien contado sin conocimiento de causa. La violencia sistemática (torturas, maltratos, trabas en el acceso a salud y educación, incumplimiento de los derechos humanos en general) no suele tener lugar en la agenda pública, y cuando lo tiene se presenta como una violencia "merecida", justificada, legitimada. En el caso de la justicia penal juvenil, desde las detenciones policiales hasta el encarcelamiento y el proceso judicial, el desconocimiento es aún mayor (Guemureman, 2015, 2012; Axat 2013), por lo que la falta de información facilita el desarrollo de frases hechas como "entran por una puerta y salen por la otra" por "ser menores". Por el contrario, como indica Claudia Cesaroni (2010), Argentina "es el único país en el continente americano, con excepción de los Estados Unidos, donde se han

impuesto penas de prisión perpetua a personas por delitos cometidos antes de los 18 años de edad, es decir, cuando eran niños" (3), condenas que fueron dictadas entre 1999 y 2002.

Diversas investigaciones han abordado los contextos de encierro y territorios de prácticas de adolescentes y jóvenes en cumplimiento de medidas penales (Rodríguez Alzueta, 2020, 2016; Axat, 2013; Guemureman, 2012; Daroqui, López y Cipriano García, 2012; Míguez, 2009; Kessler, 2005) y se han detenido en particular en el modo en que los testimonios e historias de vida producen un contrapunto con los discursos hegemónicos y las miradas institucionales ajenas desde las propias voces de jóvenes (Daroqui, López y Cipriano García, 2012; Cesaroni, 2010; Daroqui, 2006). Ahora bien, en este panorama, ¿por qué y cómo estudiar, desde los estudios literarios, y en particular desde perspectivas de la teoría literaria y de la enseñanza de la disciplina, las prácticas de lectura y escritura en la cárcel y su literatura?

1.2. ¿Por qué literatura?

El primer interrogante que desencadenó este trabajo fue pensar cuáles son los sentidos de especificar estos objetos de estudio desde la teoría literaria y desde la enseñanza de la literatura, y cuáles son los problemas implicados al abordar la escritura en contextos de encierro desde estas perspectivas. Esto condujo a reflexionar sobre cómo estas textualidades operan y dialogan con el espacio literario argentino, con cómo se entiende la literatura en la actualidad, es decir, qué le hacen estos textos a la literatura en función de su circulación. Al tratarse de una problemática poco estudiada y de materiales en su mayoría desconocidos, se vuelve evidente la pregunta por los estudios literarios, por los alcances de la teoría y por su estatuto en general.

Al reflexionar sobre el panorama en Argentina, Lucía Tennina (2020) sitúa una apertura de fronteras respecto de lo literario durante el proceso de recuperación de la democracia, atravesado por "una auto-reflexión sobre su auto-discurso" (286). Cuando Miguel Vitagliano (2011) construye una historia de la teoría literaria de la UBA, desde los primeros cursos de la década del '80 hasta la actualidad, recorre los debates que se destacaron en cada época —y los respectivos modos de pensar los vínculos entre teoría y crítica— y concluye que una pregunta fundamental es "¿para qué la teoría literaria?" (133). En una aproximación a una definición, Jonathan Culler (2000) propone que

El efecto más importante de la teoría es que pone en duda el "sentido común", las ideas que son de sentido común sobre el significado, la escritura, la literatura o la experiencia. [...] La teoría nos lleva a cuestionar las premisas o los supuestos más básicos en el estudio de la literatura, y perturba todo lo que se puede haber dado hasta ahora por sentado: ¿Qué es el significado? ¿Qué es un autor? ¿Qué es leer? ¿Qué es el 'yo' o el sujeto que escribe, el que lee, el que actúa? ¿Qué relación hay entre los textos y las circunstancias en que se producen? (14, 15)

Así entendida, el espacio de la teoría literaria es el de la puesta en duda del sentido común, el de la perturbación. Vitagliano la describe como un "antídoto contra las certezas heredadas" (34), que es a la vez una estrategia, de la que la crítica sería su táctica.

En vistas de estas definiciones, puede leerse la disputa que presenta Annick Louis (2013) entre los sectores académicos que proponen situar los estudios literarios contemporáneos en las Ciencias Sociales y aquellos que prefieren mantenerlos bajo la órbita de las Humanidades, por temor a poner en jaque lo específico de la disciplina. Si bien este debate excede los objetivos y alcances de esta tesis, sí resulta pertinente al menos plantear la pregunta por la inserción de la investigación sobre escritura en cárceles dentro de este panorama. En este sentido, Louis propone que "no se trata de convencer a las vertientes ajenas a lo literario del interés social y cultural de los estudios de letras, sino de reflexionar acerca de las condiciones de posibilidad de una articulación de los estudios literarios con las ciencias sociales. Lo cual implica, por supuesto, volver a pensar el estatuto del objeto literario en tanto objeto social" (203). Estudiar materiales literarios en tanto objetos sociales permite expandir la discusión y la reflexión en el campo de la teoría y la crítica literaria; pero esto no implica que la metodología deba ser sociológica o antropológica, más allá del diálogo que pueda realizarse con estas u otras disciplinas. Tal como señala Tennina (2020), "hay elementos de la literatura, ligados a la insinuación y la pluralidad del texto escribible en un sentido barthesiano" [...], que la "vuelve algo que excede a la metodología sociológica" (286). Y agrega:

Existe otro motivo más que resulta central para sostener la importancia de mantener ciertas investigaciones dentro del estudio de la literatura y no de la sociología. Me refiero específicamente a aquellos trabajos que investigan producciones literarias de grupos sociales tradicionalmente marginalizados del mundo de las letras. [...] Desde ya que el abordaje del canon no debe ser desplazado, porque todavía hoy son necesarias lecturas "fisuradas" que sigan cuestionando/desviando las lecturas establecidas. Pero resulta absolutamente necesario, también, pensar en cánones alternativos o ampliados que cuestionen nuestros valores enquistados y nuestros conceptos asentados. (286)

Es decir, no se trata de leer los materiales hechos en cárceles como "excepciones antropológicas [...] sino como productos estéticamente estudiables" (Tennina, 2020: 287) desde la teoría y crítica literaria. De todas formas, advierte Marcelo Topuzian (2013), este problema por el estatuto no se reduce a un conflicto de los estudios académicos, ya que, como desarrollaré más adelante, la problemática imbrica aspectos que atañen no solo a la academia.

Es posible ubicar la escritura en cárceles como un problema de la teoría y crítica literarias si se las entiende como una forma de intervención. Esta es la operación que realiza Parchuc (2014b) para el abordaje de este problema:

Las discusiones sobre el vínculo entre legalidad, canon y literatura nos llevaron a proponer el estudio de las tramas que, en el borde que deja su proceso de institucionalización, habilitan una distinción entre moral y ética, no sólo en la esfera de lo estético sino respecto de las formas de intervención de la teoría y la crítica en el mundo de la vida. Esta noción de trama implica tanto las formas argumentativas de la crítica cuando legitima sus propios juicios y valoraciones como el vínculo contrastivo de estas operaciones con escenas institucionales concretas que se definen o recortan por su relación con otros saberes, prácticas y experiencias (artísticas, editoriales, de enseñanza u organización). (95, 96)

En una línea similar, Analía Gerbaudo (2017) destaca la potencia de la teoría para el desarrollo de prácticas situadas y ejemplifica, como forma de intervención con la teoría y la literatura, la experiencia del Programa de Extensión en Cárceres, iniciada por Delfino y Parchuc en vínculo con la cátedra de Teoría y Análisis Literario "C" de Letras y el Área Queer de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA: "¿Con qué fundamentos y mediante qué instrumentos contribuir a desnaturalizar rutinas académicas para potenciar 'mundos de transformación colectiva' en instituciones carcelarias a través de espacios imaginados, central aunque no únicamente, desde cátedras de teoría y crítica literarias de la UBA?" (8). Delfino y Parchuc no solo impulsaron, desde el año 2005, talleres de lectura y escritura en los centros universitarios de las cárceles federales de Devoto y Ezeiza (CUD y CUE), sino que también, en 2008, inauguraron el dictado de la carrera de Letras en el marco del programa UBA XXII que hasta hoy en día se desarrolla en ambos espacios.

Además, en los programas de los últimos años de la cátedra de teoría literaria mencionada, se incorporan en el corpus textos producidos en prisión. Parchuc (2020) explica que la propuesta es leerlos "no por lo que representan, sino por lo que operan, es decir, las situaciones que construyen, las poblaciones que convocan, las relaciones de

inclusión o exclusión que instituyen, reafirman o cuestionan, las fronteras que permiten trazar o borrar entre la percepción o la visibilidad y las posibilidades de acción" (213). En una de las experiencias educativas del CUD, uno de los estudiantes privados de su libertad señaló que "la educación da margen" (Parchuc, 2014b: 102). Reformulando su frase y para recapitular, puede afirmarse que la teoría literaria da margen.

Estudiar materiales escritos en contextos de encierro desde los estudios literarios permite indicar las formas en que el silenciamiento y la desautorización de las voces de las personas encerradas afecta no sólo al derecho a la palabra, sino también al modo en que se traman las prácticas y acciones de los poderes y agentes estatales vinculados con el sistema judicial, la policía y los medios masivos de comunicación (Parchuc, 2015). Asimismo, se debe pensar si lo que define a este conjunto de textos es solamente su contexto de producción o una temática, es decir, si compone por ejemplo una "literatura carcelaria". Por el contrario, en esta tesis parto de considerar que "se trata más bien de establecer un punto de vista, una perspectiva desde dónde mirar y poder narrar de otra manera la propia experiencia y los conflictos sociales" (Parchuc, 2014: 71). En esta misma línea, Julieta Sbdar Kaplán (2019) aborda textos literarios producidos por mujeres encarceladas en Argentina, para estudiar qué tiene para decir el tiempo poético sobre el cuerpo al otorgar un nuevo estatuto político, y cómo en la cárcel, como contexto de enunciación, se identifica la fabricación de una lengua contestataria. Una lengua que configura una disputa por los sentidos, contra las certezas heredadas que señalaba Vitagliano y contra el sentido común que explicaba Culler.

Como anticipé en la introducción, entre los materiales realizados por adolescentes y jóvenes que conforman el corpus de esta tesis, se destacan las formas breves: cuentos, poemas, microrrelatos, crónicas y cartas que en su mayoría aparecen en revistas y antologías de los distintos proyectos educativos y editoriales en instituciones penitenciarias del país. Pero además de preguntar desde dónde y por qué leer estos materiales pensando la escritura en cárceles como problema de los estudios literarios, y si se propone leerlos porque se hicieron en la cárcel o, en cambio, para no desconocer que se hicieron en la cárcel, se vuelve necesario plantear, ¿por qué literatura? Este interrogante opera en dos sentidos. Una de las primeras cuestiones gira en torno a la necesidad de contestar por qué leer y escribir literatura en contextos de encierro. Se trata de una disputa tanto política

como pedagógica y el cuestionamiento en este caso parte de diversas instituciones que regulan la vida penitenciaria, pero también se relaciona con una problemática mayor que es la del estatuto de la literatura en la sociedad en general. Docentes e investigadores a diario nos enfrentamos con preguntas como: ¿cuál es la utilidad de desarrollar actividades literarias en estos espacios, en vez de otras disciplinas y oficios? ¿Cuál es el sentido y la relevancia del dictado de la carrera de Letras allí en comparación con, por ejemplo, Abogacía?

Estas dicotomías no son solo contemporáneas y, a partir de lo trabajado en el seminario "Poética y Retórica" a cargo de Martín Ciordia de la Maestría en Estudios Literarios que opera como marco de esta tesis, me permito remontarme a la *Genealogía de los dioses paganos* (1983) de Boccaccio, "en el que el autor, respondiendo a los reproches, arremete contra los enemigos del renombre poético" (767). En esa obra, Boccaccio retoma la disputa platónica entre poetas y filósofos y realiza una defensa de la poesía antigua, que posibilita aventurar una defensa de lo literario. En un sentido similar pero más actual y en oposición al sentido común, Barthes (1977) vaticina que si "todas nuestras disciplinas menos una debieran ser expulsadas de la enseñanza, es la disciplina literaria la que debería ser salvada, porque todas las ciencias están presentes en el momento literario" (124). Estas cuestiones, que son habituales en cualquier reflexión sobre la investigación y la enseñanza de la disciplina y del arte en general, en prisión adquieren un carácter diferencial.

En el ámbito de los contextos punitivos de privación de libertad, entre las autoridades penitenciarias pero también en los medios masivos de comunicación, suelen imperar dos supuestos que se contraponen respecto del sentido de la experiencia artística: por un lado, la idea de que al "no servir para nada" debe ser dejada de lado para priorizar otras actividades; por el otro, la presunción de que el arte "salva" o "cura" a las personas y debe ser utilizada con fines terapéuticos o de "reinserción". Ahora bien, al rastrear los testimonios de las personas que producen arte desde prisión, esa dicotomía se disuelve. Por ejemplo, Alejandra Rodríguez (2016) forma parte del colectivo artístico YoNoFui⁴ y reflexiona de la siguiente manera:

⁴ YoNoFui es un colectivo transfeminista y anticarcelario que desarrolla proyectos artísticos y productivos en cárceles de mujeres de Argentina y en el medio libre.

Allí donde la saturación del Estado se expresa eficazmente sobre esas vidas mediante la clausura permanente, ¿cuál es el sentido de la experiencia artística? ¿El arte puede facilitar algún desplazamiento, alguna reconexión con la libertad? ¿Puede el arte, como política de libertad, abonar a las construcciones de otras subjetividades? [...] El arte no salva ni cura. No es un antídoto o un medicamento. El arte es expresión, forma, color, poesía e invención. Es una forma de expresión y de hacer un mundo que nos permite trazar pliegues y grietas en la opacidad de la vida, dentro y fuera del encierro; construir nuevos escenarios sensibles, visuales, estéticos, reordenar y redistribuir roles, historias, lugares y tiempos. En esto radica su sentido transgresor y liberador. Pero nada tiene que ver con la salvación, la cura o la bondad. (13)

Cuando Boris Groys (2016) delibera en torno al lugar de lo artístico en la trama contemporánea de los discursos sociales, afirma que "el objetivo principal del arte es mostrar, exponer y exhibir modos de vida. Por lo tanto, el arte ha desempeñado frecuentemente el rol de performer del saber mostrando lo que significa vivir con —y a través de— cierto saber" (41). En este sentido, otro ejemplo a considerar es la "Introducción" al libro *Expresos Literarios. Antología de jóvenes escritores en contexto de encierro* (2016). Allí, los autores explican:

Nosotros somos los Expresos Literarios, tal vez se preguntan por qué nos llamamos así: el nombre de este grupo tiene que ver con un juego irónico nuestro. Sabemos que físicamente estamos —o estuvimos— privados de la libertad pero, a través de este libro y de otras oportunidades que fuimos teniendo, no nos sentimos de tal manera. Este libro significa libertad. Para nosotros la literatura es poder expresarse, imaginar, fantasear, contar experiencias nuestras y de otros. Es poder hablarles a aquellos que no quieren o no pueden escucharnos. Es ser libres en todo sentido y poder vivir sin tantos límites. Es poder sobrevivir y narrar nuestra propia realidad. Los textos de este libro los escribimos en distintas ocasiones y con distintos sentimientos. Cada persona que participó de este libro fue fundamental, cada uno desde su lugar aportó lo propio, con su mirada particular, pero con el mismo objetivo: contar algo que no está siendo contado, a través de la diversidad del arte. (9)

La idea de la experiencia artística tal como la plantean los Expresos Literarios es recurrente en los materiales trabajados, lo que trae aparejada una posible función que tendría la escritura literaria en estos espacios: disputar sentidos anquilosados y, como dice en la cita anterior, contar algo que no está siendo contado. Como desarrollaré en el capítulo 2 de esta tesis, preguntar "por qué literatura" implica la pregunta "por qué escribimos", y analizaré esta y otras declaraciones, manifestaciones y posicionamientos presentes en el corpus con respecto a lo literario y a sus prácticas asociadas.

El segundo aspecto que implica el interrogante "¿por qué literatura?" tiene que ver con preguntarse qué concepciones de lo literario se ponen en juego en el abordaje y la circulación de estos materiales. Es frecuente la pregunta por el valor de estos textos: ¿son

literatura? ¿Cuál es su calidad literaria? ¿Los leemos únicamente porque fueron escritos en prisión? En principio pareciera que se trata de una literatura que, al igual que sus autores, debe comparecer, en tanto que debe justificarse más que otros textos y defenderse a sí misma ante distintos tribunales, como instituciones penitenciarias, la industria cultural y el ámbito académico. Como explica Parchuc (2014), estas publicaciones que circulan adentro y afuera a veces en fotocopia, en encuadernaciones artesanales o en ediciones de imprenta, componen materiales que fueron "reunidos y discutidos especialmente por sus protagonistas. Y el interés académico que han despertado puso el acento en el desafío a prácticas de docencia e investigación que no siempre son reconocidas por su interpelación a las concepciones hegemónicas de lo literario o lo estético, tanto en la universidad como en la industria cultural" (67).

En cuanto al ámbito académico, a pesar de que se trata de textos que hoy en día se leen en cátedras universitarias y se analizan en investigaciones literarias, quienes investigamos estas temáticas aún enfrentamos prejuicios que debemos debatir. Por ejemplo, se presupone que se trata de textos que podrían o tendrían que leerse como "literaturas del yo"; en cambio, en esta tesis, pero en general en las investigaciones que desarrollamos en el proyecto de UBACyT del que formo parte y que especifiqué en la introducción, leemos y escribimos partiendo del punto de vista que coincide con "que toda narrativa se enuncia desde un lugar que se construye colectivamente" (Delfino, 2016: 50).

Al presentar ponencias en congresos, me ocurrió que al final me preguntan si estaba segura sobre el carácter literario de estos textos y si no correspondería leerlos "solo" como testimonio, autobiografías o como escrituras del yo; y en una oportunidad ubicaron mi presentación sobre escritura en cárceles en una mesa dedicada al género policial. Algo similar relata Ana Camarda (2018), investigadora del UBACyT mencionado, en una ponencia sobre literatura producida en prisión que presentó en un congreso internacional de teoría literaria:

En los congresos a los que he asistido analizando diferentes elementos del corpus mencionado me ha tocado estar en una mesa sobre Gabriela Cabezón Cámara, en una mesa sobre género policial y en esta mesa sobre testimonio. Si bien todos estamos al tanto de las complejidades de armonizar los tópicos de las ponencias con cierta coherencia en las diferentes mesas de los congresos, creo que esta "dificultad" para alojar a este corpus dentro de la "Literatura" se ve reflejada en el "no-lugar" que por ahora le deparan los estudios literarios. (6)

Una excepción reciente que da cuenta de los avances en la constitución del campo de estudio fue la realización del simposio "Literaturas del encierro. Las prácticas poéticas como modo de habitar los espacios carcelarios" en el marco del X Congreso Internacional Orbis Tertius de Teoría y Crítica Literaria (IdIHCS, UNLP-CONICET) de 2019. Al respecto, Manuel Vilchez (2020) propone que "se da la apertura en el cruce entre teorías literarias y experiencias educativas" (194) y entrevista al coordinador del simposio, Sergio Frugoni, quien reflexiona lo siguiente:

Me parece que en este último tiempo empieza a haber otras preguntas en relación al lugar de la literatura, los procesos de alfabetización, las literacidades, que son preguntas bastante más específicas. Ese es un campo incipiente, que se está abriendo. Y el caso del Simposio en la Universidad de La Plata es elocuente porque hubo mucha participación. La gente decía: "encontramos un lugar que es más específico para lo que nos interesa investigar y compartir". (194)

Estos textos, como mencioné, pueden inscribirse en la serie literaria que se instala desde los márgenes y que disputa los límites de lo literario. Y pareciera que esta literatura debe hacerse cargo especialmente de muchas cuestiones, entre ellas la de responder a la compleja pregunta de qué es lo literario. Tal como lo formula Derrida (1984), se debe comparecer ante la ley y surgen las preguntas: ¿quién decide, quién juzga y con qué derecho lo que pertenece a la literatura? Los guardianes, críticos, académicos, teóricos de la literatura, escritores, "todos ellos deben apelar a una ley, comparecer ante ella, tanto velar por ella como dejarse vigilar por ella" (118).

Los prejuicios y el comparecer ante la ley, a veces en desigualdad de condiciones, no quitan que sea pertinente la pregunta "por qué literatura" en cualquier intervención contemporánea desde la teoría y la crítica, y por las posibles funciones o modos de operar de la literatura en la actualidad. En este sentido reflexiona el escritor WK (2017), autor de cuatro libros publicados que escribió desde la cárcel de Devoto, y propone que la literatura cumple "con la función de llenarte los bolsillos con monedas de tres caras, que son ideas, que son nuevas formas de percibir el mundo que te rodea" (11). Otra concepción que resulta productiva para este abordaje es la de Barthes. Para Barthes (1977) la lengua posee un carácter autoritario, en tanto obliga a decir. Lo que habilita la disputa de poder es la puesta en práctica de trampas a la lengua, y es a esto mismo a lo que denomina literatura (121). Como desarrollaré en el capítulo 3 de esta tesis, el espacio de la literatura en la cárcel es también el espacio de la trampa, en tanto ardid para burlar a la institución penitenciaria, a

los medios masivos de comunicación y al sentido común. En ese capítulo, analizaré una de las operaciones recurrentes que se identifican en estos textos y que puede considerarse como trampa o ardid: la de reescribir las representaciones identitarias hegemónicas y los enunciados cristalizados no solo de la cárcel sino también de los barrios, los jóvenes y el delito, reapropiados y subvertidos a través de la ruptura de las expectativas como procedimiento literario. La literatura no solo habilita mundos posibles, sino también formas de réplica, disputa y resistencia en la construcción de saberes y experiencias.

1.3. ¿Por qué identidades?

El segundo interrogante general que desencadenó esta tesis fue la pregunta por las configuraciones de identidades que se ponen en juego en los textos y en las prácticas abordados de las primeras décadas del siglo XXI en Argentina; identidades relacionadas, en este caso, con la juventud, el barrio, el delito y el encierro. ¿Cuáles son y cómo operan aquellas identidades que se disputan en las reescrituras y contrarrelatos literarios, que mencioné en el apartado anterior? ¿A qué me refiero cuando aludo a "identidades"? ¿Qué implica el vínculo entre desigualdad y diferencia (Delfino, 1998) al estudiar la escritura en contextos de encierro? Con el trazado propuesto en este apartado no pretendo realizar una genealogía del concepto de identidad ni abarcar todas las polémicas que el término suscita, sino que recupero, de forma exploratoria, ciertas perspectivas que reflexionan sobre las identidades. Así, propongo indagar claves de lectura que encuentro en estos enfoques, con el objetivo de especificar y analizar la problemática que leí al recorrer el corpus y sus experiencias asociadas.

Leonor Arfuch (2005) indica cómo a fines del siglo XX y comienzos del siglo XXI "la problemática de la identidad y su despliegue plural, las identidades, se tornó recurrente en diversos dominios académicos" (21), a partir de procesos de identificación que emergían en espacios urbanos, mediante luchas por derechos y reconocimientos. Las reflexiones de la época, signadas por las ideas sobre la diversidad y lo múltiple, no solo proliferaron en las distintas disciplinas académicas sino también en medios de comunicación, discursos políticos y hasta en conversaciones cotidianas, en donde comenzó a manifestarse una "insistencia en definir 'quiénes' y 'cómo somos', [que] aparece según el caso en tanto dimensión simbólica, cultural o política" (13). Así, se ponen en juego "lógicas de la

diferencia cuya proliferación puede considerarse positiva en términos de una ampliación cualitativa de la democracia" (21), pero que implican terrenos de conflictos por las restricciones y exclusiones que conllevan. Tal como explica Silvia Delfino (1998), las retóricas de las identidades se instituyen como espacios de luchas ideológicas, lo que permite relacionar la constitución de la voz que enuncia y la construcción de identidades con actos de poder.

Judith Butler plantea lo identitario como problema de la teoría y crítica literarias. En *Cuerpos que importan* (1993), denomina exterior constitutivo a la construcción discursiva de aquello que queda excluido en la institución de cada una de las identidades y que produce sujetos abyectos y marginados, los cuales a su vez perturban y desestabilizan lo instituido (por ejemplo, el imperativo heterosexual que habilita algunas identificaciones y desaprueba otras). Estos mecanismos, que operan en el orden del discurso, producen figuraciones y contrafiguraciones, representaciones hegemónicas que son subvertidas por las contrahegemónicas. Siguiendo a Butler, la identidad se define como una forma de hacer y no de ser, como un proceso performativo, una interpelación que se ejerce. En *Dar cuenta de sí mismo* (2012), analiza las escenas de interpelación en las que nos vemos en la obligación de tener que determinar quiénes somos "porque se nos interpela en cuanto seres a quienes un sistema de justicia y castigo ha puesto en la obligación de rendir cuentas" (22). En oposición a las escenas identitarias asociadas al miedo y al castigo, Butler diferencia aquellas otras situaciones de interpelación que no están motivadas por el temor, en tanto que "contar una historia sobre sí mismo no es igual a dar cuenta de uno mismo (24)". Esta distinción radica en la distancia entre contar quiénes somos "en un espacio donde la subjetividad es reconocida, auspiciada y legitimada desde el punto de vista de la creatividad" (Delfino, 2016: 52), como en un taller de escritura, y "dar cuenta de sí en un espacio donde el destino colectivo consiste en pertenecer a un grupo criminalizado" (Delfino, 2016: 52).

En otras palabras, afirmar "yo soy" es tanto una obligación como un derecho. En el primer caso puede tomar la forma del deber de comparecer ante la ley (por ejemplo, mostrar el Documento Nacional de Identidad a la policía); y en el segundo caso enunciar quién se es conforma un derecho que habilita la construcción de una voz como la del poema de Liliana Cabrera (2012) que abre este capítulo a modo de epígrafe, y que discute "las

letras en negrita del expediente" (5). Si bien no pertenece al corpus especificado en la presente tesis, considero que es un texto relevante para pensar la escritura en la cárcel en general y sus posibles claves de lectura. De hecho, este y otros poemas de la autora, que pertenece al colectivo YoNoFui, fueron leídos como textos de disputa y lucha por el reconocimiento de los derechos de las personas privadas de su libertad (Parchuc, 2020, 2018; Sbdar Kaplán, 2019), como modo de cuestionar al dispositivo carcelario, a los procesos judiciales y a los medios hegemónicos de comunicación y como una forma literaria de erigir contrarrelatos.

En este sentido, es posible vincular las réplicas identitarias con prácticas de resistencia y agencia, entendida esta como la "lucha en las condiciones no elegidas de la propia vida" (Butler, 2012: 33). Al respecto, Stuart Hall (1996) parte de la pregunta "¿quién necesita 'identidad'?" y vincula su carácter central de irreductibilidad a la cuestión de las formas de movilización y organización política. Por un lado, sugiere que las identidades nunca son particulares, sino que se construyen mediante prácticas y discursos a través de la diferencia, de lo antagónico, de lo que no es. Hall las define así como puntos de adhesión temporaria a posiciones subjetivas que construyen las prácticas discursivas. Por el otro, señala que sus alcances tienen que ver con las cuestiones referidas a la historia y la lengua "en el proceso de devenir y no de ser; no de 'quiénes somos' o 'de dónde venimos' sino en qué podríamos convertirnos, cómo nos han representado y cómo atañe ello al modo como podríamos representarnos" (17).

A su vez, encuentro en los enfoques queer herramientas y aportes para pensar esta problemática. Las teorías queer, desde sus orígenes, recorren el modo en que los colectivos responden a la discriminación y la represión, a partir de la enunciación de un "nosotros" que disputa sentidos sobre las identidades y reclama su derecho a existir. Moira Pérez (2016) propone el abordaje desde el pensamiento queer de "un sinnúmero de situaciones y pertenencias identitarias que van mucho más allá de lo sexo-genérico, aunque por supuesto se nutren de esos desarrollos" (191), que atraviesan la clase, la nacionalidad, la edad, la religión, entre otros. Desde la noción de performatividad –no una noción simplificada sino que considera, siguiendo a Butler, la materialidad en tanto cuerpo y ubicación socioeconómica–, Pérez reflexiona sobre las identidades como actos que se repiten discursivamente. En esta línea, Joshua Gamson (2002) explica que las prácticas queer

surgen a partir del cuestionamiento de las categorías esencialistas y de las políticas identitarias, no solo su contenido sino también su estabilidad, viabilidad y su utilidad política. Se trata de un gesto deconstruccionista de la noción de identidad que supone el abordaje crítico de las denominaciones, las palabras, las formas de llamarnos y de nombrar.

Esta crítica implica un cuestionamiento a las narrativas y métodos a través de los cuales se fueron construyendo las nociones identitarias y los modos en que impactan en la sociedad. Ahora bien, propone Gamson, "estos interrogantes pueden apuntar hacia nuevas interpretaciones y evaluaciones de movimientos sociales donde la identidad colectiva sea tanto desmantelada como utilizada" (167). En sintonía con la paradoja planteada en los párrafos anteriores al recuperar a Butler y a Delfino, Gamson presenta un dilema en el que coinciden diversos movimientos y que tiene en su raíz que lo identitario puede ser tanto la base de la opresión como la del poder, y que el establecimiento de una identidad colectiva tiene el potencial de ser tan liberador como su propia destrucción. Al respecto, Raquel Gutiérrez Aguilar, cuando es entrevistada por Silvia Gil (2017), advierte que la composición de un "nosotros" que parta de una identidad fija construye un tercero excluido, cuando en realidad "producir nosotros es coproducir un artefacto de inclusión" (3) para articular diferencias y modos de vida. De forma similar, para Flavio Rapisardi (2003) es relevante considerar las identidades como espacios de exploración y cuestionamiento, como productos de configuraciones y como una perspectiva que debe partir de interrogantes que eviten toda cosificación atributiva: propone, por ejemplo, "¿cómo, dónde y cuándo soy?" (125). Rapisardi invita a preguntar qué restringen y qué hacen posible las configuraciones identitarias, qué fronteras dislocan y cuáles establecen, qué mundos vivibles componen.

Respecto de las construcciones identitarias y sus procesos en el cruce con lo carcelario, María Chiponi y Mauricio Manchado (2018) plantean que el encierro remite a procesos que tienden a ser esencializados, "al promover un mecanismo que hace de un estado transitivo –estar preso– una esencia subjetiva –ser preso–" (233). En esta aproximación, la diferencia entre ser y estar es relevante y se trama en las prácticas y en los textos. La problemática de la identidad encontrada al estudiar el corpus y las experiencias de escritura en contextos de encierro tiene que ver con los "modos de producción de perfiles identitarios que formulan retóricas o gramáticas alrededor del vínculo entre desigualdad y diferencia" (Delfino, Parchuc, Rapisardi, 2007: 102), que construyen perfiles

discursivos de peligrosidad en relación con la identidad al "reducir a los sujetos a esos rasgos que se le atribuyen" (Delfino, Parchuc, Rapisardi, 2007: 103). Estos modos discursivos de criminalización y estigmatización cruzan la biografía, la identidad y la producción del delincuente (Foucault, 1975), por ejemplo, en la configuración del joven como "pibe chorro" (González, 2021; Axat y Rodríguez Alzueta, 2014; Míguez, 2010) y en la "construcción del menor como categoría social ligada al delito en Argentina" (Fernández, 2014: 27).

La juventud de por sí supone un grupo etario sometido a arquetipos y compone una categoría "socialmente construida, situada, histórica y relacional" (Reguillo, 2012). ¿Quiénes son los jóvenes y quiénes se esperan que sean? Rossana Reguillo (2012) se pregunta por las formas organizativas juveniles en América Latina y por los posicionamientos que asumen frente a las identidades otorgadas, a la vez que señala que este otorgamiento externo de lo joven se asocia a la idea de futuro. Sin embargo, en esa construcción hay una delimitación respecto de qué jóvenes son el futuro y la esperanza de los desarrollos nacionales y cuáles son no sólo encarcelables y condenables sino directamente aniquilables. Daniel Míguez (2010) señala cómo en Argentina, hacia comienzos del siglo XXI, la opinión pública parece estar segura de que "en las últimas décadas la delincuencia ha crecido y mucho: hay una extendida convicción de que estamos cada vez más expuestos a ser asaltados por jóvenes pobres, drogados y desesperados y, por la misma razón, a sufrir algún tipo de daño físico durante el ataque a producirse" (29), a pesar de que las estadísticas indican que el aumento de delitos de la década del '90 se frenó a partir de los primeros años del siguiente siglo. Al respecto, Esteban Rodríguez Alzueta (2016) explica que

Las figuras del "pibe chorro" y el "bardero" son embutidos metafísicos donde se comprime el bestiario nacional, hecho de miedos, prejuicios y desinformación, un imaginario que las generaciones fueron repitiendo [...]. La construcción del *pibe chorro* tiene lugar al mismo tiempo que aumenta en Argentina el delito predatorio o al boleo. En efecto, durante la década del '90 aumentaron el robo y el hurto, delitos que tienen un impacto directo sobre la integridad física y el patrimonio móvil de las víctimas. Delitos, según se dice, protagonizados en su mayoría por jóvenes residentes de barrios pobres. (12)

Sobre estos adolescentes y jóvenes recae particularmente el ensañamiento policial, el hostigamiento, la privación de libertad y la judicialización. Como indica María Pita (2010), "en su abrumadora mayoría, las víctimas de la violencia policial son jóvenes, son varones y,

también en su mayor parte, provienen de los sectores populares, de los barrios más pobres" (8), todo lo que se conjuga con la arbitrariedad y discriminación estructural del sistema penal (Guemureman, 2015). Estas estructuras de la criminalización y la violencia suelen estar invisibilizadas; y, en cambio, cuando la problemática sí está en la agenda pública, en general es para hablar de la baja de edad de imputabilidad como solución a los problemas sociales (Cesaroni, 2010).

La operación radica en totalizar la existencia del "delincuente" y perfilar su carácter a partir de su vida, de su edad, de su lugar de origen, más allá del acto presuntamente cometido: "la introducción de lo 'biográfico' es importante en la historia de la penalidad, porque hace existir al 'criminal' antes del 'crimen' y, en el límite, al margen de él" (Foucault, 1975: 291). La producción del delincuente como sujeto de ley se compone como "unidad biográfica, núcleo de peligrosidad, representante de un tipo de anomalía" (Foucault, 1975: 294). En este sentido, cuando Parchuc (2008) recorre los orígenes de los talleres de escritura del PEC en contextos de encierro, señala que las discusiones que surgieron en estos espacios "permitieron situar el carácter discriminatorio de los enunciados de la prensa y los medios de comunicación cuando focaliza la clase, la etnia, la edad, el género, la orientación sexual o situaciones como el encierro, la prostitución o el delito como parte de lo 'noticiable'" (2).

