

Palabra y tabú: un método de lectura y escritura en el tratamiento de la inclusión social con jóvenes¹

Word and taboo: a reading method and writing in the treatment of the social inclusion with young

Recibido: 05/09/2009
Aprobado: 17/11/2009

Román Robles Mendoza

Universidad Nacional Mayor de San Marcos
hermanovallejo@hotmail.com

Sonia Alba Ruiz Landa

Universidad Nacional Mayor de San Marcos
heliptica@gmail.com

RESUMEN

Un poco antes de que en el país se iniciaran diversas actividades para remontar los bajos resultados en las pruebas de comprensión lectora, un grupo de estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales iniciamos una experiencia de escritura y lectura inclusiva con jóvenes universitarios en un período que la universidad se encontraba intervenida y vigilada por tropas del ejército. Al terminar la intervención, la experiencia salió fuera de la universidad y abordó escenarios más amplios y diversos grupos de jóvenes. Posteriormente la sistematización de la experiencia llevó a estructurar un método de inclusión social con jóvenes, basado en la exploración y dominio progresivo de la palabra en la lectura de poesía y escritura poética. El diseño del método considera tres etapas de acuerdo a la función histórica de la poesía: primero, el dominio de palabras, al que le sucede la construcción de órdenes de palabras y culmina con la construcción de sentidos. El método considera que la lectura estimula la función cognitiva y la escritura la función manipulativa de los jóvenes y, por tanto, ambas actividades tienen una relación complementaria.

PALABRAS CLAVE: Inclusión, juventud, lectura y escritura, poder de la palabra.

ABSTRACT

A reading and writing inclusive experience developed for a group of students from the Faculty of Social Sciences in a time that the university was controlled by army troops become a youth social inclusion method based in the progressive exploration and domain of the word in the reading of poetry and poetic writing. The design method considers three stages according to the historical role of poetry: first the domain of words, followed by words orders construction and culminates with the meaning constructions. The method considers that reading encourages cognitive function, and writing the manipulative function. And both have a complementary relationship.

KEY WORDS: Inclusion, Reading and writing, youth, Word power.

¹ El presente ensayo está basado en la tesis «Tabú y palabras: exploración y construcción de identidad a través de la poesía en menores sometidos a explotación sexual» de Sonia Alba Ruiz Landa (2003).

*Cuántas princesas somnolientas llevamos en nosotros,
ignoradas, esperando que una palabra las despierte.*

André Gide

I. INTRODUCCIÓN

El país vive una intensa actividad lectora que involucra tanto los programas para jóvenes escolares de tercero a quinto años de secundaria, como los esfuerzos para fortalecer la práctica de la lectura fuera de las aulas. Los programas escolares están enfocados en obtener metas cuantificables en: lectura de fragmentos, de textos, ejercicios académicos de gramática, comprensión narrativa y dominio del vocabulario. Son en términos generales, semejantes a los programas educativos dedicados al dominio del lenguaje. Las actividades fuera de aulas van desde el tratamiento lúdico de la lectura, a la adquisición de ejemplares y mejora de la infraestructura bibliotecaria.

El método que estructuramos tiene una meta distinta, busca generar procesos internos en el lector. Procura que la palabra leída y escrita se introduzca y fluya en el raciocinio de la persona ejerciendo un rol transformador y de integración social, como lo señala Petit: «*La lectura no debe ser apreciada solamente a partir del tiempo que se le dedica, o del número de libros leídos o recibidos. Algunas palabras o una frase o una historia pueden dar eco a toda una vida*» (Petit, 2001:50). Cualquier lector puede dar prueba de ello.

El método surgió de la sistematización de experiencias en varios años con jóvenes en actividades de lectura y escritura. Desarrolla una complejidad progresiva que va desde el dominio de la palabra para nombrar la existencia de algo, hasta las órdenes de palabras que configuran un sentido, que la exposición de la experiencia muestra al incorporar reproducciones de los trozos de papel con los textos producidos. La exposición de la experiencia, de validación del método, aborda el enfoque teórico y los resultados de su aplicación como contribución a las labores de inclusión social en un grupo de jóvenes en situación de riesgo —en recuperación de explotación sexual infantil, internas en un albergue ubicado en Lima— que aparecen identificadas con los pseudónimos que ellas mismas eligieron para rubricar sus escritos. Su identidad se ha mantenido en reserva, en la exposición del presente texto, para atender las disposiciones legales sobre menores.

La exposición del método muestra sus orígenes empíricos, los elementos incorporados en su formulación, la secuencia lógica y los resultados obtenidos con el grupo de jóvenes internas.

El origen, la experiencia de Tráfico

En los años finales de la intervención de San Marcos con tropas militares sobre techos y otros espacios, los estudiantes vivíamos un ambiente en el que cada quien

estaba forzado por seguridad personal a encerrarse en sí mismo, se desconfiaba de todos y la abierta comunicación o formas de expresión eran un riesgo. La atención puesta a los pequeños escritos que las personas —en especial los jóvenes— suelen realizar sin propósito aparente en hojas de cuadernos o cualquier otro papel, en instantes en los que nos llenamos de vida o nos despojamos de ella, llevó a un pequeño grupo de estudiantes a realizar el esfuerzo de recopilar y publicar escritos breves de los estudiantes de ciencias sociales, identificando a los autores por pseudónimos. La publicación fue hecha distribuyendo los escritos bajo la forma de un poemario de formato A5. Se elaboraron plantillas y se pegaron trozos de textos y gráficos en hojas A4 para que al doblarse en cuatro cada dos plantillas se obtuviera un poemario. Las plantillas se dejaron en el quiosco de la Facultad para que cualquier interesado adquiriera su ejemplar.

