

## Presos que leen y escriben: alfabetismo útil de trabajadores porteños en prisión (ca.1900-1914)

### Inmates who read and write: useful literacy of Buenos Aires workers in prison (ca.1900-1914)

Ricardo D. Salvatore\*

**Resumen:** Exponemos diversas consideraciones en torno a las habilidades lecto-escriturales presentes en la población penal de la Penitenciaría Nacional de Buenos Aires a comienzos del siglo XX. A partir de documentos de registro personal de los reclusos y de la interacción que se experimentaba entre las autoridades carcelarias y los penados, es posible comenzar a cuestionar, desde una perspectiva subalterna, cuáles eran las formas en que los trabajadores adquirían las primeras letras y, de qué forma esta experiencia -la alfabetización práctica- afectaba su vida, sus oportunidades, sus actitudes hacia la ciudad letrada.

1

**Palabras clave:** Literacidad, Buenos Aires, Reclusos, Culturas subalternas, Inicios siglo XX

**Abstract:** We present different issues around literacy skills of the penal population of the Penitenciaría Nacional de Buenos Aires at the beginning of the 20th century. From inmates' journals and interactions between prison authorities and inmates, it is possible to question, from a subordinate perspective, the ways through which workers acquired the first letters, and the way this experience - practical literacy - affected their lives, opportunities, and attitudes towards the literate city.

**Keywords:** Literacy, Buenos Aires, Prisoners, Subaltern cultures, Early 20th century

Recibido: 24 mayo 2018 Aceptado: 27 junio 2018

<https://doi.org/10.5281/zenodo.1343118>

---

\* Argentino, Ph.D. in Economics, University of Texas, Austin, profesor plenario en la Universidad Torcuato Di Tella, [rdsalva@utdt.net](mailto:rdsalva@utdt.net) <https://bit.ly/2jtjwe9>



Un hallazgo casual, en un archivo penitenciario, me permitió observar un aspecto poco estudiado de la vida de los trabajadores criollos e inmigrantes de principios del siglo XX: su alfabetismo práctico. Los presos al ingresar a la Penitenciaría Nacional eran registrados en libros de ingreso. Más tarde, sus sentencias eran copiadas en libros copiadores, llamados *Testimonios de Sentencia*, a fin de servir de elemento de consulta para verificar el adecuado cumplimiento de la condena judicial. Se anotaba allí también el destino del preso: su número, su celda o pabellón y, si era apto para el trabajo, su afectación a alguno de los talleres que poseía la Penitenciaría. También se registraba allí, después de una breve evaluación, su condición de analfabeto o su incompleta escolaridad. De acuerdo al resultado de esta evaluación, se lo enviaba a un determinado grado de la Escuela de Penados. Hacia 1910 había solo tres grados en esta escuela carcelaria: analfabetos, primero y segundo, estos últimos divididos en secciones.

La prisión es un lugar extraño para indagar sobre el proceso de alfabetización de la Era del Progreso y su impacto en la clase trabajadora de Buenos Aires. Pero eso es precisamente lo que propongo. Por razones que no están claras, hacia fines de 1910 y durante 1911 el director de la Penitenciaría Nacional exigió que los jefes de los talleres y el director de la escuela informaran brevemente sobre las condiciones de aptitud para el trabajo y literacidad\*\* de los penados. El celo del director de la Escuela de Penados tradujo esta demanda en interrogatorios, pruebas de escritura y lectura y opiniones de los penados sobre lecturas previas. Estos informes, aunque de limitada cobertura, hoy resultan cruciales para examinar la relación de los trabajadores adultos con la escolaridad estatal. Aunque se trata de solo pequeños fragmentos de un problema gigantesco, estos informes iluminan sobre un aspecto poco conocido de la Era del Progreso: el impacto real de la alfabetización estatal en la clase trabajadora. A partir de estos fragmentos de interacción entre el director de la Escuela y los nuevos penados, es posible comenzar a cuestionar, desde una perspectiva subalterna, cuáles eran las formas en que los trabajadores adquirirían las primeras letras y, de qué forma esta experiencia -la alfabetización práctica- afectaba su vida, sus oportunidades, sus actitudes hacia la ciudad letrada. Marginados de la alfabetización estatal, los trabajadores que caían en prisión nos hablan de sus esfuerzos para incorporar habilidades de lecto-escritura y operaciones aritméticas básicas. Además, estos presos con sus demandas y peticiones nos muestran algo sobre la utilidad práctica de estas habilidades.