Distintos trabajos han analizado la "noticiabilidad" del delito, las construcciones mediáticas en la Argentina actual sobre los jóvenes configurados como sujetos de peligrosidad y la cobertura desproporcionada de supuestos delitos cometidos por adolescentes (Ariza y Beccaria, 2019), a partir de la producción de identidades marginadas y estigmatizadas (Gago, 2011). Florencia Saintout (2002) analiza los procesos de criminalización de jóvenes en programas televisivos e indica cómo se visibiliza un discurso que vincula violencia y cierta juventud con la delincuencia, lo que provoca la legitimación de la exclusión social de este grupo etario. Sobre la prensa gráfica, Silvia Elizalde (2005) señala que solo en agosto de 2001 los diarios *Clarín*, *La Nación* y *Página 12* publicaron 186 notas que focalizaban en la edad de 14 a 25 años y los presuntos delitos cometidos por "menores", "pibes", "adolescentes", entre otros términos que articulan "esta operación con la clase y el lugar de procedencia, lo cual, en el caso de jóvenes pobres de villa que actúan en el borde de la legalidad, implica una definición casi apriorística de ellos en tanto 'sujetos

problemáticos" (137). Es decir, no solo se construyen discursivamente sujetos de peligrosidad y perfiles de víctimas y victimarios (Molina, Pérez y De la Vega, 2014), sino también prácticas, consumos, zonas, barrios y territorios (Manchado, Morresi y Veliz, 2019). En relación con los territorios, Lucía Molina (2011) se detiene en el análisis de los recursos discursivos y mediáticos utilizados para reforzar la supuesta "violencia de la que son capaces los habitantes de la villa" (120) al mismo tiempo que se omiten menciones o reflexiones "acerca de la violencia social que representa la exclusión sistemática de esos actores" (120).

Estas configuraciones identitarias restrictivas y construidas a priori colaboran con la propagación del pánico, de lenguas del odio, de prejuicios y de un sentido común que no solo logra marginar y encarcelar sino también linchar y gatillar. El miedo a los "pibes chorros", señala César González (2021), no es un miedo pasivo, que se queda a la espera, sino que es activo: mucha gente siente que "linchar a un pibe chorro es una puerta hacia la redención comunitaria" (43). Además, no son operaciones que aparezcan solo en la prensa, también se ven en el cine, series e industria cultural en general. González indica cómo, en su mayoría, "cuando un barrio popular o una cárcel aparecen en la pantalla no lo hacen con la máscara de un supuesto realismo sino que estas locaciones parecieran condenadas a ser representadas a través de lo bizarro y lo circense" (13), con actuaciones y relatos que "esconden personajes forzados a repetir estereotipos" (15), en general construidos como personajes con escasos "recursos cognitivos e intelectuales" (60) y como "entidades pseudoanimales" (15), componiendo un imaginario que consiste en su asociación al fracaso, a la vagancia y a la violencia.

Es decir, estas representaciones hegemónicas erigen modos de legitimar la "mano dura" y marcos que avalan el odio y el aniquilamiento de ciertas personas, como la reciente doctrina Chocobar promovida luego de los sucesos que mencioné en la apertura de este capítulo. Con respecto a lenguas, gestos y escrituras de odio en la Argentina contemporánea, Giorgi y Kiffer (2020) estudian el odio y "la fuerza de su violencia, su capacidad para evocar y, con vertiginosa frecuencia, producir la eliminación de cuerpos, de vidas, de grupos" (11). Butler, en sus obras *Marcos de guerra. Las vidas lloradas* (2010) y *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia* (2004), hace hincapié en el verbo "enmarcar" para referirse a estas operaciones de poder que establecen "los marcos mediante

los cuales aprehendemos, o no conseguimos aprehender, las vidas de los demás como perdidas o dañadas (susceptibles de perderse o dañarse)" (2010: 13). Estos "esquemas normativos de inteligibilidad" (2006: 183) funcionan en relación a las políticas de inmigración, los encarcelamientos, las torturas, entre otros; y fijan lo que será –y lo que no– una vida "digna de ser llorada" (2010: 42), lo que es "una vida vivible y una muerte lamentable" (2006: 183). Ahora bien, ¿qué posibilidades hay de subvertir los marcos y sus condiciones de existencia?

Frente a las identidades asignadas por los medios masivos de comunicación, los lenguajes de odio, la industria cultural y el sentido común establecido en relación con la desigualdad y la diferencia, ¿cómo se puede responder? En *Lenguaje, poder e identidad* (1997) Butler analiza los mecanismos discursivos que habilitan la posibilidad de ejercer un contra-discurso, por ejemplo, ciertas estrategias desplegadas al ser llamado con un nombre ofensivo e insultante. Estas opciones para resistir y contraponer los marcos de inteligibilidad se pueden encontrar en medios alternativos de comunicación, en películas, series y ficciones realizadas desde puntos de vista diferentes a los habituales, en el poema *Juan Pablo por Ivonne* (2018) que cité al comienzo, entre otros. En efecto, el ejemplo de subversión que desarrolla Butler en *Marcos de Guerra* (2010) es el de los poemas escritos por personas privadas de su libertad en Guantánamo, a los que aludiré en el apartado siguiente.

Todo lo expuesto resulta relevante para abordar los textos y las prácticas de escritura de jóvenes privados de su libertad, de quienes se habla, por quienes se habla y a quienes se condena de antemano, se asigna una identidad preestablecida desde afuera, se criminaliza sus barrios y su clase social, se invisibiliza, se tortura y se aniquila con frases hechas como "hay que matarlos a todos" y con distintos modos de violencia institucional. ¿Qué mecanismos se ponen en juego cuando toman la palabra, contestan y escriben sus propias configuraciones de las identidades? ¿Cómo se tensionan las construcciones identitarias en las prácticas de escritura desarrolladas en la cárcel? ¿Cómo se traman aquellos mecanismos en los textos literarios? Al disputar procesos de identificación, se ponen en jaque los enunciados cristalizados que componen "subjetividades condenadas a la violencia" (Zubieta, 2010: 7) desde el establecimiento de fronteras y sujetos de peligrosidad. Como explica Giorgi, la escritura es el espacio en "donde se litigan las

enunciaciones, en las guerras de lenguas y por la lengua: allí se activa, una vez más, el terreno de la literatura" (2018: s/p).

1.4. Escribir en contextos de encierro como problema: literatura e identidades a pesar del encierro

En los apartados anteriores, desarrollé los puntos de partida, perspectivas y enfoques teóricos que enmarcan la formulación de la escritura en contextos de encierro punitivo de jóvenes como problema, atravesado por los ejes conceptuales de literatura e identidades. A continuación, profundizaré en el estado actual de la problemática y los recorridos e implicancias que conlleva el análisis de prácticas y textos que se producen a pesar del encierro. Es decir, en contra de las lógicas penitenciarias y en tensión con los marcos y regímenes de verdad (Butler, 2012, 2010) que establecen qué formas de vivir y de ser son reconocibles y cuáles no, y que legitiman múltiples vulneraciones a los derechos humanos.

Como mencioné, Butler (2010) analiza los poemas producidos por personas consideradas prisioneras de guerra por Estados Unidos y encarceladas en Guantánamo, como ejemplo de posibilidad para subvertir aquellos marcos y erigir otros alternativos, otras condiciones de enunciación. En su desarrollo, hay ciertas claves de lectura que habilitan la reflexión en torno a la escritura en cárceles en general. Se trata de textos en algunos casos grabados en tazas, escritos con dentífrico y a veces en papeles, que sortearon la censura. Al publicarse en 2007 y circular en distintos lugares del mundo, estos poemas generaron "las condiciones apropiadas para el asombro, el escándalo, la revulsión, la admiración o el descubrimiento, según la manera cómo el contenido queda enmarcado por un tiempo y un lugar cambiantes" (26). La escritura dentro de la prisión y la circulación afuera de la cárcel, ambas organizadas en redes colaborativas, fomentaron reclamos en contra de las torturas sufridas por sus autores y se convirtieron en actos de resistencia:

Los poemas comunican otro sentido de solidaridad, de vidas interconectadas que sacan adelante las palabras de unos y otros, que sufren las lágrimas de unos y otros y forman redes que plantean un riesgo incendiario no sólo a la seguridad nacional sino también a la forma de soberanía global propugnada por Estados Unidos. Decir que los poemas resisten a esa soberanía no es decir que quieran modificar el curso de la guerra o que, al final, resulten más poderosos que el poder militar del Estado. Pero, sin duda, tienen claras consecuencias políticas. [...] Como red de afectos transitivos, los poemas —su escritura y su divulgación— son actos críticos de resistencia, interpretaciones insurgentes, actos incendiarios que en cierto modo e increíblemente, viven a través de la violencia a la que se oponen. (94)

Además, Butler lee en estos poemas un "impulso a poner al descubierto" (89), "un esfuerzo por dejar una marca" (91) y una réplica a "una base argumentativa militar que ha restringido la capacidad de respuesta moral a la violencia de una manera incoherente e injusta" (89). La escritura en la cárcel permite componer una lengua poética que contesta, denuncia y organiza formas de sobrevivir.

Con respecto a la escritura en cárceles en la Argentina contemporánea, en el marco de los proyectos de UBACyT de los que formo parte, mencionados en la introducción de esta tesis, indagamos materiales y experiencias nacionales producidos en el encierro, y los modos que adopta la literatura en estos espacios. Como producto de estas investigaciones, publicamos trabajos que reconocen a la escritura en sus vínculos con formas de organización de resistencia, disputa y réplica, y a la vez de construcción de saberes y experiencias (Parchuc, Bustelo, Ichaso, Charaf, García, Rubin, Molina, Moris, Gareffi, Camarda, Sbdar y Adur, 2020). Juan Pablo Parchuc (2020) explica que el interés por desarrollar un proyecto de investigación sobre estas problemáticas surgió a partir de una década de trabajo y militancia en contextos de encierro, luego de identificar la necesidad de reflexionar sobre la propia práctica en diálogo con otros proyectos:

nos interesa detenernos especialmente en aquellos materiales y experiencias que producen una relación liminar, señalan umbrales o se ubican en el borde de los sentidos y valores establecidos por las normas, la moral social y los discursos hegemónicos sobre la ley, el delito y el castigo, tensando las relaciones existentes y generando nuevos modos de organización que sostengan procesos transformadores en contra o a pesar de la cárcel. (22)

Al igual que los poemas de Guantánamo, estos materiales se escriben y circulan a pesar del encierro, no gracias a él. La vasta producción que existe no es indicadora de condiciones favorables que presenten los contextos punitivos de privación de libertad para fomentar prácticas de escritura; por el contrario, a veces no cuentan siquiera con herramientas y espacios adecuados para leer y escribir, y la publicación presenta aún más dificultades. Lo que indica la proliferación de estos textos es la necesidad de decir, contradecir, de contraponer, entre otros elementos, identidades asignadas. Como explica Cynthia Bustelo (2020), quien a su vez recupera las reflexiones de Valeria Frejtman y Paloma Herrera (2010), las experiencias de escritura en prisión "crean oportunidades para la recuperación de la palabra, habilitando otras identidades o versiones de la propia historia, a contrapelo de

las que prevalecen en medios hegemónicos, sentencias e informes criminológicos" (Bustelo, 2020: 138).

Los textos y sus experiencias asociadas dan cuenta de lo que es posible a pesar del encierro. En particular sobre los espacios educativos en donde se desarrollan estas prácticas en tensión con las lógicas penitenciarias, Bustelo (2016) formula la categoría "territorios pedagógicos contra y a pesar del encierro" (173), en tanto proponen la formación desde la reflexión y cuestionamiento de saberes, deseos y subjetividades, en vez de reproducirlos. Diversas actividades llevadas a cabo por universidades, escuelas, colectivos, organizaciones sociales y cooperativas se proponen estos objetivos, es decir, conformar otros lazos, garantizar el derecho a la educación, resistir a las lógicas y a los efectos de la cárcel, disputar sentidos y horadar el aislamiento (Perernau, 2017; Umpierrez, 2016; Laferriere, 2006; Daroqui, 2000). Muchas de estas propuestas son espacios de talleres de escritura, de lectura, de literatura y arte en general que, siguiendo a Beatriz Bixio (2018), ponen en jaque a las dinámicas del dispositivo carcelario y sus "inversiones de las relaciones y ordenamientos de sujetos, espacios, tiempos, identidades, subjetividades, autonomías, distribución de palabras" (2). A modo de ejemplo, Gustavo Bombini y Mirta Gloria Fernández (2015) recuperan el testimonio de Alejo Zabalza, docente de Lengua y Literatura de la escuela secundaria que funciona en el CSRC M. Belgrano de C.A.B.A., en donde él afirma "cierro la puerta del aula y comienza otra cosa" (28).

Al recorrer los registros y reflexiones de las personas que protagonizan estas experiencias, tanto aquellas que se encuentran privadas de su libertad como quienes ingresan en carácter de docentes, coordinadores, militantes y/o editores, se identifica una coincidencia e insistencia en señalar este "a pesar de", "en contra de", "en tensión" que se genera entre las propuestas artísticas y pedagógicas y los objetivos del dispositivo carcelario, un dispositivo compuesto por un "conjunto de componentes de lo dicho y no dicho, de lo escrito e informalizado y de lo no escrito y formalizado" (Chiponi, 2016: 170), caracterizado por sus arbitrariedades y violaciones a los derechos humanos. Así lo plantean también Castillo, Chiponi y Manchado (2017), en su libro *A pesar del encierro: prácticas políticas, culturales y educativas en prisión*, en el que se proponen

reflexionar sobre un conjunto de experiencias políticas, culturales y educativas que interrogan tanto la quietud como el movimiento de esta institución, buscando no reforzar su formal pretensión rehabilitadora, sino instalar preguntas en torno a la

posibilidad, en torno a otros modos de pensar/hacer a pesar de la cárcel, en torno a intervenciones que disputan las configuraciones identitarias construidas antes, durante y después del encierro, en torno a acciones que resultan decididamente disruptivas porque inquietan, porque instalan un interrogante sobre los procesos narcotizantes del zaraqueo carcelario, esa maquinaria que atonta, confunde, dispone engaños pero que también puede ser escamoteada. (12, 13)

En una línea similar reflexiona María José Rubin (2020) sobre la experiencia del Taller Colectivo de Edición (TCE) del PEC, en el marco del cual se publican las revistas *Desatadas*, *Los monstruos tienen miedo* y *La resistencia*. Al describir el taller y el proceso editorial, señala la configuración de una "lógica horizontal y colectiva [que] se contrapone a los procesos de infantilización, la pedagogía de la irresponsabilidad (Segato, 2003) y la verticalidad del ámbito penitenciario. En contraste, [el TCE] propone un funcionamiento que no jerarquice ni cristalice los roles requeridos por la tarea editorial" (117). Para Bustelo (2020), tanto el TCE como los talleres de Narrativa y de Radio del PEC operan como "dispositivos pedagógicos que permiten decidir, al menos, el lenguaje" (144) en un contexto punitivo en donde es poco lo que se puede decidir, para poder tomar la palabra y "transformar espacios, identidades y reescribir historias" (141).

Las prácticas y las experiencias de la escritura en prisión están hilvanadas por la pregunta por lo posible, dado que desde su formulación están atravesadas por todo lo que no se puede hacer ni ser. ¿Qué literatura y qué identidades son posibles a pesar del encierro? Y a su vez, "¿cómo construimos la posibilidad en un contexto de imposibilidad?" (Chiponi, 2016: 165). Una respuesta potencial es el ensayo de otros discursos y praxis de la posibilidad que habilita allí la escritura (Bustelo, Charaf, Rubin, 2021). En vez de interpretar, por ejemplo, a la literatura como evasión y a un taller literario en contextos de encierro como una negación de la realidad carcelaria, se los puede leer como una búsqueda de lo posible que la resista. Para Juan Pablo Parchuc (2018b), el valor crítico de esta literatura "no reside exclusivamente en las cosas que dice, muestra o deja ver, sino también en aquello que no dice o calla, pero contienen, sobre el proceso que le dio lugar: las palabras y sistemas que resiste y a las que a veces contesta" (177).

Los espacios literarios que analizaré en el segundo capítulo se asocian a la idea de resistencia porque se construyen desde una insistencia en proyectar y sostener estrategias colectivas que en general son "micropolíticas, pequeñas, apenas perceptivas ante las lógicas

naturalizadas en esta institución de encierro" (Chiponi, 2016: 172), pero potentes. En palabras de Sergio Frugoni (2021),

El carácter dinámico de la escritura abre preguntas nuevas para pensar los sentidos y funciones de las prácticas letradas en un contexto tan específico como la cárcel. El movimiento de los textos, el tráfico de palabras, también supone desplazamientos de roles e identidades. En ese rasgo encontramos una de las potencias de la literatura para resistir los efectos nocivos del encierro. Cada vez que una persona privada de su libertad escribe en un trozo de papel realiza un gesto contra el sistema de silencio que la sociedad construye alrededor de la cárcel. (s/p)

Al mismo tiempo Frugoni, cuando es entrevistado por Vilchez (2020), propone analizar la literatura en prisión no solo por los roles e identidades que trastoca y resiste, sino también por los procesos imprevisibles que desencadena, por sus usos y funciones inesperados que surgen allí especialmente, como la de "generar vínculos con otros" (190), ya sean las visitas o los compañeros de pabellón. Identifica en esta literatura y en sus prácticas asociadas formas que no siempre coinciden con lo que de antemano se espera de ellas. A lo largo de la tesis analizaré los modos en que la producción realizada por jóvenes privados de su libertad absorbe y responde a aquellas expectativas.

Además de los trabajos ya mencionados, hay otros estudios recientes que realizan análisis de literatura producida intramuros, que parten de considerar su carácter diferencial y que indagan posibles claves de lectura. Por ejemplo, Luciana Morini (2019) recorre poemas y cuentos realizados en los centros cerrados Almafuerte y Eva Perón de la provincia de Buenos Aires e identifica que se reiteran los tópicos de la experiencia del encierro y de la salida en libertad, pero a veces "a partir de un relato de terror o desde una parodia" (24). En una línea similar, Manuel Martínez (2015) se detiene en las estrategias de reescritura de poemas en clave paródica en textos producidos por jóvenes del centro cerrado Agote de C.A.B.A. A su vez, Inés Ichaso (2020) analiza cómo en el Taller de Narrativa del PEC en el Centro Universitario de la cárcel de Devoto, se cuestionan las nociones de ficción, de autoría y de escritura, e identifica en particular "un enfoque desacralizante" (95). Sobre este mismo espacio y sus publicaciones, como el libro *Ninguna calle termina en la esquina. Historias que se leen y se escriben en la cárcel* (2016), Lucas Adur, Luciana De Mello y María Elvira Woinilowicz (2016) leen un cuestionamiento a la categoría de lector, basada en "la existencia de un lector-motor del texto, al que se dirige, instaurando con él —y de forma explícita— una relación dialógica" (116). La

configuración textual de cierto público lector se vincula con la construcción de una lengua que contesta, que apela a la literatura (WK, 2018) para debatir. En el tercer capítulo de esta tesis me detendré en las formas por las que la literatura se vuelve el espacio para discutir los enunciados cristalizados respecto de las identidades preestablecidas en torno a la juventud, el barrio, el delito y el encierro.

CAPÍTULO 2. PRÁCTICAS

¿Por qué escribimos?
Si quizás nadie lo lea
o quizás nadie lo escuche.
¿Por qué escribimos, si nuestra profesión capaz no
sea ser escritores?
Escribimos porque resulta más fácil que decirlo.
¿Porque tenemos alma de poeta?
¿Porque nos gusta escribir?
porque la memoria y el futuro,
porque hay tiempo y no,
porque estamos juntos,
porque estamos solos,
para que algo quede.
Escribimos para que los recuerdos no se pierdan en
la memoria,
para que no se escondan en el tiempo,
para que los recuerdos vivan en la historia.
Escribimos porque es barato,
y seguimos escribiendo por obstinación,
por no dejar de lado para siempre los mundos
soñados,
porque estamos enfermos de soledad,
por egoísmo.
Escribimos para establecer un vínculo al futuro,
para sentir que podemos decir algo,
que tenemos algo para decir.
Algo bello, algo fatal, algo extraordinario.
Para pensar que no existe la muerte,
porque duele menos que clavarse la birome en la
piel.
Escribimos porque nada bueno se puede hacer con la
tristeza,
salvo, quizás, escribir poemas.
Escribimos para que la vida duela menos.
*VV. AA. Poema colectivo realizado en el Taller de
Narrativa del PEC en el Centro Universitario de la
cárcel de Devoto (2017)*

Y sin embargo estas palabras llegan como símbolos
de un aguante abismal.
Judith Butler (2010: 90)

En este capítulo analizaré las prácticas de escritura y lectura en contextos de encierro de adolescentes y jóvenes en las primeras décadas del siglo XXI en Argentina. Puntualmente, aquellas vinculadas al corpus literario de esta tesis. Como anticipé en la introducción, para este abordaje recorrí los materiales que conforman el corpus, todos de publicaciones con mayor o menor circulación, deteniéndome en particular en prólogos y otros paratextos, registros, relatos, entrevistas y testimonios de estudiantes, docentes y coordinadores de proyectos de escritura en contextos de encierro. Los objetivos de este recorrido investigativo fueron indagar estrategias de la enseñanza de la literatura y encuadres de acción, rastrear sentidos y posicionamientos que orientan estas prácticas y

estas producciones y caracterizar sus materiales y sus condiciones. A lo largo de este capítulo retomaré textos de prácticas atravesadas por lazos, afectos, identidades e instituciones y de experiencias tanto propias como ajenas. De algunas de ellas participé como docente y coordinadora; con otras pude entrar en contacto a partir de redes, proyectos, jornadas y encuentros compartidos, como el Encuentro Nacional de Escritura en la Cárcel; y a otras las conocí durante el proceso de la investigación. Por estos motivos, para iniciar me parece pertinente situar mi propia trayectoria por espacios e intervenciones relacionados con la literatura en contextos de encierro, desde los inicios hasta la actualidad.

Como todo relato de origen⁵, "es parcial y está acosado por aquello para lo cual no puedo idear una historia definitiva" (Butler, 2012: 60), pero permite contextualizar mis puntos de partida. En 2012 ingresé por primera vez al CSRC M. Belgrano, un instituto de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que aloja jóvenes varones de 16 a 21 años en cumplimiento de medidas penales. Estaba cursando la materia Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza (cátedra Bombini) para obtener mi título de Profesora en Letras en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, y la cátedra ofreció realizar las prácticas en parejas pedagógicas en esa institución. Como requisito para graduarnos, con mis compañeras debíamos completar cierta cantidad de horas de docencia con el dictado de un taller extracurricular de literatura, basado en actividades de formación vinculadas con prácticas del lenguaje, análisis literario y herramientas de lectura y escritura. El lapso estipulado era dos meses, pero los jóvenes que estaban participando en ese momento nos pidieron que continuáramos yendo al menos algunas clases más y fue el puntapié para sostener el taller hasta 2019 en esa institución. Para esto, desde el Programa de Extensión en Cárcel (PEC) de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil de la Facultad, fuimos articulando con distintos proyectos e instituciones: Voluntariado Universitario (Ministerio de Educación de la Nación, 2014-2015), Proyecto 30 (Universidad de Madres y Secretaría Nacional de Niñez Adolescencia y Familia, 2015), UBANEX (2016-2019), Centro PEN Argentina (2016-2017) y Consejo de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes de C.A.B.A. (2017-2019).

⁵ Una versión previa de este relato se publicó en Bustelo, C., Charaf, S., Rubin, M. (2021). "Aulas que titilan: la experiencia del Programa de Extensión en Cárcel de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Argentina". En Camacho Rojas, R. y Barrón Tirado, C., *Deshacer la cárcel. Experiencias y necesidades pedagógicas con personas privadas de libertad*. Editorial del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Con el correr de los años, empecé a trabajar también en los otros centros de régimen cerrado de la ciudad, como docente y como coordinadora de un conjunto de talleres artísticos y culturales, pero recuerdo en particular al Belgrano porque fue mi puerta de entrada a la educación en cárceles. Allí hicimos el primer proyecto de difusión de producciones intramuros en el que participé, el sitio web *Blog Talleres de Literatura del CSRC Belgrano*, a donde subíamos los textos escritos y editados en el marco del taller. En uno de los encuentros, mientras seleccionábamos el material para publicar, presencié el siguiente diálogo que marcó desde los inicios mi trayectoria docente. Uno de los estudiantes preguntó, preocupado: "La gente que nos lee, ¿sabe que nosotros somos chorros?". De inmediato, otro le respondió con seguridad: "Para ellos, nosotros somos escritores". A partir de esta escena, comencé a aprender lo que habilita la circulación de la palabra y a reflexionar acerca de las identidades en tensión y las miradas propias y ajenas que se ponen en juego en cada clase. Esa misma tensión apareció cuando presentamos el libro *Expresos Literarios. Antología de jóvenes escritores en contextos de encierro* (2016) en la Biblioteca Nacional Mariano Moreno y Dany Fernández, uno de los autores, afirmó en ese panel que el libro "es un juego, una ironía, es lo que permite que esté con un micrófono hablando para las mismas personas que cuando me ven en la calle cruzan de vereda".

Luego de graduarme continué con mi formación docente y cursé la Especialización en Desarrollo de Proyectos Socioculturales y Educativos en Contextos de Encierro, dictada por el Instituto Nacional de Formación Docente en convenio con la Facultad. Este postítulo me aportó herramientas didácticas, institucionales y subjetivas para las prácticas cotidianas y al mismo tiempo me brindó marcos teóricos para repensar las experiencias pedagógicas. Me incorporé al PEC y al equipo de coordinación de la carrera de Letras en UBA XXII, en las cárceles federales de Devoto y Ezeiza, programas de los que continúo formando parte en la actualidad, en el marco de los que organizamos el Encuentro Nacional de Escritura en la Cárcel. A pesar de lo específico de cada experiencia, de cada grupo y de cada institución, en todos estos espacios hallé en común una tensión entre la lógica de la propuesta artística, cultural y educativa y la lógica de los dispositivos penales, y la relevancia que adquiere planificar y diseñar propuestas pedagógicas que permitan proyectar resistencias y alternativas al encierro.

Las prácticas de escritura abordadas en este capítulo no solo debaten el orden establecido por las instituciones punitivas en las que se desarrollan, sino que también ponen en cuestión las concepciones de la literatura, sus modos de operar, sus formas y sus usos. ¿Cómo son estos espacios, proyectos e intervenciones con la literatura? ¿Por qué, qué y cómo escriben los jóvenes que protagonizan estos espacios y prácticas? ¿Qué herramientas, estrategias y materiales despliegan y ponen en juego? ¿Cómo y por qué circulan las producciones? A partir de estos interrogantes, analizaré los modos por los que la escritura habilita una disputa con los sentidos, enunciados cristalizados y representaciones hegemónicas de las identidades prefijadas en medios masivos de comunicación, en la industria cultural y en el sistema penal.

2.1. El espacio de taller, el espacio literario

El poema colectivo titulado "12" se publicó en el fanzine *Poemas de Hojarasca* (2015) y fue escrito por jóvenes en el Centro de Tránsito de la Provincia de Buenos Aires, en el marco del taller literario del proyecto de extensión universitaria "El Vendaval" de la Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata:

La fruta podrida se cayó en la
cabeza con ideas,
locas tardes de agosto escribiendo en un taller.
Taller cálido de literatura
es más que palabras
rimbombantes, actitudes de muchas
personas. Buenas malas
humildes. (2015: s/p)

Al igual que en otros textos del corpus de esta tesis, en sus versos se enuncia el escenario del taller, se hace presente la escena de escritura de un modo explicativo y descriptivo y se insiste en contar cómo es el espacio y quiénes son sus participantes. La primera cuestión que se evidencia al recorrer los textos literarios de jóvenes en contextos de encierro en la Argentina contemporánea es que en su mayoría fueron producidos en espacios de talleres de escritura, que en líneas generales se proyectan como espacios que promueven la toma de la palabra, que buscan garantizar el derecho a decir para pronunciar, contar y denunciar el mundo para su transformación (Freire, 1970), configurándose como instancias que

"impactan y fortalecen procesos de organización al interior de las cárceles, constituyéndose de este modo en estrategias de supervivencia colectiva" (Bustelo, 2020: 135).

Hoy en día el formato de taller es esperable en una propuesta educativa formulada para contextos punitivos de privación de la libertad, y es recurrente que esta modalidad ocupe un lugar central en intervenciones de organizaciones e instituciones educativas diversas, aunque cada una se desarrolle con distintos enfoques, objetivos y estrategias. En efecto, sus protagonistas advierten la importancia de reflexionar y repensar las prácticas para no ubicarse en posiciones que romanticen la intervención o que reiteren fórmulas, lo que Juan Pablo Hudson (2017) denomina "tallerismo" cuando analiza propuestas para adolescentes y jóvenes: "la organización de talleres pierde su vitalidad cuando se cae en el tallerismo, [...] [la] desconexión entre generaciones puede promover nuevas exploraciones o la repetición obstinada de fórmulas. A esta segunda opción remite la noción de tallerismo cuando se transforma en una oferta automatizada (un lenguaje único) para generar lazos con los pibes" (173, 174). En este mismo sentido César González (2017) problematiza la mera existencia de talleres en contextos de encierro cuando señala que "la palabra educación no es un bien en sí mismo" (53) y propone para el abordaje de estas experiencias la lectura de Fernand Deligny, puntualmente el libro *Semillas de crápula. Consejos para educadores que quieran cultivarla* (1945). En clave irónica, Deligny reflexiona sobre estos espacios: "Les hacés cantar canciones que glorifican la belleza del mundo. Y lo que buscan, con los ojos bajos, es una colilla solitaria" (29).

Asimismo, se trata de una forma de trabajo que suele estar rodeada de supuestos y "juicios apresurados que se hacen sobre el taller de escritura, como un espacio donde no se trabaja y solo se escribe 'libremente'" (Frugoni, 2006: 88). Por todo esto, se vuelve "necesario desnaturalizar lo obvio para empezar a analizar las razones de la elección de esta modalidad en el trabajo de enseñanza del arte y con las características particulares de las condiciones de vida en el ámbito de la cárcel" (Dimatteo, 2020: 69). ¿Qué es y qué puede llegar a ser un taller de escritura para adolescentes y jóvenes? ¿Por qué un taller en contextos de encierro? ¿Cómo son los enfoques que sostienen proyectos e intervenciones con la literatura a pesar y en contra del encierro?

En principio, la tradición argentina de talleres de escritura en ámbitos educativos los identifica como espacios donde se ponen en juego "formas de escritura colectiva [...] [y]

estrategias de creación [que] promueven experiencias movilizadoras, que apartan del lugar común y las asociaciones fijadas por la costumbre" (Alvarado, 2013: 66). Estos espacios adoptan diferentes formulaciones que varían en función de los posicionamientos y encuadres desde los que se realiza cada propuesta: taller literario, de escritura, de escritura creativa, de ficción, de poesía, de narrativa, de lectoescritura, de la palabra, entre otros. Si bien en muchos casos la modalidad de taller se propone en aulas de educación formal –primaria, secundaria y universitaria–, en general se trata de actividades extracurriculares, de educación no formal y extensión universitaria, lo que permite que participen estudiantes con diversas trayectorias educativas en un mismo lugar.

A su vez, suele haber cierta flexibilidad curricular que favorece la interdisciplinariedad, ya sea en el mismo taller o bien en la articulación con otros proyectos. Por ejemplo, la revista *Talleres más allá de la libertad* (2017) se produjo en los tres cursos de literatura, serigrafía y fotografía que el Programa de Extensión en Cárceles (PEC) de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA dictó en el Centro Socioeducativo de Régimen Cerrado San Martín de C.A.B.A. y tuvo como objetivo publicar textos que se propusieron como "experimentos con la palabra, con la imagen, con la vida" (1). De forma similar, las publicaciones *Miradas en contexto* (2019) y *La realidad carcelaria* (Beltrame, 2019) recuperan textos e imágenes producidos en los talleres de escritura y fotografía del programa "Nueva Oportunidad" del Centro Especializado de Responsabilidad Penal Juvenil de la ciudad de Santa Fe.

Más allá de las diferencias y los géneros trabajados –literarios o no–, lo que caracteriza a los talleres de escritura es la relevancia que tienen allí la invención y la experimentación para dar lugar a "una experiencia con la escritura orientada al distanciamiento y desnaturalización de la lengua y el discurso" (Frugoni, 2006: 53). Es decir, lo que permite un taller es que "una persona acceda de otra manera a la escritura, se distancie de ella, vuelva extrañas sus convenciones y finalmente pueda apropiarse de las habilidades para ejercerla" (Frugoni, 2006: 54). Los roles, las posiciones, las herramientas y las estrategias que se despliegan son construcciones propias de cada taller.

Para quienes organizan el proyecto "El Vendaval", el taller es

el sitio de un encuentro y un acontecimiento, unión, intercambio y devenir entre docentes, artistas y pibes a los que la vida y la sociedad les juegan una injusta y mala pasada. En un contexto a veces tan hostil como precario, [...] los jóvenes privados de su

libertad que participan de los talleres de literatura, teatro y plástica de El Vendaval se lanzan a atravesar las duras e inhumanas rejas componiendo metáforas, imaginando coordenadas insospechadas, renombrando y reinventando una cotidianeidad que lamentablemente se resiste con persistencia a las reconstrucciones y a los cambios. Generar el espacio y el tiempo para la puesta en ejercicio de los derechos vulnerados de los pibes a través del arte y la cultura es nuestro principal objetivo. Acompañarlos en el proceso de re-descubrimiento y activación de sus capacidades y potencias transformadoras es nuestro mayor deseo. Trabajar en torno a la desestigmatización del "pibe chorro" como chivo expiatorio de los conflictos sociales es nuestra motivación permanente. (*Hojarasca. Arte y cultura de las fronteras*, 2015: 2)

El nombre del proyecto se vincula con sus objetivos: "los vendavales producen remolinos, torbellinos, turbulencias que nos turban y nos envuelven, nos enroscan pero nos dan fuerzas para lanzarnos hacia horizontes que nunca vimos" (*Hojarasca. Arte y cultura de las fronteras*, 2015: 6). El taller se propone como un sitio de encuentro, como un lugar posible para componer un espacio y tiempo alternativos a la lógica punitiva del encierro y para dismantelar identidades, a partir de imaginar, renombrar y reinventar.

Siguiendo a Gustavo Bombini (2015), la enseñanza de la literatura es principalmente dar cuenta de la posibilidad de construir este encuentro y esta relación con los diversos materiales literarios y artísticos, así como revisar las interpretaciones múltiples para el ejercicio y la apropiación de prácticas de lectura y escritura. Respecto de propuestas de enseñanza y aprendizaje de lengua y literatura en contextos de vulnerabilidad social, Bombini explica que se trata de poner en juego lo que los propios textos desencadenan: "habilitar interpretaciones que están marcadas en su definición por experiencias letradas, por otras experiencias culturales y por las experiencias de la vida de gran poder significativo en tanto construyen subjetividades, definen identidades, permiten definir un lugar posible para los chicos en distintas esferas de la producción discursiva, sin desautorizaciones previas, sin estigmas agobiantes" (46). De este modo, el taller de escritura presenta la potencialidad de desplazar los límites de lo autorizado, expandir fronteras y horizontes al habilitar la circulación de diversos saberes, experiencias y puntos de vista.

