



Más allá del taller literario: la configuración del adolescente-escritor en espacios socioeducativos

María Laura Rojas Moreno*

Introducción

Desde el año 2001 hasta el 2018 en Tucumán, el Programa Centro de Actividades Juveniles (CAJ) formó parte de las denominadas políticas socioeducativas, dirigidas a ampliar y complementar las trayectorias escolares de niños y jóvenes en contextos socioeconómicos vulnerables [1]. La literatura ha tenido un lugar central en los lineamientos de las políticas socioeducativas, a través de la propuesta de la Lectura y escritura como proyecto transversal, haciendo énfasis en la formación de lectores y en crear oportunidades que garanticen el acceso a la literatura como un bien cultural y como un derecho. Con respecto a la escritura, procuró hacer visibles las voces de los jóvenes y darle un lugar central a la invención y a la incorporación de lo lúdico en la propuesta del taller como dispositivo pedagógico, en contraposición a ciertos modos escolares de la escritura ligados a la reproducción y más alejados de la imaginación.

La tradición de los talleres literarios en la Argentina cuyos inicios se reconocen en los años 80 de la mano del grupo *Grafein*, legitima a estos espacios como una práctica de borde, informal, ubicada en los márgenes de las instituciones educativas. En el marco del programa CAJ, el taller literario -entre otras propuestas artísticas y culturales- se desarrolló en el espacio físico de la escuela, los días sábado. A su vez, numerosas generaciones de estudiantes transitaron la educación secundaria en paralelo a sus trayectorias en el CAJ.

En esta oportunidad, la propuesta consiste en analizar las variables que los adolescentes mencionan cuando definen sus identidades como escritores y dan cuenta de la configuración del oficio de escritor a lo largo de sus recorridos en el taller del CAJ.

* María Laura Rojas Moreno es Profesora en Letras por la Universidad Nacional de Tucumán (UNT). Es becaria doctoral del CONICET bajo la dirección de la Dra. Flavia Terigi y el Dr. Diego Chein. Integrante del Instituto de Investigaciones sobre el Lenguaje y la Cultura (INVELEC) de la UNT. Se desempeña además como docente en el nivel secundario.

mlau.rjs@gmail.com

Para esto, se abordarán los registros de campo y las entrevistas realizadas a 4 de los adolescentes que asistían al taller literario en el CAJ de una escuela ubicada en la periferia norte de San Miguel de Tucumán [2], que se consolidó a través de la propuesta educativa vinculada con la literatura. Cada uno de ellos fue identificado como un caso de investigación (Stake, 2012) por tener conformada una identidad como escritores a partir de una trayectoria de 6 años en el programa.

El acercamiento a los adolescentes escritores y a los demás actores educativos desde la observación participante y las entrevistas en profundidad, ha permitido recuperar datos vinculados a sus experiencias educativas, a sus concepciones sobre la lectura y escritura literaria en el espacio del CAJ, y sus identidades como escritores en el marco del taller. Entendiendo la importancia de prestar atención a las singularidades de cada caso, “cuidando de no reducir al otro a un ‘ejemplo’ ambulante, una ‘muestra representativa’ encarnada” (Petit, 1999, p. 55), es posible reconocer algunos ejes en común en lo que respecta a los aspectos o variables que ponen en juego al momento de definirse como escritores.

Creemos que estos desarrollos pueden aportar a ampliar la mirada acerca de los talleres de escritura literaria y acerca de las posibles intervenciones didácticas y proyectos que motiven la formación de escritores (que también son lectores) en espacios educativos.

La escritura literaria como práctica social, cultural, artística y educativa: la figura del escritor en los talleres literarios

Cuando se hace referencia a la lectura y escritura literarias en talleres, la producción al respecto ha profundizado en la figura del mediador y en las intervenciones didácticas que propician apropiaciones de la literatura en contextos educativos (Ortiz, 2018; Gerbaudo et al., 2017; Cañón y Hermida, 2017; Rodari, 2017; Bombini, 2017; Andruetto y Lardone, 2011). En lo que respecta a las prácticas de apropiación, los desarrollos en relación con los talleres literarios se han detenido con mayor profundidad en lo que respecta a la lectura literaria y a la figura del lector, especialmente a partir de la obra de Michele Petit (1999, 2001, 2009, 2015) tan difundida en nuestro país. Sin embargo, en esta oportunidad, nos interesa detenernos en algunos aportes en torno a la escritura de invención en talleres, a la configuración del escritor y la importancia de la circulación de las producciones en la edición y los eventos literarios, artísticos y culturales.

Los talleres de escritura en Argentina comenzaron en los años '70, de la mano de Mario Tobelem y el grupo *Grafein*, quienes desafiaron al modelo de taller literario culto para introducir el juego, el placer y la

provocación a las reglas del lenguaje, desacralizando la figura romantizada del escritor, desde la reflexión teórica constante (Tobelem, 1994). Posteriormente, Pampillo (1984) retomó los aportes de *Grafein* para realizar una reformulación dirigida a la escuela. En esta misma línea, serán fundamentales los aportes de Alvarado (2013) y, más recientemente, de Frugoni (2017), quien sistematiza la tradición de los talleres de escritura, también orientado a la escuela y a los espacios socioeducativos.