La fórmula ideada para difundir los escritos fue una innovación tanto en el propósito de la edición como en el modo de divulgación y logística, convirtiéndose inmediatamente en un suceso.

Tras sucesivas ediciones y lectura pública de lo que empezó llamándose «El infierno de piedra», la publicación y divulgación creció exponencialmente, se incorporó a jóvenes de diverso origen, no necesariamente de San Marcos. En el año 2003, la iniciativa tomó un giro mayor. El grupo gestor tomó como nombre «La Sociedad Natural» y la experiencia de la publicación y lectura de sus escritos juveniles la llamaron *Tráfico*, por la actividad que consistía en un tráfico de ideas y de poemas. *Tráfico* salió del ambiente universitario integrando a otros grupos de jóvenes en la ciudad y realizando presentaciones de los escritos en diversos escenarios, centros culturales, colegios y poblaciones. Las actividades fueron modelando una manera de realizar talleres de lectura y escritura para jóvenes. Posteriormente se buscó validar una metodología de intervención con jóvenes por medio del ejercicio de funciones cognitivas proporcionadas por la lectura, complementadas por el ejercicio de funciones manipulativas que posibilita la escritura.

Sucesivas aplicaciones permitieron organizar una investigación exploratoria que se llevó a cabo en el verano del 2003, gracias al apoyo financiero del Fondo de Promoción de Tesis otorgado por el Instituto de Investigaciones Histórico Sociales de la Facultad de Ciencias Sociales de San Marcos. El sustento de dicha investigación y sus resultados se presentan en este trabajo. Constituye una investigación pionera, la cual debe servir para exploraciones mayores. La investigación contó con el valioso concurso de los miembros de la Sociedad Natural, en especial de José Antonio Calderón y José Luis Anselmo, así como todo el personal a cargo de las menores a quienes agradecemos su entusiasmo y ganas de vivir.

II. PALABRA Y TABÚ

El dominio de la palabra tiene una función histórica en el desarrollo de la humanidad. Encontramos que la mayoría de las culturas han explicado la génesis de todas las cosas en la existencia de la palabra. Así los Acadios², en el poema *Enuma elish*³, explican el origen del mundo en una cosmogonía de orden y caos en el cual nada podía existir sin tener una *palabra* para ser nombrado. En los primeros versos acadios se destaca que las cosas sólo podían existir, si existía la palabra para nombrarlas. Los primeros versos dicen: «*Cuando en lo alto /el cielo no había sido nombrado,/ no había sido llamada con/ un nombre abajo la tierra firme*».

La idea de que la existencia de una palabra era la condición necesaria para que lo existente sea parte de la realidad, ha sido para diversas culturas, el inicio de *lo humano*. Entre los egipcios el mundo habría surgido de la palabra de su dios Ra. En el mundo cristiano el mundo empezó a tomar forma en la palabra de Dios: *En el principio estaba el verbo*. Para los aimaras la explicación del mundo empieza con Arú⁴: *la palabra*, para ordenar los dos tiempos del mundo: la luz y la oscuridad. La palabra aparece también de manera semejante en el Popol Wuj⁵, que cuenta el origen del mundo.

Si las cosas existen aun cuando no se tenga una palabra que las nombre, nuestro poder sobre esas cosas consiste en poder nombrarlas o tener una forma para abordar un estado, condición, idea o concepto, como se hace aun hoy en el mundo andino en el que faltando tanto palabras como conceptos occidentales —disculpa, por favor, gracias⁶— se tienen que hacer incorporaciones del español. María Rostworowski⁷ revela en *la reciprocidad*, tanto esta ausencia como la forma en que los Incas encontraron la solución. Lo muestra cuando narra lo que tuvo que hacer

2 Fue el primer imperio de la historia semita; se desarrolló alrededor del 2300 a.C., abarcaba Mesopotamia desde el Golfo Pérsico al Mediterráneo.

3 El *Enuma elish* estaba escrito en tablillas encontradas en las ruinas de la biblioteca de Asurbanipal (669 a. C. - 627 a. C.) de la antigua ciudad de Nínive.

4 Aru es la raíz para señalar: voz, lenguaje, idioma. Lenguaje del ser humano con el que se nombran las cosas.

5 El Popol Wuj cuenta la historia del origen del mundo en el pueblo Quiche en Centroamérica —pueblo de avanzada cultura y lengua semejante a la maya—. En sus primeros versos cuenta «Ésta es la relación de cómo todo estaba en suspenso, todo en calma, en silencio; todo inmóvil, callado, y vacía la extensión del cielo. Llegó aquí entonces la palabra, vinieron juntos Tepeu y Gucumatz, en la obscuridad, en la noche, y hablaron entre sí Tepeu y Gucumatz. Hablaron, pues, consultando entre sí y meditando; se pusieron de acuerdo, juntaron sus palabras y su pensamiento. Entonces se manifestó con claridad, mientras meditaban, que cuando amaneciera debía aparecer el hombre. Entonces dispusieron la creación y crecimiento de los árboles y los bejucos y el nacimiento de la vida y la creación del hombre. Se dispuso así en las tinieblas y en la noche por el Corazón del Cielo, que se llama Huracán. El primero se llama Caculhá-Huracán. El segundo es Chipi-Caculhá. El tercero es Raxá-Caculhá. Y estos tres son el Corazón del Cielo»... (copia guardada en la Newberry Library de Chicago).