Desde esta potencialidad crítica parten las intervenciones, debates y reflexiones del PEC, al plantear, desarrollar y analizar la escritura en cárceles no solo como un objeto de estudio sino como una serie de proyectos y acciones, entre las que se destacan propuestas de talleres y publicaciones. En palabras de Juan Pablo Parchuc (2018b),

este tipo de acciones tiene el potencial crítico de *dejar marcas* sobre las lenguas, sujetos y espacios que atraviesa, alterando sentidos, redefiniendo escenas y relaciones,

interfiriendo lógicas institucionales y, en definitiva, produciendo nuevos horizontes y oportunidades para el desarrollo de procesos subjetivos, grupales y comunitarios, en su ámbito de intervención directa, con potencial impacto en un plano cultural y social más amplio. [...] Los centros universitarios, aulas y bibliotecas en contextos de encierro, son uno de los puntos en los que esa trama se anuda. En ellos se construye, a través del diálogo y la escritura, formas de resistir el encierro, reconstruir la historia que conduce a ciertos sujetos o poblaciones a esos lugares, la violencia y la moral que los sostiene y reproduce. (177, 178)

Desde los inicios del programa, que se formalizó en 2011 pero sus antecedentes se remontan a 2005, el PEC realiza actividades de extensión universitaria que tienen como objetivo general habilitar la posibilidad de producir instancias de escritura y formas de visibilidad antirrepresivas y antidiscriminatorias, articuladas en términos de transformación política (Delfino, Parchuc, Rapisardi, 2007). Los talleres del PEC se plantean como dispositivos de formación y producción de experiencias artísticas y culturales, no solo para garantizar y ampliar el derecho a la educación sino también para fortalecer los procesos organizativos que permiten defender ese y otros derechos y reducir colectivamente el daño producido por el encierro. Desde esta perspectiva, la escritura y la lectura como escenas críticas promueven la movilización y la creación de

lazos para confrontar, eludir o trastocar la pedagogía y objetivos formales del dispositivo carcelario, así como el tratamiento o la llamada "resocialización"; e informales, como las economías y la gobernabilidad interna de la cárcel. Los talleres, cursos y producciones realizados intramuros configuran espacios de nuevas relaciones, arman alianzas y tejen redes, generando o creando las condiciones de posibilidad de nuevos proyectos y políticas. Pero también son espacios de producción de estrategias y acciones para contrarrestar los efectos simbólicos que produce el sistema penal apoyado en discursos y lógicas punitivas, enfrentar sus simplificaciones e imaginar y dar forma a otras realidades y mundos posibles. (Bustelo, Charaf, Parchuc, Rubin, 2019: 15)

Tanto en los relatos, registros, entrevistas y testimonios de los talleres del PEC como en los del resto de las experiencias se identifica una fuerte necesidad de decir, escribir y contradecir el encierro, el punitivismo y el sentido común anquilosado en los medios masivos de comunicación y la industria cultural. También se encuentra la apreciación por parte de personas privadas de su libertad de solicitar y valorar la existencia de estos espacios (Morini, 2019). Esta urgencia por decir y producir se destaca de forma particular en los materiales realizados en talleres en contextos de encierro de adolescentes y jóvenes. Se trata de actividades que en general son intensivas, dado que los grupos varían en poco tiempo y no es frecuente que se mantengan sus participantes durante un lapso prolongado, debido a los traslados entre institutos y unidades penitenciarias, cambios de pabellón,

sanciones que impiden acceder al taller o bien la recuperación de la libertad. Por ejemplo, la publicación del libro *Sólo soy yo* (2018) compila poemas escritos por jóvenes de 16 a 18 años en pocos meses del año 2017, en el taller de poesía del Instituto de Recuperación del Adolescente de Rosario (IRAR). En el prólogo a cargo del coordinador del taller, Tomás Boasso, se expresa que los chicos "tanto tienen para decir que cada encuentro fue construido desde y a partir de ellos mismos" (7).

El equipo de coordinación del proyecto "El poder de la imaginación" relata una experiencia semejante. Dirigido por Raquel Robles y con Raúl Illescas a cargo del área de Lengua y Literatura, se basó en el desarrollo de un conjunto de talleres de diferentes disciplinas en el CSRC M. Belgrano de C.A.B.A., con apoyo de la Secretaría de Cultura de la Nación. La primera parte se realizó en los meses de junio, julio y agosto de 2005 y la segunda en septiembre, octubre y noviembre del mismo año. Estos pocos meses fueron suficientes para publicar dos libros con producciones realizadas en el marco del proyecto: *Poder. El poder de la imaginación* (2005) y *Poder dos. El poder de la imaginación* (2005). Las dos obras contienen juntas casi cuatrocientas páginas de cuentos, poemas, crónicas, microrrelatos, entre otras formas breves realizadas por jóvenes de 16 a 21 años. La brevedad, intensidad y discontinuidad grupal que caracteriza este tipo de propuestas se explicita en la sección de las biografías de los autores, con aclaraciones como "Emanuel solo pasó fugazmente por los talleres" (*Poder*, 2005: 66) o "Daniel estuvo en un solo encuentro de taller" (*Poder dos*, 2005: 64). A su vez, la incorporación de estas biografías de los escritores busca discutir aquellas otras que componen biografías delictivas de los "pibes chorros". De hecho, el primero de los libros contiene el siguiente epígrafe escrito por uno de los jóvenes, R.N.: "La gente va a decir así: 'mirá vos este pibe, este negro que paraba en la esquina, escribió un libro'" (9). Se incorporan las miradas ajenas que discriminan y reproducen lenguas de odio, para debatirlas desde el taller y su producción.

En el prólogo de *Poder* firmado por el equipo docente, se explica que el diseño del proyecto implica no desconocer que los estudiantes duermen en celdas y atraviesan rejas con guardias hasta llegar al aula, que solo acceden al patio dos veces por día, que ven restringido el horario de uso de teléfono para comunicarse con sus familias, que algunos tienen visita y otros no, que con cierta frecuencia deben ir a comparecer a los juzgados y que suelen estar atentos a los informes que se envían sobre su supuesto "tratamiento". Al

igual que en la afirmación de Bustelo (2020) recuperada en el primer capítulo sobre la posibilidad de "decidir, al menos, el lenguaje" (144) en los talleres del PEC, aquí también se reconoce que los estudiantes privados de su libertad tienen pocas ocasiones de elegir algo y, como lo único que pueden elegir "es no participar, no escribir, no 'bajar a la escuela', [...] intentamos un espacio donde se puedan tomar decisiones, donde se tenga la libertad de crear y recrear un mundo propio para que no haga falta no venir para reafirmarse" (2005: 12). En una línea similar, en el prólogo del segundo tomo del proyecto se señala que el trabajo con la literatura no solo es lo que permite la apropiación de saberes y la construcción de nuevos conocimientos, sino que además es un trabajo reparatorio porque se intenta garantizar "el derecho, como dice Michèle Petit, a descubrirse o construirse, a partir de un espacio propio, de un espacio íntimo" (2005: 12) y un tiempo que erigen modos diferentes a los de la institución penal.

Estos modos del taller pueden interrumpir y entrar en tensión con los modos punitivos y las lógicas cotidianas de la institución. En este sentido, cuando en el año 2002 comenzó el proyecto de la revista *Seguir Soñando* (2002-2020) en el Centro Cerrado Almagro de la Provincia de Buenos Aires, el coordinador Marcelo Arizaga recuerda que "poco se entendía en el instituto acerca de qué sentido tenía o en qué consistía" (*Seguir Soñando*, 2007: 2). La propuesta inicial se formuló a partir de un taller que tenía como objetivo escribir y reflexionar en torno a "la comunicación, el lenguaje, la realidad social, las vinculaciones, la investigación, la producción intelectual, la circulación de conocimiento" (2007: 2). El primer encuentro se realizó en el comedor del pabellón, a contraturno de la escuela, con un grupo de ocho adolescentes; y ese mismo año, en articulación con el taller de Computación, se publicó el primer número de la revista que continúa hasta la actualidad en su versión impresa y digital.

Con el correr de los años, esa publicación periódica fue incorporando en sus páginas no solo crónicas, cuentos, cartas y poemas realizados en el marco de ese taller, sino también producciones de la escuela y de otros cursos dictados en el Almagro. Por ejemplo, de las actividades organizadas por el colectivo El Puente y la Cultura, en particular del taller de Poesía que tuvo como objetivo general "jugar con las palabras y demostrarnos que todos tenemos algo para decir" (*Seguir Soñando*, 2016: 34). Asimismo, contiene producciones de experiencias puntuales como el taller del año 2014 de Lectura, Reflexión y Producción de

Textos a cargo de estudiantes de la Facultad de Periodismo de la Universidad Nacional de La Plata, realizado semanalmente los días viernes en la biblioteca del instituto, respecto del que los talleristas Bruno Barresi y Mercedes de la Torre afirman que se compuso "un espacio de expresión, [...] un lugar de encuentro y comunicación [para] escuchar las voces y las palabras que les permitan contar sus mundos, para que se conozcan contados por ellos mismos, sin los recortes ni castigos de las pantallas de los medios ni los dedos y las miradas inquisidoras de ciertos sectores de la sociedad" (*Seguir Soñando*, 2014: 10, 11).

Para Nicolás G., uno de los estudiantes que participó de este taller, "las actividades están buenas, te hacen pensar y recordar algo con las palabras que vas usando, uno siempre se siente identificado, trabajando en grupo. [...] La verdad que cuando llegan los viernes acá cambia todo, con el taller de lectura y reflexión, cada vez que estamos ahí nos divertimos, te ayuda a despejarte un poco del encierro y aprendemos" (*Seguir Soñando*, 2014: 10). Por su parte, Patricio L. relata:

Empecé junto a otros pibes un taller de lectura y producción de texto, una experiencia nueva para mí. Vinieron cinco chicos de la Universidad de La Plata con mucha buena onda, tomamos mate, compartimos unas galletitas e hicimos una actividad con palabras que nos representaban y formaban un rompecabezas. Yo puse las mías, busqué las letras y puse "Mía te extraño" que es mi hija, que significa todo para mí. También me parece muy bueno que venga gente de afuera y podamos, nosotros los pibes, participar de estos talleres. Vi en estos chicos que no nos miraban como nos mira la sociedad, sino que nos miraban con futuro, nos miraban como personas. Mientras, observaba a los chicos y hablábamos de nuestras familias y de nosotros. Vi también el mate que pasaba de mano en mano. (*Seguir Soñando*, 2014: 9)

Al igual que en otros testimonios, aquí se lee cómo este tipo de espacios tiene la potencia de habilitar un juego de puntos de vista alternativos, donde se disputan miradas e identidades y se pone en cuestión los marcos de inteligibilidad (Butler, 2010) que establecen quiénes son personas, qué vidas son vivibles y qué jóvenes se asocian a una idea de futuro o son futuro.

Algo similar opera en los textos que testimonian y entran las prácticas y experiencias de *Tumbando Rejas* (2008-2018). *Tumbando Rejas* es un proyecto socioeducativo del Centro Complejo Esperanza de Córdoba, que tiene como objetivo publicar las producciones realizadas por adolescentes y jóvenes en los espacios de educación formal y en talleres extracurriculares. Se inició en 2008 con la publicación de la revista homónima, y continúa hasta la actualidad no solo con la revista, sino también con

una serie de novelas colectivas entre las que se encuentran *La otra vida de los pibes pistoleros* (2016) y *Compañeros hasta el frunche* (2017). Sus coordinadores explican que "intentamos con este proyecto habilitar nuevas miradas, alejándonos de esas representaciones que tenemos unos sobre otros en nuestra sociedad, que nos impiden mirar a los demás como realmente son, sin desconfianzas ni prejuicios (*Tumbando Rejas*, 2015: 2). En sus páginas se destacan los poemas colectivos. Por ejemplo, aquellos producidos en el taller literario del proyecto Bibliotecas Abiertas del Ministerio de Educación de la Nación (*Tumbando Rejas*, 2014: 13) o el taller de Cumbia-Rap del que participaron sesenta estudiantes de distintas trayectorias y modalidades educativas, organizado por la Fundación La Morera, Rimando Entreversos y el programa Derecho a la Cultura de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Córdoba.

Como mencioné, en el marco de ese proyecto se publicó la novela colectiva *La otra vida de los pibes pistoleros* (2016), escrita en quince encuentros de un taller literario durante el año 2015. En el prólogo, las docentes relatan que las clases se realizaron con muchas dificultades en la sala de visitas que tenía poca luz, a donde no podían llevar ciertos elementos áulicos y de librería por ser considerados materialmente "peligrosos" por la institución, como sillas, mesas o pizarrones. Allí también se preguntan cómo se pudo desarrollar el taller en un espacio como este, a pesar de las condiciones, y cuentan que tuvieron que inventar recursos, desplegar estrategias y ambientar un escenario posible para la escritura:

llegábamos con una valija llena de elementos: una manta para poner los libros en el piso, libros (abundante cantidad de las bellas ediciones del Programa Bibliotecas Abiertas), revistas (*Tumbando Rejas*, *Seguir Soñando*, *Todo Piola*), cuadernos (uno para cada participante), lapiceras, computadora con música y videos, fotocopias de poesías (para que los chicos se las puedan llevar al sector), caramelos, un termo con café, galletitas, tarjetas con palabras, tarjetas vacías, poemas recortados. Pero lo más importante, casi imprescindible para la escritura de la novela, fueron un fibrón, un papel afiche y la cinta para pegarlo en la pared. La falta de mesa generó la peripecia del soporte-pared lo que finalmente posibilitó —y favoreció— la escritura grupal. Se armó con todos los afiches un libro gigante que en cada encuentro se leía, releía y corregía.
(8)

En esos encuentros, el espacio literario se fue conformando en una pared escrita colectivamente. La docente y coordinadora Ana Barral (2017) recupera las palabras de los jóvenes autores sobre esta experiencia de escritura grupal en el taller. Dice que para ellos las reuniones sirvieron no solo para "contar lo que les pasa" (200), sino también para "hacer

respirable el encierro" (200), "conocer otros ambientes" (200), construir "un tiempo libre, un tiempo nuestro" (200) y "encontrar otras palabras, palabras nuevas, de afuera" (200). Para Barral, el taller fue también una oportunidad para "sobrepasar el muro de la identidad asignada en el tablero social" (201) dado que permitió edificar una comunidad conversada de escritura generada a partir de acuerdos y elecciones sobre qué contar de sí mismos y cómo hacerlo, sorteando el encierro y los estigmas pero también las formas literarias tradicionales de escritura. Según los estudiantes, el título de la novela propone mostrar otra perspectiva, narrar la otra vida: la que no se conoce cuando son hablados por otros, el lado B de los llamados "pibes pistoleros" (188) que no sale en los medios masivos de comunicación. Esta operación focaliza en la otredad, en la diferencia que constituye toda posición (Arfuch, 2005) y por ende en su disputa.

Los espacios literarios que se entran en estas prácticas de escritura debaten y entran en juegos de articulaciones discursivas no solo con lo que se dice sobre la cárcel, sino también sobre la literatura y sus experiencias asociadas. Esta pregunta aparece explicitada en la publicación *¿Y para qué poetas en tiempos de pandemia?* (2020), que compila cuentos, relatos y poemas escritos por jóvenes del Centro Cerrado Carlos Ibarra de La Plata en agosto y septiembre de 2020, en el marco del taller de Expresión Artística. En el prólogo, Agustina y Alejandro señalan que, como talleristas, muchas veces se vieron en la encrucijada de tener que justificar para qué un taller literario en contextos de encierro. Allí, si bien ensayan algunas respuestas posibles (como el fortalecimiento del ejercicio de las prácticas lingüísticas, la ampliación de vocabulario, mejorar la comunicación, aprender nuevas herramientas y desarrollar la imaginación), concluyen que la respuesta primordial es por placer: "el placer que nos brinda el arte y específicamente la literatura no necesitan razones. Es porque sí" (2). Suspender, por momentos, la pregunta de los "para qué" permite, para quienes protagonizan este espacio, focalizar en las vivencias de experiencias con la lectura y la escritura literarias y liberarse de presupuestos y prejuicios que las rodean, tanto para quienes participan del taller como para quienes leen estos textos.

En un sentido similar se orienta la fundamentación de Gloria Fernández (2006) cuando recupera los marcos teóricos para las intervenciones de la cátedra Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Letras de la U.B.A. Como parte de las prácticas pedagógicas, en 2002 la cátedra inició el dictado de talleres de lectura y escritura literarias

en los centros de régimen cerrado de C.A.B.A. Los primeros años, el objetivo era planificar acciones que principalmente conecten a los jóvenes privados de su libertad con la lectoescritura. Luego, desde la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206 en 2006, que empezó a garantizar el derecho a la educación primaria y secundaria, los talleres desarrollados por practicantes comenzaron a funcionar también como espacios para complementar el resto de las modalidades educativas, en particular la currícula escolar de lengua y literatura (Bombini y Fernández, 2015).

Para fundamentar estos proyectos, Fernández recupera la reivindicación de la poesía y del arte en general como fenómeno estético de *El origen de la tragedia* de Nietzsche. Afirma que "la escritura nietzscheana nos provee algunas pistas sobre los motivos de privilegiar la enseñanza de la literatura, y lo hace a partir de una concepción que elogia los efectos del arte" (2006: 23). Esta reivindicación es también la de la literatura asociada al placer y a la metáfora como lo constitutivo del lenguaje. El planteo que orienta las prácticas retoma, entre otros marcos, la conceptualización de extrañamiento del formalismo ruso: "Nuestra posición, si bien ligada a la idea de placer, no deja de advertir que la literatura nos propone ampliar el mundo, atender a verdades alternativas, acceder a múltiples voces [...] y, sobre la base de su diversidad discursiva, nos convoca a participar de sus claves [...] desde la distancia y la reflexión que supone la desautomatización de la percepción (Shklovski, 1987)" (2006: 41).

Como mencioné más arriba, desde este encuadre comencé a coordinar un taller literario en contextos de encierro, puntualmente en el CSRC Belgrano de C.A.B.A., en el marco de las prácticas docentes. Una de aquellas primeras clases de taller en el Belgrano giró en torno a qué es la literatura, por qué implicaría un uso distinto y extrañado de la lengua y qué procedimientos se ponen en juego. Allí, un estudiante definió a la literatura como una "mentira blanca", porque al practicarla "se miente pero sin mala intención" (Abrach, César, Charaf, 2014: 4) y dio pie para que cada participante en ese y los encuentros siguientes propusieran diferentes concepciones. Es decir, la escritura y lo literario adquieren formas propias en las formulaciones de los distintos talleres, propuestas e intervenciones, y a su vez estos modos y sentidos pueden rearticularse y reelaborarse colectivamente en cada encuentro.

2.2. ¿Desde dónde escribimos?

En los diversos modos que pueden adoptar los encuentros de cada taller, ¿cómo se desencadenan los procesos colectivos involucrados en la escritura? ¿Desde dónde se escribe literatura en estos espacios? ¿Qué estrategias y recursos se despliegan para el ejercicio y apropiación de la escritura? ¿Qué lecturas circulan? Estos interrogantes adquieren un valor diferencial en contextos de encierro de adolescentes y jóvenes, y quienes protagonizan estas experiencias suelen indicar la necesidad de una reflexión y un abordaje específicos (González, 2021; Morini, 2019; Abrach y Charaf, 2015; Martínez, 2015; Fernández, 2006; Peralta, 2001).

Desde la perspectiva docente, un primer desafío que surge es cómo planificar la primera clase sin conocer cuántos estudiantes participarán, cuáles son sus recorridos previos por la literatura y sus trayectorias en las prácticas de escritura y lectura, así como sus saberes e intereses. A veces no se cuenta con la información sobre el lugar físico en el que se desarrollará la actividad (aula, biblioteca, salón de usos múltiples, comedor) ni la cantidad de tiempo: el lapso estipulado suele incumplirse por arbitrariedades de la institución penal, la llegada de estudiantes tiene demoras y hay interrupciones, entre otras dificultades. Tampoco es habitual saber de antemano los motivos por los que cada joven participará del espacio: a diferencia de un taller en el medio libre, en los centros cerrados y unidades penitenciarias no siempre se puede elegir qué actividades hacer y no hay tantas opciones. Con el correr de los encuentros estas cuestiones se conversan y se comentan las expectativas en torno al espacio, lo que permite generar acuerdos colectivos sobre las formas de trabajar y los materiales, lecturas y escrituras posibles. Pero antes de llegar a ese momento, en esas condiciones, ¿qué se puede hacer en la primera reunión?

Esta pregunta fue recurrente en los talleres de literatura del PEC que coordiné junto con otras compañeras, entre 2014 y 2019, en los centros de régimen cerrado San Martín, Rocca/Agote y Belgrano de CABA con jóvenes de 16 a 21 años que se encontraban en cumplimiento de medidas penales. ¿Funcionaría comenzar con una consigna de escritura? ¿O alguna actividad oral? ¿Qué lectura podíamos llevar? ¿Convenía, en una primera instancia, abordar el encierro, por ejemplo desde materiales producidos en otras cárceles? A partir de estos interrogantes, optábamos por preparar más de una opción para decidir y probar en el momento qué podría resultar. Una de estas actividades era una propuesta que

tenía como objetivo general empezar a poner en cuestión a la literatura (Charaf y García, 2020). Para ello, proponíamos la lectura del siguiente fragmento de *Respiración artificial*, de Ricardo Piglia (1980):

Déjeme que le cuente una historia, le digo. Una vez estuve internado en un hospital, en Varsovia. Inmóvil, sin poder valerme de mi cuerpo, acompañado por otra melancólica serie de inválidos. Tedio, monotonía, introspección. Una larga sala blanca, una hilera de camas, era como estar en la cárcel. Había una sola ventana, al fondo. Uno de los enfermos, un tipo huesudo, afiebrado, consumido por el cáncer, un hijo de franceses llamado Guy, había tenido la suerte de caer cerca de ese agujero. Desde allí, incorporándose apenas, podía mirar hacia afuera, ver la calle. ¡Qué espectáculo! Una plaza, agua, palomas, gente que pasa. Otro mundo. Se aferraba con desesperación a ese lugar y nos contaba lo que veía. Era un privilegiado. Lo detestábamos. Esperábamos, voy a ser franco, que se muriera para poder sustituirlo. Hacíamos cálculos. Por fin, murió. Después de complicadas maniobras y sobornos conseguí que me trasladaran a esa cama al final de la sala y pude ocupar su sitio. Bien, le digo a Renzi. Bien. Desde la ventana sólo se alcanzaba a ver un muro gris y un fragmento de cielo sucio. Yo también, por supuesto, empecé a contarles a los demás sobre la plaza y sobre las palomas y sobre el movimiento de la calle. ¿Por qué se ríe? Tiene gracia, me dice Renzi. Parece una versión polaca de la caverna de Platón. Cómo no, le digo, sirve para probar que en cualquier lado se pueden encontrar aventuras. ¿No le parece una hermosa lección práctica? Una fábula con moraleja, me dice él. Exacto, le digo. (114)

En varias ocasiones esta lectura dio lugar a debates múltiples en los que los jóvenes expresaron su opinión sobre "decir o no la verdad", si el protagonista "miente" o "está ofreciendo esperanza a los compañeros"; y esto derivaba en el abordaje de ciertos conceptos como verosimilitud y ficción. Las discusiones podían ser el puntapié no solo para la escritura (por ejemplo, con consignas que proponían escribir relatos "desde la ventana") sino también para trabajar sobre las posibles funciones de la literatura y de la escritura en general. Los estudiantes planteaban definiciones diversas de lo que es la literatura, la escritura, la narración de historias, la invención con las palabras y sus funciones, lo que nos habilitaba a pensar con cada grupo qué se podía hacer en un taller de lectura y escritura y sus potencialidades (Charaf y García, 2020).

Otra actividad partía de poner sobre la mesa tarjetas con haikus y poemas breves en general, leerlos y reconocer sus características formales para luego proponer una consigna de producción. En más de una oportunidad y con distintos grupos que participaron de los talleres entre 2014 y 2019, en la instancia de elaboración poética diferentes estudiantes recitaron estos versos que casi todos ellos conocían porque circulaban en la institución y en sus barrios, según nos contaron: "Un lápiz sin punta no puede escribir y yo sin tu amor no puedo vivir" y "Tengo frío, tengo calor, tengo todo menos tu amor" (Charaf y García, 2020:

105). Al ser conocidos por la mayoría de los participantes, muchas veces era un punto de partida para empezar a escribir, por ejemplo cambiando algún verso o reescribiéndolo en su totalidad. Igualmente, resultaron productivas consignas asociadas a leyendas urbanas y mitos orales, así como a canciones. En estos casos, la escritura se desencadenaba a partir de los relatos y poemas que los estudiantes compartían oralmente en el taller, narrando cuentos con historias y personajes de sus barrios, y componiendo poemas desde el verso de alguna canción que conocían. Por ejemplo, el poema "Expresando rocanroles" de Dany (*Expresos Literarios*, 2016: 58) intercala versos de canciones de Pier, Fabiana Cantilo, Callejeros, Los Redondos, Los Enanitos Verdes, Los Fabulosos Cadillacs y Fito Páez, entre otros.

Con respecto a las lecturas planificadas, pretendíamos variar lo más posible, para intentar producir un corpus que reconozca la pluralidad de registros (Petit, 1999) y la multiplicidad estética y cultural de las sociedades contemporáneas (Louis, 2013), y a su vez explorar diferentes formas de leer que se pueden adoptar en una clase (Rockwell, 2005). Los materiales producidos en contextos de encierro conformaban el corpus entre tantos otros textos y, como en el resto de los casos, en algunos grupos generaban interés y en otros no. En cuanto a la escritura, a veces era individual, en parejas o colectiva, con propuestas similares al "cadáver exquisito" (*Blog Taller de Literatura del CSRC Belgrano*, entradas "Bondi" 12/08/15 y "Poemas colectivos" 16/07/16). Si bien en ciertas ocasiones se pudo proponer consignas para resolver por fuera del espacio del taller para que trajeran y socializaran los textos en el encuentro siguiente, la mayoría de las veces el único momento de escritura posible era el de la clase, por lo que los textos se escribían en ese lapso breve.

Como analizaré más adelante, al recorrer estas producciones no solo se destacan el amor y lo barrial, sino también los espacios y tiempos del encierro y los relatos de vida. Los procesos de escritura involucrados en estos talleres se vinculaban con la apelación a saberes previos, la circulación de diversas voces y fuentes, la lectura como desencadenante de la escritura y el trabajo con la oralidad (Charaf y García, 2020). A modo de ejemplo, para la escritura de *Expresos Literarios* (2016), en el taller del PEC del CSRC Belgrano, los jóvenes leyeron la obra del escritor argentino Juan Diego Incardona, quien además participó de un encuentro como invitado. A partir del análisis de los cuentos de Incardona publicados en *Villa Celina* (2008), se propuso la escritura de historias propias de cada barrio en el que vivían los participantes del taller.

Así, el primer capítulo de *Expresos Literarios* se titula "Historias del barrio" y puede identificarse un diálogo entre estos relatos y los de *Villa Celina*, desde la narración mediada por la mirada infantil, la denuncia soslayada de desigualdades sociales, la incorporación de elementos fantásticos, la construcción de relatos de origen y la recuperación de personajes barriales marginados, entre otros (Charaf, 2018). Al respecto, Gloria Fernández (2006), al estudiar las producciones realizadas en talleres literarios por jóvenes que se encuentran privados de su libertad, señala:

La invitación a escribir a la manera de tal o cual autor [...] resulta una didáctica inspiradora cuya base es la lectura y su sentido de apropiación. [...] Nos referimos a la fusión entre lector y texto producida en el marco de la lectura, y a la consiguiente interacción entre el texto y las propias ideas. [...] El lector hace suyo un texto cuyas ideas, historias, personajes o cuyo estilo o discurso le han conmocionado como para desear ser su eco. (35)

En el mismo sentido, Fernández (2015) aborda los vínculos entre intertextualidad y encierro en las numerosas reescrituras por parte de los jóvenes del poema "Táctica y estrategia" de Mario Benedetti (87). La operación analizada es la de tomar el discurso ajeno y decir lo propio sobre la vida y el encierro. Lo que Fernández explica que ocurre con ese poema es similar a lo que acontece con los cuentos de *Villa Celina*, en tanto que cada uno de los autores de *Expresos Literarios* pudo apropiarse de los procedimientos y de "la manera de" (Colussi, 2017; Bombini, 2015) Incardona para escribir las construcciones narrativas del barrio y las configuraciones de las identidades asociadas.

Estas y otras estrategias y "ardides" (De Certeau, 1996: 188) de la escritura se identifican, asimismo, en los registros, relatos, testimonios y materiales de otros proyectos, propuestas e intervenciones. Por ejemplo, en *La otra vida de los pibes pistoleros* (2016) se leen las operaciones de reescritura, apropiaciones y citas textuales de letras de canciones de Esteban El As (22, 49), 3P (27), Leo Mattioli (28), Walter Olmos (45), Fuerte Apache (51) y de escritores que estuvieron privados de su libertad, como César González (43). En *Poder. El poder de la imaginación* (2005), se incluyen reescrituras de *Edipo rey*: "El mal día de Edipo" de Carlos Díaz (35) y "Edipo" de Franklin Castillo Alba (80), entre otras. En *La tinta habla* (2019), una publicación realizada por jóvenes del Instituto Cerrado de Batán en el marco del proyecto "Sujetados por el Arte" de la Universidad Nacional de Mar del Plata, se incorporan el poema sin título de Rodrigo que reescribe la canción "Madrugada" de La Berisso (12) y el poema "Bendición de los pibes" (4), reescritura colectiva de

"Bendición de dragón" de Gustavo Roldán. En suma, como explican en el séptimo número de la revista *Tumbando Rejas* (2014) los participantes del taller: "les pedimos prestados algunos versos a los poetas Gironde, Neruda, Paz, Hernández, Pizarnik, César González, Huidobro, Benedetti, entre otros... los cruzamos con nuestras propias palabras y creamos algo nuevo y nuestro, parecido a la belleza" (12).

Otra estrategia de reescritura se lee en el relato de la docente Liliana Peralta (2001), quien estuvo a cargo de un curso de lengua y literatura en el instituto Alfaro de la localidad de Abasto de la ciudad de La Plata. Según explica, en los primeros encuentros no se había generado la escritura, hasta que en una clase se le cayeron accidentalmente fotocopias de un poema de Mario Benedetti que pensaba usar con otro grupo; los estudiantes lo recogieron "y por primera vez toman sus lápices y comienzan a escribir sobre la misma poesía, tachando, preguntando algún significado, escribiendo por sobre las palabras o al costado" (113). A partir de esta escena, en las clases siguientes dispuso sobre la mesa abundantes libros y fotocopias que los estudiantes leían por fragmentos, "tomando lo que sirviera para modificarlo y mezclarlo con lo propio o con otros textos que no estaban allí, restos de canciones o grafitis que rescataban de la memoria, o en otros casos incorporando significados de tatuajes que tenían en sus cuerpos" (115). Este trabajo de apropiación y selección que involucra la reescritura, el agregado y el tachado en el mismo texto leído a modo de palimpsesto es referido por la docente como "escrituras superpuestas" (116), como un conjunto de tretas que implican necesariamente conflictos para "construir la propia versión, siempre en una relación dialógica, problemática con el sentido de los otros" (116) y que resulta "productivo para construir otras miradas" (116). Con el correr de los encuentros, se expandieron estas y otras prácticas de escritura y lectura y editaron una revista con las producciones realizadas, a la que titularon *Siniestro Aditivo* luego de una búsqueda de palabras en el diccionario y de un acuerdo colectivo para elegir el nombre.

A su vez, al igual que en la experiencia del PEC, en diversos talleres es habitual la escritura colectiva. En la publicación *La razón que nos demora* (2016), realizada en el Complejo Federal de Jóvenes y Adultos Unidad N° 24 de Marcos Paz, Provincia de Buenos Aires, los autores de los poemas "Alma enamorada" (3), "Aires de libertad" (3) y "Fui feliz" (3) –publicados en el primer y por ahora único número de la revista– relatan que "se ocurrió hacer una poesía escribiendo un verso cada uno, formando así una poesía colectiva.

La llevamos a cabo entre cuatro compañeros, a medida que uno escribía un verso, se le iba pasando la hoja al compañero de al lado, continuando así el verso del compañero. Al finalizar, de acuerdo a lo construido le escribimos un título a cada poema" (3). Este tipo de escritura lúdica grupal también se observa en el folleto *Pura Poesía Impura* (2016) del CSRC Belgrano de CABA, entre tantos otros ejemplos.

Un caso particular de escritura colectiva se identifica en la sección "Terminemos el cuento" de la revista *Seguir Soñando*, dado que involucra no solo a escritores que se encuentran privados de su libertad sino también en el medio libre. Esta sección está en todos los números publicados desde 2006 e incorpora cuentos sin desenlace producidos por los jóvenes, para que los lectores "de afuera" escriban y envíen finales posibles. Según los coordinadores a cargo del proyecto, "tiene por finalidad integrar palabras, entrelazar historias, generar espacios de creación simultánea sin fronteras, esto se da a través de la construcción de cuentos sin final y que sea el 'otro', el que está del otro lado de la reja, quien los termine" (*Seguir Soñando*, 2014: 41). Las producciones resultantes de este intercambio asincrónico se publican en el número subsiguiente, y dan cuenta de una forma posible de encuentro entre los jóvenes privados de su libertad y el resto de la sociedad, diferente a la que suele mostrarse en los medios masivos de comunicación.

Otra de las secciones habituales de la revista *Seguir Soñando* es "Mi ciudad, mi barrio" y está incluida en todos los números publicados desde 2008. Contiene crónicas barriales de los distintos lugares de pertenencia de cada uno de los jóvenes que participan del taller del instituto Almafuerde, en el marco del que se edita la revista. De modo similar al proceso de escritura que implicó el capítulo "Historias del barrio" de *Expresos Literarios*, escribir desde añorar y recordar esos espacios implica una escritura que conjuga sentidos y saberes que "conforman un entramado narrativo del barrio y de su comunidad" (Provenzano y Dubin, 2010: 109). Escribir cada barrio es una forma de disputar, a su vez, las vidas y trayectorias de los jóvenes, es un modo posible para afirmar que "ningún pibe nació en el Almafuerde" (*Seguir Soñando*, 2011: 19). Aquellos "pibes chorros" que como constructos estereotipados parecen no tener historias, voces ni nombres, componen una voz personal –de cada joven– y grupal –la sección que conforma una totalidad– a partir de la escritura y de los lazos entre docentes y pares que permiten producir las crónicas que subvierten discursos hegemónicos al introducir sus propias palabras y puntos de vista.