Desde *Grafein*, la estrategia fundamental de los talleres de escritura fue la utilización de consignas a la manera de *vallas* y *trampolines* (Tobelem, 1994; Alvarado, 2013, Frugoni, 2017) que incorporan lo lúdico y provocan la resolución diferenciada de la consigna según el escritor, produciendo la multiplicidad de sentidos en la escritura, y alejándose de la noción de escritura literaria como una *inspiración* o *don* de pocos, o como la reproducción de formas consideradas correctas o ideales. Posteriormente, Andruetto y Lardone (2011) enfatizaron en el carácter transgresor de la consigna, capaz de incomodar y desacomodar el lenguaje, partiendo de considerar a la escritura como una actividad que implica un esfuerzo: “Una consigna es una incitación a realizar sobre el lenguaje ciertos forcejeos, ciertas operaciones que intentan promover unos aspectos por sobre otros, tal vez no transitados con frecuencia” (2011, p. 41).

A las concepciones de la escritura y del texto que *Grafein* toma del postestructuralismo [3] y que resultan centrales para abordar los talleres de lectura y escritura creativa en Argentina, se sumarán los aportes de las teorías socioculturales sobre la lectura y la escritura que profundizarán en el trabajo con la palabra como una *práctica subjetivante* (Cañón y Hermida, 2017) que desafía la búsqueda de una voz propia, lo cual tiene especial importancia en sujetos de sectores sociales vulnerabilizados [4]. Desde esta mirada, la escritura de invención en ámbitos educativos adquiere un potencial político que la constituye como una herramienta de justicia social y como un derecho ligado al derecho a la educación:

La escritura literaria es el lugar de proliferación de una variada gama de registros connotativos que son accionados a menudo como formas de dominio en los diversos discursos sociales. Conocer esos registros, dominarlos de la manera activa y próxima es que la escritura permite preparar individuos que no estén desarmados frente a los usos que el poder hace del lenguaje (Alvarado, 2013, p. 92).

Alvarado (2013), Rockwell (2000) y Frugoni (2017) piensan a los sujetos como *productores culturales* y no como meros repetidores de formatos, a la manera de los paradigmas de la lingüística textual [5]. Es así que se define a la escritura como una práctica, es decir, “un trabajo, con la lengua escrita, que no es instrumental ni pasiva sino reflexiva y productora de significación” (Alvarado, 2013, p. 87).

A esto se suman más recientemente en Argentina los desarrollos de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) que parten de considerar a la lectura y la escritura como prácticas saturadas de ideología, que implican cuestionamientos de discursos dominantes y de la idea de una literacidad correcta, así como luchas de poder y posicionamientos (Street, 2004).

Las investigaciones del campo de las didácticas de la Lengua y la literatura se han preocupado por las apropiaciones de la literatura en jóvenes en contextos educativos, tanto escolares como extraescolares, con el objetivo de profundizar en las experiencias de los sujetos lectores y escritores, especialmente de sectores sociales vulnerabilizados (Camuña, 2005; Fernández, 2006, 2014; Frugoni y Pizzorno, 2015; Frugoni, 2017). En líneas generales, los desarrollos muestran que el trabajo sostenido en los talleres de lectura y escritura puede lograr que los jóvenes se descubran como lectores y escritores, tomando la palabra para contrarrestar discursos estigmatizantes.

Sin embargo, lo que no ha tenido un lugar importante en los estudios del campo es aquello que sucede con los textos literarios que surgen en el taller y sus destinos más allá de este espacio. En este sentido, son pocas las propuestas y los estudios que ponen la mirada en la edición y circulación de los textos que producen los escritores en el taller, tanto en la materialidad de un libro o fanzine como en instalaciones o eventos literarios.

Frugoni y Pizzorno (2015) analizan el proyecto editorial con jóvenes de la revista *Poner el pecho*, desarrollado en el marco de un programa socioeducativo en Buenos Aires. De esta experiencia, los autores destacan la formación de escritores a partir de la realización de la revista como una propuesta educativa con la lectura y la escritura como protagonistas, pero que no se constituyó exactamente como un taller literario. Destacamos esta experiencia la problematización acerca de la concepción de revista educativa, de la escritura juvenil y de lo juvenil en situaciones de vulnerabilidad social y educativa: “Queríamos que esos textos fueran leídos como lo que son, literatura escrita por jóvenes de los barrios de Buenos Aires. No un muestrario de ‘problemas juveniles’ ni la vidriera exitosa de un programa socioeducativo cuya ‘población destinataria’ son ‘los sectores vulnerables’” (p. 228).

En Tucumán, es posible distinguir dos propuestas de talleres literarios que, además de ocuparse de la lectura y la escritura, se concentraron en la edición como una instancia más de gran importancia en la configuración de lectores y escritores. Se trata de los ya tradicionales talleres del Grupo creativo

Mandrágora [6] y de la experiencia de la revista estudiantil *VillaBom* en una escuela secundaria de la ciudad de San Miguel de Tucumán.

Entre el 2015 y el 2018, los talleres de Mandrágora publicaron cuatro libros que forman parte de la colección *A las historias las contamos nosotros* de EDUNT [7]. Como se sostiene en la reseña de *Sin renglones* (2016) del catálogo EDUNT 2019, “El libro reúne una selección de relatos realizada por cada escritor para experimentar el proceso de correcciones y decisiones al saberse leídos por otros”. Los lectores y escritores, ya conocidos como *los raros* y *las raras* de los talleres, cuentan historias con palabras y dibujos, entre juegos y trazos de colores, escribiendo y reescribiendo, ahora con el desafío de la lectura del otro. Además, la apuesta por la edición es llevada adelante junto con eventos artísticos y performáticos protagonizados por los autores a modo de presentación de los libros.