6 Uno de los resultados de la investigación de Albino Ruiz, en *Capitalismo popular - los aimaras en Gamarra*, Sao Paulo 1989, Instituto Fernand Braudel de Economía Mundial.

7 Rostworowski, María, *Historia del Tahuantinsuyu*, Cap. III, Lima IEP ediciones 1988.

Túpac Yupanqui, para pedir un favor y agradecer después a los curacas⁸ un servicio, en ausencia de las palabras «por favor» y «gracias»⁹.

Con la palabra, el hombre adquiere poder sobre cosas y conceptos. Fuera de la palabra se encuentran los dominios de la incertidumbre. Un mejor dominio de la palabra permite expresar o construir conceptos, sentidos como también disecionarlos y volver a construir nuevos conceptos. La palabra nos permite disipar la incertidumbre como también crearla. Sus formas y sonidos —sonoridad, textura, cadencia, breve, larga— tienen la capacidad de producir sensaciones y emociones. La palabra nos presenta o nos esconde. Nos permite introducirnos, pertenecer a un registro colectivo. La ausencia de la palabra nos coloca en los dominios de lo desconocido, fuera de, o en lo incierto. La palabra revela el tabú¹⁰ o lo produce.

III. LOS JÓVENES Y LAS PALABRAS

Al arribar el individuo —joven— a la pubertad y al dominio del pensamiento lógico que acompaña el inicio de la adolescencia¹¹, se produce en él la imperiosa necesidad de tener el dominio de la palabra adecuada para nombrar lo que tiene en frente. La riqueza de palabras hace posible abordar, comprender los sentidos y visiones de la vida¹². La adolescencia es una de las etapas de la vida en la que la búsqueda de sentido se convierte en una prioridad y se suele ser más, para conocer, establecer referentes, ubicarse en el mundo. Petit señala: «*en la adolescencia,*

8 En ausencia de las palabras «por favor» y «gracias» había de agasajarlos antes y después con comilonas, regalos y estancias, tanto para conseguir que aportaran de mano de obra en la edificación como su participación en guerras. Tal como se practica aún hoy en el altiplano, la *Apjata* —aymara— que consiste en un aporte que tiene que hacer el invitado a un convite.

9 En el mundo andino, cuando alguien recibía algo, no podía entenderlo de otra forma que un endeudamiento con quien se lo daba. Recibo algo, no por favor —gratis—, estoy obligado a devolver, no puedo decir «gracias» no tengo la palabra. Un indigente dirá «dios pagarsunki», que equivale a «que dios te lo pague porque yo no puedo» en cuyo fondo está el concepto de la ancestral reciprocidad explicado por Rostworowski.

10 Procedente del original tafú en la lengua tapú —hablada en Hawai y Tahiti— se introdujo en la cultura occidental, recogida por el capitán James Cook, quien registró en sus diarios la condición de los nativos de los mares del sur para nombrar o tocar algo vedado. Lo tabú es toda conducta, actividad, costumbre prohibida en un grupo o sociedad, su contenido puede ser religioso, económico, social, cultural o político. Romper el tabú es, por tanto, una falta grave, en algunos casos castigados con la muerte. En lingüística, alude a la prohibición de pronunciar una palabra en virtud de su contenido. Lo tabú a lo largo de la historia se ha centrado en cuatro dimensiones: la religión, la muerte, las funciones fisiológicas y el sexo.

11 La palabra adolescencia tiene como raíz: adolecer —carecer o no tener lo suficiente—. Lo que distingue a la adolescencia es que por el desarrollo físico, la persona es muy semejante a un adulto pero carece de experiencia, madurez, un pensamiento lógico cabal y capacidades para actuar de la forma en lo que haría un adulto. El adolescente se torna menos dependiente de los adultos en el plano social y emocional y debe resolver situaciones que exigen certezas, seguridad, claridad, objetividad, autocontrol, estabilidad, serenidad y madurez responsable que lo haría un adulto con experiencia.

12 William H. McNeill, profesor emérito de historia de la Universidad de Chicago, expresó en su discurso al ser premiado por la fundación Erasmo en Ámsterdam: «*las visiones del mundo son importantes para nosotros y refleja la constante mudanza histórica. Como seres humanos nuestra cohesión depende de por lo menos en parte de visiones del mundo compartidas.*».

el mundo exterior es percibido como hostil, excluyente, y en el que uno se enfrenta a un mundo interior inquietante, y está asustado por las pulsaciones nuevas, a menudo violentas, que experimenta» (Petit: 2001: 46).

Para el adolescente, la palabra tiene la condición de herramienta. Al respecto Petit menciona: *«los adolescentes acuden a los libros en primer lugar para explorar los secretos del sexo, para permitir que se exprese lo más secreto, que pertenece por excelencia al dominio de las ocasiones eróticas, las fantasías. Van en busca de palabras que le permitan domesticar sus miedos y encontrar respuestas a las preguntas que los atormentan. Indagan en distintas direcciones, sin hacer caso de rúbricas y líneas demarcatorias entre obras más o menos legítimas. Y encuentran a veces el apoyo de un saber, o bien, en un testimonio, un relato, una novela, en una poesía, el apoyo de una frase escrita, de un discurso ordenado, de una escenificación. Al poder de dar un nombre a los estados que atraviesan, después de ponerles puntos de referencia, para apaciguarlos, compartirlos. Y comprender que esos deseos o temores que creían únicos en conocer, han sido experimentados por otros que le han dado voz»* (Petit, 2001: 46). Y Rosenblatt señala: *«el poder específico de la obra de arte literaria reside en su influencia en el nivel emocional, análoga a la clase de influencia que las personas y las situaciones ejercen en la vida»* (Rosenblat, 2002: 261).