2

### Proyectos pedagógicos en pugna

Hacia la época del Centenario, la clase política y la elite cultural argentinas mostraron gran entusiasmo por la marcha del proceso de alfabetización. Lo veían como un bien público transformador que pronto elevaría el capital humano de la república al nivel de los países más desarrollados de Europa. Está claro que los logros habían sido muy significativos: la alfabetización llegó al 75 por ciento de la población en edad escolar hacia fines de la década de 1920. Aún así, este progreso había dejado a muchos en el camino. Como lo denunciara Ramón J. Cárcamo, hacia 1930 aún quedaban 800.000 analfabetos en la república (Cárcamo 1933). El programa de alfabetización, en un principio guiado por los ideales de Sarmiento (educar para formar ciudadanos que participen de la vida pública) había girado hacia principios de siglo hacia otro objetivo: la “educación patriótica”, un programa que aspiraba a formar patriotas que defendieran la nación (Escudé 1990; Ossanna y López 2004; Bertoni 2001).

---

\*\* La literacidad puede definirse como el conjunto de competencias que hacen hábil a una persona para recibir y analizar información en determinado contexto por medio de la lectura y poder transformarla en conocimiento posteriormente para ser consignado gracias a la escritura. Está mediada por un reconocimiento y comprensión básicamente del lenguaje, pero además de ello, de los roles y dinámicas del lector y el escritor, como interlocutores en un contexto determinado, <http://literacidaducn.blogspot.com/2009/05/definicion-de-literacidad.html> Nota del Editor.



También, a medida que los sanitarios fueron ganando influencia en el estado (en particular, en el Consejo Médico Escolar), las escuelas sirvieron de vehículo a la difusión de la Higiene Pública. Se pensó que la escuela debía garantizar el crecimiento de generaciones sanas y robustas de jóvenes (Lionetti 2005; Armus 2007; Di Liscia y Salto 2004). Así, los escolares de principios del siglo XX aprendían no solo a leer, escribir y realizar operaciones aritméticas, sino que también adquirían prácticas de higiene que contribuían a mejorar la salud pública.

Higiene, patriotismo y lectoescritura fueron entonces los pilares de un proyecto de alfabetización estatal que fue a la vez eficaz y extensivo (Sarlo 1998, cap.1). La oferta de educación elemental gratuita para sus hijos fue altamente valorada por los trabajadores inmigrantes. Sin embargo, está claro que el estado se preocupó bastante menos en alfabetizar a los trabajadores adultos: aquellos que llegaron al país con un alfabetismo limitado y deficiente debieron completar su instrucción por sus propios medios, o inscribirse en las pocas escuelas nocturnas de la ciudad, o anotarse en escuelas de artes y oficios asociadas a gremios, partidos obreristas y congregaciones religiosas.<sup>1</sup> Se sabe también que algunas comunidades de inmigrantes establecieron escuelas independientes donde enseñaron las primeras letras en su lengua de origen.

Anarquistas, socialistas y católicos sociales presentaron proyectos de educación alternativos. El socialismo, apuntando a trabajar ya alfabetizados, trató de llevar a los trabajadores las ideas científicas que habían revolucionado al mundo intelectual europeo (Barrancos 1996). Sus dirigentes dieron gran importancia a los impresos y la lectura como instrumentos para concientizar a los obreros, descontando que los miembros de la clase trabajadora sabían leer y escribir.<sup>2</sup> Lo mismo pasaba con los anarquistas. En su seno se discutió la conveniencia de la centralización de los mensajes en un periódico dominante, aunque en la realidad se dio una proliferación pasquines, “hojas sueltas” y otras formas de propaganda (Anapios 2011). Concientizar fue la principal consigna; aunque hubo esfuerzos de parte de socialistas y anarquistas de “elevar la inteligencia” de la clase trabajadora, al menos hasta 1910.