Como anticipé, no solo es recurrente escribir el espacio barrial, sino también el espacio del encierro. Por ejemplo, son habituales los textos que relatan un día en el penal, como "La molestia" de Iván C. (*Talleres más allá de la libertad*, 2017: 6), que retomaré en el tercer capítulo; y los textos que describen las celdas y pabellones, como las crónicas publicadas en el decimonoveno número de *Seguir Soñando* (2017: 32) o el poema de Franco O. "Las paredes se van" del séptimo número de *Tumbando Rejas* (2014: 12). En este sentido, Luciana Morini (2019) reflexiona en torno a la experiencia de los talleres de literatura dictados en el marco de la escuela de los institutos Almafuerite y Eva Perón de la Provincia de Buenos Aires y señala que los estudiantes suelen escribir el encierro, la cotidianeidad de la institución penal, sus personajes y leyendas asociadas, de forma paródica, satírica y burlesca:

tanto los personajes como la figuración del encierro aparecen parodiados: se toma la dimensión autobiográfica –elemento característico de las leyendas, como voz autorizada que asegura la veracidad del relato– pero se la pone a jugar con la parodia: se sale a tirar la basura y se termina compartiendo un vino con El Pomberito, los "maestros" (guardia cárceles) salen a buscar a La Llorona por los pasillos del Almafuerite o se asume ser el asesino del Chupacabras para salvar a alguien más de ir a prisión, a modo de héroe de la historia. [...] Además de burlar los relatos legitimados, se burla a la institución tanto académica como penal. Los estudiantes se permiten introducir la dimensión del encierro en un juego paródico y burlarse de ella. [...] No leen y escriben *desde la nada*, sino que, por el contrario, escriben a partir de sus saberes, de los discursos sociales que los rodean y de sus experiencias de vida. (35, 38)

De este modo, escribir el encierro se vuelve una oportunidad para resistirlo a partir de prácticas y saberes que no son los habitualmente legitimados.

Por último, otra de las estrategias identificadas en las prácticas de escritura de los diversos proyectos e intervenciones analizados es la de escribir a partir de imágenes. En la publicación *Desde Adentro* (2019), editada por estudiantes adolescentes y profesores del Centro de Recepción de Menores Malvinas Argentinas de Buenos Aires, se incorporan los textos "Remando la vida" de Facundo y "Natalí" de Isaías, en una sección que el docente Norberto Martínez tituló "Relatando imágenes" (5), en la que cada texto se publica acompañado de la foto que desencadenó su escritura. En otras experiencias, no solo se describe y narra a partir de una foto, es decir, una operación que comienza con la imagen para construir el texto, sino que también se produce desde el texto a la imagen: es el caso del libro *Miradas en contexto* (2019) que mencioné en el apartado anterior y que compila fotografías sacadas por los jóvenes en respuesta a los interrogantes leídos en el *Libro de las*

Preguntas de Pablo Neruda. Con respecto a la publicación *La libertad no tiene precio* (2017), realizada por estudiantes de la Escuela N° 12 de la Unidad Penal N° 3 de Concordia, Entre Ríos, la docente María del Rosario González explica en el prólogo que la escritura se desencadenó a partir de ver la película *Escritores de la libertad* y que también estuvo a cargo de los jóvenes la edición e impresión, lo que permitió integrar saberes de lengua y literatura, artes visuales y audiovisuales, encuadernación, además de los saberes previos de "sus propias vivencias y de prácticas áulicas" (3).

2.3. ¿Por qué escribimos?

El interrogante que guió el apartado anterior, desde dónde escribimos, habilitó el recorrido por los materiales del corpus analizando ciertos modos que adoptan las prácticas de escritura abordadas, las estrategias que se despliegan, las operaciones de reescritura y la apropiación de procedimientos literarios. Esto permitió indicar cómo la reflexión sobre la escritura y la literatura, el leer para escribir y reescribir, la apelación a saberes previos y a otros lenguajes artísticos, y la escritura de los espacios del barrio y del encierro se vinculan con formas de disputa y resistencia, en particular en torno a las identidades.

En este apartado leo los relatos, testimonios, prólogos y registros desde una pregunta asociada: ¿por qué escribimos? La pregunta motivó la escritura del poema colectivo hecho en el taller de Narrativa del PEC en el CUD incorporado como epígrafe al comienzo del capítulo. ¿Qué reflexiones sobre los sentidos de la escritura aparecen en los materiales? Y a su vez, ¿para qué se escribe literatura? ¿Qué funciones y valores específicos se le atribuyen? ¿Cómo son leídos los textos producidos? ¿Cómo se inscriben las prácticas de escritura en los discursos y debates por identidades y modos de vida?

En los materiales que conforman el corpus y, en particular, en aquellos que reflexionan sobre la instancia del taller, hay una recurrencia en manifestar para qué, por qué y para quién se escribe. Muchos de estos posicionamientos se vinculan con lo mencionado en el primer capítulo respecto de la introducción de *Expresos Literarios* (2016), en donde los autores afirman que escriben para "contar algo que no está siendo contado" (9). Por ejemplo, en el editorial de *La razón que nos demora* (2016), los jóvenes privados de su libertad en la cárcel de Marcos Paz explican los motivos por los que decidieron hacer la revista:

Así nacimos, entendiendo que más acá y más allá de los muros, todos tenemos cosas para contar. Y no es casual que para contarlas hayamos elegido una revista. Porque es necesario poner en palabras, pero también nos es necesario construir con el otro, y para eso, necesitamos que los otros nos vean. *La razón que nos demora* es la revista que pensamos entre todos como medio para esto, naciendo de un espacio grupal que se caracterizaba por el trabajo hacia adentro, y madurando hacia las ganas de compartir y vincularse con el exterior. Su lectura invita a ponerse en el lugar de comprender las historias que son contadas desde adentro de la cárcel, buscando reconstruir esos lazos, que las rejas y paredes buscan cortar. Porque en las cárceles hay mucho, hay de todo, pero principalmente historias de vida, sentimientos y expresiones que quieren y merecen ser escuchadas. Y del lado de afuera también hay voces que hablan sobre la cárcel, que no están tranquilas con las cosas como son y que critican, reflexionan, elaboran alternativas e incluso las llevan a la práctica. Esta revista busca unir desde el aislamiento. Les proponemos que la lean, la discutan y difundan, ayudándonos a visibilizar esta realidad tan cotidiana y tan nuestra, pero a la vez tan silenciada. (2)

Es decir, se escribe para "hacer visibles realidades que generalmente se pasan por alto" (Groys, 2014: 67), para contar lo que no se cuenta y construir lazos desde el diálogo con aquellas otras voces que hablan desde afuera. Esta revista incluye una sección titulada "Desmintiendo realidades", que está compuesta por cuatro textos breves de Matías, Daniel, Luis y Lucas y una introducción en la que indican que escribieron porque "muchas veces se ve, se dicen y se escuchan comentarios acerca de la cárcel y muy pocas veces es noticia lo que realmente pasa en ellas" (2016: 7). Se dirigen a un lector que se construye cercano a esas otras voces del sentido común: "solo le contaremos a Ud. Señor Lector lo que vivimos aquí, en el lugar donde nos encontramos, solo un punto de vista" (2016: 7). La toma de la palabra a través de la escritura implica, así, el establecimiento de un punto de vista que discute y responde a los presupuestos de ese público lector imaginado afuera de la cárcel, al que se apela de modo explícito.

En un sentido similar, en su libro *La realidad carcelaria* (2019), Iván César Beltrame dice que escribe "la realidad que se vive estando detrás de las rejas [que] va más allá de lo que tus oídos escuchan" (5). En este caso, la segunda persona invocada con el "tú" no se define, pero se deduce que es similar al lector construido al que se dirigen en *La razón que nos demora*: desconoce los contextos de encierro salvo por los enunciados que oye o lee desde afuera. La primera crónica del libro narra una protesta realizada en el pabellón por reclamos de "los pibes pidiendo sus cosas" (5) a las que "todos tenemos derecho por igual" (5), aclaración que implica una oposición al término "motín" con el que la prensa hegemónica suele llamar a las protestas y reclamos por los derechos humanos de

las personas privadas de su libertad. El relato culmina con la narración de la represión contra los adolescentes: "la gorra que tira tiros, balas de goma" (6), "la paliza, la verdugueada de la gorra basura, bancarse la bronca, comerse varias horas engomado" (6) y "las muñecas dolidas, por el anillo de las esposas al rojo vivo" (6). La denuncia se detiene también en la creencia generalizada de que la violencia contra ellos es legítima "por el solo hecho de estar preso" (7) y que al día siguiente la institución procede a "informarte al juez con un solo papel escrito" (7), que complica la causa judicial de cada joven que participó de la protesta. En oposición a la legitimación de la violencia y a aquel escrito que habla de y por ellos al juez, esta otra escritura, la del libro, permite contrarrelatar y habilitar la defensa de estas vidas, como concluye el yo cronista: "en mi caso soy rapero, canto, escribo y sueño con tener la oportunidad de cantar en un escenario" (7). La disputa se basa en afirmar quién es, qué hace y con qué sueña para el futuro, es decir, que esa vida importa; se toma la palabra para mostrar y demostrar, gesto que se condensa en este poema colectivo publicado en la antología *Sólo soy yo* (2018):

y en vez de usar los fierros usamos biromes
para demostrar nuestra destreza
tratando de no ganarnos informes
mientras escuchamos grillos y llaves
de los que cruzan con uniforme. (51)

Esta disputa con los enunciados cristalizados y los marcos que legitiman la violencia se identifica en el resto de los materiales de formas más o menos explícitas. En el quinto número de *Seguir Soñando* (2004), Javier S. escribe que "nosotros no somos bestias, como muchos se imaginan [...], los que estamos aquí existimos y nos duele ver y sentir cómo se nos va el tiempo en este infierno de llanto y gritos" (37). En el prólogo a la novela colectiva *Compañeros hasta el frunche* (2017), los autores señalan que la escribieron para "salir de lo predestinado" (7) y, "como en la vida, las posibilidades son infinitas" (7), se incorporan cuatro desenlaces distintos para indicar la diversidad de puntos de vista e historias de vida. En el epílogo a *No todos somos iguales* (2017) Lautaro R. concluye "esta es mi corta historia, por ahora. Espero que los ayude a pensar y ver la realidad" (33); pero en este caso no se apela solo a un lector externo sino también "a los chicos que tienen los mismos problemas que yo" (3). A este otro público lector también se dirige Leandro Pineda, autor de *Los caminos de mi vida* (2020), publicado en Mendoza, que escribe "para los pibes que se encuentran privados de su libertad" (9) más que para la opinión pública.

En el prólogo al libro mencionado *No todos somos iguales* (2017), Dany Fernández manifiesta que la escritura y publicación de esta obra son parte de una serie de sucesos que "son el sello para aquellas bocas gigantes y sucias que escupen manifestando que somos incapaces" (9). En este mismo sentido responde Ariel en la entrevista que introduce su libro *La primera vez* (2017), cuando le preguntan por qué escribe poemas: para que los lean "los que piensan que somos unos negros de mierda" (3). En términos de Rancière (2007), la experiencia artística posee un rol de constructor de disensos, en tanto que estas prácticas literarias "contribuyen a diseñar un paisaje nuevo de lo visible, de lo decible y de lo factible. Ellas forjan contra el consenso otras formas de 'sentido común', formas de un sentido común polémico" (77). En palabras de Juan Pablo Parchuc (2018),

La literatura permite recorrer el borde donde el lenguaje recupera los restos o desechos y se estira para incluir otras experiencias y realidades. La escritura en la cárcel recupera del silencio las voces acalladas, abre espacios de la enunciación y pone palabras a otras formas de mirar y decir. En ese recorrido, produce alianzas, gana terreno y borda de otra manera las tramas que tejen nuestro presente y el futuro. Un poema o un relato no sólo ponen en circulación palabras, habilitan y dan lugar a otras voces y subjetividades, sino que pueden convertirse en poderosos catalizadores de estrategias y acciones contra la violencia y los dispositivos de la ley. (82)

De estos modos, las prácticas y experiencias de escritura y literatura tienen la potencialidad de configurar espacios de resistencia.

Como anticipé, no se escribe solo para apelar a un lector configurado en vínculo con la opinión pública. Es recurrente que se escriba para dedicar el amor, en particular en cartas y poemas. La separación de los jóvenes de sus familias y personas allegadas que provoca el encierro, así como las restricciones en la comunicación, convierte a la escritura en uno de los modos posibles para dirigirse a ellas. A modo de ejemplo, en la revista *Talleres más allá de la libertad* (2017), Braian C. y César G. componen dos poemas dedicados a sus madres (5). En el cuarto número de *Seguir Soñando* (2003), Emiliano E. publica un poema "para el amor de mi vida" (13); y en el primero (2002) hay una sección especial de cartas en donde Ángel M. publica una para su hija (14). En el *Blog Pibes Escritores*, hay numerosas cartas como "Carta para mis hermanos" de Elías (entrada 26/02/20), "Carta para Liliana" firmada por "Tu Negro" (entrada 07/04/21) y "Carta para mi negrita" de Jesús (entrada 26/08/19). En *Despertando las palabras* (2014), una publicación de la Unidad 30 e Instituto de Jóvenes Adultos de Santa Rosa, La Pampa, Alejandro escribe el poema "Tormenta de amor" para su mamá (13). En *Sólo soy yo* (2018), Elías Montenegro incluye una serie de

poemas de amor y un texto titulado "Carta a mi madre" (46). Por último, en los fanzines "Amor de madre" de Ariel, "Reescribiendo vidas" de Elías G. y "Dedicatoria" de Franco H. de la serie *Producción del taller "El arte, un puente en la historia"* (2016) de La Plata, hay poemas dedicados a madres, padres y hermanos. En estos textos también se construye una categoría particular de destinatario a quien se añora y convoca a partir de la escritura desde el encierro.

Otros sentidos con los que aparecen asociados estas prácticas son aquellos que se vinculan con funciones que adquieren en sí mismas la escritura y la literatura: la expresión y el pasatiempo. En la entrevista citada, Ariel explica que, para él, la escritura es "una forma de expresar lo que uno no se anima muchas veces a decir y una herramienta para desahogarme" (3). A su vez, en un texto colectivo publicado en la revista *Filosofía Tumbera* (2017) del Centro Cerrado Almafuerte, se lee "escribo para mostrar que aún no han podido callarme, porque callarme es dejar de sentir y expresar lo que soy" (s/p). En un sentido similar, en el prólogo de *La tinta habla* (2019) los autores manifiestan que "escribimos para expresarnos y desahogarnos. Para pasar el tiempo y sacarnos el dolor que tenemos dentro. Escribimos para matar el aburrimiento" (2). Y en el tercer número de la revista *ELBA. En los bordes andando* (2010), Ismael Diserio relata que está "en un lugar donde solo puedo expresarme escribiendo, y que gente que no conozco pueda leer" (24). En ese mismo ejemplar, Jonatan Romero Zantino asocia a la escritura con el objetivo de "hermosear el mundo" (24). En relación con estas afirmaciones, César González en *El fetichismo de la marginalidad* (2021) plantea de modo explícito el interrogante en el capítulo "¿Para qué sirve escribir estando preso?" y sugiere que si bien en ese contexto la escritura se convierte en un "dispositivo que ayuda a que el tiempo, que allí adentro se ralentiza hasta el borde de la detención total pueda acelerarse un poco, lo interesante radica en que la escritura no sea un simple acto de catarsis, ni de confesiones personales. Más estremecedor y novedoso es la escritura que no pide perdón, que no necesita autorización" (125), escrituras que habitualmente se ven sometidas a la censura.

Por otro lado, con los procesos de expansión de proyectos, talleres y espacios de escritura que involucraron el crecimiento de intervenciones con la literatura en contextos de encierro desde principios de siglo, surgieron también los interrogantes respecto de cómo leer estos materiales y cómo se ubican en el sistema literario los autores y sus producciones.

Sobre esto, Axat y Rodríguez Alzueta (2014) explican que se fue instituyendo el "mito del pibe chorro poeta" (173) como versión del mito del "Buen Salvaje" de J.J. Rousseau. Esta idea romántica sobre las experiencias de escritura literaria desde la cárcel implica, por un lado, la estigmatización de los autores y, por el otro, que el arte tendría una función de salvación, de "rescate", un objetivo moralizante que encausaría a las personas. Un ejemplo es la forma en la que fue leído en la prensa gráfica César González, quien también publicó bajo el seudónimo Camilo Blajaquis. González, que lleva publicados tres libros de poesía (2010, 2011 y 2015) y uno de ensayos (2021), además de siete películas y otros tantos cortometrajes, alcanzó notoriedad alrededor de 2010, con presencia en medios de comunicación y redes sociales. Entre otras, una de las notas de aquella época se tituló "La historia del ex pibe chorro que se convirtió en poeta" (Vera, *La Nación*, 03/11/2011) y las preguntas focalizan en el delito en vez de en su forma de escribir y aspectos relativos a lo literario.

En otra entrevista de ese mismo año, González (Colectivo *¿Todo Piola?*, 2011) reflexiona de este modo sobre su configuración como poeta en medios de comunicación: "En todas las entrevistas salí con el gorrito. ¡En todas! Terminé siendo un estereotipo" (168). En este sentido, se detiene en la dificultad que enfrentan sus textos para que sean leídos desde lo literario y no con otros propósitos. Hacia el final de esta entrevista citada, reclama que sus poemas se lean por su valor y no por haber sido escritos por la figura de un "pibe chorro" u otras representaciones: "¿Y por qué no me pueden ver como poeta? [...] Lo que hago es arte, no política. Aunque en realidad eso es un juego, porque el arte en sí mismo es político" (178). En esta operación, desmonta no solo el mito del "poeta chorro" y las expectativas –muchas veces morbosas– de cierto público lector, sino también los modos en los que esta literatura es inscripta en la industria cultural.

Al recorrer los paratextos de los materiales y las entrevistas a los autores, no se identifica un cuestionamiento sobre la condición misma de lo literario, es decir, se da por sentado que se trata de textos pertenecientes a la literatura. En todo caso, la puesta en duda de esto se encuentra en la circulación, no en la instancia de producción. En cuanto al valor literario de sus propias obras y de ellos como escritores, no abundan las manifestaciones explícitas al respecto, pero sí se destacan algunas de ellas. Por ejemplo, en una entrevista realizada por Marina Klein (2017), Dany Fernández afirma que se reconoce "como escritor,

como poeta" (8) a partir del hecho de que "haya un público" (8) que lo lee, es decir, coloca el juicio estético en la recepción de sus textos. En ese mismo texto, asocia a la literatura con libertad y con la posibilidad de imaginar otro tiempo y otro espacio: "desde la literatura también podés bardear, es como la puerta de Narnia. Está re bueno tener esa libertad, esa herramienta. Vos estás adentro, no podés salir y empezás a escribir en una hoja y te fuiste y volviste. Te vas a otro mundo" (19). A su vez, reflexiona sobre las miradas y comentarios que recibe cuando cuenta que escribe y canta y concluye que "cuando escribo soy quien quiero" (20). Lejos de las lógicas que signan un carácter negativo a la "inutilidad" de lo literario, pero también tomando distancia de las miradas románticas que postulan que el arte en prisión "cura" o "salva", la experiencia estética se instituye como una práctica de libertad que permite ampliar las formas de percepción y los posicionamientos identitarios.

La especificidad de la escritura literaria "depende de un nuevo balance de sus poderes, de una nueva forma por la que éste actúa dando a ver y a escuchar" (Rancière: 2007: 23). Este ejercicio de poderes, luchas y conflictos se vuelve explícito en los materiales, cada vez que se pregunta por qué escribimos y se manifiesta que se escribe para visibilizar, desmentir, disputar, resistir, denunciar, dedicar amor, expresar, pasar el tiempo del encierro, hermoear el mundo. Es en este sentido, como anticipé en el primer capítulo, que el valor crítico de la escritura en contextos de encierro no se encuentra en lo que los textos representan sino en lo que operan (Parchuc, 2018), en las fronteras que desplazan, en las percepciones que amplían, en los debates que habilitan, en los enunciados que contestan, en las resistencias y los agenciamientos que ponen en juego y en los modos en que intervienen en los marcos que autorizan vidas e identidades. Por estos motivos, preguntar y responder por qué escribir literatura en la cárcel deviene en posicionamientos tanto estéticos como políticos. Estas concepciones de lo literario y de lo que puede hacerse a través de la escritura, así como las formas de circulación, como desarrollaré a continuación, evidencian saberes y prácticas distintos a los instituidos y que operan en clave de resistencia.

2.4. La circulación, los soportes, las formas

Como anticipé, en este recorrido, la materialidad textual, la circulación de los textos, los soportes y las formas de la escritura y lectura en contextos de encierro de adolescentes y jóvenes requieren un abordaje específico. Estas particularidades de las experiencias literarias y de las condiciones de producción en prisión atañen al acceso a los libros, a espacios para escribir y leer y a procesos de publicación. Los objetos, los lugares donde se desarrollan las prácticas de escritura y lectura y las instancias editoriales y de visibilización presentan usos, funciones y reapropiaciones concretas que entran en tensión con las lógicas penitenciarias y en oportunidades también con el saber letrado instituido.

Uno de los primeros aspectos se vincula con los procesos asociados al libro como objeto. En uno de sus trabajos sobre el libro electrónico y el libro tradicional, Robert Darnton (2010) define a este último como "un instrumento maravilloso: es fantástico para guardar información, cómodo de hojear, confortable para acurrucarse junto a él, se almacena muy bien y es increíblemente resistente [...] [y] la herramienta básica del aprendizaje" (80). En el encierro, no solo se evidencian todas estas bondades del libro tradicional que menciona Darnton, sino que además allí la posesión personal de dispositivos electrónicos está restringida. En el mejor de los casos, el libro tradicional es uno de los pocos objetos permitidos de los que pueden disponer las personas que se encuentran privadas de su libertad en cumplimiento de medidas penales.

Si bien Jean-Louis Fabiani (1997) se refiere a las prisiones francesas, sus consideraciones sobre esta temática permiten abordar también lo que ocurre en las instituciones penales argentinas. Como explica Fabiani, pueden existir distintas formas de acceder a materiales impresos: sistemas de pedido por lista, bibliotecas con acceso directo, espacios educativos –escuela primaria, secundaria, universidad y propuestas extracurriculares–, recepción de materiales a través de la visita. Las restricciones que imponen las instituciones penitenciarias tienen que ver, en general, con el soporte material y no con el contenido: se evalúa, de forma arbitraria, la "peligrosidad" del objeto-libro y sus potenciales usos que atentarían contra la "seguridad". A pesar de las restricciones, los libros circulan y, además de ser leídos, en muchas ocasiones son reapropiados para otros usos: como soporte para la propia escritura, como elemento para el envío de mensajes y cartas,

como fuente para extraer de allí imágenes de uso decorativo o poemas para ser regalados, entre otros.

Las reapropiaciones, a su vez, se relacionan con las diversas funciones simbólicas que rodean al libro, por ejemplo, su posesión puede ser indicadora de determinados saberes. En este sentido, es relevante el relato de Sergio Frugoni (2018) sobre su experiencia como tallerista: "Al terminar un taller en la cárcel de San Martín, un joven se acercó a pedirme un libro prestado: 'tengo la visita y quiero mostrarle a mi hija de tres años que estoy haciendo las cosas bien'. La lectura supone, entonces, usos y apropiaciones concretas, así como ideas sobre su valor y efectos sociales" (124). De este modo, el objeto-libro se redefine según las condiciones y sus lectores. Otras definiciones que se destacan son las planteadas por los autores del decimocuarto número de la revista *Seguir Soñando* (2014): para Nahuel, "el libro es como estar con alguien y pasar el tiempo, te sirve mucho para despejar la mente, cada libro tiene un significado especial y siempre te deja una enseñanza" (4); según Javier C., "un libro para mí que estoy privado de mi libertad significa mucho, porque con él paso el tiempo y aprendo a leer" (4); y Juan R. afirma que "cuando leo un libro a mí me da la sensación que es como que estoy hablando con una persona" (4).

Estas explicaciones pueden leerse en vínculo con las de Robert Escarpit (1965), quien denomina al libro literario como un libro-compañero, en tanto que su lectura "supone y excluye, al mismo tiempo, la soledad" (48), ya que implica un "ir hacia otro" (48), un "recurrir a otro" (48). Asimismo, un libro puede ser una puerta de entrada a otros mundos posibles, lo que en la cárcel se convierte, a la vez, en un modo de salida frente al encierro. Así relata César González su primer contacto con los libros en una entrevista realizada por Ana Cacopardo (2012) en el canal de televisión Encuentro:

Patricio, mi profesor del taller, abrió una puerta. Me trajo libros. Al principio los libros quedaron arriba de la mesa, no los agarré de entrada, me resistí. Cuando me trajo los libros primero pensé "qué me viene a decir, qué me importan a mí estos libros, me quedan cuatro años de condena". Pero un día estaba en una celda de castigo, todo lastimado porque me habían pegado y Patricio me vino a ver de nuevo y me trajo un libro de Rodolfo Walsh. Lo empecé a leer y no paré, lo leí en una tarde. [...] Tirado en una celda como estaba, leer ese libro fue luz. Una vez que empecé a leer, empecé a informarme, a hacerme muchas preguntas y así empecé a entender un montón de cosas.

El testimonio que presenta Gastón Brossio cuando lo entrevista Diego Fernández Romeral (2017) para el "Suplemento No" de *Página 12* también incluye la importancia del libro y la denuncia de las celdas de castigo, los buzones, una de las formas habituales de tortura:

Nunca había leído un libro. En los "buzones" leí mi primero, una vez que estaba guardado por mala conducta. *Buenos días Espíritu Santo*, de Benny Hinn. [...] La ventana que tenía daba a otra celda. De ahí un pibe al que nunca le vi la cara me "palomeó" el libro. Ese libro me hizo re llorar. Lo primero que reflexioné fue cómo un libro, con simples letras, podía causar emociones. Ahí me dispuse a leer, a leer, a leer. Tenía 21, hacía menos de un año que estaba preso. (s/p)

Tanto para González como para Brossio el contacto con los libros desencadenó la propia escritura y el desarrollo de proyectos literarios amplios, que continuaron una vez que recuperaron su libertad. El libro como objeto es, también, un punto de partida para la toma de la palabra, para la escritura y para la apropiación del espacio letrado previamente negado.

Ahora bien, las prácticas de lectura no siempre se relacionan con la soledad. Siguiendo a Roger Chartier (1993), "la lectura ha sido percibida tradicionalmente como el acto por excelencia de la intimidad individual, como una práctica fundamentalmente privada [...], [pero] también debe reconocerse que hay otras lecturas distintas" (34) que no son solitarias ni en silencio y que operan en la construcción de lazos. Tanto en los espacios educativos como en los pabellones, las escenas de lectura en el encierro son, en muchas oportunidades, en voz alta, ya sea de a dos o tres personas o en rondas colectivas. En algunos casos se debe a las propias dinámicas de los talleres literarios; en otros, a la falta de ejemplares o bien a las diversas trayectorias educativas y herramientas de escritura y lectura con las que cuenta cada uno.

En este mismo sentido, cabe la pregunta por los mecanismos y los roles de las bibliotecas que funcionan allí. Frugoni (2018) hace hincapié en que "la presencia de una biblioteca en la cárcel es, ante todo, un derecho garantizado por el artículo 140 de la Ley Nacional 24.660 relativa a la Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad" (116). En ese artículo se especifica que en los establecimientos penitenciarios debería funcionar una biblioteca adecuada para la formación y la recreación y que su uso debe ser estimulado. Sin embargo, no siempre se garantiza ese derecho y, a pesar de que sí exista una biblioteca, las propias lógicas de la cárcel pueden complicar su funcionamiento. Por ejemplo, la biblioteca del CSRC Belgrano de C.A.B.A. se encontró clausurada durante algunos meses ya que por su única ventana se podía ver y escuchar la calle y eso transgredía los códigos de seguridad.

En algunas unidades penales e institutos de menores hay bibliotecas con muchos volúmenes, en otras hay espacios pequeños donde se acomodan libros y también existen

experiencias de bibliotecas itinerantes que recorren los pabellones. En general, se construyen a partir de redes colaborativas y de la conjunción de diferentes proyectos y organizaciones, como la biblioteca del Centro Cerrado Almafuerde de La Plata: "primero fue un grupo de asistentes quienes llevaron adelante el proyecto, luego lo tomaron los chicos de la Facultad de Periodismo de la UNLP, que a través de una de las cátedras trabajaron junto a los jóvenes alojados en nuestro centro y ampliaron los alcances de la biblioteca y la cantidad de libros" (*Seguir Soñando*, 2014: 2). Desde entonces, reciben visitas y donaciones de organizaciones como Abuelas de Plaza de Mayo.

De mayor o menor tamaño, la biblioteca no es solamente un lugar para acceder a libros. Se trata de un espacio que articula diversas instancias educativas y culturales, donde se realizan eventos, charlas, talleres literarios, proyecciones cinematográficas, entre otros. A modo de ejemplo, en el Centro Universitario de la cárcel federal de Devoto, la biblioteca es el lugar para realizar las asambleas periódicas y reuniones donde se debaten temas decisivos para la vida cotidiana allí. Como explican Paloma Herrera y Martín Broide (2013), la biblioteca es "un espacio significativo para que aparezcan otras identidades, diferentes de las de 'preso', 'peligroso', 'delincuente'" (12) y a la vez de cooperaciones y mediaciones diferentes (Petit, 2014). En algunas ocasiones, el equipo de trabajo de la biblioteca en contextos de encierro está compuesto por las personas privadas de su libertad, quienes ocupan así roles activos y de responsabilidad.

Si bien en el medio libre la biblioteca también puede ser un espacio de sociabilidad y de prácticas y ejercicio de derechos, en el encierro se vuelve central ya que muchas veces es uno de los pocos espacios existentes con estas características. Fabiani (1997) señala que una biblioteca en prisión es un lugar reinvestido de funciones que "es siempre otra cosa" (65). Por un lado, porque puede alojar una oferta de posibilidades educativas y culturales, y promover el acceso a los libros e intervenciones con la literatura en general. Pero a la vez la biblioteca en contextos de encierro se puede convertir en el escenario propicio para la escritura, para alojar conversaciones, jugar a las cartas y al ajedrez, realizar asambleas, etc. Al tratarse de un lugar que tiene la potencialidad de presentar lógicas contrapuestas a las dinámicas penitenciarias, se vuelve un "canal que rompe la opacidad constitutiva del régimen penal" (Frugoni, 2021: s/p) y así un espacio de resistencia y de mayor libertad.

Estas especificidades de la materialidad de los objetos y sus prácticas asociadas

otorgan nuevos sentidos tanto a los textos producidos allí como a las experiencias, a los modos de estar en sociedad y a las condiciones de ejercicio de poder (Chartier, 1993). Otro aspecto de esta materialidad en la cárcel se vincula con los soportes para la escritura. Se escribe en hojas sueltas, en paredes, en el cuerpo, en fotocopias de la escuela o la universidad, en libros, en cuadernos proporcionados por los espacios educativos o la visita –cuadernos que, en algunas instituciones, deben ser de tapa blanda y sin anillado por restricciones impuestas en términos de "seguridad"–. Excepcionalmente, se puede disponer de una computadora para digitalizar los textos, pero muchas veces esta tarea corre por cuenta de docentes o editores que colaboran con la difusión de estos materiales. Ahora bien, muchos de ellos "quedan en papeles sueltos, abandonados en una celda, arruinados por la requisita o perdidos en medio de un traslado. Otras se conservan en carpetas o archivos digitales, esperando la oportunidad de ser publicadas. Las que se encuentran impresas reclaman su derecho a ser tenidas en cuenta y no caer en el olvido como el resto" (Parchuc, 2014: 80). Para poder ser publicados, los textos deben atravesar dificultades y censuras varias.

En su mayoría, las publicaciones se realizan colectivamente a partir del armado de redes colaborativas, de las que participan instituciones educativas, programas de extensión universitaria, organizaciones sociales, por lo que involucran a muchas personas. En general se trata de publicaciones de textos producidos en los espacios de talleres literarios o bien que tuvieron allí su germen, como el libro *Los caminos de mi vida* (2020) que Leandro Pineda terminó de escribir en su celda porque ya no podía participar del taller debido a un traslado, pero el docente Carlos Gutiérrez lo acompañó en el proceso de escritura a través de llamados. En el caso de *Expresos Literarios* (2016), al igual que en la mayoría de los textos del corpus, tanto la escritura como la selección, corrección y organización se realizó en los encuentros de taller. La edición estuvo a cargo del Taller Colectivo de Edición del PEC, la ilustración fue realizada por la artista y tallerista Veroka Velázquez y el prólogo fue escrito por Mario Cruz, escritor, docente e investigador que también estuvo privado de su libertad. La tirada de cien ejemplares se pudo financiar a través de un proyecto de Voluntariado Universitario y la impresión estuvo a cargo de la Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. De forma similar, la publicación *Hojarasca. Arte y cultura de*

las fronteras (2015) de El Vendaval contó con el apoyo de un proyecto de extensión, tal como cuentan sus protagonistas:

Esta publicación fue realizada de manera independiente con el apoyo de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de la Plata. El equipo de El Vendaval practica y promueve el arte y la cultura autogestionados, pero también entiende la importancia de la articulación con los organismos de financiamiento y gestión pública, ya que considera al Estado como un promotor y garante necesario para la democratización de las prácticas culturales y el desarrollo de las posibles funciones sociales del arte. Inmersos en la tarea de expandir los límites de la práctica artística hacia contextos no convencionales de urgencia, vulneración de derechos y necesidades de desarrollo, celebramos hoy la alianza entre el arte, la democracia, el apoyo estatal y el trabajo independiente. (3)

La continuidad de algunos proyectos a través de los años permite que las publicaciones periódicas editen muchos números, como los casos de *Seguir Soñando* y *Tumbando Rejas*, pero a veces tanto por la discontinuidad de los proyectos como por las dificultades que conlleva la tarea o las prohibiciones penitenciarias, las revistas no pueden tener más que un único número, como *Talleres más allá de la libertad* (2017) y *La razón que nos demora* (2016).

La escritura en contextos de encierro de adolescentes y jóvenes en nuestro país evidencia que "la lucha por volver a ganar 'espacio' y 'voz' se convierte en una que no podemos hacer solos, que requiere soporte colectivo" (Butler y Athanasiou, 2017: 99). Esto se explicita en los materiales: en la publicación *La otra cara del Belgrano* (2019) se indica que fue producto de "un trabajo colectivo" (1); en *Desde Adentro* (2019), estudiantes y docentes explican que para poder hacerla se articularon las diferentes modalidades y niveles educativos; y Lautaro R. afirma que su libro *No todos somos iguales* (2017) "contó con la colaboración de varias personas para poder existir. No podríamos haberlo hecho sin el aporte de cada uno. Tejimos una red" (4). A su vez, los jóvenes son parte de estos procesos no solo como escritores, sino que también ocupan lugares de toma de decisiones en los circuitos de la publicación. Por ejemplo, respecto de la revista *CQC Contala Como Querás* (2019) realizada en la Unidad Penal IV de Jóvenes Adultos del Servicio Penitenciario de Mendoza, los autores señalan que el título y el formato los eligieron ellos porque "lo contamos nosotros como queremos, desde nuestras perspectivas y realidades" (3).