Resaltamos dos efectos que la lectura genera en los jóvenes. El primero está relacionado con la autoexploración y construcción, de acuerdo a Petit: *«La lectura ha actuado decisivamente en la formación tanto de la persona como en la del talento creador de nuevas lecturas [...] muchos escritores contaron cómo la lectura les había permitido descubrir su mundo interior y volverse de ese modo más autores de su destino. Y entre ellos, escritores que crecieron en un medio pobre, como Jack London o Albert Camus.»* (Petit, 2001: 41). El efecto de las palabras es independiente al tiempo y muchas veces incluso a la misma lectura.

El segundo efecto, tiene que ver con los referentes que utilizamos en nuestra construcción. La lectura puede ser un instrumento personal de inclusión. *«Los jóvenes se encuentran mejor equipados para resistir procesos de marginación, porque la lectura los ayuda a construirse, a imaginar mundos posibles, a soñar. A encontrar sentidos, movilidad en el tablero de la sociedad».* (Petit, 1999: 47). La lectura puede ser un poderoso soporte para contrarrestar la marginación y fomentar la resiliencia, también proporcionar al lector referentes de pertenencia más amplios. La lectura invita al lector a *«sacudir creencias firmes hasta ese momento, desvirtuar una presentación del mundo basada en la posición entre «ellos» y nosotros»* (Petit, 2001: 64).

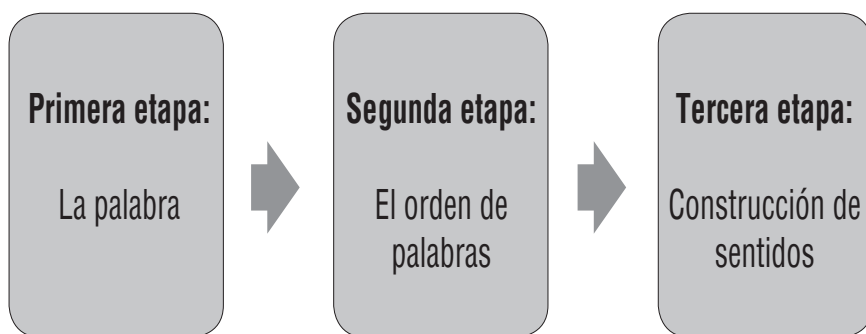
IV. EL DISEÑO Y LA ESTRUCTURA DEL MÉTODO

El método se desarrolla en una secuencia lógica de tres etapas que se integran de manera complementaria, la lectura como una actividad cognoscitiva y la escritura, como actividad manipulativa. En la primera etapa se exploran las dimensiones de

la palabra, en la segunda etapa se aborda la construcción del orden de las palabras y en la tercera etapa se abordan los nuevos sentidos que las órdenes producen. Cada etapa comprende tres sesiones: sesión de lectura, sesión de escritura y una sesión de declamación, en la cual cada autor de un escrito lee su contenido en voz alta para todo el grupo. Las sesiones de declamación, en la que se hacen las presentaciones, permiten nuevas adquisiciones y apreciaciones de la palabra en el tono y modulación de quien las lee. Se busca que las presentaciones y sus condiciones lúdicas, ejerzan un efecto transformador. Las sesiones son conducidas por un facilitador cuyo rol es producir el soporte para que las sesiones sean completadas y claramente diferentes, disuelve las dudas siguiendo un orden de lecturas en un orden colectivo generado por el propio grupo. No se desarrollan tareas ni calificaciones.

La secuencia

El método considera estas tres etapas:



i. Primera etapa: la palabra

En esta etapa se procuró poner en contacto a los lectores con poemas sencillos, en los cuales se encuentran *palabras* marcadas para explorar su sonoridad y se enfatizó mediante la repetición aquellas palabras que llamaron la atención.

La exploración de palabras debe permitir la exploración del mundo subjetivo. Que los participantes empiecen a nombrar sus emociones y experiencias, es el inicio de un proceso de autoexploración. La lectura de poemas ofrece un sinnúmero de oportunidades para encontrar palabras que inciten la exploración de emociones y sensaciones, que en otras condiciones pudieran ser sancionadas o normadas, especialmente en contextos en los que viven las jóvenes internas

Para promover la escritura, las actividades se abocaron al encuentro lúdico de las palabras. Los acrósticos fueron la herramienta más apropiada para extraer palabras a las jóvenes. Para lo cual se les presentó primero varios tipos de

acrósticos. La motivación fue incrementada con el reparto de llamativas hojas con diferente textura y formato. Los acrósticos debían ser construidos tomando como base un nombre sugerido por las jóvenes o de cualquier otra palabra. La etapa culminó con el desarrollo del tercer momento, la exhibición y lectura de los escritos.

ii. *Segunda etapa: el orden de las palabras*

En esta etapa se procura establecer relaciones entre las palabras. Lugar, posición, tiempo, proximidad, condición, etc. Se estimula que las jóvenes encuentren en la lectura, referentes para sí mismas.