El anarquismo trató de llevar a los trabajadores una educación alternativa tendiente a la construcción de una identidad proletaria basada en diversas negatividades (anti-patriotismo, anti-militarismo, anti-capitalismo, anti-clericalismo) y una sola positividad: la prédica del racionalismo iluminista<sup>3</sup> (Suriano 2001). Aunque bregaron por el acceso irrestricto e igualitario de los trabajadores a la instrucción, los anarquistas se opusieron a la educación estatal, en la medida que esta tendía a reproducir las desigualdades sociales y a mantener los privilegios. En particular, criticaron al estado educativo argentino por su intento de crear “ciudadanos patrióticos” mediante la difusión de mitos y tradiciones nativas (Suriano 2001, Barrancos 1990).

Los anarquistas promovieron la creación de “escuelas libres” o “racionalistas”. Siguiendo al pedagogo catalán Francisco Ferrer, estas escuelas debían educar en base a las premisas de co-educación sexual, irreligiosidad, cientificismo, solidaridad y amplia libertad del educando. Otros creían, siguiendo a Bakunin, que para “educar en libertad” (i.e, buscar la liberación individual y social) era necesario primero crear la igualdad social por medio de una revolución. El llamado de la Federación Obrera Argentina de 1903 a crear “escuelas libres” en Argentina estaba motivado por el imperativo de exponer

<sup>1</sup> César Tello (2006) rastrea los orígenes de la educación para adultos, en la provincia de Buenos Aires, a período en que Domingo F. Sarmiento fue Director del Departamento Nacional de Escuelas: 1856-1861. Luego, durante su presidencia, Sarmiento creó escuelas para adultos que funcionaron dentro de los Colegios Nacionales.

<sup>2</sup> Los socialistas, sin embargo, lucharon por integrar los trabajadores a la escuela, demandando iguales derechos educativos para las mujeres. Abogaron, en particular, por una administración del sistema escolar ordenada por la sociedad civil y no tanto por el estado. Los socialistas crearon escuelas propias, enteramente laicas, prácticas y no nacionalistas, donde propagaron al sentimiento de solidaridad en los niños. M. Becerra (2006). El proyecto de educación socialista, a su vez, incluyó la creación de numerosas bibliotecas infantiles (Tripaldi, 2002).

<sup>3</sup> Los anarquistas creían en la fuerza de la razón para transformar la sociedad y en la educación como un instrumento de liberación de la opresión y de la ignorancia.

al niño a un cúmulo de conocimientos (ciencias, artes manuales, y estética) que le permitiría escoger libremente doctrinas y pensamientos<sup>4</sup> (Oddone 1949). La falta de apoyo de los centros culturales, sociedades de resistencia y gremios anarquistas, contribuyeron a hacer de las “escuelas libres” emprendimientos poco duraderos. Las tres escuelas anarquistas que funcionaban en la ciudad de Buenos Aires fueron clausuradas en 1909, en medio de la represión generalizada que siguió al asesinato del comisario Falcón<sup>5</sup> (Suriano 2001; De Seta 2011)<sup>6</sup>.

### Alfabetismo útil

El alfabetismo, entendido como las habilidades básicas de leer, escribir y realizar operaciones aritméticas, puede considerarse en tanto más o menos útil. Es valioso siempre, pero puede no ser útil. En *Peasants into Frenchmen* (1976), Eugen Weber muestra cómo un programa de alfabetización empujado por el estado, con objetivos de instrucción, nacionalización y habilitación de ciudadanía, fue resistido por la población campesina. Al principio, los campesinos franceses consideraban las habilidades que las escuelas enseñaban a sus hijos poco útiles en relación a sus ocupaciones cotidianas y a sus posibilidades reales de acceder a libros o periódicos. Solo con el tiempo, con la progresiva modernización de la sociedad francesa, los hijos de los campesinos migraron a las ciudades y los empleadores empezaron a requerir escolaridad semi-completa. Entonces, los campesinos y trabajadores de toda Francia comenzaron a poner más esfuerzos en aprender a leer, escribir y hacer las cuentas (Weber 1976).