Respecto de la revista *La vida y la libertad* (2006), realizada por adolescentes en el entonces llamado Instituto Agote de C.A.B.A., la docente a cargo del taller Luciana Magnoli narra que se trata de una publicación hecha en su totalidad por ellos: "deciden el

sumario, se hacen cargo de las investigaciones, de la redacción y de la corrección" (Fernández, 2006: 120). Mientras que en algunas experiencias la corrección es parte de las actividades del taller, en otras docentes y editores se encargan de corregir y tipear, y a veces se disponen directamente los manuscritos escaneados (*Filosofía Tumbera*, 2017). Es decir, se trata de una cuestión que cada proyecto resuelve de manera particular en función de los criterios adoptados y los objetivos específicos. Como parte de estas decisiones se identifica también la de incorporar un glosario que plantearía la especificidad de una posible "lengua de la cárcel" o "lengua tumbera". En los materiales del corpus son pocos los casos que incluyen un glosario: *La razón que nos demora* (2016: 8), *La otra vida de los pibes pistoleros* (2016: 53) y *Tumbando Rejas* (2013: 7, 2014: 7, 2015: 15). Ambos gestos –incluir o no un glosario– suponen concepciones particulares de la lengua y de los modos por los que estos textos dialogan con los otros discursos sociales.

Esto se vincula, a su vez, con que las condiciones del encierro implican que se identifiquen dos grandes grupos de destinatarios de estas publicaciones: el "adentro" –cómo circulan entre las personas privadas de su libertad– y el "afuera" –de qué formas y quiénes leen estos textos en el medio libre–; aunque justamente las publicaciones permiten la construcción de puentes entre ambas instancias y posibilitan la disolución de la oposición. En efecto, uno de los sentidos de las prácticas que se destacan en los materiales es la integración entre el adentro y el afuera, la construcción de lazos y la generación de articulaciones, a partir de la idea de puente. Por ejemplo, en el prólogo a *Poder dos. El poder de la imaginación* (2005) se afirma que las narraciones y poemas allí publicados permiten "cruzar el puente del 'ellos' y entender que los autores y los lectores de este libro constituimos el entramado del 'nosotros'" (13). Entre los propósitos de *Escritores privados de la libertad pero no de los sueños* (2020) se encuentra el de "ser puente entre las historias, las ideas, las reflexiones, mensajes" (2). En el editorial de *Traspassando Muros* (2015) se enuncian "las ganas de que las voces de los pibes puedan hacerse oír más allá de este lugar y que lleguen a la calle no mediadas por otras voces" (2).

Según los jóvenes que producen *Seguir Soñando*, desde su primer número (2002) la publicación facilitó llegar "a gente que está más allá de nosotros. Ellos quedaron bastante sorprendidos, tal vez porque no esperaban algo así de nosotros o quizás simplemente por lo linda que quedó la revista" (2). Asimismo, con el transcurso de los años "permitió abrir las

puertas educativas del Centro hacia otras instituciones [...] y posibilitó, además, generar contacto con el afuera" (2016: 2). Entre otras acciones, en el marco de *Seguir Soñando* se implementaron numerosos proyectos de intercambio textual entre el adentro y el afuera, pero además la revista permitió que se habiliten salidas educativas en las que los jóvenes obtuvieron permiso para participar en actividades y eventos de escritura del medio libre. En sintonía, cuando Cynthia Bustelo (2020) reflexiona sobre las publicaciones del PEC, señala que "tanto las revistas, los textos y libros publicados, como el programa de radio [...] arman redes políticas-afectivas y construyen puentes integradores (adentro/afuera, ahora/después)" (140). La circulación de estas textualidades subvierte el aislamiento y a su vez los marcos que niegan un futuro y una vida digna a los jóvenes. Al igual que con los poemas de Guantánamo que recupera Butler (2010), con la publicación de lo escrito en contextos de encierro se dan las condiciones apropiadas para afirmar realidades y vidas silenciadas.

La visibilización de las experiencias y de los materiales producidos intramuros es otro de los sentidos que se destacan de forma recurrente en las perspectivas y enfoques de estas prácticas, así como el vínculo con modos de resistencia. Una de las especificidades de la escritura en contextos de encierro es que se hace hincapié en la relevancia que tiene publicar, comunicar, participar en eventos e intervenir en la escena pública desde sus materiales. Si bien en otras experiencias artísticas, educativas y culturales también se producen estas acciones, aquí hay una insistencia y una urgencia por visibilizar que se explicita, se ejerce y se vuelve uno de los sentidos fundamentales que orientan la práctica. Estas formas urgentes por visibilizar se vinculan con el establecimiento de un punto de vista que dispute los sentidos hegemónicos sobre las instituciones carcelarias y las personas allí alojadas, que contrarreste la opacidad penal, que denuncie la violencia institucional y que discuta las voces estancadas en medios masivos de comunicación que reproducen la criminalización, los prejuicios y las lenguas de odio.

Desde estos enfoques y posicionamientos, el PEC, junto con el Departamento de Letras de la UBA, organiza anualmente desde 2014 el Encuentro Nacional de Escritura en la Cárcel (ENEC), evento que busca abrir un espacio de reunión y debate sobre las palabras escritas intramuros y las lenguas, las políticas y las acciones que las atraviesan. El objetivo general es poner en circulación saberes y prácticas vinculadas a la lectura y la escritura, la producción cultural y artística y las distintas formas de organización e intervenciones desde

la literatura en particular y el arte en general en contextos de encierro a nivel nacional (Parchuc, 2020). Las dos primeras ediciones del ENEC se realizaron en la Biblioteca Nacional Mariano Moreno y en el Museo del Libro y de la Lengua de C.A.B.A. Desde el tercero, adoptó como sede el Centro Cultural Paco Urondo (FFyL-UBA), lugar donde se realiza hasta la actualidad, a excepción de los años de pandemia, en los que se hizo de forma virtual. Tal como explican Enzo Constantino y Julia Satlari (2016) en la crónica sobre el II ENEC, "darles visibilidad a los materiales producidos intramuros, compartir experiencias de trabajo, generar nuevos proyectos y articulaciones, contribuye a desmontar las representaciones habituales de la ley, el delito y la cárcel" (139) y de las identidades en juego. En el ENEC, así como en el resto de las acciones de visibilización del PEC, se destacan modos narrativos de historias de vida y de proyectos educativos y colectivos, no como espectacularización morbosa o exposición meritocrática de individuos, sino como recuperación de singularidades y otras formas grupales de narrar y organizar para intervenir y disputar sentidos.

El encuentro convoca no solo a escritores, editores, docentes e investigadores, sino también a personas relacionadas con el periodismo, la abogacía, el trabajo social y demás actores que se vinculan con la militancia en la cárcel o con el sistema penal. Es abierto a todo el público interesado y busca tener alcance en toda la sociedad. Participan equipos universitarios y docentes de escuelas que funcionan en contextos de encierro, organismos de derechos humanos, editoriales, medios de comunicación, cooperativas de trabajo, colectivos artísticos, espacios comunitarios y otras instituciones y formas de organización desarrolladas dentro de establecimientos penitenciarios y centros de régimen cerrado del país (Bustelo, Charaf, Parchuc, Rubin, 2019). La programación propone conferencias y paneles temáticos, mesas de lectura y presentaciones de libros, que se acompañan con espectáculos en vivo, talleres, reuniones de trabajo, muestras de arte –pintura, fotografía, afiches–, feria de productos elaborados por cooperativas y proyección de material audiovisual. Entre estas propuestas, se destaca "Trazos", una exposición de libros, revistas y otras publicaciones que da cuenta de la variedad de formatos de estos materiales y los diferentes procesos editoriales que los constituyen. Por ejemplo, algunas publicaciones se producen íntegramente adentro, pero la mayoría de las ediciones de imprenta se realiza afuera y luego docentes o editores ingresan ejemplares. A la vez que las incluyen en ferias

de libros independientes, instituciones educativas y encuentros específicos en el medio libre como el ENEC o el evento "Voces en resistencia. Encuentro Nacional de Experiencias Artísticas en Contextos de Encierro" realizado en La Plata en 2017 (*Seguir Soñando*, 2018: 42). Asimismo, muchos materiales suelen estar en formatos digitales y se suben a redes sociales y blogs, lo que permite promover la difusión en el medio libre pero no tanto intramuros, debido a las restricciones para acceder a dispositivos electrónicos. Como detalla María José Rubin (2016) del Taller Colectivo de Edición del PEC, los modos de publicar deben contemplar tanto las soluciones en papel como las herramientas digitales. En este sentido, cuando realizamos el *Blog Taller de Literatura del CSRC Belgrano* (2012-2017) y se había consolidado un público de lectores que dejaba comentarios en la página web, debíamos imprimir los comentarios y llevarlos a las clases para que los jóvenes pudieran leerlos y redactar las respuestas, como forma de sortear la limitación del acceso a internet.

Es decir, la variedad de los proyectos, sus posicionamientos y sus acuerdos respecto de estrategias de comunicación implican una multiplicidad de formatos y soportes: libros y publicaciones periódicas de imprenta (*Expresos Literarios*, 2016; *Poder. El poder de la imaginación*, 2005), obras encuadernadas artesanalmente por los autores (*La otra vida de los pibes pistoleros*, 2016; *Compañeros hasta el frunche*, 2017), revistas hechas en blanco y negro con hojas A4 fotocopiadas, dobladas y abrochadas (*Traspasando Muros*, 2015), publicaciones con tapas con ilustraciones pintadas a mano o serigrafiadas (*Talleres más allá de la libertad*, 2017), folletos y fanzines (*Fanzine del IV Encuentro Nacional de Escritura en la Cárcel*, 2017; *Pura Poesía Impura*, 2016; *Producción del taller "El arte, un puente en la historia"*, 2016), obras digitales (*¿Y para qué poetas en tiempos de pandemia?*, 2020; *Los caminos de mi vida*, 2020), blogs (*Dany Literario*, 2015-2016, *Pibes Escritores*, 2018-2021), y algunos que se publican tanto en formatos digitales como impresos (*Seguir Soñando*, 2002-2020; *Tumbando Rejas*, 2008-2018, *Sólo soy yo*, 2018). Esta variedad "remite a experiencias y proyectos con antecedentes reconocibles, algunos de larga data, y traen aparejados sentidos que se actualizan y dialogan con el nuevo contexto en el que se producen y circulan" (Rubin, 2021: 206), entre los que se destacan editoriales cartoneras. Más allá de los avances técnicos propios del transcurso del tiempo, con el incremento y la consolidación de propuestas de talleres, intervenciones y proyectos

literarios en contextos de encierro desde comienzos de siglo hasta la actualidad, muchas de las publicaciones pudieron ser financiadas y con el correr de los años algunas de ellas evidencian mayores recursos.

Otro aspecto relevante es la elección de las imágenes de tapa que presentan estas publicaciones. Como uno de los objetivos de estas producciones es visibilizarse y circular afuera del encierro, la selección de la imagen se vuelve central, ya que será la primera mediación entre el posible público lector externo y los textos. En el caso de *Expresos Literarios* (2016), esta decisión se tomó de modo colectivo y se discutió especialmente. La selección de la imagen supone proponer un tipo de lectura para el encuentro con el público. Estas decisiones se vuelven primordiales en términos de visibilización: junto con el título, la imagen "orienta un programa de lectura [...] [y] juega con las representaciones imaginarias del lector" (Rivalán Guégo, 2003: 278). En particular, se trata de interpelar las representaciones estereotipadas sobre el delito en vistas de confrontar los enunciados anquilosados que acallan y promueven las torturas y los malos tratos y que atentan contra los derechos humanos. Ahora bien, la institución carcelaria implica un sistema represivo y, ciertas decisiones editoriales, como elegir imágenes para interpelar al público que no está al tanto de lo que allí sucede, pueden ser censuradas. La apelación a lo alegórico, tanto en la selección de imágenes como en la escritura de textos, se convierte en una estrategia para sortear la censura y poder sostener los proyectos e intervenciones con la literatura.

Con respecto a los géneros, como anticipé, se trata de formas breves: cuentos, poemas, novelas cortas, crónicas, microrrelatos, aforismos y cartas; y además entre la producción poética se destacan letras de canciones (*Sólo soy yo*, 2018: 63), acrósticos (*Seguir Soñando*, 2007: 15) y caligramas (*La tinta habla*, 2019: 12; *Blog Taller de Literatura del CSRC Belgrano*, entrada 25/09/14). Estos formatos breves se relacionan con los momentos de escritura –textos que suelen ser escritos en el lapso que dura el encuentro del taller– y a su vez con que, en su mayoría, las obras son antologías que se componen de textos de varios autores e incluyen voces múltiples. Esta multiplicidad es característica de la escritura en contextos de encierro de adolescentes y jóvenes privados de su libertad en Argentina. Sus prácticas, sus espacios, sus formas y sus soportes se invisten de usos y funciones que se orientan a discutir los sentidos hegemónicos, apropiarse y reconfigurar saberes, articular resistencias, ejercer derechos y proponer otras realidades. Como analizaré

en el próximo capítulo, en estas formas breves de la literatura se traman textualmente estos mismos sentidos, en particular a partir de las configuraciones de las identidades vinculadas con la juventud, la cárcel, el delito, el barrio y los modos de vida.

CAPÍTULO 3. FORMAS BREVES

Sólo soy yo
inspirado y listo
para no morir
Iván Cabrera (Sólo soy yo, 2018: 11)

La literatura permite pensar lo que existe pero
también lo que se anuncia y todavía no es.
Ricardo Piglia (2000: 142)

En este capítulo analizaré textos literarios producidos por adolescentes y jóvenes privados de su libertad en Argentina en las primeras décadas del siglo XXI. En su mayoría, los textos fueron escritos en los talleres y espacios trabajados en el capítulo anterior. Los propósitos de los que partí fueron: indagar pautas de análisis para abordar esta literatura, estudiar cómo operan las configuraciones de las identidades en estos textos y cómo dialogan con los discursos de criminalización y las lenguas de odio.

Como anticipé en la introducción, el abordaje crítico está organizado a partir de problemas teóricos que condensan los ejes literatura-identidad en el corpus: la apelación a las expectativas del público lector, las configuraciones del encierro, las construcciones literarias del barrio y, por último, los relatos de vidas. Cada uno de los apartados se titula con una cita textual del corpus que guía el análisis y el modo de leer; no se trata de conceptos que se hayan "aplicado" a los textos, sino que se conceptualiza desde la literatura.

Estas formas breves de la literatura (cuentos, microrrelatos, poemas, cartas, crónicas y otras textualidades) traman experiencias particulares del tiempo y del espacio. Formas que, en términos de Ricardo Piglia (2000), son "modelos microscópicos de un mundo posible [y] fragmentos del mapa" (142) de territorios y vidas. Configuran a su vez formas breves de la identidad, "vidas breves" (Foucault, 1996: 79) atravesadas por instituciones y poderes del Estado, "existencias contadas en pocas líneas o en pocas páginas, desgracias y aventuras infinitas recogidas en un puñado de palabras" (Foucault, 1996: 79). Formas y vidas que problematizan e interpelan, desde la escritura, dispositivos y miradas que las niegan.

El espacio de la literatura en contexto de encierro puede ser el espacio para disputar y resistir a la institución penitenciaria desde la organización y construcción de saberes y experiencias. Los textos reapropian, reescriben, contestan y subvierten enunciados

cristalizados, frases hechas, sentidos y representaciones hegemónicas de las identidades de los medios masivos de comunicación, la industria cultural y el sistema penal. Asimismo, en los textos se encuentra la pregunta sobre qué se espera de esta literatura, de sus autores, de sus espacios de producción, de sus formas, de su lengua, de los temas y de sus personajes. Los procedimientos literarios operan dialogando con e incorporando a estos otros puntos de vista, expectativas y prejuicios, para discutirlos y proponer voces y miradas propias.

3.1. "Contenga su intriga, lector": rupturas de expectativas

El verso que titula este apartado pertenece al poema de Iván C. (2018) incorporado como epígrafe en la introducción de esta tesis:

Contenga su intriga, lector, le empezaré diciendo
que nací en veinte cero cero, y que con la mirada
que tengo,
las personas al verme aprietan sus manos, como si
fueran a posicionarse para pelear. Pero quédese
tranquilo, que en esta tierra llena de psicóticos, soy
un amor. (5)

Fue escrito en el marco del Taller de Literatura del PEC en el CSRC Rocca/Agote de C.A.B.A. y publicado en el fanzine *Literatura 2018* (Alan V., Elián O, Iván C., 2018). El poema puede ser una puerta de entrada para el análisis de las producciones que componen el corpus, ya que en sus palabras aparecen condensadas claves de lectura a partir de las que es posible abordar el resto de los textos (Charaf, 2019).

En el comienzo del poema, hay una apelación explícita al lector por parte del yo poético, un lector imaginado como intranquilo y temeroso al cual se debe calmar, advertir y ordenar –en el sentido de dar órdenes, pero también de situar–. De este modo, queda instalada la dicotomía entre la mirada ajena, atribuida al lector y a las personas que al verlo "aprietan sus manos"; y la mirada propia, asociada con la primera persona, que se opone a esa otra al revelar aspectos de su vida e identidad: su nacimiento en el año 2000 y el ser "un amor". Este yo poético disputa su identidad en un juego de miradas que se puede resumir de la siguiente manera: por "la mirada que tengo" me miran mal y, desde mi punto de vista, cuando ustedes me ven, yo veo que quieren pelear, pero frente a eso afirmo que "soy un amor".

La apelación a las miradas ajenas es recurrente en los textos. En "Somos de barrio" de Mirko (*La tinta habla*, 2019), las rimas exigen "no somos animal, para que nos miren tan mal, [...] no sean discriminadores, tampoco se crean superiores" (19). En "Ciudad panóptica" de Camilo Blajaquis (*La venganza del cordero atado*, 2010), la afirmación "no hay peor cárcel que la mirada del otro" (15) orienta la lectura no solo de este poema, en donde el yo poético reclama un espacio "donde puedo ser" (15), sino también del resto de la obra. Desde una primera persona que enuncia "si no escribo soy piedra y vuelvo a ser tan solo un expediente" (27), se destaca una respuesta irónica a "ese vómito de miradas desteñidas" (101) a partir de redireccionar el punto de vista de quien lee: "ya que estás leyendo, fijate las zapatillas en los pies del niño que acribilla sin piedad, viste, vos también te derretís" (39). Al igual que en el poema de Iván C., el yo poético no solo invoca a cierto público lector sino que también le ordena, le indica dónde y qué mirar, y resitúa la perspectiva.

En otros casos, se dialoga con las miradas ajenas no para debatir lo que ven sino lo que ocultan, como en "Lucha constante" de Omar (*Expresos Literarios*, 2016):

Una mirada a esta sociedad
que tiene un sistema en el
que nosotros somos los malos
y ellos los buenos.
Injusticias a simple vista
pero una mirada ciega que esquiva (62)

Esta mirada colocada en lo que está invisibilizado es similar a la del yo poético del poema sin título de Nicolás V. (*Fanzine del IV Encuentro Nacional de Escritura en la Cárcel*, 2017), que observa a las personas que caminan por la avenida Corrientes "sin mirar a los costados, sin ver a nadie, sin verme" e ignoran a "los vendedores de pañuelos". Y a la del siguiente poema de Nahuel (*Blog Talleres del Belgrano*, entrada 18/10/14):

No cambia nada estar sucio
la gente pasa y me mira
cuando pasan por al lado mío
parece que soy invisible
pero dos pasan y dicen
que soy un sucio
yo los miro y me ignoran
parece que no ven a nadie.
No cambia nada estar sucio
cuando me miro tengo manchas negras
pero son las manchas que no puedo tocar

porque son heridas de mi infancia
cuando miro mis heridas recuerdo
las cosas malas y algunas buenas
que me pasaron en la vida.
Por eso cuando la gente pasa y me ignora
ya no me importa, lo que me importa
es borrar las manchas de mi cuerpo
así se me sana el corazón.

Mientras que para el yo poético se trata de "estar sucio", para las otras voces supone "ser sucio" y "no ven a nadie" que sea merecedor de atención. Frente a esto, responde afirmando su vida, las cosas que le pasaron, su infancia, sus recuerdos, su cuerpo. La diferencia entre ser y estar (ser o estar sucio, ser o estar preso) se vuelve fundamental en la disputa por las identidades. La incorporación de estas perspectivas habilita su discusión desde el establecimiento de un punto de vista propio.

Estos poemas interrogan la vulnerabilidad, la capacidad de supervivencia y "los tipos de expresión posibles en los límites del dolor, la humillación, la añoranza y la rabia, [y componen] una poesía como prueba y como súplica, una poesía en la que cada palabra está destinada al otro" (Butler, 2010: 89). El público lector que se construye coincide, en estos y otros textos analizados, con un destinatario que encarna esas miradas y voces ajenas que segregan y condenan, y que no conoce la cárcel ni a quienes la habitan. Lo que se pone en juego es hasta qué punto este destinatario "conoce la situación, si posee o no conocimientos específicos [...], cuáles son sus opiniones y convicciones, cuáles son sus prejuicios (desde mi punto de vista), cuáles son sus simpatías y antipatías" (Bajtín, 1979: 282).

Por ejemplo, en "Ex-preso" de Dany (*Expresos Literarios*, 2016), se ruega al lector: "no me recuerdes solo por lo que un día te contó un periodista dolido" (56), cuestionando a la opinión pública que se forma a través de los medios masivos de comunicación. En "Ustedes" de Javier S. (*Seguir Soñando*, núm. 4, 2003), se alude a las expectativas de ese mismo receptor posible: "Quizás con estas palabras muchos se sorprendan, no sé si verán un pibe, de ser muy alegre o sufrido, muchos entenderán lo que convenga, y otros entenderán la superficie del delito" (31). En oposición a aquel "ustedes", Javier S. también publica el texto "Nosotros" en el número siguiente de la revista (*Seguir Soñando*, núm. 5, 2004): "Nosotros no somos bestias, como muchos se imaginan, llenos de rencor, de resentimiento. No crean que no sufrimos el dolor de estar entre rejas, porque ni ustedes ni

nosotros somos eternos. Los que estamos aquí existimos, y nos duele ver y sentir cómo se nos va el tiempo en este infierno de llanto, gritos, sí, gritos, y éste, a la vez, paraíso donde también sonreímos y respiramos" (37).

Hay una insistencia en apelar al lector para contar y recuperar vidas, experiencias y saberes, como en el relato de Pablo "Las estrellas" (*Despertando las palabras*, 2014), que concluye la historia del campo, la abuela y la mala suerte con la aclaración "esto que les cuento demuestra lo que son las estrellas para mí" (55). O el poema de Juan Bautista Guerrero (*Sólo soy yo*, 2018) que comienza "Nací un 23 de diciembre, arriba de un colectivo, el 129; a la puerta del J. Vilela fui a parar, ahí empezó mi identidad, mi juventud" (74) y finaliza al explicar que estar privado de su libertad "es muy duro aunque vos no lo creas" (74). Estas apelaciones se entraman con las configuraciones de las identidades que ironizan y discuten con las construidas en enunciados, creencias y pensamientos del público receptor imaginado: "no soy ese pibe despiadado como muchos piensan, tampoco el más bueno pero tengo mis miedos" (Ariel d Barracas, 2017: 22); "yo no te miento, te digo la verdad" (Isaías, *Desde Adentro*, 2019: 11); "leé esta poesía de este simple marginado, con algo de talento y un gran corazón" (Iván Cabrera, *Sólo soy yo*, 2018: 26); "tengo algo que contarte [...], no solo soy un delincuente, soy una persona con corazón, sentimientos, imaginación y un talento" (Alexis Q. y Franco G., *Seguir Soñando*, núm. 19, 2017: 47); "no digo que está bien ni que aplaudas mi experiencia, solo te digo que así soy yo" (F.A., *Filosofía Tumbera*, 2017: s/p).

La construcción de la lengua que contesta implica la invocación a una segunda persona que está cargada de expectativas condenatorias, de gestos de odio y de discriminación. En el poema de César González "¿Quién soy?" (*Retórica al suspiro de queja*, 2015), junto con la apelación a un "vos", el yo poético retoma los nombres ofensivos y las palabras insultantes como posibilidad para responder al odio y construir un "nosotros":

soy el negro de mierda
que merece ser linchado
[...]
el que debe agachar la mirada
y hacerte sentir el maestro más alto
ese que no tiene un rostro
el deforme
el mogólico

el villero
[...]
¿quiénes limpian lo que vos no querés limpiar?
nuestro cansancio
permite que descanses
nuestra esclavitud
hace posible tu libertad (7, 8)

En términos de Butler (1997), la alocución insultante ("negro de mierda", "pibe chorro", entre otros) tiene la posibilidad de producir una respuesta inesperada para hacer frente a la ofensa y cuestionar los modos violentos para nombrar, etiquetar y estigmatizar.

A diferencia del texto de González, y de otros analizados hasta ahora en este apartado, en donde la apelación al público lector es explícita, en el texto "Con amigos" de Dany (*Expresos Literarios*, 2016), el diálogo y la ruptura de expectativas opera de otra forma:

Era tan blanca que parecía un color único
terminamos de hacer la última línea
los cuatro nos miramos como preguntándonos quién empezaría
ninguno se animaba a ser el primero, habíamos
perdido la costumbre.
Entonces agarré la piedrita que quedó a un costado,
la miré y recordé ocasiones similares.
La tiré, empecé a saltar y todo comenzó ahí
dificultosamente llegué al cielo, ellos todavía
desorientados seguían con los pies en la tierra,
recordé nuestra niñez en la escuela o en la cuadra del barrio
eso me puso contento, ya habían pasado varios años
pero volvimos a jugar a la rayuela. (54)

En este caso, el yo poético también incorpora y desarma la mirada ajena, pero en vez de apelar directamente al lector, ironiza en clave de adivinanza al otorgar pistas sobre lo que se esperaría encontrar en un texto literario escrito por un joven que se encuentra privado de su libertad (Charaf y García, 2020). Este gesto, que juega con cierto público lector imaginado, habilita el vínculo con la concepción de Barthes (1977) de la literatura como trampa, como ardid, como un artificio que esquivo lo establecido.

Estas formas y procedimientos de diálogo con lo que se espera de la literatura escrita por adolescentes y jóvenes en contextos de encierro se identifican de diversos modos, pero en general es recurrente la adivinanza, en tanto aproximación a objetos y escenas por medio de palabras y puntos de vista que no son los habituales (Shklovski, 1916). Por ejemplo, en el microrrelato "Zoolo" de Nicolás (*Expresos Literarios*, 2016), el

narrador se presenta como si fuera una persona encerrada, con pistas y posibles alusiones a la vida en prisión, pero al final se descubre que quien narraba era un león en un zoológico. En el cuento de Dany "Funeral" (*Expresos Literarios*, 2016), la adivinanza gira en torno a la identidad del narrador y luego se desenmascara la voz del fallecido. En otro cuento de Dany, "A todo o nada" (*Expresos Literarios*, 2016), al comienzo, la primera persona narrativa afirma, como si hablara de un suicidio, "ya está, hasta acá llegué, hoy, cuando la ciudad se haya detenido, voy a colgarme; no aguanto más" (31), pero en el desenlace la adivinanza se resuelve del siguiente modo: "hoy lo hago, hoy me cuelgo del cable" (31).

Asimismo, desde esta línea lúdica y de adivinación sobre lo que es y lo que parece ser, es posible leer los textos que adoptan el punto de vista narrativo de un objeto, develando al final el procedimiento de prosopopeya por el que se personifica armas ("Cómplice de la injusticia" de Dany, *Blog Dany Literario*, entrada 07/10/2015), vestimentas ("Guante" de Nicolás y "La casaca" de Luis, *Expresos Literarios*, 2016) o lapiceras ("La negra" de Luis, *Expresos Literarios*, 2016), entre otros. Y también aquellos que pareciera que se plantean como cartas o poemas de amor para una persona, pero en el desenlace se revela otra cosa, como en "Nos extrañamos" de Dany (*Expresos Literarios*, 2016):

Sé que me está esperando, yo también la extraño
recuerdo y sueño con esos momentos encima de ella.
Me despierto y no estoy haciendo eso que veía con los ojos cerrados,
me desilusiono, pero me convenzo
de que pronto volveré a sentirla cerca mío.
Me llamó y me dijo que quería volver a hacerme gozar
pero cosas nuevas, más interesantes
y que me iba a mostrar partes de ella que no conozco.
Me hace poner ansioso con sólo imaginarme todo eso que tiene para mí
no veo la hora de verte, Calle... (62)

El mismo gesto se identifica en la carta "Para ella", también de Dany (*Blog Dany Literario*, entrada 25/06/2015). Allí se plantea la estructura de un texto epistolar amoroso, con frases típicas y esperables de una dedicación de amor, pero a la vez a lo largo del texto se anticipan las pistas para que quien lea pueda descubrir este final: "Te amo y te amaré, siempre serás mi querida 'Libertad'".

De forma similar a estos últimos dos textos de Dany, el poema "Pensarte" de Mirko (*La tinta habla*, 2019) parece un poema de amor para una persona y al final concluye "te pienso hasta el día en que salga en libertad, para poder caminar junto a vos, hermosa 'calle'"

(17). Y en el poema "Desnudando al himno y a la ilusión de la Patria" de Camilo Blajaquis (*La venganza del cordero atado*, 2010) se lee "cómo quisiera hacerte el amor esta noche y esperar el amanecer recostado en tu vientre. Si es verdad que no tienes precio, sé mi novia para siempre [...]. Libertad qué feliz sería, si compartieras un mate conmigo, en el patio de mi casa" (83). Como en otros tantos ejemplos, en los textos del corpus se alude a la libertad en oposición al encierro, y a la calle y al afuera como lo que se añora, pero apelando y subvirtiendo la expectativa de la instancia lectora que desconoce el encierro y las vidas de los jóvenes encarcelados.

3.2. "Una reja quizás para muchos no tiene importancia": éfrases desobedientes

El título de este apartado pertenece al cuento "La reja" de Dany (*Expresos Literarios*, 2016). Como en otros textos analizados en el apartado anterior, se discute la mirada ajena a la que se apela. En este caso, respecto de la importancia otorgada a la celda y al encierro, a partir del procedimiento de prosopopeya, es decir, de personificar a "la reja N° 13 [que] fue mi compañera durante varios años" (37). La personificación implica un traslado de lo que atraviesa el cuerpo de una persona privada de su libertad, hacia el "cuerpo de hierro" (37) de la reja: "violencias, angustias, injusticias" (37) que hacen que se vea "físicamente moribunda" (37). En el cuento "La misma rutina" del mismo autor y obra, se identifica un procedimiento similar, pero en este caso se personifica a una paloma y, desde este punto de vista, se narra y se describe en primera persona lo que se ve al sobrevolar el patio del instituto de menores para "mirar y aprender de ese mundo que la mayoría de las personas ignoran y desconocen" (40). Como en "La reja", se soslaya la denuncia de lo que ocurre en estos espacios, que suele ser ignorado por el público lector imaginado, desde una mirada extrañada e irónica: por ejemplo, los abusos cometidos por ciertos "hombres vestidos de negro" (40), los guardias.

En el poema "Voz eterna" de Omar (*Expresos Literarios*, 2016), también se construye el espacio del encierro trasladando el sufrimiento y las violencias sobre los cuerpos, ahora a ventanas, puertas, piso y techo, a través de la hipálage:

Las ventanas tiemblan de soledad
las puertas sordas, mudas
se hunden en un mar de lágrimas.
El piso frío y muerto,
sin ningún sentimiento.

El techo cansado de tener
cicatrices, se cae a pedazos. (67)

Al igual que en otros textos del corpus, aparecen las condiciones de producción y los espacios desde donde se enuncia esta literatura, a modo de testimonios y denuncias que contradicen los registros periodísticos y judiciales acerca de la realidad carcelaria. Los sentidos del encierro que se encuentran en los materiales –el castigo, el aislamiento, la violencia, el daño, el no ser escuchado– se contraponen con los discursos habituales respecto del sistema penal, del tratamiento penitenciario y su supuesto fin "resocializador". Lo que evidencian estos textos es que "la cárcel es estructuralmente violenta, del mismo modo que lo son los modos coloniales de la justicia [...], una justicia blanca, una justicia viril y punitiva. El poder punitivo se materializa en tecnologías de castigo, ordenadoras de los cuerpos y de las vitalidades, que al mismo tiempo que te hace vivir, te hace morir" (YoNoFui, 2020: 7).

Los textos plantean estos interrogantes desde el cuestionamiento de las identidades. ¿Qué vidas son sometidas a estos castigos y torturas propios del espacio carcelario? ¿Quiénes son los jóvenes que se encuentran privados de su libertad en Argentina? ¿Qué tipos de delitos se condenan con el encarcelamiento? Al respecto, Lila Caimari (2012) explica que

el sentido que en la sociedad se atribuye al castigo de estado participa de una sensibilidad que es histórica. La línea de exclusión social que identifica al transgresor no es estable, como tampoco lo es la definición de su mejor padecimiento. Asume también que dichos mensajes no tienen un emisor único. Que la frontera que establece la identidad del delincuente y los atributos del estado que lo castiga se define cotidianamente a partir de una multiplicidad de discursos en tensión (políticos, científicos, jurídicos, pero también periodísticos, artísticos y literarios) cuyos vínculos mutuos y grado relativo de influencia han variado en cada época. (25)

Esta frontera identitaria y sus discursos asociados es lo que se disputa en estos textos literarios. A su vez, esta disputa está en diálogo con los sentidos de la moral, la ley y el delito establecidos en la opinión pública. Por ejemplo, con enunciados y lenguas de odio que reclaman "que se pudran en la cárcel" o "que le den diez años de encierro", que exigen el establecimiento de un espacio y un tiempo de castigo para determinados sujetos. O con prácticas policiales, sentencias de tribunales, mandatos y códigos del ámbito carcelario que diferencian a adolescentes y jóvenes "por el hecho de que es menos su acto que su vida lo pertinente para caracterizarlo" (Foucault, 1975: 291), condenarlos y encerrarlos.

Los cuentos, poemas y otras formas breves reabsorben estos discursos y dispositivos a los que resisten. Reclaman, desde su producción en el encierro, que la reja sí "tiene importancia" (Dany, *Expresos Literarios*, 2016: 37) e insisten, como en el poema de Ariel d Barracas (2017), en que

¡La reja
no es
para
siempre! (9)

Y en que los cuerpos "del otro lado de la reja" (Urondo, 1973) son personas, en este caso adolescentes y jóvenes, con derechos, historias, sentimientos y saberes, como en el texto de Dany "La niñez no se pierde" (*Blog Dany Literario*, entrada 09/09/15), donde nuevamente se apela al lector: "Dicen que en cana estamos los que no tenemos sentimientos o los que no somos sensibles. En esta oportunidad quiero contarles algunas anécdotas para que puedan entender que muchas veces se equivocan". O como en el poema "Poesía a los martillazos" de Camilo Blajaquis (*La venganza del cordero atado*, 2010) que, de forma similar a su poema "Ciudad panóptica", mencionado en el apartado anterior, y al poema de Liliana Cabrera citado en el primer capítulo, reclama no ser lo que dice el expediente de su causa judicial por el supuesto delito cometido: "y me remarcan que soy un expediente, ¡y yo no quiero ser un expediente! ¡y ya me cansé de ser un expediente!" (67).