Posteriormente se buscó en esta etapa, que por medio de la escritura pudieran relacionar palabras. Para lo cual se propuso que a partir de nombrar algo material de su interés —miedo, alegría, amistad— las jóvenes construyan una relación de palabras. Expresaran lo que les provocaba, sentían o quisieron decir. Esta segunda etapa culminó también con la exhibición y lectura de los escritos.

iii. *Tercera etapa: sentidos*

La tercera etapa está dedicada a la identificación y búsqueda de sentidos en lecturas y escritos más elaborados. Descubrir el contenido de conceptos. Aceptarlos o rechazarlos.

El resultado final esperado es conseguir que las jóvenes con nuevos dominios del lenguaje, puedan aproximarse a otros horizontes de construcción personal e inclusión social que se pretende conseguir con su internamiento: cambiar su condición por otra. Esta etapa comprende la exploración de una idea, en forma dirigida primero y luego a voluntad de cada joven. Se trató de conseguir que ellas digan, expresen, sus voces. La etapa culminó en el momento que se hizo la lectura de los escritos por todas las jóvenes, bien por las mismas autoras o por otra persona cuando ellas decidieron cubrirse por un seudónimo.

V. APLICACIÓN

Las condiciones de aplicación

El método completamente estructurado fue aplicado a un grupo de adolescentes —mujeres— en situación de riesgo y vulnerabilidad, recluidas en una casa-albergue de Lima, bajo protección y control del Estado. Las condiciones de las menores eran haber sido retiradas del dominio de la explotación sexual infantil, encontrarse bajo condiciones de encierro, poco contacto con el mundo exterior, sometidas a programas de recuperación escolar y adiestramiento laboral en espacios y tiempos totalmente definidos y supervisados. El grupo de internas estaba compuesto por menores de 12 a 16 años, quienes al margen de su edad tenían atrasos en su escola-

ridad. Les era común la ansiedad por conocer, comunicarse y reacciones recelosas a exponer cuestiones relacionadas con las funciones fisiológicas, su situación, quienes eran, su familia, sus hijos, qué querían, odiaban o esperaban. Estas cuestiones pertenecían en ellas a los dominios de lo tabú, mucho más fuerte en ausencia de palabras para poder expresarse, distinguir y construir órdenes y sentidos de forma explícita.

En un espacio —el albergue— en el que el tiempo ha sido organizado para «hacer y no pensar», en palabras de una interna: «*para que no te entre la pensadora*»¹³, realizar un taller de poesía era aparentemente una actividad no enfocada en lo productivo y tampoco de reforzamiento escolar, propios de lugares donde existe una exacerbada dedicación del tiempo a la productividad, en los que la lectura y la literatura en especial no parecen apropiadas. Refiriéndose a estos lugares, Petit expresa: «*Cuántos trabajadores sociales, e incluso formadores de o bibliotecarios, encasillan a las personas de medios pobres, en lecturas 'útiles' o prácticas, es decir aquellas que supuestamente van a ser de aplicación inmediata en sus estudios, en la búsqueda de un empleo o en la vida cotidiana.*» (Petit, 2001: 52).

El encontrarse en un espacio lleno de actividades grupales, la falta de contacto con el mundo exterior, la saturación del tiempo y la negación a la intimidad, producía en las adolescentes, la sensación de que la vida les era más sofocante dentro del hogar que fuera de él. Muy semejantes a las que tienen las presas sin espacio para sí mismas. Cuando el sistema controla la individualidad y donde existen escasas condiciones para la introspección, la necesidad de un espacio íntimo es sumamente valorada. Dadas las particulares condiciones de las internas, nos resultó totalmente legítimo preguntarse si por medio de talleres de lectura y escritura era realmente posible contribuir con los esfuerzos orientados a conseguir su inclusión social. Si la fuerza de la palabra podría tocar a aquellas jóvenes y más aun tener elementos de respuesta. Nos preguntamos si su interioridad podía ser tocada por la palabra, por los nuevos significados para ellas, por su sonoridad y textura.

Sabíamos por el registro oficial de ellas, que ninguna era analfabeta, aunque la mayoría no había concluido la primaria, estaba habilitada para leer y escribir, el establecimiento contaba con una pequeña biblioteca. Encontramos que la lectura de los textos que inicialmente distribuimos entre ellas, resultó un valioso recurso. Los textos literarios repartidos a las jóvenes durante el primer taller fueron rápidamente leídos, por lo que demandaron la entrega de nuevos textos. Rosenblatt, escribió: «*La literatura ofrece un escape a la estrechez de tiempo y espacio*» (2002: 216). Porque la lectura puede trasportar al lector a escenarios diferentes. En otros casos, la lectura facilita el echarle una ojeada al mundo real, a ese mundo que las

13 Expresión «*canera*» —de la cana: prisión— que se refiere al abatimiento que ocurre en quien está preso, al ponerse a pensar en su situación.

menores podían escuchar tras los muros: gente, cosas, sonidos. Niños riendo, el chirrear de una bicicleta pasando, o al simple ladrido de un perro. Según Rosenblatt: «*Los libros pueden constituir, de muchas maneras, una influencia liberadora. Pueden revelar a la chica o muchacho que existen modos de vida diferentes de aquel en el cual les tocó nacer*» (Rosenblatt, 2002: 216) y eso es justamente lo que en los talleres se hizo.