La alfabetización efectiva, sugiere Weber, proviene de un compromiso entre los intereses del estado alfabetizador y aquellos de los padres de los escolares. Si el material que se enseña resulta inadecuado a los trabajos y ocupaciones prácticas de los educandos, si los métodos de enseñanza difieren poco del antiguo régimen, si los maestros tratan de promover valores en favor de la monarquía y la religión católica, los padres de los niños posiblemente se resistan a las iniciativas estatales. Pero una vez que las operaciones aritméticas se vuelven práctica corriente para el cálculo de precios, costos y beneficios de la granja; una vez que se puede obtener en los periódicos información útil sobre los precios de productos agrícolas, así como novedades sobre semillas, instrumentos de labranza y artículos esenciales para el hogar campesino, aquella resistencia se desactiva y los padres campesinos comienzan a apoyar los esfuerzos estatales de alfabetización. Es porque la alfabetización ha pasado a ser “práctica” o “útil” para sus usuarios.

Es en este sentido de utilidad instrumental que quiero examinar la literacidad de los trabajadores de Buenos Aires a principios del siglo XX. La lecto-escritura es para los trabajadores un instrumento que debe servir para determinados fines: laborales, sociales, políticos y comunicativos. Aún no sabemos mucho sobre las capacidades intelectuales de los inmigrantes europeos a su llegada a Argentina, menos aún sobre las de los migrantes del interior que buscaban trabajo en la ciudad de Buenos Aires o en la región del litoral.<sup>7</sup> Tenemos la impresión de que su alfabetización formal fue muy baja, pero no mucho más que esto. Sabemos que la era del progreso produjo una avalancha de publicaciones a disposición del público lector -libros, revistas, periódicos, panfletos, folletos- pero aún desconocemos cual fue el alcance de la lectura entre los sectores trabajadores (Prieto 1989; Romero 1990).

<sup>4</sup> Este movimiento tomaría impulso a partir del establecimiento de la Escuela Laica de Lanús en 1906.

<sup>5</sup> Aún en ausencia de esta represión, es posible que las escuelas libres hubiesen fracasado debido a sus propias fallas organizativas. Las organizaciones anarquistas se mostraron incapaces de asegurar suficiente número de docentes entrenados y los fondos para infraestructura que se requerían para crear una alternativa viable a las escuelas estatales.

<sup>6</sup> Para una reseña extensa de la cultura obrera, ver Coribère (2000).

<sup>7</sup> El trabajo seminal en cuanto a la cuantificación de la literacidad inmigrante, Di Tella et al 1965, nos previene que los inmigrantes, en su gran mayoría, decían no haber recibido ninguna educación formal en sus países de origen.



Los historiadores del mundo obrero han prestado poca atención a este problema: los hábitos de lectura de los trabajadores.<sup>8</sup> Las memorias que dejaron los principales líderes socialistas, anarquistas y sindicalistas aportan muy poco al esclarecimiento de esta cuestión. Después de leer decenas de manifiestos y resoluciones de congresos de federaciones obreras, uno encuentra apenas breves menciones a la necesidad de “elevar el conocimiento” de los obreros (Alsina 1905; García Costa 1990; Oddone 1949; Marotta 1960). Aquellas memorias militantes que excepcionalmente tocan el tema refieren a escuelas nocturnas, formación auto-didacta y aprendizaje de oficios en establecimientos religiosos.

La memoria de Francisco Cúneo, un obrero socialista que llegó a ser diputado, es claramente excepcional. Narra Cúneo que aprendió a leer y escribir en una escuela de la Capital, pero a poco de entrar en tercer grado, debió abandonar la escuela para ayudar a su madre, humilde lavandera. Luego trató de instruirse en una escuela de oficios que tenían los Salesianos. Aunque allí aprendió el oficio de encuadernador, su literacidad funcional avanzó poco: los Salesianos le hicieron aprender historia de los santos, un saber inútil en la sociedad moderna (Solari 1975: 26). También encontramos alguna información en la memoria del dirigente socialista Enrique Dickman. Relata Dickman que aprendió las primeras letras como autodidacta, deletreando libros después de las tareas en la chacra de sus padres en Entre Ríos. Recién a los veinte años de edad, cuando migró a Buenos Aires, trató de completar su educación inscribiéndose en una escuela nocturna para adultos. Allí, un maestro ejemplar lo inició en el mundo de las lecturas regalándole su primer libro (Dickman 1949: 479-480).