En lo que respecta a la experiencia local de la revista *VillaBom, el barrio del revés* [8], producida por estudiantes de una escuela secundaria, Camuña (2005) da cuenta de cómo a partir de la transformación del aula de literatura en un taller con eje en la edición, los estudiantes pudieron acceder a conocimientos lingüísticos y literarios desde el trabajo con la escritura y la lectura de sus propias producciones. Asimismo, la producción y circulación de la revista les permitió construir una historia personal y una identidad diferentes a aquellas que se les impone (la maternidad o paternidad precoz, la delincuencia, la vagancia, las adicciones), legitimando sus identidades lingüísticas y culturales. Esto se ve ya en la elección del título de la revista, cuyo objetivo fue “mostrar el revés de un lugar que sólo se conoce por la delincuencia y que ahora está siendo conocido por el trabajo de ellos estudiantes-poetas-cuentistas-periodistas” (Camuña, 2005, p. 5). En la valoración que realiza Camuña (2005) del impacto de la experiencia, incluye las voces de los estudiantes:

-La leyó mi mamá, mi papá, mi padrino, mis amigos y me dijeron que estaba muy buena, dijeron como pueden hacer todo eso ustedes.

-Yo volví a la escuela porque tenía ganas de estudiar, después me quería ir de la escuela pero la revista me hizo cambiar de opinión porque quería escribirla para los que leen la revista.

-Sí me parece una buena idea que se haga todos los años cuatro números así la gente se da cuenta que todavía hay chicos que quieren seguir estudiando y no andar por ahí (p. 12).

En estos comentarios y en la reflexión misma que realiza la autora, se destaca la importancia del recibimiento de la revista en el barrio y la satisfacción por la mirada interesada del otro, la vinculación positiva de los alumnos con la escuela, con el aprendizaje y con la materia. La escritura de invención adquiere un lugar central como práctica subjetivante, es decir como una práctica que motiva la expresión

de las subjetividades y de las realidades sociales y culturales de los sujetos, constitutiva de sus identidades. Como sostiene Petit (2001), la lectura y la escritura ayudan a sostener el sentimiento de lo individual, de lo propio, favoreciendo, además, el intercambio con los otros.

Recientemente, algunos autores (Cañón y Hermida, 2017; Gerbaudo et al., 2018; Blake, Frugoni y Mathieu, 2021) han puesto la mirada en proyectos literarios que incorporan otras formas del arte en sus intervenciones con niños y jóvenes en espacios educativos y culturales escolares y barriales. Frugoni (2021) analiza el desplazamiento de la poesía en las *instalaciones poéticas* como dispositivos que expanden la literatura (especialmente para niños) hacia otros recursos artísticos y lúdicos. Las instalaciones o eventos poéticos ponen en juego otros modos de acercamiento a la literatura que trascienden al libro y las tradiciones letradas para proponer una experiencia artística que propicia el encuentro y la construcción de lazos sociales:

De este modo, la experiencia artística reúne las dimensiones de acción lúdica, proceso de simbolización y fiesta participativa. Tres aspectos que nos invitan a pensar cómo articularlos con nuestros intereses y objetivos como educadorxs y mediadorxs de poesía para las infancias. Cuestiones que son indisociables de un posicionamiento en favor de la justicia educativa: la responsabilidad que nos toca en la democratización de la cultura (Frugoni, 2021, p. 71).

Si bien el autor piensa en las instalaciones como formas de mediación y enseñanza que pueden motivar apropiaciones de la literatura en niños y jóvenes que participan activamente de la propuesta, estos desarrollos nos aportan a pensar en las nuevas configuraciones de la literatura atravesada por otras artes y en las potencialidades del taller literario para incorporar otros lenguajes artísticos y para trascender sus propias dimensiones e instalarse en diversos espacios públicos e institucionales.

Literatura y escritura juvenil en el programa CAJ

Con la centralidad de la lectura y la escritura en los programas socioeducativos, surgieron algunos estudios que abordan las prácticas con la literatura en estos espacios. Según los documentos ministeriales, el *Proyecto transversal Lectura y escritura CAJ* tuvo como objetivo motivar la democratización del derecho a la lectura y a los libros, tradicionalmente reservado a unos pocos, ampliando la formación literaria y multiplicando encuentros con la palabra escrita. En el caso de los adolescentes, estos lineamientos se complementaban con las acciones del Plan Nacional de Lectura (PNL) y los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) de Lengua y Literatura para el nivel secundario, que seguían los mismos fundamentos. Con respecto a la escritura, el proyecto transversal del programa CAJ se proponía hacer visibles las voces

de los jóvenes, sus ideas y formas de estar en el mundo, desde los postulados de la escritura de invención y la tradición argentina de talleres de escritura como herramientas clave para favorecer procesos de apropiación de la letra escrita:

Lo central de esas propuestas es que la escritura se produce a partir de consignas lúdicas que toman la forma de un juego o un desafío de ingenio, tal como pueden verse en el material “Todos pueden leer, todos pueden escribir” distribuido por el Programa CAJ. El juego aplicado a la escritura suele ser motivador y habilitante para aquellos que piensan que escribir “no es para ellos” (CAJ, s/f, p. 6).