Si la lectura podía ser, sin duda, un refugio, la escritura fue un reto mayor. ¿Cómo lograr que las jóvenes escriban o reciten lo que hubieran escrito? ¿Querían hacerlo? En espacios de desolación, de enajenación, la sensación de sentirse «*despedazado, cuando el cuerpo es atacado, y se despiertan gran cantidad de angustias y de fantasías arcaicas, la reconstrucción de una representación de sí mismo, de su interioridad, puede ser vital*» (Petit, 2001: 70). Necesitaban un estímulo positivo, la creación de un yo poético, crucial en el proceso. Considerando las condiciones generales de las adolescentes, un yo poético asociado a algún concepto u objeto positivo, como una estrella o en un color cálido. De acuerdo a la experiencia con *Tráfico*, consideramos que este era una herramienta para levantar la voz, para empezar a escribir desde la anonimidad, para repensarse.

Para la aplicación de los talleres de lectura se tuvieron en cuenta los siguientes criterios a la hora de escoger los textos:

- Que las lecturas que se pusieran al alcance de las jóvenes contuvieran textos sencillos en lenguaje poético entonante. Se cuidó que ellos no contuvieran quejidos, lamentos, expresiones depresivas ni denostativas.
- Que fueran lo más próximos a su condición de jóvenes urbanas.

El proceso y sus resultados

Los talleres de lectura y escritura se desarrollaron en las tres etapas consideradas por el método. En cada etapa se cumplieron los tres momentos: lectura, escritura y sesión de declamación.

i. Primera etapa

Al inicio de esta etapa se hizo evidente el hermetismo, las limitaciones de vocabulario y segmentación de las jóvenes en diferentes grupos o bandas. El requisito crucial en esta etapa consistió en establecer un ambiente cómodo y de confianza, donde ellas pudiesen sentir seguridad para expresarse, sin ser penalizadas por ello. Se puso especial cuidado en ayudarlas a superar su dificultad para abordar algunos temas y vencer el miedo que dijeron sentir a exponerse, especialmente abordar lo que les resultaba tabú.

1. Presentación ante el grupo. Se realizó un pequeño recital poético dentro del local, en el cual participaron los autores de los escritos que fueron publicados por *Tráfico*.

Se repartió dos ejemplares de *Tráfico* a cada joven, con el fin de que ellas:

- a. Dispongan de una referencia inicial sobre lo escrito por otros jóvenes.
- b. Sean capaces de proyectarse positivamente en los talleres.

La publicación tuvo gran aceptación en el grupo, más del 85% de las jóvenes habían terminado de leer el ejemplar —el mismo día de su distribución— y solicitaban la entrega de otros ejemplares o algunas ediciones de poesía para leer.

2. Sesión de lectura. El taller se inició con una introducción a la poesía, las jóvenes hicieron referencia al concepto de poesía y explicaron lo que para ellas era la poesía:
 - *Cosas bonitas.*
 - *Hablan de amor.*
 - *Cosas románticas.*

Se les mostró con ejemplos y lecturas, cómo los autores conseguían escribir en un lenguaje poético. Se abordó de manera sencilla y con ejemplos lo que son:

- Formas poéticas: *verso y prosa*
- Extensión
- Estilo
- Tema.

La literatura escogida como ejemplos de estas formas básicas de poesía fueron en total diez, que hicieron referencia a las diferentes formas que los autores utilizan para expresar su pensamiento y sentir¹⁴. Se volvieron a leer tres poemas¹⁵, con los cuales se guió un diálogo grupal acerca de las distintas formas y estilos con que cada autor puede expresar independientemente un mismo sentimiento como la pena o el amor. Se explicó el significado de las palabras en los poemas cuando alguna de las jóvenes lo requería. A veces, porque les resultaba nueva, en otras ocasiones porque deseaban entender mejor o desarrollarlo en otro sentido.

3. Sesión escrita. La escritura estuvo orientada en primer lugar para desarrollar conceptos sencillos sobre animales y objetos. Primero se dialogó sobre las características de los objetos y luego se procedió a la construcción de ideas y oraciones sencillas. Los acrósticos, por su carácter lúdico tuvieron mucha acogida entre las jóvenes. Primero se les pidió que los elaboraran con sus nombres y luego con algún concepto o palabras escogidas por el grupo. La facilidad con la que crearon y diseñaron sus acrósticos las animó a intentar escribir textos más elaborados sin atarse a una palabra o letra como fue en la elaboración de

14 Los ejemplares se tomaron de autores latinoamericanos: Blanca Varela, Gonzalo Gonzales, Octavio Paz, Zulma L. Páez, Mario Benedetti, Gabriela Mistral, Fernando Pezoa.

15 Los autores con los que se desarrolló el diálogo fueron: Pablo Neruda, Gioconda Belli y Alejandra Pizarnick.

acrósticos. Para lo cual se alentó a que asumieran un yo poético, es decir, la exploración de un alter ego positivo, representado por colores cálidos como el azul, turquesa o celeste, así como también mediante entes positivos como «la luz», «el sol», «la luna», etc. Este «yo poético» se utilizó para evitar exponer a las jóvenes a burlas y comentarios que pudieran ocurrir. Cuando las jóvenes optaron por un yo poético, les resultó más sencillo entregar y compartir sus escritos para ser leídos al grupo.