En otro poema del mismo libro, el yo poético enumera lo vivido y sufrido en los buzones: "desazón", "impotencia que quema", "moretones", "nervios", "ganas de fumar", "desesperación", "odio", "desnudo", "frío" (113). Y, como parte de la enumeración, incorpora este deber rutinario: "nombre, apellido, delito, contesto por vigésima vez en el día" (113). El dispositivo carcelario obliga a comparecer y a afirmar quién se es, reduciendo y asociando la identidad a la causa, al delito, al expediente. En oposición, la enunciación identitaria desde la construcción de una voz propia permite discutir el etiquetado externo y ajeno. Como se lee hacia el final del texto, "quieren hacerme un monstruo pero yo soy poeta" (113).

Por otro lado, este procedimiento poético de enumeración para componer el espacio del encierro se identifica también en "Simplemente sensaciones" de la misma obra de Blajaquis, en este caso a partir de listar sustantivos que atraviesan la cotidianidad de una persona privada de su libertad: "Recuento, garita, rutina. Hambre, control, ansiedad.

Ranchos, ruchi, ingresos" (82). La enumeración como recurso es recurrente en diversos textos, aunque en otros casos la enumeración es verbal, como en "La molestia" de Iván C. (*Talleres más allá de la libertad*, 2017) que, como anticipé en el segundo capítulo, relata un día habitual en el penal de jóvenes: "lo levantan", "lo llaman", "lo agreden", "lo requisan", "lo engoman", "se lo llevan", "lo vuelven a levantar" (6). En este espacio, el sujeto se convierte en objeto de las acciones, con poco margen para decidir sobre su tiempo.

Las categorías de tiempo y espacio adquieren una relevancia particular en la escritura en contextos de encierro y sus condiciones de producción. Además del aspecto espacial que supone el encierro al obligar al cuerpo a habitar celdas y pabellones de pocos metros, el castigo también se ejerce a través del tiempo. Como explica Julieta Sbdar Kaplán (2019b),

Cronometrado, lineal, preciso, ejercido por un tercero anónimo, el tiempo carcelario se propone como correlato de la ley que ordena y somete a los sujetos a la repetición. Mediante la implementación de horarios que regulan la vida e interrumpen la experiencia, la duración restringida de los llamados telefónicos y la reproducción de una rutina sin fisuras, el encierro traza un presente opresivo que obtura la irrupción de otras temporalidades. (2)

La condena se cumple y se paga en tiempo; los horarios para despertarse, alimentarse, trabajar y estudiar son impuestos, los castigos se multiplican temporal y espacialmente. Pero este tiempo impuesto más que ordenar, en palabras de Ariel V. O. (2018), dispone "un desorden calculado" (64) que confunde y en ocasiones suspende la vida: "un reloj que nunca avanza, una cortina de rejas, aquí la vida no pasa, el tiempo detenido, [...] aquí adentro es otro mundo" (Víctor Hugo L., *Tumbando Rejas*, núm. 8, 2015: 16). Otro mundo con otro tiempo que tensiona con el de "afuera": "No existen los años nuevos que el mundo festeja, solo es un año más que se resta" (Juan Ignacio Roda y Nachito de Saavedra, *ELBA*, núm. 5, 2012: 7). Mientras que la opinión pública suele manifestar indignación con frases como "solo le dieron un año de cárcel", como si fuera poco, en las configuraciones textuales del encierro el tiempo "no pasa nunca", es "largo", "feo" y es "como si estuvieras buscando agua en el desierto" (*La otra vida de los pibes pistoleros*, 2016: 37), "un desierto que no tiene nada" (Ezequiel, *Producción del taller "El arte, un puente en la historia"*, 2018: s/p).

Asimismo, en estas configuraciones del encierro tiene un lugar destacado la espera y la acción de esperar. Por ejemplo, en el poema "Esperame" de Elián O. (*Literatura 2018*, 2018), esto aparece como súplica a una segunda persona a la que se apela para implorar un

lapso de "sólo un momento, meses, días, horas" (1). En cambio, en el poema "Confusión" de Luis (*Expresos Literarios*, 2016), la espera "se hace eterna" (55) pero está asociada a la esperanza y al futuro, como en el poema "Explicaciones" de Camilo Blajaquis (*La venganza del cordero atado*, 2010), estructurado a partir de una serie de oposiciones: "Porque además (del encierro y de las celdas), está la esperanza escondida [...], están las ganas de otro futuro" (84). La escritura en el encierro habilita la construcción de una temporalidad diferente, en este caso futura, para resistir el tiempo presente. Como en los textos que analizaré en el cuarto apartado de este capítulo, proyectar e imaginar un futuro implica la afirmación de las identidades juveniles y la organización de las vidas negadas. Así lo vaticina el yo poético de "¿El mundo?... Escondido" (Blajaquis, *La venganza del cordero atado*, 2010): "Seré algo más que un segundo de tiempo para este reloj" (77). Mientras que en los corpus de literatura producida por personas adultas privadas de su libertad se destacan, en líneas generales, los motivos de la memoria y el pasado como modo de discutir la ley y los discursos penitenciarios (Sbdar Kaplán, 2019; Parchuc, 2018), en los textos trabajados en esta tesis el tiempo también opera "a contrapelo del presente carcelario y resiste a la violencia cronométrica que domestica a los cuerpos [...], en los intersticios del presente, entre las rejas de la prisión enunciativa y como respuesta desobediente al sometimiento" (Sbdar Kaplán, 2019b: 2), pero con una mayor insistencia en el futuro.

A su vez, en estas textualidades producidas en prisiones tanto por personas adultas (Parchuc, 2020) como por adolescentes y jóvenes, es recurrente la referencia al espacio del encierro acudiendo a los números, para temporalizar el padecimiento y los castigos: "en estas 2 y 32 de la mañana, sacando cuentas a la velocidad de mi ansiedad, arribo al resultado de los casi escasos 60 días que me separan de mi libertad condicional" (Blajaquis, *La venganza del cordero atado*, 2010: 47). En otros casos, se describen lugares con cálculos, cantidad de pasos, unidades de medida de distancia, como en "Todo por la familia" de Ariel V. O. (*El azar ama el arte*, 2018), o en las crónicas de Roberto M., Aníbal "Toto" F. y Mauro P. de la sección "Yo vivo aquí" del tercer número de la revista *Seguir Soñando* (2003):

me encuentro en mi celda. Es un lugar bastante chico, no sé con exactitud su longitud, pero calculo que será de 2 metros x 2 metros y medio. [...] Salgo caminando de la celda, salgo y sigo caminando. A mi derecha por un largo pasillo hay 16 puertas de metal celeste, 8 a mi derecha y 8 a mi izquierda. [...] Abriendo esa puerta está el pasillo, de la parte que estoy yo hay 8 celdas o habitaciones. Del lado del frente hay 7. Al salir del

pasillo, está el pabellón, allí a mi derecha tengo 4 bancos de material, atrás está la "pecera", que es donde están los asistentes, a mi izquierda hay 4 mesas de material con dos bancos de material cada una. (24)

La potencia de esta literatura radica en que opera como un contrapunto en tanto que reescribe y cuestiona los tiempos de los procesos judiciales y los espacios penales, en donde, como sugiere Parchuc (2020), se cuenta para descontar: "los números toman cuerpo y encarnan formas de vivir el encierro, mientras se cuenta el espacio y el tiempo de la ley desde el punto de vista de los que 'perdieron'" (218). En ocasiones, el gesto se vuelve explícito: "¿La razón de esta poesía? Camuflar este martirio. Convenciendo al almanaque que pegue una piña y les baje los dientes a los meses que faltan" (Blajaquis, *La venganza del cordero atado*, 2010: 107).

En estas configuraciones espaciales y temporales del encierro y las identidades disputadas, se ponen en juego las relaciones entre lo textual y lo visual. En los textos se puede leer un intento por dibujar, fotografiar y filmar el espacio de la prisión y a quienes la habitan, y producir así un registro para quienes no conocen. Es decir, componen textualidades en diálogo con imágenes que no existen y que no es posible obtener por las prohibiciones propias del contexto. Estas operaciones, que WK (2018) define como "pinceladas" (47), pueden leerse desde las conceptualizaciones en torno a la écfrasis, si se parte de considerar a la écfrasis como el concepto central para el estudio literario de los vínculos entre lo visual y lo verbal (Gabrieloni, 2008). James A. W. Heffernan (1991) explica que en la actualidad la écfrasis puede ser entendida de forma más abarcadora respecto de su definición tradicional. Ana Lía Gabrieloni (2008) señala que "esta expansión conceptual traslada la écfrasis desde los márgenes más estrechos de la retórica, la poética y la literatura, y de la crítica y de la historia del arte, a las más amplias de las prácticas culturales, dado que la última definición implica un proceso de traducción que trasciende a las *sisters ars* (la literatura y la pintura) y se produce 'entre modos de experiencia'" (101). Así entendida, la écfrasis implica una práctica y una experiencia que se instituye en el encuentro entre la palabra y la imagen, y puede funcionar como clave de lectura para el análisis de zonas del corpus.

Asimismo, W. J. T. Mitchell (2009) y Gabrieloni (2008) destacan los modos en que el procedimiento ecfrástico adquiere una función política o ideológica en los textos. A modo de ejemplo, cuando Gabrieloni (2008) analiza las écfrases del cuento "The Mark on

the Wall" de Virginia Woolf, concluye que la denuncia sobre el maltrato de la mujer se erige no en la mera descripción, es decir, no se trata de que el maltrato se representa, sino que desde la écfrasis se construye el punto de vista que opera a modo de denuncia y agenciamiento. En este sentido, en las producciones intramuros también se establecen estos puntos de vista contrahegemónicos y periféricos en la praxis ecfrástica.

Así, se pueden leer como écfrases "desobedientes" (Gabrieloni, 2008: 103), no solo porque subvierten los discursos hegemónicos, sino también por lo siguiente. La écfrasis posee un carácter documental, en cualquiera de sus formas, en tanto que condensa información sobre las relaciones con las condiciones de enunciación y los modos de testimoniar (Gabrieloni, 2008). Como este carácter documental trae aparejado una metarreflexión sobre su estatuto y sus condiciones de producción, en las imágenes textuales se identifica un cuestionamiento metarreferencial sobre los vínculos entre lo visual y la palabra en general, que en estos casos implica a su vez una interpelación a las funciones de la literatura. El adjetivo "desobediente", pertinente para las écfrases de los textos hechos en prisión, se vincula con el sentido que le otorga Gabrieloni (2008) al compendiar los diferentes tipos de écfrases según las definiciones de Hollander, Cozens y Laird, cuando alude a écfrases que "invierten la lógica [de] aquellas cuyas descripciones mantienen un alto grado de subordinación con el objeto al que se refieren" (103). En las producciones del corpus, precisamente no se trata de écfrases que obedezcan de forma exhaustiva a cierto objeto, existente o no, probable o improbable. Por ejemplo, las analizadas hasta ahora en este apartado, pueden leerse como écfrases vaticinadoras que precisan coordenadas espaciotemporales, en diálogo con imágenes fotográficas que no podrían existir⁶.

⁶ Si bien no pertenece al corpus de esta tesis, cabe mencionar que otro ejemplo de écfrases vaticinadoras donde se cruza encierro, escritura e identidades se encuentra en la producción *Imágenes guardadas* del colectivo YoNoFui (2016). Este colectivo artístico dictó durante ocho años un taller de fotografía estenopecica en la cárcel federal de mujeres de Ezeiza. Una de las docentes del taller explicó que las estudiantes eran en su mayoría "jóvenes, son madres, son pobres y víctimas de múltiples violencias dentro y fuera de la cárcel. Estas mujeres eligen de qué manera contar sus historias. Deciden cómo representarse, qué relatos sobre sus vidas quieren hacer visibles. Nos miran a través de sus fotografías y sus escritos. Nos hacen preguntas" (*Yo Soy*, 2016: 23). A mediados de 2016, el Servicio Penitenciario Federal decidió, de forma arbitraria y abrupta, prohibir la enseñanza de fotografía estenopecica en ese penal y el ingreso de elementos y artículos de librería que permitirían la realización de una cámara de ese tipo. A pesar de esto, las docentes y estudiantes del curso decidieron continuar con los encuentros, pero tuvieron que convertirlo en un taller de escritura (Parchuc, 2021). Allí, las mujeres privadas de su libertad escribieron poemas y relatos sobre las fotos que les hubiera gustado sacar, con indicaciones y descripciones, a modo de écfrases vaticinadoras y desobedientes del acta penitenciaria que prohibió la fotografía. Estos textos fueron entregados a fotógrafas del medio libre y, a partir de ellos, tomaron las fotos afuera. Producto de esta experiencia, se inauguró y publicó la muestra *Imágenes*

Por otro lado, en otros textos, a partir del procedimiento ecrástico se establece una referencia a imágenes que se encuentran en las paredes de la celda, ligadas al aislamiento, a la falta de contacto con familiares, amistades y personas amadas, a la desesperación y al silenciamiento, como en la crónica de Roberto M.: "hay tres portarretratos que contienen fotos familiares. En una estoy yo con mi mamá, mi hermanito menor y la mascota de la casa, que es mi gato Wily, en la segunda foto estoy con toda mi familia en el cumpleaños de 17 de mi hermana, hace de esto cuatro años atrás, y en la última, está mi hermana mayor" (*Seguir Soñando*, núm. 3, 2003: 24). En otros, la escritura se desencadena a partir de mirar la pared durante un tiempo prolongado, pero no con alusiones a fotografías o dibujos existentes, sino que se componen imágenes de lo que podría haber del otro lado ("Las paredes se van", Franco O., *Tumbando Rejas*, núm. 7, 2014: 12; "Panóptico" y "Observando a mis colegas 2", Camilo Blajaquis, *La venganza del cordero atado*, 2010: 56, 91), en vínculo con el fragmento de *Respiración Artificial* de Ricardo Piglia citado en el segundo capítulo.

El cruce entre el espacio de la celda y el tiempo judicial se hace evidente de una forma cruda y dolorosa; acumula cicatrices en los cuerpos y grafitis en las paredes que van quedando a modo de testimonio y, como toda écfrasis, de documento. En esta misma clave se puede leer el poema "Amor de revoque" de Camilo Blajaquis (*La venganza del cordero atado*, 2010):

Quisiera que descubras que estás equivocada,
que yo no te amo ni te extraño
tan solo admiro el resplandor de tu belleza
que no me genera amor, sino la más hermosa de las adicciones.
No estoy enamorado, simplemente tengo el vicio de desear todas tus profundidades
y el instinto de entregarme cuando
tu mirada busca ignorarme.
No quiero que me creas tierno, mucho menos poeta.
Si vas a soltarte, sólo dejame presenciarte
y ser testigo de los abismos de tu cuerpo
que hará que olvide que tan sólo eres
una de mis mujeres pegadas en mi pared. (7)

guardadas, en junio de 2019, en la sede de YoNoFui de C.A.B.A., en donde además de exponer las fotos concretadas, se presentó el libro homónimo. Como se lee en el epílogo de este libro, "el aguante a la fotografía lo hizo la escritura, esos textos que describen y hacen referencia a las fotos que debieron ocupar esas páginas en blanco" (36). En un juego de oposiciones de ausencias y presencias, toda esta experiencia conlleva una reflexión no solo sobre los vínculos entre imágenes y palabras, sino también sobre sus prácticas como formas de resistencia y denuncia de los malos tratos y censuras.

De forma lúdica y construida a modo de adivinanza, esta écfrasis apela a la instancia lectora y subvierte lo que en principio parece un poema tradicional de amor.

En el poema sin título de Luis T., publicado en el folleto *Pura Poesía Impura* (2016), la imagen a la que se alude no es una fotografía o un cuadro, sino el reflejo del yo poético en el espejo:

Estoy junto al espejo
me miro y él me mira
yo lo que veo es
notablemente
una persona que ni yo conozco
pero me vienen tantos recuerdos
¿Los habré vivido?
Tengo tanta mierda encima
que no me deja ver
hasta puedo sentir
notablemente
que esta porquería me tapa los sentidos.

El juego explícito de miradas tensiona la identidad de quien se refleja en la imagen. A diferencia de otros textos en donde hay una trama descriptiva, en este caso lo visual desencadena la escritura poética pero no a partir de describir sino de lo que ve, siente y recuerda el yo poético.

Estas écfrases pueden ser leídas como una forma de respuesta e intervención sobre los enunciados y escenas de la justicia, de la cárcel y de los jóvenes encerrados. Se oponen a las imágenes sobre el encierro y sobre las personas privadas de su libertad que circulan en medios masivos de comunicación, en cine y televisión, es decir, a las "imágenes [que] también linchan" (César González, 2021: 22), reproducen estereotipos y estigmatizan. A la vez, ponen en cuestión y dan cuenta de la ausencia de imágenes que retraten las cárceles y los institutos desde adentro, de la imposibilidad de registrar fotográfica o fílmicamente de primera mano. Se trata de écfrases desobedientes que con su existencia documentan, visibilizan y desmontan prácticas y discursos, al mismo tiempo que presentan una conciencia de sus propios efectos.

La desobediencia de estos textos ecfásticos está ligada a la visibilización, resistencia y supervivencia frente a las distintas formas de violencia, aislamiento, tortura, censura y silenciamiento que estas obras evidencian. En su libro *Supervivencia de las luciérnagas* (2009), Georges Didi-Huberman propone un concepto de supervivencia en

relación con lo visual o la visibilidad de los hechos y las cosas. Construye la metáfora de las luces débiles de las luciérnagas como imágenes que operan a modo de resplandores supervivientes de los contrapoderes, en oposición a las luces potentes de los poderosos. Frente al pesimismo cegador de estas luces, los insectos sobrevuelan resistiendo colectivamente y emiten su propia luz. Este tipo de imágenes-luciérnaga supone que la imagen es capaz de poseer un "contra-poder", una "contra-gloria", que implica más que una cuestión estética, ya que su carácter político depende de su valor de uso. Los textos configuran luces y sombras, tiempos y perspectivas, puntos de vista y saberes que resisten la prohibición, "saber-luciérnaga, saber clandestino, jeroglífico, de las realidades constantemente sometidas a la censura" (Didi-Huberman, 2009: 105).

Las écfrases cuestionan las formas de la justicia, los modos punitivos poco efectivos y la arbitrariedad de los tribunales. Configuran coordenadas que producen contrarrelatos de lo visible e instituido en relación con los tiempos, los espacios y las identidades. No solo son écfrases desobedientes, sino que también pueden leerse como écfrases-luciérnagas, como "maneras de 'organizar' –es decir, también, de desmontar, de analizar, de contestar–" (Didi-Huberman, 2009: 91). Al titilar, habilitan otros regímenes de visibilidad y marcos de inteligibilidad, otras condiciones de existencia; imaginan y proponen mundos presentes y futuros alternativos, es decir, otros tiempos y espacios posibles.

3.3. "En mi barrio debe estar todo como antes, pero faltó yo": configuraciones del barrio

En los textos producidos por adolescentes y jóvenes privados de su libertad en la Argentina contemporánea, no solo se destacan las configuraciones del espacio del encierro, sino que también aparecen múltiples construcciones literarias del espacio barrial. El título de este apartado pertenece a una crónica de Carlos L., publicada en el décimo tercer número de la revista *Seguir Soñando* (2012: 11). Allí, la escritura se desencadena a partir de que el yo cronista imagina cómo se encontraría su barrio en el momento de escritura, una escritura que se enuncia desde la distancia y la ausencia, a causa del encarcelamiento. En los textos, el barrio se configura como un espacio de pertenencia anhelado a la distancia desde el encierro, y a su vez como parte de las retóricas de las identidades y sus luchas (Delfino, 1998).

En este sentido, la construcción del "pibe chorro" y la fabricación de "monstruos" se vincula con el modo en que los adolescentes y jóvenes "en los barrios son objeto de un triple proceso de estigmatización. Resultan *estigmatizados* por los vecinos y los medios de comunicación; *sobre-estigmatizados* por las policías y *empapelados* por la agencia judicial" (Rodríguez Alzueta y Garibaldi Noya, 2016: 117). Los imaginarios barriales de los textos del corpus debaten las representaciones hegemónicas y discriminatorias de los barrios y sus procesos de identificación. De modo similar a los textos analizados en los apartados anteriores, la disputa por las identidades opera a partir de los procedimientos literarios que producen la ruptura de las expectativas y que construyen espacios desde la experiencia. Se lee una oposición a las voces y miradas que desconocen las zonas y las personas, desde la inclusión y cuestionamiento de términos, enunciados y discursos prejuiciosos y condenatorios sobre los barrios y sobre sus habitantes (Charaf, 2018b). Los textos apelan al lector y reclaman, como se lee en el poema "Consejos para un miserable" de César González, publicado en *Crónica de una libertad condicional* (2014), "¡no nos temas! ¡no nos temas! aunque te convencieron de otra cosa los villeros también tenemos venas y la razón en nosotros también habita" (68).

Como mencioné en el segundo capítulo, una de las secciones de la revista *Seguir Soñando* es "Mi ciudad, mi barrio" y está incluida en todos los números publicados desde 2008. Esta sección contiene crónicas, microrrelatos y poemas de los distintos lugares recuperados por sus autores. En una línea de sentido similar a la crónica de Carlos L., en la de Lucas B. (núm. 16, 2015) se lee: "De mi barrio extraño a la gente buena, a mis amigos más que nada y a los vecinos que me tienen aprecio y siempre me mandan saludos" (20). La condición de escritura que se evidencia en estos textos es la distancia con el espacio imaginado y deseado, y con las personas que lo habitan. Como sugiere Carolina Rolle (2017) cuando analiza lo barrial en literatura argentina contemporánea, el barrio se convierte en un constructo literario, en una unidad geográfica y cultural que, "como objeto imaginario es lo inexistente, lo que está ausente. Por consiguiente, puede constituirse como una imagen guardada en la memoria de la infancia y de la adolescencia, que puede conllevar una sensación nostálgica de pérdida" (27).

El barrio es el espacio anhelado y, a su vez, es la proyección de lo que podría ser. Los textos se construyen en base no solo a recuerdos, sino también a lo que se imagina y a

lo que se escucha de las voces de las visitas recibidas durante la privación de libertad, como aparece en el relato de Gabriel A. (núm. 13, 2012): "yo pienso que mi barrio estará muy cambiado, mi familia me cuenta que está más arreglado, a los nudos (edificios) los están pintando" (11). Asimismo, este espacio se configura opuesto al encierro. A modo de ejemplo, en el poema de Elías G. (núm. 17, 2016) el yo poético evoca su barrio natal de Chaco y lo distingue de la escena de enunciación del poema:

Me gusta la noche del Chaco
allá es más tranquilo
¿Qué es la noche?
son una banda de estrellas
alumbrando (36)

En el corpus en general y, en particular, en *Seguir Soñando*, hay una insistencia en escribir los lugares de origen y de pertenencia. En efecto, todo el decimoprimer número de la revista (2008) está dedicado a un trabajo especial realizado sobre las ciudades y barrios elegidos por cada joven. Como se indica en la nota editorial de ese número, en los textos de los distintos barrios (como Bonorino, Villa Sapito o Pecorena, entre tantos otros) abundan las referencias a "la escuela, la plaza, la cancha de fútbol, la esquina, las chusmas, la policía, las 'juntas', la droga, la familia, el trabajo, el delito, la carencia de servicios, todas referencias que aparecen allí, con el signo del deseo, de la ausencia, de la dificultad, de la nostalgia" (2). Todos esos espacios se configuran a partir de manifestar conocimientos y saberes sobre los mismos, es decir, otra de las condiciones de escritura que evidencian estos textos es la experiencia y es lo que legitima la disputa con las expectativas de determinado público lector.

Lo anhelado se construye, así, a partir de haber vivido en el territorio textualizado. Las poéticas barriales se ven atravesadas por la vivencia desde los sentidos: los espacios se imaginan desde haber habitado, transitado y escuchado las calles, la esquina y las plazas (Rolle, 2017). La experiencia, si bien es personal y particular en cada barrio, se vuelve colectiva: los textos, publicados en conjunto en *Seguir Soñando* y en otras revistas y antologías, componen una continuidad territorial y un mapa de recorridos que confluyen en espacios comunes referidos. Uno de estos espacios por excelencia es la esquina. En la crónica de Franco A. (núm. 18, 2016), se dice, por ejemplo, que "la esquina de mi barrio para mí es parte de mi identidad, el lugar ideal elegido por todos nosotros, es un lugar que vale doble [...], momentos que valen doble de risas y alegrías, [...] es un lugar público y

aparte muy popular, pienso que en cada barrio hay una esquina" (18). En la de Braian R. (núm. 18, 2016), se menciona que "la esquina es donde compartimos con amigos diálogos, [...] donde somos todos iguales" (18). Ahora bien, en las crónicas de Ezequiel D., Nicolás C. y Patricio G., publicadas en el mismo número de *Seguir Soñando*, la esquina aparece como el lugar que se debe evitar porque "te lleva a perder tiempo de tu vida" (18) y está asociada a la delincuencia y al peligro. En términos de Nahuel Roldán (2016), la esquina puede ser un lugar de comunicación, de encuentro de caminos, de giro y de cruce, pero también puede ser el espacio que hay que saltar: "la esquina tiene un doble sentido" (66). Para ciertas miradas, los sentidos otorgados a la esquina se orientan a "criminalizar al grupo de jóvenes que comparte y se encuentra" (66).

Por otro lado, otra de las secciones habituales de la revista *Seguir Soñando* se titula "Terminemos el cuento" y allí se publican narraciones con la invitación a que el público lector complete los finales, como desarrollé en el segundo capítulo. En varios de estos cuentos, el barrio aparece como escenario de las historias imaginadas. Por ejemplo, el cuento "Una historia de amor" de Silvio B. transcurre en Fuerte Apache (núm.12, 2011: 33) y "Una estrella en el camino" de Luis G. en un barrio indefinido de La Matanza (núm. 8, 2006: 20). El barrio también es el trasfondo del cuento de Franco A. titulado, irónicamente, "Juancito, un chico imaginario" (núm. 15, 2014: 43); pero en este caso ya no aparece una zona geográfica puntual, sino que el narrador aclara que la historia podría ocurrir en "una de las tantas villas que hay en la provincia de Buenos Aires" (43). Narrar el barrio también permite contar la propia historia en diálogo con otros relatos y tramar una historia colectiva.

A su vez, estudiar estos materiales escritos en contextos de encierro permite detenerse en "la denuncia sobre las injusticias cuando son miradas (y contadas) 'desde adentro' o con el punto de vista de 'los de abajo', los que se ubican en los márgenes de la sociedad" (Parchuc, 2014: 69). La denuncia se identifica no solo en el último cuento citado, sino también en la mayoría de las crónicas publicadas en *Seguir Soñando* durante las primeras dos décadas del siglo XXI. Se denuncia con insistencia la violencia policial, la pobreza, el estado de calles, escuelas y hospitales, como en la de Iván R. (núm. 18, 2016): "Lo que se necesita es que terminen de asfaltar algunas calles y que el Intendente ponga las luces que faltan" (25). Estos puntos de vista discuten las voces hegemónicas sobre los barrios estigmatizados. En estos textos aparece incorporada la mirada del otro para

subvertirla y contar de primera mano cómo son estos espacios. En este sentido, muchos comienzan con aclaraciones de este tipo: "como en todos lados", "en mi barrio hay gente buena y mala", "muchos son trabajadores", "mi barrio tiene de bueno muchas cosas, la gente es trabajadora" (núm. 17, 2016: 29), entre tantos otros ejemplos en los que opera una respuesta anticipada a lo que el lector imaginado cree, sabe y esperaría leer sobre estos barrios y sus habitantes.

Al igual que en *Seguir Soñando*, en la revista *Tumbando Rejas* también hay configuraciones del barrio ligadas al espacio anhelado y soñado. En uno de los textos de Josué C., titulado "Mii barriooo" (núm. 9, 2016), se opone la "sonrisa de cada vecino" a la "violencia de arma" y al "maldito imaginario que nos hace volar como los pájaros [...] [y] que nos hace acabar entre la vida y la muerte" (8). La tensión del relato gira en torno a la figura de "una madre debajo de su sábana pensando si vas a volver" (8). Las referencias a la madre, al escribir sobre el barrio, son abundantes; y se amplía a todo el núcleo familiar que forma parte del lugar de origen que se extraña. En el relato de Luciano L. del mismo número, se incorporan "la coca en la plaza", "el cole" y "los días en que la llamaban a mi mamá porque echaba moco" (15). En estas configuraciones textuales del barrio, la familia y la amistad están en vínculo con estrategias de supervivencia.

Como señalé en el segundo capítulo, en el marco del proyecto *Tumbando Rejas*, además de la revista homónima, se publicaron dos novelas breves colectivas. En ambas se configura lo barrial. En el comienzo de la primera, *La otra vida de los pibes pistoleros* (2016), se describe a la Villa El Tiradero como un "barrio donde había mucha droga, delincuencia y necesidades" (12). Ahora bien, a medida que transcurre el relato, suceden historias de amor y de solidaridad como la de las enfermeras de la Maternidad, que no salen en medios masivos de comunicación y que la opinión pública desconoce (Barral, 2017). Asimismo, aquí también aparece la denuncia, por ejemplo, se cuenta que "en la plaza del barrio se veían chicos jugando" junto con "los transas y la policía que patrullaba sus calles rotas" (17). En esta obra, la denuncia de injusticias y desigualdades por momentos surge desde el humor, como cuando se alude al trabajo precarizado del personaje que es "peón de peón de peón de albañil" (16).

La segunda novela corta colectiva del mismo sello es *Compañeros hasta el frunche* (2017). Este texto recupera la estructura de *Las mil y una noches* para proponer una versión

actualizada: a modo de relato enmarcado, cada capítulo corresponde a un día de visita del personaje de Rodrigo a Nahuel, su compañero preso. La narración alterna entre los puntos de vista de cada personaje y entre los relatos del afuera –el barrio– y el adentro –el encierro– respectivamente, pero con el correr de las páginas la dicotomía se va disolviendo.

Uno de los ejes de la novela es el barrio imaginado de Las Chalitas:

En el barrio de Las Chalitas abundan la delincuencia y las mujeres lindas. Se escuchan gritos, motos, disparos y música. Hay olor a marihuana y agua podrida, también olor al pan calentito de las panaderías. Es un barrio quilombero, donde los transas además de venderla le pagan el amparo a los choros y arruinan a los chicos. Donde por ahí molesta la maldita policía que no deja progresar tranquilos a los pibes. Donde la gente trabaja o roba para sobrevivir, donde los jueces condenan sin piedad a los guachos de la calle [...]. Por eso siempre tenemos compañeros. (10 y 11)

Las historias de cada capítulo en boca de Rodrigo tienen como escenario este barrio y, al igual que en los textos de *Seguir Soñando*, aquí también cobra relevancia la esquina, en particular en el relato del velorio del amigo asesinado por la policía y el homenaje realizado donde solían juntarse los personajes. En uno de los últimos relatos, se narra una historia de saqueo a una juguetería que culmina con la entrega de los juguetes "a todos los chicos de la villa" (35). El barrio se configura desde una multiplicidad de perspectivas. De hecho, se plantean cuatro finales posibles, cada uno con un punto de vista diferente. A diferencia de lo que podría esperar el público lector imaginado, lo barrial es el espacio de la "cohesión, pertenencia, empatía e integración" (Roldán, 2016: 69). Como explica Roldán (2016), "el barrio precario, el monoblock, la villa, el territorio tomado deben ocultarse. La villa es la ciudad oculta, la imagen no deseada. Las políticas de la invisibilización son las más violentas de todas" (67). Estas configuraciones literarias del barrio son una forma de resistir esta invisibilización.

En los cuentos de "Historias del barrio", el primer capítulo de *Expresos Literarios. Antología de jóvenes escritores en contextos de encierro* (2016), estas configuraciones se construyen dirigidas a un lector que ignora las localidades, sus historias y sus habitantes. ¿Qué esperaríamos leer alguien externo que se encuentra con estas textualidades? Los cuentos se hacen cargo de este interrogante, pero para discutirlo y responder desde miradas alternativas (Charaf y García, 2020; Charaf, 2019, 2018). El primero, de Nicolás, se titula "Historia de Villa Caraza". Comienza con un presente narrativo que rememora en primera persona la infancia en el barrio: "Cuando yo era chico vivía en el conurbano bonaerense,

para ser más específico, en el barrio de Villa Caraza, un lugar peligroso y humilde" (13). Si bien se menciona al barrio como un lugar "peligroso", el relato gira en torno a un grupo de chicos que juegan a arrojar basura en los patios de los vecinos, tocar el timbre y salir corriendo. Es decir, mientras que el inicio del cuento recupera los discursos ajenos sobre el barrio (el peligro, la droga), como discursos que podrían coincidir con las expectativas de un lector que no conoce el lugar, la historia narrada los subvierte y ofrece una mirada distinta, desde adentro, sobre lo que allí sucede. Asimismo, se lee la denuncia del abandono estatal: las calles poco mantenidas, los pozos y las inundaciones. A su vez, se instala el componente sobrenatural, en tanto que el personaje se despierta luego de haber transcurrido un lapso en una celda, y se explicita la duda en torno a la posibilidad de que haya sido todo un sueño o que se haya cumplido la maldición de María la Macumbera por haberle arrojado basura a ella. El tópico del sueño como resolución fantástica también se manifiesta en "Historia de mi infancia", de Omar. Allí vuelve a aparecer el juego y la construcción de un personaje barrial llamado Ana, una anciana a la que el resto de la gente margina, pero con la que el narrador-protagonista, desde su mirada infantil, simpatiza y desde ese punto de vista repone su historia.

En "Fantasías de un encierro" de Luis, entre juegos de escondidas y fútbol por los pasillos, se narra la vida de un personaje apodado "Monstruo" (15) a causa de sus numerosas cicatrices. A medida que avanza el relato, el protagonista descubre la historia detrás de cada una de esas marcas poniendo en cuestión la identidad monstruosa. En el mismo sentido, en el cuento "El diablo" el narrador recuerda que en su "infancia, a los seis o siete años" (24) conoció a un personaje apodado "El Diablo", un posible veterano de Malvinas al que la mayoría de la gente excluye, pero él se encarga de indagar su historia y demostrar que no es lo que parece ser. En los cuatro cuentos se identifica una mirada vinculada a lo infantil que se orienta a desnaturalizar lo que se suele decir desde el sentido común sobre los barrios y las personas que los habitan.

Desde estas claves de lectura de *Seguir Soñando, Tumbando Rejas y Expresos Literarios* es posible abordar otros textos del corpus. El barrio, como lugar de pertenencia y escenario de cuentos, poemas y relatos incorporados en publicaciones colectivas, se identifica también en la revista *Talleres más allá de la libertad* (2017), que contiene textos como "El barrio" de Iván C. (12) y "Longchamps y Guernica" de Abel B. y Braian C. (17).