En este punto, se menciona como un objetivo central la circulación de la escritura de los jóvenes en circuitos sociales más amplios, para que sean genuinas formas de expresión y alcancen otros lectores, jóvenes y adultos.

En este sentido, es posible destacar un gran número de revistas, libros, producciones audiovisuales y blogs que posibilitaron la circulación nacional y local de las voces de los jóvenes a partir de producciones realizadas en los talleres del CAJ. La proliferación de las manifestaciones culturales, artísticas y literarias en el marco del programa CAJ, suscitó poner la mirada en estas prácticas protagonizadas por los adolescentes en la particularidad de los espacios socioeducativos.

Como investigador y referente nacional del Proyecto transversal Lectura y escritura CAJ, la producción de Frugoni sostiene la importancia de analizar las prácticas letradas que suceden en los CAJ y talleres extraescolares, y que han tenido menos visibilidad que las prácticas escolares en las investigaciones sobre lectura y escritura. Frugoni (2017) retoma los postulados de la tradición de los talleres de escritura en Argentina para proponer que el trabajo con la escritura en contextos educativos desborda esta mirada y abre “un campo de problemas vinculado con las subjetividades, los procesos de construcción de la identidad y las relaciones sociales en contextos educativos escolares y más allá de la escuela” (p. 7).

Desde los aportes de los Nuevos Estudios de Literacidad, el enfoque etnográfico de Rockwell, el modelo sociocultural de la lectura y la escritura y los estudios de juventudes, Frugoni (2017) y Pizzorno (Frugoni y Pizzorno, 2015) proponen la construcción de una *didáctica de la escritura* que pueda configurar una *poética de la escritura juvenil*:

Estamos convencidos de que una tarea clave para la agenda de la didáctica específica es abordar desde la investigación socioeducativa las múltiples caras de lo que podríamos llamar una “poética de la escritura juvenil”, entendida como una dimensión más de la tarea fundamental de la escuela: garantizar el derecho a la escritura a todos los jóvenes de la secundaria (Frugoni y Pizzorno, 2015, p. 232).

Estos postulados colocan en el centro a los jóvenes escritores y a la escritura como práctica subjetivante, estrechamente vinculada con las identidades de los sujetos y cargada de “significados afectivos, sociales e ideológicos que tiene para el escritor aquello de lo que escribe y con los que puede construirse una productiva relación de conocimiento” (Frugoni, 2017, p. 78). Es por esto que resulta necesario construir interpretaciones situadas de los usos y apropiaciones múltiples de la escritura “desde una mirada que pueda dar el espesor social y cultural que tiene el hecho de tomar la palabra buscando una voz propia que siempre está tramada más o menos conflictivamente con las voces ajenas” (Frugoni, 2017, p. 99).

Es en este sentido que el presente trabajo busca contribuir a partir del estudio de cuatro casos de adolescentes-escritores que se desarrollará a continuación.

La configuración del escritor literario

Al momento del ingreso al campo, el taller de escritura en el CAJ ya contaba con una tradición de casi 4 años en la escuela, con un nombre e identidad propios, con un libro de poesía publicado y el segundo en la instancia de edición, con numerosos eventos artísticos realizados, y con adolescentes que participaban desde los comienzos y que se reconocían como escritores.

Cuando los adolescentes mencionan sus trayectorias en el taller del CAJ, sus concepciones acerca de la literatura y sus configuraciones como escritores, hacen mención especialmente a 3 variables que serán desarrolladas a continuación: el taller literario como una experiencia artística y educativa, lo íntimo y lo social, y el vínculo educativo con los mediadores.

1- El taller literario como una experiencia artística y educativa

El impulso que tuvieron los programas socioeducativos a partir de las demandas por nuevos formatos educativos fue de la mano del reconocimiento e institucionalización del taller como dispositivo pedagógico, usualmente ligado a circuitos extraescolares, que entraron en tensión con la clase tradicional. En este sentido, destacamos las referencias que realizan los estudiantes entrevistados acerca del taller literario del CAJ como un espacio donde aprendieron muchas cosas, incluso cosas que deberían haber aprendido en la escuela de lunes a viernes, y particularmente en la clase de Lengua y literatura.

Se trató de un taller especialmente de lectura y escritura poética, en el que se desplegaron una gran variedad de propuestas individuales y colectivas, de edición, de producción de instalaciones literarias y eventos tanto literarios como teatrales, musicales y artísticos. En este sentido, es fundamental referirnos

al taller literario en diálogo con los otros talleres que circularon en el CAJ de la escuela y por los que los mismos adolescentes transitaron en paralelo a sus participaciones en literatura: teatro, música, artes plásticas, danzas y culturas andinas.

El taller literario es definido por los escritores como un espacio “descontracturado” en el sentido de flexibilidad y libertad en cuanto a las actividades y a los textos, temas, géneros y consignas de trabajo. Las actividades habituales de los sábados como armar una mesa con libros, leer en colchonetas en el suelo, ver un video, escuchar una canción o una entrevista a un escritor o contar curiosidades sobre las vidas de escritores y sus obras, son percibidas como “ideas locas” por parte del tallerista frente a lo conocido: la clase escolar. Es por esto que se torna difícil para los escritores poder explicar las intervenciones del tallerista al mismo tiempo que son percibidas como enseñanza.