Se sabe que los anarquistas promovieron la creación de “escuelas libres” (Suriano 2001) y que los socialistas ofrecieron conferencias científicas a los obreros ya instruidos (Barrancos 1996), pero sabemos poco sobre la instrucción de la mayoría de los trabajadores de la ciudad y menos aún de su universo de lecturas. Conscientes del elevado precio de los libros y de la limitada literacidad de los obreros, anarquistas y socialistas privilegiaron la publicación de “hojas sueltas” y panfletos (Anapios 2011). María C. Zapiola ha sugerido que la propia elite educativa de la Belle Epoque no estuvo interesada en la alfabetización de todos los hogares. Pensaban que, para buena parte de los hijos de los sectores más carenciados, la mejor “escuela” era el taller. En especial, propusieron que los menores en situación de calle recibieran su instrucción primaria en fábricas o talleres (Zapiola 2009). Es entendible entonces, el descuido de la clase dirigente por la educación de los trabajadores adultos (Tello 2006). Hubo durante las primeras dos décadas del siglo XX muy pocas escuelas de artes y oficios; y la educación técnica secundaria no despegó hasta las décadas de 1930 y 1940 (Herrero 2010). Los poderosos sindicatos ferroviarios (La Fraternidad y la Unión Ferroviaria) crearon escuelas para maquinistas y otros oficios especializados, pero ellos fueron la excepción más que la regla.

Por su parte, los historiadores sociales han recuperado la experiencia de las bibliotecas populares y de los libros baratos como aspectos centrales de la vida de los “sectores populares”. Luis A. Romero (1990) ha sugerido que en el período de entreguerras surgió una sociabilidad barrial, impulsada por sectores bajos y medios, que trató de integrarse al mundo de “la cultura” a través de bibliotecas populares y la compra de libros baratos. Pero también ha indicado que estas asociaciones barriales cumplieron un rol de integración y entretenimiento, mientras que los libros permanecieron en sus estantes esperando por lectores. Romero ha mencionado, a manera de hipótesis de trabajo, que los trabajadores contestatarios del período anterior (1890-1914) buscaron lecturas útiles para el trabajo y la actividad gremial, una hipótesis interesante que no ha encontrado eco entre los historiadores.<sup>9 10</sup>

<sup>8</sup> Para una reflexión reciente del estado de los estudios sobre la clase trabajadora argentina, ver L. Poy, *Los orígenes de la clase obrera argentina* (2014), introducción.

<sup>9</sup> Adolfo Prieto ha sostenido que las campañas de alfabetización de fines del siglo XIX crearon un amplio mercado para las novelas de folletín que, como sabemos, se difundieron masivamente entre 1890 y 1910. (Prieto 1989)

¿Cuál era la literacidad funcional de los trabajadores inmigrantes y criollos que habitaban la ciudad en la época del Centenario? ¿Qué leían estos lectores proletarios?

Tal vez no haya mejor lugar que la prisión para responder a estas cuestiones; porque en la prisión, leer y escribir eran una necesidad. El propio bienestar del preso dependía, crucialmente, de su posibilidad de comunicar a las autoridades descuidos, falencias o malos tratos de parte de administradores, guarda-cárceles, enfermeros, médicos y maestros. Aún con errores gramaticales y fallas de sintaxis, los convictos necesitaban escribir para comunicar problemas relativos a la alimentación, el trabajo, la calefacción de pabellones y celdas y la atención de sus enfermedades. Además, los penados necesitaban mantenerse en comunicación con sus familiares. Saber escribir era por tanto crucial.<sup>11</sup>

### **Alfabetismo y analfabetismo entre los presos**

En la Penitenciaría Nacional, la evaluación del grado de alfabetismo de los penados consistía en un interrogatorio sobre dónde y cuándo había asistido a la escuela, hasta qué grado había concurrido y qué resultados había obtenido de esta experiencia. Las respuestas muchas veces eran lacónicas: “el penado declara que no sabe leer ni escribir”. Cuando esto pasaba, el penado era destinado directamente al grado “analfabetos” de la Escuela de Penados y nada más se dejaba constar en el libro. Solo cuando el nuevo interno declaraba haber concurrido a la escuela las respuestas tomaban la forma de breves relatos, en algunos casos complementados con “pruebas de escritura” que consistían en breves dictados y composiciones.