En la antología *Despertando las palabras* (2014), en el cuento "La tormenta" de Alejandro, se denuncia la precariedad, el abandono y la falta de mantenimiento estatal desde el relato de la destrucción total del barrio por los "truenos, rayos, lluvia, viento y granizo" (49). Asimismo, en la antología *Sólo soy yo* (2018), los espacios barriales comunes (la escuela, la plaza) se entranan con las historias de amor, como en el poema "14 de febrero" de Iván Cabrera. En el poema sin título de Alan Gómez publicado en esta misma antología, el barrio se evoca a la distancia:

Esto empezó así, una tarde gris
en el campo de fútbol con los cumpa
fumando un fasito ahí,
ya se acerca la navidad
con nuestra familia queremos estar,
lejos de acá tengo mi camiseta
que es bien canalla,
a la tardecita vamos al patio
que está soleado, cruzan un par
de pájaros, hay pocas nubes.
Con mamá en el barrio
tomamos pocos mates
porque casi siempre me iba a vagar. (79)

Los versos entremezclan la escena de escritura y sus condiciones con lo barrial, es decir, en vez de oponer el adentro y el afuera, se disuelven en el poema y se solapan temporalmente.

Como en este poema y en otros analizados, el barrio se configura como un lugar entrañable. En *¿Y para qué poetas en tiempos de pandemia?* (2020), los poemas "La vida del Barrio" de Ángel P. y "Todo lo bueno de un barrio humilde" de Maicol C. evocan "el asado en familia", "una madre llorando un hijo muerto pero a la vez feliz porque el hijo menor terminó los estudios", "las plazas llenas de padres e hijos sonriendo", "el guiso de la abuela", "el abrazo de mamá a la mañana", "el mate en la casa del amigo" (74, 75), en oposición a que "la sociedad piensa que somos gente mala" (75). Es decir, para las miradas ajenas que se incorporan en los textos, quienes habitan el barrio no aparecen como parte de la sociedad.

Los barrios textualizados evidencian que son espacios y habitantes dejados de lado y marginados, lo que se explicita en *La venganza del cordero atado* de Camilo Blajaquis (2010), en particular en el poema "Villas: la vida en un mundo aparte o así se vive apartado del mundo" (49). La delimitación geográfica implica "la avenida y su frontera que divide a la villa del mundo" (50), fronteras que suponen también qué vidas cuentan y cuáles no. En

este libro de Blajaquis, como en otros de los textos analizados en este apartado, aparece la denuncia por las condiciones de estas vidas y el verdugueo y aniquilamiento policial contra adolescentes y jóvenes. En las villas es habitual escuchar "charlas de vecinas a través del alambrado mientras cuelgan la ropa en la soga: 'Che te enteraste que lo mataron a fulano'. 'Sí, y que a mengano le reventaron el rancho en la madrugada'. La policía y sus cacerías" (49). Así como recorrer sus pasillos y ver "las velas derritiéndose en los mini-santuarios con las fotos de los pibes que murieron a manos de las balas" (50).

3.4. "Vamos a su vida": vidas breves, resistencias y literatura

Por último, entre los textos del corpus se destacan las historias de vida. Pueden ser leídas en oposición y resistencia a los enunciados y discursos que establecen fronteras que determinan qué vidas y qué identidades son vivibles, que sostienen regímenes de verdad que deciden "formas de ser reconocibles y no reconocibles" (Butler, 2012: 37). El modo de leer esta literatura parte de identificar que se vuelve "necesario reformular entonces las condiciones de producción de las luchas respecto de estos materiales que no constituyen simplemente autobiografías o autoficciones que suelen conceptualizarse como 'literaturas del yo' sino formas exploratorias respecto de cómo se constituye una identidad colectiva como parte de la capacidad movilizadora de las luchas populares" (Delfino y Parchuc, 2017: 126). Es decir, son textos que conllevan una reflexión sobre las concepciones de la literatura y sus modos de operar. En particular, son narraciones y poemas que configuran vidas en diálogo con las expectativas y enunciados respecto de la juventud y el futuro, y en discusión con el sentido común y sus lugares preestablecidos. Un sentido común que en su ensanchamiento se trama con la legitimación de violencias y asesinatos, como se sugiere en este fragmento del poema de Esteban Rodríguez Alzueta (2018), incorporado como uno de los epílogos de *Juan Pablo por Ivonne. El contrarrelato de la doctrina Chocobar*:

esas palabras filosas
que los vecinos van tallando cotidianamente
para nombrar el otro como problema
el otro como productor de riesgo
el otro como peligro
y es entonces cuando los vecinos piden mano dura
y si no hay gatillo policial habrá linchamiento. (45)

Uno de los textos es el relato *No todos somos iguales* de Lautaro R. (2017). La narración en primera persona se intercala con las múltiples apelaciones a una segunda plural: "ahora ustedes dirán: 'no trabajan porque son vagos', y no es así" (15). Las desmentidas son recurrentes: "eso nadie lo sabe" (16), "como algunos piensan" (26), entre otros ejemplos. Asimismo, como anticipé en el tercer apartado del segundo capítulo, en esta obra se configura una vida joven que se presenta como breve: "esta es mi corta historia, por ahora. Espero que los ayude a pensar y ver la realidad" (33); "yo, con tan solo 16 años sé todo lo que sé porque veo las cosas, y vi miles de cosas que no tendría que haber visto" (30). Como en otros textos analizados, la experiencia se manifiesta como una de las condiciones para relatar. Este punto de vista coincide con el de otras producciones que narran vidas jóvenes, como "Otra historia real" de Nicolás, publicado en la antología *La libertad no tiene precio* (2017), que comienza "con tan solo 19 años, estoy cansado de la vida" (15). O el de Leandro Jara, en el cuarto número de *ELBA* (2011): "Con tan solo 21 años creo que en verdad me tocaron vivir momentos que marcaron un antes y un después en mi vida" (24). Los momentos se entraman estructurando una oposición entre la muerte y la vida (la muerte de su amigo y el nacimiento de su hija).

En la novela corta *La otra vida de los pibes pistoleros* (2016), la historia de "los pibes" que anticipa el título, en plural, se cuenta, en realidad, condensada en un único personaje: Yandel. Los capítulos componen, a modo de novela de aprendizaje, eventos iniciáticos de esta vida joven: cuando conoció "una comisaría por primera vez" (21), "su primer amor" (30), "su primer trabajo" (32) y su primer permiso de salida transitoria: "después de 1 año y tres meses, el día de su primer permiso, lo primero que hizo Yandel fue volver a su casa y abrazar a su madre, que lo bancó toda la condena" (46). Estos recorridos previos, durante y posteriores a la privación de libertad se leen también en otras narraciones del corpus y, como en esta obra, se apela al público lector para contar "la otra vida", la que las miradas y voces externas no conocen. Por ejemplo, *Los caminos de mi vida* de Leandro Pineda (2020), "Mi historia" de Leandro "Toto" F. (*Seguir Soñando*, núm. 7, 2006: 24) y "Promesa" de Carlos Rodríguez, publicado en *Poder dos* (2005).

Este relato, "Promesa", inicia así: "Un 24 de febrero de 1989 nació un chico llamado Carlos, y yo les voy a contar todas las cosas que tuvo que pasar por su vida" (46). La narración focaliza en la vida previa al encierro y finaliza: "tres años después cuando tenía

dieciséis cayó preso un 27 de febrero" (46). En este mismo libro, se encuentra la crónica "Arrepentimiento" de Hernán Cuello, en la que se lee la escena de una detención policial como uno de los hitos de la vida:

Me puse a mirar televisión y escucho que golpean a la puerta. Mi hermana abre: eran dos policías preguntando por mí; me levanté y les dije "soy yo". Te tenemos que llevar a la comisaría. ¿Por qué motivo? Pregunté. Para hacerte unas preguntas y después te traemos, me contestó el policía. Cuando llego me sacaron fotos y me hicieron la prueba balística. Después de un rato le pregunto al policía a qué hora me iba a mi casa y el policía me dijo: tenés traslado a un instituto de menores. (122)

El texto completo cuenta no solo este momento sino toda la vida, y se vuelve una instancia para responder quién se es, de un modo distinto al "soy yo" de la escena policial. Contar la historia de una vida entra en tensión con los mecanismos que se activan al comparecer ante la policía y la justicia.

Estas formas de contar vidas se encuentran no solo en textos narrativos, sino también en poemas, como en "Biografía poética" de Ariel V. O. (2018) o en el poema sin título de Jorge Arévalo, publicado en *Poemas de hojarasca* (2015). En este poema, el encierro y la vida se entrecruzan en un juego irónico en torno al verbo "cumplir" y al objeto "años": la celebración de la vida, "mi cumpleaños" (s/p), y "una condena para cumplir" (s/p). Este cruce también se identifica en "Apéndice del autor. Recorrido cronológico de una obra fabricada contra el tiempo y pensada para contradecir al destino" (119), de Camilo Blajaquis (2010). Aquí, el relato de vida se construye a partir de trayectorias que avanzan entre la escritura y el encierro, con recorridos por cada institución y cada texto escrito en los distintos espacios.

En el caso de la antología *Expresos Literarios* (2016), hacia el final se incluye una sección titulada "Los autores", en donde cada uno presenta su vida y su vínculo con la literatura desde distintos géneros: poemas (Dany y Omar), carta (Luis) y microrrelato (Nicolás). En estos textos aparecen condensadas algunas de las claves de lectura hasta ahora analizadas, como la relevancia de lo barrial en la configuración de la identidad. En efecto, las primeras frases de cada uno aluden a sus barrios: "Es de una villa" (Dany, 75), "soy del barrio de Bajo Flores" (Luis, 77), "es de Bajo Flores" (Omar, 78), "soy de Villa Caraza" (Nicolás, 79). No solo se compone el pasado y los recorridos previos, sino que también se incluye el presente y se proyecta la vida hacia el futuro. Por ejemplo, en el texto de Nicolás se imagina una vida futura como boxeador profesional y en el de Luis como

doctor. En el de Dany, además de enumerar logros alcanzados como un modo de contradecir lo esperable desde afuera, se proyecta la presentación de una película, como parte de un hito a futuro: "canta rap, es escritor y pronto se verá en las pantallas grandes" (76).

La imaginación literaria de vidas y futuros posibles aparece como un modo de sortear la muerte, como se explicita en los últimos versos del poema "Sólo soy yo" de Iván Cabrera, publicado en la antología homónima (2018), incorporado como epígrafe en el comienzo de este capítulo:

Sólo soy yo con birrome, papel y en la mano tengo
un ángel que escribe por mí
Sólo soy yo aprendiendo a vivir
Sólo soy yo
inspirado y listo
para no morir. (11)

En las configuraciones textuales de estas vidas, se insiste en resistir y esquivar a la muerte: "pero justo ahí, cuando me negaban ser y me quería matar, ahí fue donde decidí vivir" (González, 2015: 17). Esta literatura en sí conlleva la afirmación respecto de que "vivir ya es una victoria" (González, 2015: 19), porque "la muerte va tan segura de ganar" (*Sólo soy yo*, 2018: 14) y "son muchos los amigos que están bajo tierra" (González, 2015: 45). La formulación "de estas palabras está vinculada a la supervivencia, a la capacidad de sobrevivir" (Butler, 2010: 87). En el caso del libro póstumo *Memorias* de Daniel Salina (2020), en el epílogo aparece este gesto de resistencia a la muerte de un modo explícito: "en tus palabras vivirás siempre" (3).

La cita que titula este apartado también corresponde a una obra en la que se cuenta una vida, pero no fue producida por un escritor joven privado de su libertad sino por su madre, Ivonne Kukoc, en conjunto con Dani Zelko (2018). En la primera página de *Juan Pablo por Ivonne. El contrarrelato de la doctrina Chocobar*, el poema invita:

Vamos a su vida:
A los 3 años empezó a jugar para Cebollitas
en Salta
el pueblo El Carril
después jugó para Mini Microbio
eran bien chiquitos todos
corrían para cualquier lado
el primer gol que hizo Pablo en su vida fue en contra
no entendían para dónde había que meterlo
pero igual lo festejó (2)

Como anticipé en el primer capítulo, en esta obra se cuenta la vida de Juan Pablo, desde el día que nació hasta el momento de su asesinato en manos de la policía. Se incorporan hitos, pero también escenas cotidianas, así como citas a diálogos con él y frases de sus amigos y familiares. Lo que afirma este poema, que se convirtió en una herramienta de acompañamiento al reclamo de justicia y de cuestionamiento a los enunciados y discursos que sostuvieron y sostienen la doctrina Chocobar, es que la vida de Juan Pablo importa, cuenta.

Como en otros textos analizados, en *Juan Pablo por Ivonne* también se incorporan y discuten prejuicios, discursos ajenos y enunciados de odio que incluso festejan la violencia policial, y se apela al público lector que coincide con esas voces:

lo único que les pediría
es que me escuchen
que me escuchen
yo también tengo una verdad
yo también tengo una historia
sólo repiten mentiras que hacen muy mal
sólo van a hacer que haya cada vez más chicos muertos
como Pablo (36)

Asimismo, los números cobran relevancia en la configuración del espacio y tiempo de castigo. En este caso no es el encierro sino la calle y el momento del asesinato: "a 20 metros", "sólo 20 metros le faltaban para llegar a su casa", "20 pasos más y llegaba", "y ahí lo dispararon 4 veces", "4 disparos", "yo hubiera ido a verlo a la cárcel 20, 30, 40 años, [...] pero no ir al cementerio" (35, 37), entre otros ejemplos.

El poema pone en cuestión, a su vez, el modo por el que se suele presentar a los muertos al narrar las circunstancias de este tipo de asesinatos (Pita, 2010). A diferencia de otros casos, como indican Verónica Gago y Luci Cavallero (2018) en otro de los epílogos de la obra, este no fue un hecho invisibilizado que el poema se hace cargo de visibilizar, sino que inmediatamente los medios y el Estado hicieron visibles "estas vidas pero en sentido opuesto: lanzando una doctrina represiva [...]. Ya no es que la vida de esta mujer y de su hijo son invisibles [sino que] están haciendo un esfuerzo en contar estas vidas de otra forma, para convertirlas en pedagogía represiva" (53). El espacio de la literatura se convierte en una de las formas para contrarrestar esos esfuerzos, en tanto que celebra y duela la vida de Juan Pablo: "No puede haber celebración sin una implícita comprensión de

que la vida es merecedora de ser llorada, de que sería llorada si se perdiera, y de que ese futuro anterior está instalado como la condición de su vida. [...] El abrumador poder del duelo [...] se convierte en un instrumento poético de insurgencia" (Butler, 2010: 32, 90).

A pesar y en contra del encierro, las violencias y las muertes, los textos insisten en configurar vidas, y disputan a quien "prefiere fronteras y alambrar el futuro" (González, 2014: 44). Traman modos de resistencia al afirmar que "si escribo es porque estoy vivo" (González, 2014: 53). Estos gestos y operaciones se explicitan en la publicación digital *Escritores privados de la libertad pero no de los sueños* (2020). Esta obra compila múltiples relatos de vida, entre ellos el de Nicolás Andriolo, en el que refiere a las identidades colectivas y afirma: "somos jóvenes que tenemos una vida por delante, cada cual tiene sus sueños y metas y es obvio que no es en este lugar" (10).

CONCLUSIONES

Hay razones para el pesimismo, pero por eso es tanto más necesario abrir los ojos en medio de la noche, desplazarse sin descanso, ponerse a buscar las luciérnagas.

Georges Didi-Huberman (2009: 36)

La propuesta inicial de la que partí consistía en analizar los materiales y las prácticas y experiencias de escritura y lectura en contextos de encierro de jóvenes en Argentina, en las primeras dos décadas del siglo XXI. Planteé indagar la problemática de la escritura en cárceles a partir de identificar en el corpus los problemas teóricos de la literatura y de las identidades, en vistas a aportar a las discusiones actuales del campo de los estudios teóricos y críticos de la literatura.

En la introducción, especificué los alcances, las implicancias y la metodología de este recorrido, que tuvo los siguientes objetivos: caracterizar los materiales considerando sus géneros y sus formas, estudiar las prácticas vinculadas a estos materiales, producir pautas de análisis para el abordaje de esta literatura e indagar las configuraciones de las identidades y sus vínculos con los enunciados que reescriben. Allí también anticipé las pautas de trabajo, las perspectivas para la conformación del corpus y los modos de leer materiales, objetos y escenas. Con estos propósitos, partí de la hipótesis general que reconocía que la escritura en contextos de encierro punitivo juvenil requería una consideración específica en el marco de los estudios literarios. A lo largo de los capítulos, pude constatar las particularidades de sus prácticas y sus producciones, y comprobar cómo este problema involucra a las concepciones, formas y usos de la literatura y de las identidades, dado que los materiales ponen en cuestión y disputan sus modos de operar.

En el primer capítulo, desplegué los núcleos de sentido que me permitieron organizar los interrogantes y discusiones en torno a la escritura en cárceles como problema, así como el marco teórico y los debates sobre los ejes de la literatura y de las identidades asociados a las prácticas y producciones intramuros. Situé la investigación en el marco de los trabajos teóricos y críticos que abordan literaturas que se escriben o que se leen desde los bordes o los márgenes, de los estudios que problematizan la enseñanza de literatura y las prácticas de lectura y escritura en el país, y los enfoques que estudian las identidades, sus discursos y sus configuraciones vinculadas con la juventud, el barrio, el delito y la

cárcel. Asimismo, comencé recordando a Juan Pablo Kukoc, su producción poética y la de su madre, que se propone como el contrarrelato de la doctrina Chocobar, lo que orientó el primer acercamiento a los materiales y a sus claves posibles de lectura.

Preguntar por qué literatura habilitó el abordaje de las concepciones de lo literario que se ponen en juego tanto en las prácticas de escritura en la cárcel como en la investigación y circulación de las producciones. Esto permitió fundamentar la pertinencia de situar estos problemas en los estudios literarios, entendiendo a la teoría y a la crítica como formas de intervención, de acción y debate frente al sentido común y a las voces hegemónicas sobre la cárcel, el delito y la juventud en general. Presenté los sentidos por los que el espacio literario no solo tiene la potencia de construir mundos posibles, sino también habilitar disputa, réplica y resistencia en la construcción de experiencias y saberes.

El interrogante por las identidades surgió de leer y construir el corpus, e implicó trazar y delinear un recorrido exploratorio de enfoques y perspectivas que reflexionan en torno al concepto de identidad. En los aportes y herramientas para analizar esta cuestión como problema de la teoría y crítica literarias, leí una paradoja y una tensión relacionadas con que las representaciones y configuraciones de las identidades conllevan tanto restricciones como aberturas, se relacionan con la opresión a la vez que pueden posibilitar réplicas, tienen la capacidad para establecer y asimismo dislocar fronteras, legitimidades y marcos de inteligibilidad y de reconocimientos. En el cruce de estos interrogantes, conceptualicé cómo textos y experiencias aparecen asociados a las ideas de resistencia y de posibilidad, en tanto que dan cuenta de lo que es posible a pesar y en contra del encierro, de las representaciones hegemónicas y de las lenguas y enunciados que propagan y avalan el odio.

En el segundo capítulo, propuse caracterizar y leer los materiales, en particular prólogos y otros paratextos, entrevistas, testimonios, registros y relatos de estudiantes y educadores, con el objetivo de rastrear estrategias, encuadres, sentidos y posicionamientos de las prácticas. Me detuve en las tramas, las escenas y los gestos de experiencias y proyectos que están atravesados, en términos de Graciela Frigerio (2018), por los oficios del lazo, y por ende por "lo que en todo lazo se anuda, se expresa, se tensa, se interroga" (42). El recorrido por los materiales permitió distinguir una necesidad de escribir y contradecir el encierro, las identidades prefijadas, el punitivismo y el sentido común de la

industria cultural y de medios masivos de comunicación. Analicé cómo los modos del taller en la cárcel tienen la potencia de interrumpir y tensionar las lógicas penitenciarias, y cómo los espacios literarios debaten y entran en juegos de articulaciones discursivas no solo con los enunciados sobre lo carcelario y las identidades, sino también sobre la literatura. Indiqué cómo la escritura y lo literario adquieren formas propias en las formulaciones de las distintas intervenciones, y cómo estos modos y sentidos se reelaboran en la construcción de cada espacio.

A su vez, partí del interrogante "desde dónde escribimos" para analizar estrategias desplegadas, operaciones de reescritura y apropiaciones de procedimientos literarios: la apelación a saberes previos y a otros lenguajes artísticos, la escritura de espacios del encierro y del barrio y el leer para escribir y reescribir. Señalé cómo las formas de disputa y resistencia, en particular en torno a las identidades, se vinculan con las reflexiones sobre la escritura y la literatura. Luego, la lectura de los materiales desde una pregunta asociada, "por qué escribimos", permitió precisar sentidos específicos que aparecen en el corpus respecto de lo literario y de lo que puede hacerse a través de la escritura: expresarse, pasar el tiempo, disputar, visibilizar, comunicarse, resistir y, en palabras de Jonatan Romero Zantino (ELBA, 2010), "hermosear el mundo" (24). Desarrollé cómo estos sentidos se entrecruzan con operaciones textuales que amplían percepciones, desplazan fronteras, contestan enunciados e intervienen en luchas y conflictos.

El abordaje analítico de la materialidad de los objetos, lugares, escenarios, circulación, edición y procesos de publicación permitió identificar cómo prácticas y textos evidencian saberes de organización, resistencia y ejercicio de poderes y derechos, así como usos y funciones específicos que tensionan las representaciones identitarias restrictivas, el saber letrado y la lógica punitiva. Mediante este análisis se comprobó la relevancia que adquiere, en esta escritura, intervenir en la escena pública desde sus materiales y una insistencia particular por publicar, comunicar y participar en eventos. Asimismo, quedó demostrada la multiplicidad y variedad de proyectos, estrategias, posicionamientos, formatos y soportes que implica la escritura de adolescentes y jóvenes privados de su libertad en Argentina.

Por último, en el tercer capítulo analicé cómo en los textos literarios se reabsorbe la pregunta por las expectativas en torno a esta literatura y lo que se espera de las identidades,

de sus autores, sus espacios, sus lenguas, sus temas, sus personajes. El análisis textual permitió especificar claves de lectura para estudiar cómo los procedimientos literarios dialogan con puntos de vista y prejuicios desde la discusión y la propuesta de miradas alternativas. La construcción de una lengua que contesta se relaciona con la apelación a una instancia lectora que desconoce lo que presentan las voces poéticas y narrativas desde el encierro. La invocación a este público lector se produce no solo de formas explícitas, sino también mediante lo lúdico, jugando con lo que es y lo que parece ser.

Estas formas breves de la literatura se presentan como una posibilidad para cuestionar la violencia y para responder inesperadamente a las expectativas que condenan, discriminan y odian. En particular, las zonas efrásticas del corpus se oponen a las imágenes hegemónicas sobre el encierro y sobre los jóvenes allí alojados, a la vez que cuestionan los mecanismos punitivos y arbitrarios de justicia. Al configurar otros tiempos y espacios, desobedecen restricciones y habilitan aberturas en las condiciones de existencia. En un sentido similar, las configuraciones de los barrios se presentan como parte de las retóricas de las identidades y sus luchas. Como espacios de pertenencia anhelados a la distancia, los barrios textualizados se construyen desde la experiencia, en oposición a los procesos de invisibilización y marginación de sus habitantes. Así, recuperan saberes y estrategias de supervivencia, mientras discuten lo que las voces ajenas enuncian sobre estos espacios y sobre quienes los habitan. Finalmente, en el último apartado del tercer capítulo exploré cómo los textos intervienen en los debates respecto de qué vidas son vivibles, y cómo la escritura de vidas incluye la imaginación de futuros posibles como modo de esquivar la muerte. Estas vidas breves se configuran textualmente resistiendo, a pesar y en contra de las violencias y los encarcelamientos.

Como señalé en la introducción, trabajé en su totalidad con materiales publicados previamente. No realicé entrevistas sino que leí aquellas que ya estaban editadas y publicadas, así como tampoco realicé un trabajo de edición de textos literarios. Al tratarse de textos que es difícil que circulen y cuyos autores manifiestan un gran interés por su publicación, considero que en próximos trabajos sería interesante abordar manuscritos inéditos y para ello trabajar en conjunto con sus autores. Asimismo, esta tesis puede operar como puntapié para desarrollar un trabajo más extenso que parta de la realización de

entrevistas, que estén diseñadas para orientar una investigación específica y profundizar así en las problemáticas de la escritura en contextos de encierro en general.

Otra de las cuestiones a considerar se relaciona con la especificación que realicé para conformar el corpus, puntualmente de jóvenes varones argentinos. Llegado este punto, surgen una serie de interrogantes que podrían extender los alcances y diversificar el objeto de esta investigación. ¿Hay particularidades en los textos producidos por mujeres jóvenes privadas de su libertad en el país? ¿Qué problemas vinculados con las identidades se encuentran? ¿Cómo dialogan los textos producidos intramuros en Argentina con producciones de jóvenes de otros países? A su vez, ¿qué otros vínculos hay entre los textos y procesos de la escritura en cárceles en la actualidad y otros textos de literatura argentina contemporánea? Estos interrogantes podrían formar parte de futuras indagaciones.

BIBLIOGRAFÍA

Corpus

ALAN V., ELIÁN O., IVÁN C. (2018). *Literatura 2018*. Fanzine producido en el Centro Socioeducativo de Régimen Cerrado Rocca/Agote, en el marco del taller de Literatura del Programa de Extensión en Cárceles de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

ARIEL d Barracas. (2017). *La primera vez*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Publicación independiente.

ARIEL V. O. (2018). *El azar ama el arte*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Publicación independiente.

BELTRAME, I. C. (2019). *La realidad carcelaria*. Coordinación general de Ma. Cecilia Fladung, C., Moyano, M. y Cadoche, J. Santa Fe: Marcela Elena Sabio.

BLAJAQUIS, C. (2010). *La venganza del cordero atado*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Continente.

Blog Dany Literario (2015-2016). <http://proyectodanyf.blogspot.com/>

Blog Pibes Escritores (2018-2021). <https://pibesescritores.wordpress.com/>

Blog Taller de Literatura del CSRC Belgrano (2012-2017). Publicación realizada en el Centro Socioeducativo de Régimen Cerrado M. Belgrano, en el marco de los talleres dictados por el Programa de Extensión en Cárceles de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Link: <http://tallerdesdelbelgrano.blogspot.com/>

CCQ (Contala Como Querás) (2019-2020). Publicación realizada en la Unidad VI Penal de Jóvenes Adultos de la Provincia de Mendoza. 5 números. Disponible en: https://issuu.com/revistaccq/docs/maqueta_revista_ccq_1

COLECTIVO ¿TODO PIOLA ? (2011). "A modo de epílogo. Una introspección colectiva". En Blajaquis, Camilo. *Crónica de una libertad condicional*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón.

Desde Adentro. Revista cultural (2019). Publicación realizada en el Centro de Recepción de Menores Malvinas Argentinas (Pablo Nogues), Provincia de Buenos Aires. Año 1, n° 1.

ELBA (2009-2012). Revista publicada por la cooperativa En los Bordes Andando, en el marco de los talleres multidisciplinares que dictan en el establecimiento penitenciario federal Unidad N° 26 de jóvenes adultos, Marcos Paz, Provincia de Buenos Aires.

Escritores privados de la libertad pero no de los sueños (2020). Publicación realizada en el marco del Proyecto de Extensión "De los Muros a la Acción: herramientas para emprender en contextos de encierro" de la Universidad Nacional de La Plata, desarrollado en los centros cerrados Almafuerite, Agustín Gambier, Aráoz Alfaro y C.O.P.A. de la Provincia de Buenos Aires. Disponible en: https://issuu.com/patoniev/docs/0_encuentro_nacional_de_escritura_e_614fa5e5a6ac72

Filosofía Tumbera (2017). Revista del Centro Cerrado Almafuerite, Provincia de Buenos Aires. Año 1, n° 1.

GONZÁLEZ, C. (2015). *Retórica al suspiro de queja*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Continente.

_____ (2014). *Crónica de una libertad condicional*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Continente.

Hojarasca. Arte y cultura de las fronteras (2015). Revista del proyecto "El Vendaval: taller transdisciplinar para jóvenes en situación de encierro". La Plata, Provincia de Buenos Aires. Año 1, n° 1.

IVÁN C. (2018). "Contenga su intriga, lector". En Alan V., Elián O., Iván C. *Literatura 2018*. Fanzine producido en el Centro Socioeducativo de Régimen Cerrado Rocca/Agote, en el marco del taller de Literatura del Programa de Extensión en Cárceres de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

KUKOC, I., ZELKO, D. (2018). *Juan Pablo por Ivonne. El contrarrelato de la doctrina Chocobar*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Publicación digital disponible en: <https://reunionreunion.com/Juan-Pablo-por-Ivonne-Contra-relato-de-la-doctrina-Chocobar>

LAUTARO R. (2017). *No todos somos iguales*. Buenos Aires. Publicación independiente.

La otra cara del Belgrano (2019). Publicación realizada en el marco de "Talleres del Programa Intensificación y Diversificación Curricular", DEAYA, Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Año 1, n° 1.

La razón que nos demora (2016). Revista realizada en el Complejo Federal de Jóvenes y Adultos - Unidad N° 24 de Marcos Paz, Provincia de Buenos Aires. Año 1, n° 1.

PINEDA, L. (2020). *Los caminos de mi vida*. Ed. Carlos Gutiérrez y Marcelo Arizaga. Mendoza: Qellqasqa.

REC Red de Escritura en Cárceres (2017-2021). <https://www.escrituraenlacarcel.com.ar/>

SALINA, D. (2020). *Memorias de Daniel Salina*. Realizado en el Centro Cerrado Carlos Ibarra de la ciudad de La Plata, Provincia de Buenos Aires. Disponible en: https://issuu.com/agustina.chirino/docs/danielsalina_libro

Seguir Soñando (2002-2020). Publicación realizada en el Centro Cerrado Almafuerde, Provincia de Buenos Aires. 22 números.

Talleres Más allá de la libertad. Revista de talleres del CSRC San Martín (2017). Producción en el marco de los talleres del Programa de Extensión en Cárceles de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Año 1, n° 1.

Traspasando Muros (2015). Publicación realizada en el Centro Socioeducativo de Régimen Cerrado M. Belgrano de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Año 1, n° 1.

Tumbando Rejas (2008-2018). Publicación realizada en el Complejo Esperanza de la Provincia de Córdoba. 11 números.

VV.AA. (2017). *Compañeros hasta el frunche*. Córdoba: Tumbando Rejas.

VV.AA. (2014). *Despertando las palabras*. Centro Educativo N° 16 del Instituto de Jóvenes y Adultos "Unidad N° 30" de Santa Rosa, Provincia de La Pampa.

VV.AA. (2016). *Expresos Literarios. Antología de jóvenes escritores en contexto de encierro*. Compiladoras: Abrach, L., Charaf, S. y García, Y. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

VV.AA. (2017). *Fanzine del IV Encuentro Nacional de Escritura en la Cárcel*, producido en el marco del Programa de Extensión en Cárceles de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

VV.AA. (2017). *La libertad no tiene precio. Cuentos y frases para vivir*. Publicación realizada por estudiantes de la Escuela N° 12 de la Unidad Penal N° 3, Concordia, Provincia de Entre Ríos.

VV.AA. (2016). *La otra vida de los pibes pistoleros*. Córdoba: Tumbando Rejas.

VV.AA. (2019). *La tinta habla. Crear a través de las rejas*. Publicación realizada en el Centro Cerrado de Batán, en el marco del proyecto "Sujetados por el Arte" de la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social, Universidad Nacional de Mar del Plata.

VV.AA. (2019). *Miradas en contexto de encierro. Recopilación fotográfica 2018-2019 en respuestas a las preguntas de Neruda en el Centro Especializado de Responsabilidad Penal Juvenil*. Santa Fe: Marcela Elena Sabio, 2019.

VV.AA. (2005). *Poder. El poder de la imaginación. Producción literaria*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Secretaria de Cultura de la Presidencia de la Nación.

VV.AA. (2005). *Poder dos. El poder de la imaginación. Producción literaria*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Secretaria de Cultura de la Presidencia de la Nación.

VV.AA. (2015). *Poemas de Hojarasca*. Publicación del Taller "El Vendaval", dictado en centros cerrados de la Provincia de Buenos Aires.

VV.AA. (2016). *Producción del taller "El arte, un puente en la historia"*, por la Asociación Civil El Puente, Arte y Cultura, en el Centro Cerrado Almafuerde de la ciudad de La Plata, Provincia de Buenos Aires.

VV.AA. (2016). *Pura Poesía Impura*. Publicación realizada en el Centro Socioeducativo de Régimen Cerrado M. Belgrano de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

VV.AA. (2018). *Solo soy yo. Antología*. Realizado en el Instituto de Recuperación del Adolescente de la ciudad de Rosario, Provincia de Santa Fe.

VV.AA. (2020). *¿Y para qué poetas en tiempos de pandemia?* Realizado en el Centro Cerrado Carlos Ibarra de la ciudad de La Plata, Provincia de Buenos Aires. Disponible en: https://issuu.com/agustina.chirino/docs/libro_

Bibliografía teórica y crítica

ABRACH, L., CÉSAR, G. y CHARAF, S. (2014). "Entre textos nos entendemos". *II Encuentro hacia una pedagogía emancipatoria en Nuestra América*. Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.

ABRACH, L., CHARAF, S. (2015). "Entre textos nos entendemos: experiencias de producción literaria en el Centro Socioeducativo de Régimen Cerrado Manuel Belgrano". En Fernández, M. G. (comp.), *Apropiaciones descarriadas: mediaciones del profesor de Letras en contextos de encierro adolescente*. Buenos Aires: El Hacedor, pp. 123-134.

ACÍN, A. (2016). *Sentidos políticos de la universidad en la cárcel. Fragmentos teóricos y experiencias*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

ADUR, L, DE MELLO, L., WOINILOWICZ, M. E. (2016). "Narrar es como jugar al póker. Reflexiones sobre autoría, lectura, ficción y valor literario desde el Taller de Narrativa de Devoto". En *Espacios de Crítica y Producción*, n° 52, pp. 111-122.

ALVARADO, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Selección y prólogo de Setton, Y. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

ARFUCH, L. (2005). *Identidades, sujetos, subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo.

ARGAÑARAZ, U. (2019). *Hablaturas. Experiencias de oralidad, lectura y escritura al límite*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

ARIZA, L. y BECCARIA, L. (2019). "Víctimas y victimarios: niñez y adolescencia en las noticias televisivas". En *Revista Comunicación. Política y seguridad*. Vol. 1, n° 1, pp. 63-87.

AXAT, J. (2013). *Una voz no menor. Apuntes etnográficos sobre la justicia penal juvenil*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales, Universidad Nacional de La Plata.