Cuando los escritores reflexionan acerca de sus recorridos en el taller, reconocen los cambios que fue teniendo el espacio y que se corresponden con la maduración de ellos mismos como lectores y escritores y en la construcción de gustos y de un estilo propios. De este modo, reconocen los primeros años de lectura y apropiación de los cuentos y poemas iniciales a partir de la edición cartonera de esos textos en pequeños libros que intervenían artísticamente y hacían circular en la escuela y eventos CAJ. Estos primeros momentos se combinan con la convivencia con un taller de teatro en el CAJ y actividades performáticas que dieron lugar a interpretaciones teatrales de textos literarios que se hicieron públicas en la escuela y en espacios educativos y culturales, como ser el *Mayito de las letras* en Tucumán.

Posteriormente llegó el deseo por la escritura, en una primera instancia a partir de consignas con técnicas y recursos que se realizaban en el taller y a la que los adolescentes se refieren como *herramientas*. Estas producciones también tenían circulación en ediciones cartoneras en diversos espacios e incluso traducidos al quechua como parte del trabajo en el taller de cultura andina.

En una segunda instancia de sus trayectorias como escritores, los adolescentes dan cuenta del pasaje de la escritura en el taller, a producciones que realizaban en sus casas o en otros momentos, de forma individual y que llevaban para compartir los sábados en el CAJ. En este sentido, las técnicas y consignas de escritura del taller trascendieron el espacio y el tiempo de los encuentros en el CAJ para formar parte de una caja de herramientas que se abre en cualquier momento y que dan lugar a la construcción de la voz propia: “Y voy anotando para tenerlo alguna vez que usar, lo tengo ahí...son como herramientas que tengo para que si tengo que utilizarlo alguna vez, vuelvo al cuaderno y lo uso” (Fragmento de entrevista,

Caso 2). En estos años y con la publicación de dos libros de poemas (además de los libros cartoneros), los escritores consolidaron su identidad como tales, ocuparon un lugar en el campo educativo, literario y cultural de la provincia, y lograron el reconocimiento de sus compañeros y de escritores reconocidos.

Se puede sostener que es el trabajo con la escritura especialmente lo que permitió a los adolescentes profundizar en los saberes del lenguaje y la literatura, en el trabajo con la multiplicidad de sentidos y con la riqueza de las metáforas para lograr que un poema “quede bien”, que exprese lo que quiere transmitir, que tenga sentido, que suene bien y que tenga buen ritmo. En sus reflexiones metaliterarias, los adolescentes escritores demuestran poder definir y caracterizar sus propias escrituras en cuanto a los temas, el género, los objetivos, los efectos que buscaron lograr, las situaciones que los motivaron a escribir, las reescrituras que tuvieron que hacer, los recursos estéticos, el pacto ficcional, la decisión del título, entre otros aspectos. Asimismo, la búsqueda y consolidación de sus estilos de escritura, motivó lecturas de nuevos escritores, cada vez más desafiantes.

A su vez, la edición de los libros (uno de ellos realizado también en formato de audio libro) y los eventos literarios y artísticos permitieron entrecruzar los distintos lenguajes artísticos y los trabajos realizados en los diversos talleres, fortaleciendo la voz propia a través de la construcción de proyectos públicos, sostenidos colectivamente.

2- Lo íntimo y lo social en la construcción del oficio del escritor

Como se mencionó anteriormente, la escritura de invención adquiere un lugar central como práctica subjetivante, es decir como una práctica que motiva la expresión de las subjetividades y de las realidades sociales y culturales de los sujetos, favoreciendo, además, el intercambio con los otros.

Algunas motivaciones para la escritura tienen que ver con el plano de lo íntimo y lo personal, especialmente en lo que respecta a expresar emociones, sentimientos, recuerdos o vivencias, como un modo de perpetuarlos en la palabra escrita y, a su vez, de liberarlos. Esto es mencionado por los estudiantes con frases como “Largar lo que uno tiene y soltar esas experiencias que uno ha vivido” (Fragmento de entrevista, Caso 4). La escritura literaria es elegida, además, como una forma de expresión frente a otras o frente a la imposibilidad de decir de modos más directos: “...a veces no puedo...no se hablar mucho, y al escribir me expreso mucho” (Fragmento de entrevista, Caso 3), “Lo que no podés decir con alguna palabra, pero mediante la poesía la podés sacar” (Fragmento de entrevista, Caso 1).

Los temas de la escritura surgen de deseos, experiencias o problemas que, siendo personales y autorreferenciales o no, pueden motivar la escritura poética: “Mayoritariamente sí, de lo que siento, pero también de lugares que me gustan, cosas...incluso un árbol. Cualquier cosa, detalle mínimo que me guste... poder escribir sobre eso” (Fragmento de entrevista, Caso 3).

Por otro lado, los adolescentes dan un lugar de importancia a las posibilidades de la escritura literaria como una herramienta catártica, que les sirve para expresar lo que no se dice de otra manera, para expresar problemáticas y desarmarlas para elaborarlas en las subjetividades y sentirse mejor:

No sé... supongamos estoy muy triste...Escribo sobre la tristeza y es como que te sentís mejor, ya como que has hablado con vos mismo. Y después pensar acerca de eso, de porque te sentís así... Es raro porque es como que digas “Negativo más negativo da positivo” (se ríe por la expresión que acaba de usar)... Y por eso te sentís feliz después (Fragmento de entrevista, Caso 3).

Del mismo modo, los escritores mencionan aquellas producciones motivadas por los otros, que surgen para ciertos lectores o como un regalo para enamorar o dedicar a alguien (amigo, madre, padre o familiar) que está pasando por un momento especial.