4. Sesión de declamación. Se escogieron cinco escritos bajo seudónimo para ser leídos al grupo por cinco jóvenes escogidas al azar. Las jóvenes a cargo de la lectura mostraron inicialmente nerviosismo, bochorno y dificultad para leer los escritos. Durante la lectura, el resto del grupo no interrumpió y prestó atención a las palabras que pronunciaban sus compañeras. Esta primera etapa demandó crear un ambiente grato y lúdico, para lo cual se echó mano al material de soporte —didáctico— previamente elaborado que comprendió el formato del material de lectura, el diseño de las hojas para escribir, incluso las formas caprichosas de los acrósticos. Se trató siempre de estimular nuevas formas de construcción y deconstrucción de los objetos. La variedad de colores, formas y texturas estimularon a las jóvenes a interesarse por los objetos e intentar explorarlos.

ii. Segunda etapa

1. Sesión de lectura. Se comenzó la sesión con la lectura grupal de poemas de autores latinoamericanos¹⁶ en los que se tratan desde diferentes sentidos, valores como la solidaridad, la verdad, el valor y la autoconfianza. Después de lo cual se estableció un diálogo sobre los personajes de cada historia. Cada uno expuso su percepción y opinión sobre la lectura. Se hizo la explicación acerca del significado de las palabras que les eran nuevas a alguna de las jóvenes. El conocer o reafirmar el significado de una palabra mostró su utilidad en la exploración de la subjetividad. En una de las sesiones, por ejemplo, una de las jóvenes descubrió que la palabra «hermética» podía ser utilizada como un adjetivo para definir la condición de la persona «*ahora sé como me he sentido todos estos días, justamente así, hermética*» —expresó.
2. Sesión de escritura. Esta sesión estuvo dedicada a realizar juegos de palabras mediante diferentes formas poéticas. La construcción de acrósticos se presentó como un reto, como un juego divertido, relacionando las letras de una palabra con ideas expuestas en la sesión de lectura o propias. Entre los escritos que presentamos respetando la forma en que fueron escritos —ortografía, concordancia, etc.—, destacan:

16 Pablo Neruda, Gonzalo Gonzales, Benedetti.

Texto 01

Quisiera saber de ti, mi
 Único amor, porque tú te
 Interesaste mucho
 En mí y por eso te
 Recuerdo siempre
 En las horas de mi soledad y
 Me siento triste cuando
 Empiezo a recordar tu amor. *Tristeza (joven 01)*

Podemos apreciar en el escrito un doble mensaje, tanto en la palabra elegida para el acróstico como en las que las relacionaron para que tuvieran sentido. Las palabras como los temas del acróstico fueron variando a medida que iban dominando la técnica. Al inicio utilizaron sus nombres o los nombres de sus hijos como base, luego elaboraron acrósticos con expresiones particulares como la siguiente:

Texto 02

Cada día te quiero más
 A pesar de todo lo malo
 Mírame y te darás cuenta, que la
 Imagen que tú quieres soy yo.
 Nada cambiará en mí por ti.
 Ama con todas las fuerzas
 Nada más déjate llevar por el
 Día que nos llena de vida
 Oh! Te quiero sin fin... *La luz (joven 03)*

También confeccionaron acrósticos de manera ingeniosa presentando juegos verbales y preguntas capciosas

Texto 03

Quién es él?
 Ustedes lo conocen!
 Es el que tú te imaginas... *(Joven 17)*

Conforme se fueron incrementando las lecturas, se incrementó también su dominio del lenguaje y con ello, la confianza y el gusto por lo que venía sucediendo. Los textos producidos pasaron a temas de reflexión y exploración narrados en primera persona¹⁷ y con una dimensión más íntima. Los escritos tienden a la

17 Primera persona: es decir que la acción o el acontecimiento es narrado desde el punto de vista de la primera persona gramatical el «yo».

autonarración, visibilizan los conceptos¹⁸ que las jóvenes desarrollaron. Los textos presentaron percepciones, sentimientos e imágenes de sí mismas. En menor medida también los escritos abordan temas de valoraciones y reflexiones sobre el mundo exterior.

Texto 04

UNA NOCHE EN LA CALLE

Una noche en la calle...

Sin tener qué comer y no saber dónde dormir,

donde la gente pasa

te miran como si no hubieran visto a una persona.

Una noche

Donde la gente pasa y te dice

Piraña

Ratero y forajido

Solo porque estás ahí.

Pero...yo pienso

Que su físico o su ropa sucia

No es tan importante

Sino lo que importa es...

Lo que tienen dentro de su corazón. (*Joven 10*)

3. Sesión de declamación. La lectura pública de los trabajos hechos por cada autora, al finalizar les era grato leer también el yo poético con el cual habían firmado su escrito.

iii. *Tercera etapa*

1. Sesión de lectura. Esta sesión comenzó con la lectura grupal de dos pequeños cuentos acerca de la importancia de compartir y reconocer el poder de la lectura. Después se produjo el diálogo sobre las lecturas. En esta sesión las integrantes mostraron mayor seguridad para emitir sus opiniones y mayor detalle en explicar y/o comentar sus apreciaciones.
2. Sesión de escritura. En esta sesión se desarrollaron formas poéticas simbólicas en las cuales se introdujo la combinación de palabras componiendo también imágenes.

18 Este término suele definirse, en sentido genérico, como el conjunto de imágenes, pensamientos y sentimientos que el individuo tiene de sí mismo. Así, es posible diferenciar dos componentes o dimensiones en el autoconcepto: los cognitivos (pensamientos) y los evaluativos (sentimientos). Los primeros se refieren a las creencias sobre uno mismo tales como la imagen corporal, la identidad social, los valores, las habilidades o los rasgos que el individuo considera que posee. Los segundos, también llamados autoestima, están constituidos por el conjunto de sentimientos positivos y negativos que el individuo experimenta sobre sí mismo.