AXAT, J. y RODRÍGUEZ ALZUETA, E. (2014). "Los pibes chorros". En Tonkonoff, S. (ed.). *Violencia y cultura: reflexiones contemporáneas sobre Argentina*, pp. 173-209. Buenos Aires: CLACSO.

BAJTÍN, M. M. (2008 [1979]). *Estética de la creación verbal*. Trad. de Tatiana Bubnova. Buenos Aires: Siglo XXI.

BARRAL, A. (2017). *Escrituras extraordinarias: La experiencia de escritura en jóvenes privados de la libertad*. Tesis de Maestría en Escritura y Alfabetización de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

BARTHES, R. (1998 [1977]). *El placer del texto y lección inaugural de la cátedra de semiología literaria del collège de france*. Trad. de Nicolás Rosa y Oscar Terán. México D.F.: Siglo XXI.

BIXIO, B. (2018). "Silencio, paradoja y mimesis en contextos de cárcel". En *Heterotopías. Revista del Área de Estudios Críticos del Discurso*. Vol. 1, n° 1, junio 2018, pp. 1-28.

BOCCACCIO, G. (1983). *Genealogía de los dioses paganos*. Edición a cargo de M.A. Consuelo Álvarez y Rosa M. Iglesias. Madrid: Editora Nacional.

BOMBINI, G. (2015). *Textos retocados. Lengua, literatura y enseñanza*. Buenos Aires: El hacedor.

_____ (2004). *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

BOMBINI, G. y FERNÁNDEZ, M. G. (2015). "La producción de conocimiento emerge de la experiencia: la Didáctica Especial en Letras en contextos de encierro adolescente". En Fernández, M. G. (coord.), *Apropiaciones descarriadas: mediaciones del profesor de Letras en contextos de encierro adolescente*. Buenos Aires: El Hacedor, pp. 13-42.

BOMBINI, G. y FRUGONI, S. (2017). "La inclusión educativa en las zonas de pasaje. Prácticas de lectura y escritura en los Cursos de apoyo Escuela Media-Nivel Superior". En Bombini, G. y Labeur, P. (coord.). *Leer y escribir en las zonas de pasaje. Articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior*. Buenos Aires: Biblos, pp. 17-26.

BÓRTOLI, P. y CONIGLIO, D. (2017). "'Tras la huella de la mandrágora': una propuesta de intervención con la literatura en barrios de la ciudad de Santa Fe". En Gerbaudo, A. y Tosti, I. *Nano-intervenciones con la literatura y otras formas del arte*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, pp. 67-75.

BUSTELO, C. (2020). "Decidir el lenguaje: estrategias de subjetivación y supervivencia colectiva a través de experiencias de arte y cultura en contextos de encierro". En *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, núm. 2, vol. 15. Disponible en: <https://revistaseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/553>

_____ (2016). *Experiencias de formación en contextos de encierro. Un abordaje pedagógico desde la perspectiva narrativa y (auto) biográfica*. Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

BUSTELO, C., CHARAF, S., PARCHUC, J., RUBIN, M. (2019). "La vida me quiere hacer malo, pero yo ya soy poeta": experiencias de formación y gestión socioeducativa y cultural en cárceles". En *Actas II Encuentro Internacional de Educación. Educación Pública: democracia, derechos y justicia social*. Revista Espacios en Blanco, UNICEN.

BUSTELO, C., CHARAF, S., RUBIN, M. (2021). "Aulas que titilan: la experiencia del Programa de Extensión en Cárceles de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Argentina". En Camacho Rojas, R. y Barrón Tirado, C., *Deshacer la cárcel. Experiencias y necesidades pedagógicas con personas privadas de libertad*. Editorial del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México. En prensa.

BUTLER, J. (2012). *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*. Traducción de Horacio Pons. Buenos Aires: Amorrortu.

_____ (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Traducción de Bernardo Moreno Carrillo. Buenos Aires: Paidós.

_____ (2006 [2004]). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Traducción de Fermín Rodríguez. Buenos Aires: Paidós.

_____ (2004 [1997]). *Lenguaje, poder e identidad*. Traducción de Beatriz Preciado y Javier Sáez. Madrid: Síntesis.

_____ (2002 [1993]). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Traducción de Alcira Bixio. Buenos Aires: Paidós.

BUTLER, J. y ATHANASIOU, A. (2017). *Desposesión: lo performativo en lo político*. Traducción de Fernando Bogado. Buenos Aires: Eterna Cadencia.

BROIDE, M. y HERRERA, P. (2013). *Bibliotecas abiertas en contextos de encierro*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

CABRERA, L. (2012). *Bancame y punto*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

CACOPARDO, A. (2012). *Entrevista a César González/Camilo Blajaquis*. Canal Encuentro. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=SOsHH5_Ye0M (Fecha de consulta: 31/03/2021).

CAIMARI, L. (2012). *Apenas un delincuente. Crimen, castigo y cultura en la Argentina, 1880-1955*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

CAMARDA, A. (2018). "Escritura carcelaria: ¿testimonio o literatura?". En *Actas del V Congreso Cuestiones Críticas*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.

CASTILLO, R., CHIPONI, M. y MANCHADO, M. (2017). *A pesar del encierro: prácticas políticas, culturales y educativas en prisión*. Rosario.

CESARONI, C. (2013). *Masacre en el Pabellón Séptimo*. Temperley: Tren en Movimiento - Cooperativa Esquina Libertad.

_____ (2010). *La vida como castigo. Los casos de adolescentes condenados a prisión perpetua en la Argentina*. Buenos Aires: Norma.

CHARAF, S. (2019) "'Contenga su intriga, lector': la ruptura de expectativas en textos producidos en la cárcel". Ponencia presentada en *X Congreso Internacional Orbis Tertius de Teoría y Crítica Literaria*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

_____ (2018). "Narrar el barrio: de Villa Celina, de Juan Diego Incardona, a *Expresos Literarios. Antología de Jóvenes Escritores en Contexto de Encierro*". En *Actas del VI Congreso Internacional CELEHIS de Literatura*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

_____ (2018b). "En mi barrio debe estar todo como antes, pero faltó yo': configuraciones del barrio en producciones escritas en contextos de encierro". En *Actas del V Congreso Cuestiones Críticas*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.

CHARAF, S. y GARCÍA, Y. (2020). "Un lápiz sin punta, ¿no puede escribir? Un abordaje de experiencias de talleres de lectoescritura en contexto de encierro adolescente". En *Escribir en la cárcel. Prácticas y experiencias de lectura y escritura en contextos de encierro*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, pp. 101-116.

CHARAF, S. y SATLARI, J. (2018). "El día que un policía mató a Juan Pablo Kukoc". En *El Puan Óptico*. Revista del Observatorio Universitario de Violencia Institucional de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. N° 1, pp. 21-24.

CHARTIER, R. (2006). "Materialidad del texto, textualidad del libro". En *Orbis Tertius*. Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

_____ (1993). *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Madrid: Alianza.

CHIPONI, M. (2016). "Sujetos de lo posible. El acontecimiento de las prácticas culturales en la Unidad Penitenciaria N°3 de Rosario". En *La Trama de la Comunicación. Revista del Depto. de Comunicación*. Escuela de Comunicación Social. Facultad de Ciencia Política y RR. II, Vol. 20, núm. 2, 2016, pp. 163-176.

CHIPONI, M. y MANCHADO, M. (2018). "Prácticas culturales y comunicacionales en el encierro. La cárcel y sus sentidos en disputa". En *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*. N.º 138, pp. 213-232.

- CIORDIA, M., CRISTÓFALO, A., FUNES, L., VEDDA, M., VITAGLIANO, M. (2011). *Perspectivas actuales de la investigación literaria*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.
- COLUSSI, R. (2017). "Leer con: el lugar del comentario en un taller de lectura y escritura". En Bombini, G. y Labeur, P. (coord.). *Leer y escribir en las zonas de pasaje. Articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior*. Buenos Aires: Biblos, pp. 41-50.
- CONSTANTINO, E. y SATLARI, J. (2016). "II Encuentro Nacional de Escritura en la Cárcel". En *Espacios de Crítica y Producción*, n° 52, pp. 139-144.
- COZZI, S. (2015). "Escuchar el grito silenciado". En Fernández, M. G. (comp.), *Apropiaciones descarriadas: mediaciones del profesor de Letras en contextos de encierro adolescente*. Buenos Aires: El Hacedor, pp. 111-122.
- CULLER, J. (2000). *Breve introducción a la teoría literaria*. Traducción de Gonzalo García. Barcelona: Crítica.
- DALMARONI, M. (2009). *La investigación literaria: problemas iniciales de una práctica*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- D'ALTILIA, C. (2017). "Lecturas de ficción y escritura de ensayos en un taller de lectura y escritura". En Bombini, G. y Labeur, P. (coord.). *Leer y escribir en las zonas de pasaje. Articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior*. Buenos Aires: Biblos, pp. 61-68.
- DARNTON, R. (2010). "El libro electrónico y el libro tradicional". En *Las razones del libro futuro, presente y pasado*. Madrid: Trama Editorial.
- DAROQUI, A. (2006). *Voces del encierro. Mujeres y jóvenes encarcelados en la Argentina. Una investigación socio-jurídica*. Buenos Aires: Omar Favale.
- _____ (2000). "La cárcel en la universidad. El discurso penitenciario en la normativa y prácticas interinstitucionales". En: Nari, M. y Fabre, A. (comps.) *Voces de mujeres encarceladas*. Buenos Aires: Catálogos, pp. 101-158.
- DAROQUI, A., LÓPEZ, A. y CIPRIANO GARCÍA, F. (2012). *Sujeto de castigos. Hacia una sociología de la penalidad juvenil*. Rosario: Homo Sapiens.
- DE CERTEAU, M. (1996 [1980]). "Leer: una cacería furtiva". *La invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer*. Traducción de Alejandro Pescador. México: Universidad Iberoamericana, pp. 177-189.
- DE MELLO, L. y WOINILOWICZ, M. (2016). *Ninguna calle termina en la esquina. Historias que se leen y se escriben en la cárcel*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

DELFINO, S. (2016). "Entrevistas. De este y otro lado...". En *Espacios de Crítica y Producción*, n° 52, pp.46-57.

_____ (1998). "Desigualdad y diferencia: retóricas de la identidad en la crítica de la cultura". En *Doxa*, núm. 18, 28-44.

_____ (1995). "El reverso de la tradición: transformaciones culturales en la literatura argentina del siglo XIX". En *Revista Interamericana de Bibliografía*, XLV, 3.

DELFINO, S., MUSCHETTI, D., PANESI, J., ZUBIETA, A. M. (coords.) (2010). *La literatura y sus teorías*. Número especial de la revista *Filología*, Año XLII. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

DELFINO, S., PARCHUC, J., RAPISARDI, F. (2007). "Las acciones contra la discriminación y la represión desde la carrera de Letras". En *Espacios de Crítica y Producción*, n° 36, pp. 97-111.

DELFINO, S., PARCHUC, J. (2017). "Narrar para re escribir: experiencias pedagógicas en contextos de encierro". En Gerbaudo, A. y Tosti, I. *Nano-intervenciones con la literatura y otras formas del arte*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, pp. 109-142.

DELIGNY, F. (2017 [1945]). *Semilla de crápula. Consejos para los educadores que quieran cultivarla*. Traducción de Sebastián Puente. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón.

DERRIDA, J. (1984). "Ante la ley". En *La filosofía como institución*. Barcelona: Juan Granica, pp. 95-144.

DIDI-HUBERMAN, G. (2017 [2009]), *Supervivencia de las luciérnagas*. Traducción Juan Calatrava. Madrid: Abada.

DIMATTEO, C. (2020). "El taller como modalidad de trabajo en las propuestas de enseñanza del arte en las Unidades Penitenciarias del centro de la Provincia de Buenos Aires". En Umpierrez, A. (comp.), *Acceso a derechos: educación, arte y cultura en la cárcel*. Tandil: Editorial UNICEN.

ELIZALDE, S. (2005). *Subjetividades peligrosas. Género y juventud en la Argentina contemporánea*. Tesis de Doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

ESCARPIT, R. (1965). *La revolución del libro*. Madrid: Alianza.

FABIANI, J. L. (1997). "Política y prácticas de la lectura en prisión: el caso francés". En *Educación y Biblioteca*, núm. 85, pp. 61-65.

FERNÁNDEZ, M. G. (2018). "¿Por qué 'rescatar se transforma en un verbo reflexivo? Los discursos sociales en la constitución identitaria de un grupo de adolescentes en estado de reclusión transitoria". En *Homenaje a Elvira Arnoux Estudios de análisis del discurso*,

glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura Tomo III: Lectura y escritura. Buenos Aires: EDEFyL.

_____ (2015). *Apropiaciones descarriadas: mediaciones del profesor de Letras en contextos de encierro adolescente*. Buenos Aires: El Hacedor.

_____ (2014). *Hurtar la palabra poética. Escritura, adolescencia y contextos de encierro*. Buenos Aires: El Hacedor.

_____ (2006). *¿Dónde está el niño que yo fui? Adolescencia, literatura e inclusión social*. Buenos Aires: Biblos.

FERNÁNDEZ ROMERAL, D. (2017). "Gastón Brossio, rescate y literatura", en Suplemento NO de Página12 del 23 de marzo de 2017. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/27236-yo-estaba-en-guerra> (fecha de consulta: 02/11/2021).

FORASTELLI, F. (2010). "Protocolos críticos y estéticos en la configuración del tema de la pobreza en la literatura argentina: lo pobre lindo". En *Filología XLII*, p. 213-228.

FOUCAULT, M. (2018 [1975]). *Vigilar y castigar*. Traducción de Aurelio Garzón del Camino. México: Siglo Veintiuno.

_____ (1996). *La vida de los hombres infames*. Traducción de Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría. Buenos Aires: Acmé.

FREIRE, P. (2014 [1970]). *Pedagogía del oprimido*. Traducción de Jorge Mellado. Buenos Aires: Siglo XXI.

FRIGERIO, G. (2018). "Oficios del lazo: mapas de asociaciones e ideas sueltas". En Frigerio, G. y Korinfeld, D., *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Buenos Aires: Noveduc, pp. 41-100.

FRUGONI, S. (2021). "Escribo sobre este trozo de papel. Sobre la literatura en contextos de encierro". En Gerbaudo, A., Torres, P. y Tosti, I., *Más allá de la anécdota: una pretensión*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

_____ (2018). "Bibliotecas itinerantes, lecturas y mediadores en contextos de encierro". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. Vol. 4, n° 7, pp. 114-126.

_____ (2017 [2006]). *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*. Buenos Aires: El Hacedor.

GABRIELONI, A. L. (2008). "Écfrasis". En *Eadem utraque Europa*, año 4, núm. 6, pp. 83-108.

GAGO, M.P. (2011). "La construcción del 'otro peligroso' en las narrativas mediáticas sobre el delito: del delincuente subversivo al marginal delincuente". En *VI Jornadas de Jóvenes Investigadores*. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

GAGO, V. y CAVALLERO, L. (2018). Epílogo a Kukoc, I. y Zelko, D., *Juan Pablo por Ivonne. El contrarrelato de la doctrina Chocobar*. Buenos Aires, pp. 52-54. Publicación

digital disponible en: <https://reunionreunion.com/Juan-Pablo-por-Ivonne-Contra-relato-de-la-doctrina-Chocobar>

GAMSON, J. (2002). "¿Deben autodestruirse los movimientos identitarios? Un extraño dilema". En *Sexualidades transgresoras: una antología de Estudios Queer*. Barcelona: Icaria.

GERBAUDO, A. (2015). "De la 'revolución' a la 'nanointervención': tonos, inflexiones y acentos en la escena teórica contemporánea". En *Telar* 13-14, pp. 67-81.

GERBAUDO, A. y TOSTI, I. (2017). *Nano-intervenciones con la literatura y otras formas del arte*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

GIL, S. (2017). "(Re)Producir la vida en común. La mirada de Raquel Gutiérrez Aguilar. Entrevista". En *Horizontes Comunitarios*, 25/05/17, disponible en <https://horizontescomunitarios.wordpress.com/2017/05/25/reproducir-la-vida-en-comun-la-mirada-de-raquel-gutierrez-aguilar-entrevista-por-silvia-l-gil/> (Fecha de consulta: 22/06/21).

GIORGI, G. (2018). "La literatura y el odio. Escrituras públicas y guerras de subjetividad". En *Revista Transas. Letras y Artes de América Latina*. Universidad Nacional de San Martín. Disponible en: <http://www.revistatransas.com/2018/03/29/la-literatura-y-el-odio-escrituras-publicas-y-guerras-de-subjetividad/> (Fecha de consulta: 19/05/2021).

GIORGI, G. y KIFFER, A. (2020). *Las vueltas del odio. Gestor, escrituras, políticas*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.

GONZÁLEZ, C. (2021). *El fetichismo de la marginalidad*. Buenos Aires: Sudestada.

_____ (2017). "El conflicto eterno entre los unos y los otros". En Fernand Deligny. *Semilla de crápula. Consejos para los educadores que quieran cultivarla*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón, pp. 53-64.

GROYS, B. (2016). *Arte en flujo. Ensayos sobre la evanescencia del presente*. Traducción de Paola Cortés Rocca. Buenos Aires: Caja Negra.

_____ (2014). *Volverse público. Las transformaciones del arte en el ágora contemporánea*. Traducción de Paola Cortés Rocca. Buenos Aires: Caja Negra.

GUDE, F. (2018). *Editar desde el encierro. Límites y potencialidades en el trabajo de edición de las revistas producidas en las cárceles bonaerenses y federales, 2003-2015*. Investigación realizada en el marco de la Beca Boris Spivacow de la Biblioteca Nacional Mariano Moreno.

GUEMUREMAN, S. (2015). *Adentro y afuera. Juventudes en el sistema penal y políticas de seguridad*. Buenos Aires: Grupo Editorial Universitario.

_____ (2012). "Las estadísticas judiciales, los miedos y los mitos. Una pincelada a la justicia de menores en la Argentina". En *Revista Derecho y Ciencias Sociales*. La Plata. pp. 109-138.

GUTIÉRREZ, M. H. (2012). *Lápices o rejas: pensar la actualidad del derecho a la educación en contextos de encierro*. Buenos Aires: Del Puerto.

HALL, S. (2003 [1996]). "Introducción: ¿Quién necesita 'identidad'?" En Hall, S. y du Gay, P. (comps.), *Cuestiones de Identidad Cultural*. Trad. de Horacio Pons. Madrid: Amorrortu, pp. 13-29.

HEFFERNAN, J. A. W. (1991). "Ekphrasis and Representation". *New Literary History*, Vol. 22, núm. 2, pp. 297-316.

HERRERA, P., FREJTMAN, V. (2010). *Pensar la educación en contextos de encierro. Aproximaciones a un campo de tensión*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

HUDSON, J. (2017). "Experiencias sin partitura". En Chiponi, M., Manchado, M. y Castillo, R. (eds.) *A pesar del encierro. Prácticas políticas, culturales y educativas en prisión*. Rosario.

ICHASO, I. (2020). "Formas de escribir, formas de leer. Una etnografía del Taller de Escritura Narrativa del Centro Universitario Devoto". En Parchuc, J., *Escribir en la cárcel: prácticas y experiencias de lectura y escritura en contextos de encierro*. Buenos Aires: EDEFYL.

_____ (2016). "Usages de l'éducation en prison, entre adaptation et résistance: écritures et lectures au Centre Universitaire Devoto", Mémoire de Master 2 en Sociologie, L'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.

INCARDONA, J. (2008). *Villa Celina*. Buenos Aires: Interzona.

JONES, K. (2017). "Talleristas que escriben para volver". En Gerbaudo, A. y Tosti, I. *Nano-intervenciones con la literatura y otras formas del arte*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, pp. 152-163.

KESSLER, G. (2005). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós.

KLEIN, M. (2017). *Seamos libres que lo demás no importa nada. Entrevista realizada a Dany Fernández*. Buenos Aires: Ediciones Frenéticos Danzantes.

LAFERRIERE, M. (2006). *La Universidad en la cárcel. Programa UBA XXII*. Buenos Aires: Libros del Rojas.

LOUIS, A. (2013). "Notas acerca de una posible articulación epistemológica de los estudios literarios con las ciencias humanas y sociales". En *Exlibris*, núm. 2, 210-220.

LUDMER, J. (2000 [1988]). *El género gauchesco. Un tratado sobre la patria*. Buenos Aires: Perfil.

_____ (1999). *El cuerpo del delito. Un manual*. Buenos Aires: Perfil.

MANCHADO, M. (2015). *Las insumisiones carcelarias: procesos comunicacionales y subjetivos en prisión*. Rosario: Río Ancho.

MANCHADO, M., MORRESI, Z. y VELIZ, V. (2019). *Tantas veces me mataron. Construcciones mediáticas de la figura del delincuente en los medios gráficos rosarinos*. Rosario: UNR Editora.

MARTÍNEZ, M. (2015). "Las visitas. Prácticas de Enseñanza del Profesorado de Letras en Institutos de Régimen Cerrado". En Fernández, M. G. (comp.), *Apropiaciones descarriadas: mediaciones del profesor de Letras en contextos de encierro adolescente*. Buenos Aires: El Hacedor, pp. 111-122.

MÍGUEZ, D. (2010). *Los pibes chorros. Estigma y marginación*. Buenos Aires: Capital Intelectual.

_____ (2009). *Delito y cultura. Los códigos de la ilegalidad en la juventud marginal urbana*. Buenos Aires: Biblos.

MITCHELL, W. J. T. (2009). *Teoría de la imagen*. Traducción de Yaiza Hernández Velázquez. Madrid: Akal.

MOLINA, L. (2011). "La construcción de una amenaza: la representación discursiva de los habitantes de la villa como violentos en el diario Clarín". En *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, vol. 2, núm. 2.

MOLINA, L., GARCÍA, Y., GAREFFI, F., MORIS, J. (2020). "Escribir en la cárcel, escribir en la universidad: prácticas de lectura y escritura de estudiantes en contextos de encierro". En Parchuc, J., *Escribir en la cárcel: prácticas y experiencias de lectura y escritura en contextos de encierro*. Buenos Aires: EDEFYL.

MOLINA, M. L., PÉREZ, M., DE LA VEGA, M. L. (2014). "Un análisis sobre la inseguridad en la prensa: representaciones discursivas sobre el delito en un caso periodístico". En *Discurso y Sociedad*, Vol. 8(2), pp. 234-298.

MORINI, L. (2019). "El encierro y la libertad como tópicos recurrentes en consignas de producción de escritura: una aproximación". En *Revista Alquimia Educativa*, n°6 (I) Jun-Nov, pp. 22-39.

PANESI, J. (2006). "Los chicos imposibles". En portal.educ.ar. En línea: <http://portal.educ.ar/debates/contratapa/recomendados-educar/donde-esta-el-nino-que-yo-fui.php> (Consulta: 15/03/17).

_____ (2000). "Marginales en la noche". En *Críticas*. Buenos Aires: Norma.

PARCHUC, J. (2021). "Un hilito de luz: usos de la literatura y otras formas de arte y organización en la cárcel", *Revista Educação Unisinos*, núm. 25, pp. 1-18, Disponible en:

<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/21022> (Fecha de consulta: 13/07/2021).

_____ (2020). "Presentación" y "Contar para descontar: tiempo y espacio de la ley en textos escritos en la cárcel". En *Escribir en la cárcel. Prácticas y experiencias de lectura y escritura en contextos de encierro*. Buenos Aires: EDEFYL.

_____ (2019). "Los bordes de la literatura". En *Badebec*, vol. 8, n° 16, pp. 169-174.

_____ (2018). "Sólo esta voz tan muda: literatura y legalidad en textos escritos en la cárcel". En *Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, n°4, 67-85. Disponible en <https://papiro.unizar.es/ojs/index.php/tropelias/issue/view/248> (Consulta: 15/03/2021).

_____ (2018b). "Escribir en la cárcel como proyecto". En *Cuestiones Criminales, Laboratorio de Estudios Sociales y Culturales sobre Violencia Urbana*, Universidad Nacional de Quilmes, núm. 2, pp. 169-181.

_____ (2016) "30° aniversario del Programa UBA XXII". En *Espacios de Crítica y Producción*, n° 52, pp. 3-8.

_____ (2015). "La Universidad en la cárcel: teoría, debates, acciones". En *Redes de Extensión*, n°1, pp. 18-36.

_____ (2014). "Escribir en la cárcel: acciones, marcos, políticas". En *Boletín de la Biblioteca del Congreso de la Nación*, n° 128, pp. 67-81.

_____ (2014b). "Dar margen: teoría literaria, crítica e instituciones". En *El taco en la brea*, núm. 1, 89-107.

_____ (2011). *Políticas narrativas de la legalidad en la literatura argentina contemporánea*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

_____ (2008). "Letras en la cárcel". En *Encrucijadas*, n° 43, pp. 1-3.

PARCHUC, J., BUSTELO, C., ICHASO, I., CHARAF, S., GARCÍA, Y., RUBIN, M., MOLINA, L., MORIS, J., GAREFFI, F., CAMARDA, A., SBDAR, J. y ADUR, L. (2020). *Escribir en la cárcel. Prácticas y experiencias de lectura y escritura en contextos de encierro*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

PERALTA, L. (2001). "Escuela y escritura, una dupla problemática". En: *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*. La Plata. Año 1, n°1, pp. 112-117.

PERERNAU, M. (2017). "Agrandaré mis prisiones. De la causa penal a una causa universitaria, cultural y colectiva. Una elaboración de la experiencia universitaria del CUSAM a partir de las estrategias de subjetivación de los talleres artísticos". En Chiponi, M., Manchado, M. y Castillo, R. (eds.) *A pesar del encierro. Prácticas políticas, culturales y educativas en prisión*. Rosario.

PÉREZ, M. (2016). "Teoría Queer, ¿para qué?". *ISEL*, 5, pp. 184-198.

PETIT, M. (2016 [2014]). "La educación artística y cultural". En *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Trad. de Vera Waksman. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

_____ (2009 [2008]). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Trad. de Diana Luz Sánchez. Barcelona: Océano-Travesía.

_____ (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Trad. de Diana Luz Sánchez y Rafael Segovia. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

PIGLIA, R. (2000). *Formas breves*. Barcelona: Anagrama.

_____ (1980). *Respiración artificial*. Buenos Aires: Anagrama.

PITA, M. V. (2010). *Formas de morir y formas de vivir. El activismo contra la violencia policial*. Buenos Aires: CELS.

PROVENZANO, M. y DUBIN, M. (2010). "Prácticas de escritura en espacios de educación no formal". En *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, n° 5, pp. 108-115.

RANCIÈRE, J. (2011 [2007]). *Política de la literatura*. Traducción de Marcelo Burello, Lucía Vogelfang y J. L. Caputo. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

RAPISARDI, F. (2003). "Regulaciones políticas: identidad, diferencia y desigualdad. Una crítica al debate contemporáneo". En Maffia, D. (comp.), *Sexualidades Migrantes/Género y Transgénero*. Buenos Aires: Feminaria.

REGUILLO, R. (2012). *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*. Buenos Aires: Siglo XXI.

RIVALÁN GUÉGO, C. (2003). "La imagen de cubierta en las ediciones de *Humo, dolor, placer* de Alberto Insúa. En *Litterae. Cuadernos sobre Cultura Escrita*, 3-4, págs. 271-279.

ROCKWELL, E. (2005). "La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares". En *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, año 3, n° 3, pp. 12-32.

RODRÍGUEZ, A. (2014). "El arte como política de libertad". En *Yo Soy*, año 1, núm. 1., pp. 12-13.

RODRÍGUEZ ALZUETA, E. (2020). *Yuta. El verdugueo policial desde la perspectiva juvenil*. La Plata: Malisia.

_____ (2018). Epílogo a Kukoc, I. y Zelko, D., *Juan Pablo por Ivonne. El contrarrelato de la doctrina Chocobar*. Buenos Aires, pp. 44-51. Publicación digital disponible en: <https://reunionreunion.com/Juan-Pablo-por-Ivonne-Contra-relato-de-la-doctrina-Chocobar>

_____ (2016). *Hacer Bardo, proyecciones, resistencias y derivas de jóvenes urbanos*. La Plata: Malisia.

RODRÍGUEZ ALZUETA, E. y GARIBALDI NOYA, N. (2016). "Palabra y potencia: estrategias gramaticales contra la estigmatización". En Rodríguez Alzueta, *Hacer Bardo, proyecciones, resistencias y derivas de jóvenes urbanos*. La Plata: Malisia, pp. 117-159.

RODRÍGUEZ PÉRSICO, A. (2013). "Capitalismo y exclusión. Elías Castelnuovo y la búsqueda de una lengua heterogénea". En Castelnuovo, E. *Larvas*, pp. 9-84. Buenos Aires, Biblioteca Nacional.

ROLDÁN, N. (2016). "El barrio y los huecos urbanos: jóvenes, monoblocks y policías". En Rodríguez Alzueta, *Hacer Bardo, proyecciones, resistencias y derivas de jóvenes urbanos*. La Plata: Malisia, pp. 65-81.

ROLLE, C. (2017). *Buenos Aires transmedial: los barrios de Cucurto, Casas e Incardona*. Rosario: Beatriz Viterbo.

ROSA, N. (1997). *La lengua del ausente*. Buenos Aires: Biblos.

RUBIN, M. J. (2021). "Editar en territorio. La dimensión política de la práctica editorial en contextos vulnerados". En *Estudios de Teoría Literaria. Revista digital: artes, letras y humanidades*, marzo de 2021, vol. 10, n° 21, pp. 204-217.

_____ (2020). "Políticas y dinámicas editoriales en contextos de encierro: la experiencia del Taller Colectivo de Edición". En Parchuc, J., *Escribir en la cárcel. Prácticas y experiencias de lectura y escritura en contextos de encierro*. Buenos Aires: EDEFYL, pp. 117-148.

_____ (2016). "Editar a la deriva". En *Cultura Editorial, Cátedra Libre de Edición y Proyecto Social Boris Spivacow*. Disponible en: <http://culturaeditorial.org/editar-a-la-deriva/> (fecha de consulta: 12/07/2021).

SAINTOUT, F. (2002). "La criminalización de los jóvenes en la TV: los *pibes chorros*. Un acercamiento a la cultura desde los medios". En *Signo y Pensamiento* 41, vol. XXI, pp. 98-106.

SALGADO, A. L. (2016). "Editar [en /desde /contra /a pesar de] la cárcel". En *Espacios de Crítica y Producción*, n° 52, pp. 91-101.

SBDAR KAPLÁN, J. (2019). *La blessure du temps. Configurations de la mémoire dans la poésie contemporaine écrite par des femmes privées de leur liberté en Argentine*. Tesis de Maestría, Master Lettres et Langues Mention Études sur le Genre, París, Francia.

_____ (2019b). "Del cronómetro al verso. Configuraciones de la memoria en poesía escrita por mujeres privadas de su libertad en Argentina". Ponencia presentada en *Congreso Internacional Parias modernxs en la ficción latinoamericana e ibérica del siglo XXI*. Universidad de Varsovia.

SEGATO, R. (2007). "El color de la cárcel en América Latina. Apuntes sobre la colonialidad de la justicia en un continente en desconstrucción". En *Nuevo Sociedad*, n° 208, 142-161.

_____ (2003). *El sistema penal como pedagogía de la irresponsabilidad y el proyecto "habla preso: el derecho humano a la palabra en la cárcel"*. Departamento de Antropología, Universidad de Brasilia. Disponible en:

<http://lanic.utexas.edu/project/etext/llilas/cpa/spring03/culturaypaz/segato.pdf> (Fecha de consulta: 23/03/19).

SHKLOVSKI, V. (2008 [1916]). "El arte como artificio". En Todorov, T., *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*. Traducción de Ana María Nethol. Buenos Aires: Siglo XXI.

SORRENTINO, F. (2015). "La búsqueda de la vocación: tensiones entre el encierro y la libertad". En Fernández, M. G. (comp.), *Apropiaciones descarriadas: mediaciones del profesor de Letras en contextos de encierro adolescente*. Buenos Aires: El Hacedor, pp. 43-58.

TENNINA, L. (2020). "¿Cómo sacudir la rutina de los saberes normalizados? La potencia de la crítica literaria y sus cruces disciplinares". *Políticas de la Memoria*, n° 20, pp. 285-290.

_____ (2017). *¡Cuidado con los poetas! Literatura y periferia en la ciudad de São Paulo*. Rosario: Beatriz Viterbo.

TOPUZIAN, M. (2013). "El fin de la literatura. Un ejercicio de teoría literaria comparada". En *Castilla. Estudios Literarios*, núm. 4, pp. 298-349.

UMPIERREZ, A. (2016). "La Universidad entra a la cárcel, la cárcel entra a la Universidad". En *Revista Fermentario*, n° 10, vol. 1. Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República, Uruguay.

URONDO, F. (1973). "La verdad es la única realidad". Disponible en: <https://latinta.com.ar/2017/03/la-verdad-es-la-unica-realidad-2/> (Fecha de consulta: 04/04/2022).

VÁZQUEZ, F. (2015). "La literatura se hace de a dos: adolescentes que producen cuentos para pequeños lectores". En Fernández, M. G. (comp.), *Apropiaciones descarriadas: mediaciones del profesor de Letras en contextos de encierro adolescente*. Buenos Aires: El Hacedor, pp. 91-110.

VERA, V. (2011). "La historia del ex pibe chorro que se convirtió en poeta". En *La Nación*, 3 de noviembre de 2011. Disponible en <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/la-historia-del-ex-pibe-chorro-que-se-rescato-a-si-mismo-nid1419829>. (Consulta: 08/07/2019).

VILCHEZ, M. (2020). "La cárcel es el lugar de lo imprevisible. Entrevista a Sergio Frugoni". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 10 (5), pp. 181-197.

VITAGLIANO, M. (2011). "Variaciones sobre un punto: notas de trabajo sobre teoría y crítica literaria". En Ciordia, M. et al, *Perspectivas actuales de la investigación literaria*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

VV.AA. (2017). "Por qué escribimos". Poema colectivo realizado en el Taller de Narrativa del Programa de Extensión en Cárceles (FFyL-UBA) en el Centro Universitario de la cárcel de Devoto. Disponible en: <https://www.facebook.com/watch/?v=1996996167252313> (Fecha de consulta: 23/06/21).

WK (2018). *48. El muerto que escribe cuentos*. Buenos Aires: Tren en Movimiento.
____ (2017). *118. Cien veces sangre*. Buenos Aires: Tren en Movimiento.

YONOFUI. (2020). *Hacer vivir, hacer morir. Pliegues de un encierro que se extiende*. Buenos Aires: Colectivo Editorial Tinta Revuelta.
_____(2016). *Imágenes guardadas*. Buenos Aires.

ZUBIETA, A. M. (2017). *Otro mapa de la violencia. Enfoques teóricos, recorridos críticos*. Buenos Aires: Eudeba.
____ (2010). "Primera parte: presentación". En *La literatura y sus teorías*. Número especial de la revista *Filología*, Año XLII. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.