Otro aspecto interesante es la manera en que los adolescentes tiran abajo la noción de la escritura como inspiración para dar lugar al *deseo*: la escritura que surge en el momento necesario o deseado y sobre los temas o problemas que quieran:

Yo nunca me inspiro (lo dice haciendo énfasis y entre risas). Yo en cualquier momento si quiero escribir, lo hago. Pero nunca he tenido así un momento donde digo ‘Ay, estoy inspirado, voy a escribir’ (lo dice en un tono de burla). (...) En todo momento podría escribir si quisiera (Fragmento de entrevista, Caso 3).

A su vez, las motivaciones personales o íntimas se completan cuando pueden comunicarse a otros y trascender la instancia individual para encontrar el reconocimiento y el interés por parte de los lectores, ya sea en la publicación de un libro, en un evento literario o en redes sociales. Como sostiene uno de los adolescentes, “A literatura entré por querer aparecer en el libro” (Fragmento de entrevista, Caso 2). De este modo, se van consolidando como escritores en las distintas instancias, soportes y modalidades en las que circulan sus producciones: dos libros publicados, concursos de poesía y cuentos, Café literarios, presentaciones en el Mayo de las Letras, perfiles y páginas en redes sociales, entre otras instancias. Así lo manifiesta uno de los escritores:

Por ahí todas las presentaciones que teníamos de ir al café literario, de estar con gente que era del ámbito, con gente que escribía de verdad, ya como que nos fue poniendo más a la altura, al nivel de poder decir no sé... como amateur, pero yo también soy escritor. Es algo que nos fue nivelando por así decirlo, todas las presentaciones, todas las experiencias con esta gente que era del ámbito (Fragmento de entrevista, Caso 1).

La materialidad del libro y la participación y realización de eventos posibilitan el reconocimiento del otro, lo cual termina de consolidar la identidad del escritor. Desde el programa socioeducativo, los adolescentes y estudiantes tuvieron la oportunidad de ingresar y participar en el campo cultural y literario de la provincia, trascendiendo el espacio escolar: "Nunca hubiera llegado al Virla, nunca habría ido a un café literario... Me abrió las puertas." (Fragmento de entrevista, Caso 1).

Finalmente, destacamos la noción de poder al momento de definir el ser escritor:

Ser escritor creo que es poder representar lo que uno piensa o la voz que tiene uno. Por ahí hay cosas que no podés expresarlas, no podés decirlas con alguna palabra, pero mediante la poesía la podés sacar...podés llegar a la gente, podés llegar a emocionar, podés llegar a poner trieste, podés llegar a alegrar a una persona con lo que vos escribís. Ser escritor es como un poder muy importante (Fragmento de entrevista, Caso 1).

La utilización del sentido de poder como verbo y como sustantivo da cuenta de una conciencia política de lo que representa tomar la palabra y hacer circular una voz propia que pueda generar un impacto en otros. Esto va de la mano con pensar el protagonismo social y cultural de los adolescentes y, desde la poesía, poder luchar contra las estigmatizaciones que se reproducen con respecto a los jóvenes, especialmente de sectores sociales vulnerabilizados, y a sus producciones artísticas y culturales:

Cuestionamos el lenguaje, la sociedad y su comportamiento, y siempre lo hicimos desde la poesía, desde el discurso que se crea de un momento ajeno, pero a la hora de leerlo, interpretarlo y exponerlo se convierte en el arma que utilizamos para defender todo este cambio que logramos (Fragmento de ensayo, Caso 1).

El posicionamiento de los estudiantes escritores en el ámbito cultural y su participación en el campo literario tucumano les dio la posibilidad de ocupar otros lugares, en la escuela y más allá de ella. Ellos mismos reconocen sentirse capaces de socializar en otros ámbitos de la cultura, de sostener una idea o un punto de vista con otros, de debatir y poner voz a lo que piensan. En este aspecto, aparecen con mucha fuerza los educadores del CAJ como los posibilitadores y los que tendieron los puentes para que ellos pudieran lograrlo.

3- La mediación y el vínculo con los educadores

El reconocimiento a sus identidades como escritores va siempre de la mano del apoyo y la confianza que destacan en el trabajo que la coordinadora y el tallerista hicieron para ir acompañándolos a tomar el lugar de escritores. Son los educadores del CAJ (de todos los talleres) los que ellos definen como una gran familia, enfatizando en la cercanía de los vínculos. Los talleristas tienen en cuenta sus intereses, prestan atención a las singularidades, dan lugar a sus voces, comprenden sus realidades sociales y personales, y los motivan y sostienen en los distintos espacios de participación.

Asimismo, el tallerista de literatura es respetado por sus saberes, porque con él pueden hablar de muchos temas y aprender sobre géneros, autores, historia, geografía, y lo que ellos denominan “cultura general”. En primera instancia, el reconocimiento que reciben los escritores es de los mismos talleristas y educadores quienes son los primeros “otros” que leen.

Cabe destacar que, en este CAJ, el tallerista de literatura fue siempre la misma persona que sostuvo el proyecto durante 6 años. La coordinadora de los primeros 4 años fue también una clave en la institucionalización del proyecto con la literatura. Los demás talleristas fueron cambiando y los dos educadores que cumplieron el rol de coordinadores en los últimos 2 años, dieron continuidad a la identidad del CAJ y, desde allí, realizaron nuevas propuestas y prácticas. Además del trabajo específico de cada taller, las distintas áreas gestaron en conjunto las instancias de producción de eventos artísticos y presentaciones. Asimismo, dos de los casos de escritores de este estudio se destacaron en el taller de música y realizaron intervenciones como músicos en los eventos.