Texto 05
(Joven 09)



Al finalizar la sesión encontramos escritos sumamente llamativos, que recogen las referencias que recibieron en las lecturas. Encontramos en ellos un fuerte interés por descubrir y redescubrir su mundo interno y desarrollar su creatividad. En esta etapa, muchas de las jóvenes habían dejado su «yo poético» —seudónimo— para firmar sus escritos con su nombre, otras lo mantuvieron. Los escritos realizados hacia el final del taller muestran mayor seguridad y certeza ante el mundo interno/externo. Sus escritos son omniscientes —quien narra muestra un conocimiento total y absoluto de todo lo narrado, conoce todos los sucesos y los sentimientos más íntimos de cada actor o personaje—, como en el siguiente texto

Texto 06

Rutina... la Vida

Cuando todo parece nada, la mente se me vuelve a esclarecer y pienso en el pasado y ahí estoy, pero pienso que no se puede volver, pienso en el presente y ahí estoy, todo parece normal pero nada es igual, el futuro es lo que viviré y mi presente será mi pasado, todo parece confuso, pero vuelvo a sentir la sensación del aire fresco que respiro en el campo al atardecer y al amanecer la luz del día se ve, todo normal parece estar. Vuelvo a respirar el aire de siempre, pero aunque los años pasen y todo es distinto, nunca podrá volver lo que pasó, tu historia es real, lo único que importa es tu presente. (Joven 07)

3. Sesión de lectura de escritos. Durante esta sesión las jóvenes leyeron sus propios textos. Mostraron seguridad y control, el grupo escuchó lo leído en silencio absoluto y premiaron con aplausos los escritos que les gustaron.

VI. CONCLUSIONES

- El desarrollo de la lectura y la escritura como actividades complementarias permitieron tener una evidencia de cambio en las jóvenes, expresada inmediatamente en sus escritos. A diferencia de otros tratamientos, sobre todo en las actividades de lectura, sobre las cuales se trata de extraer escritos, no fue necesario plantearles cuestionarios o indagar por reflexiones. Lo escrito por ellas fluyó como algo natural. Esta es la diferencia notable que encontramos comparada con otras actividades sobre la lectura.
- Los escritos muestran también el impacto en ellas de las lecturas, en sus propios órdenes de palabras que construyeron a partir de un modelo, pero sobre todo revelan que alcanzaron un mejor dominio de las palabras, que les permitió abordar aquellas cuestiones que les eran tabú. El dominio de la palabra les permitió disipar el tabú, no crearlo.
- La aplicación del método de lectura y escritura permitió descubrir y desarrollar dos condiciones esenciales para el éxito de las jóvenes:
 - a. Es una condición indispensable crear previamente espacios acogedores. Le dan carácter, seriedad y facilitan tanto la concentración como el manejo de la intimidad.
 - b. La creación de un yo poético es una herramienta que permite desarrollar talleres como el presente. Facilitó la producción de escritos de las jóvenes y su mejor integración.
- El taller de lectura y escritura permitió que ellas mismas aborden lo tabú en sus vidas y expresen a través de la escritura la complejidad de sus percepciones y cambios. Los textos presentados los muestran.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CHARTIER, R. (2000). *Cultura escrita, literatura e historia*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- CRISTIAN, S. A. (2002). *La vergüenza de los pandilleros*. Lima: Ceapaz.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1968). *Cortázar: una antropología poética*. Buenos Aires: Nova.
- HAVELOCK, E. A. (1996). *La musa aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- NACIONES UNIDAS (1998). *El ABC de las Naciones Unidas*. Nueva York: Naciones Unidas.
- PETIT, M. (2001). *Lecturas: del espacio público al espacio íntimo*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.

- PETIT, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- PEUGEOT, J. (1999). *El conocimiento del niño por la escritura: El estudio grafológico de la infancia y sus dificultades*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- REGUILLO, R. (2000). *Emergencias de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Colombia: Norma.
- RODRÍGUEZ, Gregorio (1999). *Métodos de investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- ROSENBLATT, L. M. (2002). *La literatura como exploración*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- ROSTWOROWSKI, María (1988). *Historia del Tahuantinsuyu*. Lima: IEP.
- RUIZ, A. (1989). *Capitalismo popular. Los aymaras en Gamarra*. Braudel Papers.
- SOCIEDAD NATURAL. (n.d.). *Infierno de Piedra*.

ANEXOS

Trabajos realizados durante el taller:

UNA NIÑA SE QUEDO SOLA
NECESITABA AYUDA DE GENTE
TOBOS SUS HERMANOS SE OLVIDARON DE LLAMAR
SE QUEDO SOLA SIN MADRE
SIN SUS HERMANOS
SU HERMANO QUIERO MUCHO

LA NIÑA NECESITABA LA
AYUDA DE LA GENTE
QUE ENCONTRO

A GENTE BUENA QUE AYUDARON
EN UN INTERCAMBIO
SON BUENAS
COMO SUS FAMILIAS

ESA CHICA DICE
GRACIAS
POR AYUDARME
NUNCA EN MI VIDA
VOY A OLVIDARME
FUERON BUENOS CONMIGO

JESUS AYUDARA A MUCHAS CHICAS QUE
NO TIENEN MAMA PARA SIEMPRE

ROSO



Soy yo
quien te habla
Soy yo quien
te mira pero
solo tu y yo
Sabemos q
es lo q ~~nos pasa~~
Solo tu y yo.



estrella.