En este punto, es preciso señalar los sentidos de la mediación en los espacios educativos que, lejos de la concepción de la *desescolarización* de la literatura (Privat, 2001) o de la animación ligada a la espectacularización de la literatura (Bajour, 2014), precisa poner la mirada en el *vínculo educativo* (Zelmanovich, 2015) sostenido en la confianza en los adolescentes desde propuestas comprometidas con la educación y la literatura como derechos.

A modo de cierre para seguir pensando

A partir de los sentidos que Chiani (Chiani, 2014 citado en Blake, 2021) propone para el prefijo *trans*, Blake (2021) presenta el concepto de *transLiteratura* para pensar en la ampliación de la literatura para las infancias, tanto en lo que respecta a su producción y edición atravesada por otras artes y tecnologías, como en lo que respecta a su circulación en instalaciones artísticas e intervenciones multimediales.

En esta línea, podríamos pensar en el taller de lectura y escritura creativa del CAJ como un *taller transLiterario* que, en el marco del programa socioeducativo, construye su identidad en diálogo con otros talleres como el de música, artes plásticas, teatro, danzas o culturas andinas. Del mismo modo, cuando los adolescentes se refieren a la literatura, la definen como algo más que un contenido que tiene que ser enseñado y aprendido. En sus trayectorias en ese taller, la literatura fue una experiencia estética con el potencial de generar otras cosas: pensamiento crítico, autoestima, conciencia política. Como refiere Blake (2021):

(...) además de los contagios artísticos, la transLiteratura vuelve a lo literario y a poner de manifiesto su inagotabilidad. Establece un pacto con lo inconmensurable, una muestra del arte como devenir, como mutación en cada evento de lectura o de literatura participada. (...) La experiencia literaria deviene multiplicadora e inextinguible. Una transLiteratura que abre el corral para permitir efectos simbólicos de alto impacto y de renovado alcance más allá de la instancia de fruición en el encuentro (p. 45).

Como vimos en el caso de los escritores, tanto generar los eventos literarios y artísticos en la escuela, teatros o plazas, como participar en eventos de la provincia, significó consolidar sus identidades como escritores, sostenidas y reconocidas en los vínculos con los propios compañeros y educadores del CAJ y con los lectores/espectadores.

En este sentido, nos interesa pensar en las instalaciones poéticas no sólo como propuestas de intervención o mediación, sino como instancias de circulación de las producciones propias del taller que contribuyen a la configuración de las identidades de los escritores.

Finalmente, es posible sostener la importancia de ampliar la concepción tradicional del taller de lectura y escritura creativa, incorporando a los ya conocidos momentos del taller (lectura, consigna de escritura, socialización de las producciones, reescritura), por un lado, *la edición* de las producciones en distintos soportes y modalidades, combinando diversos lenguajes artísticos, y, por otro lado, *la circulación* de las producciones en instalaciones y eventos en espacios públicos e institucionales. Esto puede habilitar, además, la reflexión acerca de la implementación de estrategias didácticas en la configuración de escritores en espacios educativos como una vía para avanzar en la construcción de *poéticas juveniles* tendientes a garantizar el derecho a la escritura en la escuela.

Notas

[1] El programa CAJ estuvo dirigido particularmente a estudiantes del nivel secundario, tanto de las escuelas sede como del barrio, o adolescentes no escolarizados. Estuvo vigente y en constante crecimiento como una política de inclusión social y educativa perteneciente al Ministerio de Educación de la Nación desde el 2001 hasta el año 2015 cuando el modelo de gobierno del presidente Mauricio Macri (2015-2019) inició su cierre. En el marco de este contexto político, sólo algunas provincias asumieron la responsabilidad y el costo de la continuidad de los CAJ, por lo cual el programa comenzó a desaparecer. En Tucumán, el programa CAJ dio inicio en el año 2001 hasta el 2015 como un programa nacional. El Ministerio de Educación de la provincia, a través de la Coordinación provincial de Políticas para la Inclusión social, sostuvo el programa durante los años 2016, 2017 y 2018, aunque con muchas carencias y con una notable disminución de sus sedes y precarización de los sueldos de los trabajadores. En el año 2019, el programa CAJ dejó de funcionar definitivamente en la provincia de Tucumán.

[2] La investigación más amplia se desarrolló en los CAJ de dos escuelas de zonas periféricas de San Miguel de Tucumán. Para este artículo tomamos los casos correspondientes a una sola de las escuelas.

[3] Roland Barthes (1994) profundiza en la concepción de la lectura y la escritura como prácticas que se reenvían una a la otra. De este modo, toda escritura es una reescritura y cada lector escribe de nuevo cada texto que lee. Todo texto deriva de otro texto, las palabras surgen y se expanden al entrar en contacto con otras. Se puede consultar el texto “Escribir la lectura” en *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y de la escritura*, Buenos Aires, Paidós.

[4] Siguiendo a Loyo y Calvo (2009) y Terigi (2014), la utilización del término “vulnerabilizados” en contraposición a “vulnerables” busca enfatizar que los sujetos no *son* vulnerables por alguna condición propia que los haga tales, sino que están colocados en situación de vulnerabilidad por efecto de procesos de concentración de la riqueza, de explotación económica, de segregación en la participación política y de desigualdad en el acceso a los bienes culturales.

[5] Los autores del modelo sociocultural se oponen a los postulados de los modelos cognitivos que consideran a la composición de textos como una redacción que atiende a las restricciones de la gramática oracional y textual, a la normativa ortográfica y a los parámetros discursivos y semánticos que rigen la selección del léxico. El paradigma de la lingüística textual fue fuertemente instituido en las escuelas argentinas de los años '90.

[6] *Mandrágora* surgió en 1995 en el marco del Centro de Investigación e Información sobre Literatura Infantil y Juvenil (CIIIJ) de la Universidad Nacional de Tucumán, de la mano de Rossana Nofal y Ana García Guerrero. Desde ese año hasta la actualidad, ha brindado talleres literarios para niños/as y adolescentes, tanto de manera particular como en comedores y hospitales.

[7] La colección está conformada por los libros *Los lectores somos gente rara* (2015), *Sin renglones* (2016), *Palabras tachadas* (2017), *Memorias en proa* (2018).

[8] El nombre de la revista hace referencia al barrio en el que se encuentra la escuela secundaria, conocido popularmente como La Bombilla. Se trata de uno de los barrios urbano marginales más estigmatizados por la prensa y la sociedad tucumanas.

Bibliografía

Alvarado, Maite (2013): *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires, FCE.

----- y Pampillo, Gloria (1988). *Talleres de escritura: Con las manos en la masa*. Buenos Aires, Libros del Quirquincho.

Andruetto, María T. y Lardone, Lilia (2011): *El taller de escritura creativa en la escuela, la biblioteca, el club*. Córdoba, Comunicarte.

Bajour, Cecilia (2014): *Oír entre líneas. El valor de la escucha en las prácticas de lectura*. Buenos Aires, El Hacedor.

- Blake, Cristina (2021). "Más allá del corral: la transliteratura infantil argentina". *Más allá del corral: transliterar la enseñanza*. La Plata, Edulp, pp. 14-45, disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/124255>
- Frugoni, Sergio, Mathieu, Carolina (2021). *Más allá del corral: transliterar la enseñanza*. La Plata, Edulp, disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/124255>
- Bombini, Gustavo (2017): *La literatura entre la enseñanza y la mediación*. Bogotá, Panamericana editorial.
- Camuña, Silvia (2005): "Revista 'villaBom': la construcción de identidades como resistencia a los procesos de marginación". *Ponencia*, V Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- Cañón, Mila y Hermida, Carola (2017): "Jitanjáfora. Crear redes a través del lenguaje y la literatura". *Nano-intervenciones con la literatura y otras formas del arte*. Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, pp. 86-108, disponible en http://www.fhuc.unl.edu.ar/media/investigacion/centros/CEDINTEL_documentos/Nano_intervenciones.pdf
- Chartier, Roger (1993): "Textos, impresos, lecturas". *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Madrid, Alianza Editorial, pp. 41-57.
- Fernández, Mirta G. (2006): *¿Dónde está el niño que yo fui? Adolescencia, literatura e inclusión social*. Buenos Aires, Editorial Biblos.
- (2014). *Hurtar la palabra poética. Escritura, adolescencia y contextos de encierro*. Buenos Aires, El hacedor.
- Frugoni, Sergio (2017). *Imaginación y escritura: La enseñanza de la escritura en la escuela*. Buenos Aires, Ediciones El Hacedor.
- (2021). "Esa maravilla: la enseñanza de la poesía en la construcción de lo común". *Más allá del corral: transliterar la enseñanza*. La Plata, Edulp, pp. 49-74, disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/124255>
- y Pizzorno, Romina (2015): "Poner el pecho: notas sobre un proyecto editorial con jóvenes". *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. Vol. 1, N° 1, diciembre. pp.224-233. Mar del Plata, Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, disponible en <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/1497/1498>
- Gerbaudo, Analía y Tosti, Ivana (ed.) (2017). *Nano-intervenciones con la literatura y otras formas del arte*. Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, disponible en http://www.fhuc.unl.edu.ar/media/investigacion/centros/CEDINTEL_documentos/Nano_intervenciones.pdf
- Ortiz, María F. (2018). *Anti-recetario. Reflexiones y talleres para el aula de Literatura*. Córdoba, Comunicarte.
- Petit, Michèle (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Buenos Aires, FCE.
- (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Buenos Aires, FCE.
- (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Barcelona, Editorial Océano.
- (2015). *Leer el mundo. Experiencias de transmisión cultural*. Buenos Aires, FCE.
- Privat, Jean-Marie (2001): "Socio-lógicas de las didácticas de la lectura". *Lulú Coquette Revista Didáctica Lengua y Literatura* 1(1), pp. 47-63.
- Rockwell, Elsie (2000): "La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura" *DiversCité Langues*. Vol. V.
- Rockwell, Elsie (2015): *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós.
- Rodari, Gianni (2017): *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Buenos Aires, Colihue.
- Stake, Robert (2012): "Estudios de casos cualitativos". *Manual de investigación cualitativa* Vol. III. España, Gedisa.

Tobelem, Mario (1994): El libro de Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura. Buenos Aires, Santillana.

Zelmanovich, Perla (2015): "Espacio socioeducativo y tratamiento de lo paradójal". Problemas, estrategias y discursos sobre las políticas socioeducativas: Seminario II DNPS. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, pp. 133-168.