Los nuevos penados relataban experiencias de su infancia y adolescencia brindando información específica sobre lugares, fechas y edades que aportaban verosimilitud a sus relatos. Leídos en forma conjunta, estos relatos revelan las dificultades que tuvieron estos sujetos en terminar la escuela, o de forma más generalizada, en adquirir una literacidad adecuada a sus anhelos de ascenso social. Los relatos son bastante repetitivos: refieren todos a un breve paso por la escuela primaria que incluía uno, dos y hasta tres grados. Muchos relataban que habían dejado la escuela para iniciarse en un oficio o ayudar a sus padres en el trabajo. Casi de manera irreflexiva, los presos aceptaban que, como parte de la fuerza de trabajo de sus familias, debían seguir a sus padres, abandonando la escuela de manera permanente.

Estos relatos son incongruentes con las narrativas de éxito de los programas de alfabetización estatal. Los penados cuentan, por ejemplo, que re-cursaron varias veces el segundo grado: algunos porque solo había dos grados en la escuela, otros porque no habían asistido a la cantidad de clases suficientes para hacer progresos en aritmética, lectura y escritura. Más importante, los relatos de los penados afirmaban que este breve contacto con la escuela oficial resultó poco útil o práctico. Como en sus primeros trabajos no tuvieron necesidad de hacer uso de estas habilidades (mal o incompletamente aprendidas) juzgaron la experiencia escolar como una pérdida de tiempo. Además, muchos decían haber olvidado lo aprendido en la escuela. Por otra parte, algunos habían tratado de aprender las primeras letras y algunas nociones de aritmética sin ir a la escuela. Entonces, para la mayoría de los presos, la Penitenciaría Nacional presentaba una nueva oportunidad de alfabetizarse. Paradójicamente, la prisión serviría para re-activar el deseo de aprender de trabajadores-delinquentes que habían desaprovechado la alfabetización estatal, su primera oportunidad.

---

<sup>10</sup> Para una reseña más extensa sobre las bibliotecas populares, referirse a Tripaldi (1996) para una indagación en su período originario y a Gutiérrez y Romero (1989) para una reseña del período 1920-1945. Referirse a Pasolini (1997) para una reseña de la cultura y las prácticas lectoras de los sectores populares en 1928-1945.

<sup>11</sup> Existe una literatura sobre la importancia de las bibliotecas y la lectura en las prisiones. Véase Roman 2007; Castillo Gómez (2006); Pérez Pulido (2001); Fabiani (1997).



Algunos ejemplos servirán para esclarecer y matizar estas observaciones generales. El español Gabriel González, que trabajaba como mozo de café cuando fue apresado, es un ejemplo de éxito en el proceso de aprendizaje. Aunque su alfabetismo no había sido útil en su país natal de España, en Argentina había accedido a empleos donde pudo ejercitar y ampliar sus habilidades aritméticas y de escritura. Leamos el informe del maestro de la Escuela de Penados:

El penado 214 Gabriel González lee corrientemente y escribe con letra regular e incurriendo en errores ortográficos comunes. Suma, resta, multiplica y divide con facilidad números enteros y conserva reminiscencias de las reglas aritméticas para operar con fracciones comunes y decimales. A los ocho años de edad ingresó a las escuelas públicas en España, siguiendo sus cursos durante tres años. Al salir de la escuela se ocupó por siete años en faenas agrícolas. A los 18 años de edad llegó a Buenos Aires y hasta cumplir 21 trabajó como dependiente de almacén, ocupación que abandonó para tomar la de mozo de café, en la que trabajaba hacia 7 años cuando fue detenido. En la Prisión Nacional donde estuvo detenido durante 18 meses, concurrió tres meses a la escuela, siendo inscripto en el tercer grado. Dice que le agrada la lectura y que ha leído algunas novelas de Blasco Ibáñez y de Víctor Hugo pero que solo conserva de ellas vagos recuerdos. Manifiesta tener deseos de concurrir a la escuela. Queda inscripto en el grado segundo C.<sup>12</sup>

Habiendo concurrido a la escuela por tres años en España, González perdió su literacidad trabajando en el campo, para luego recuperar estas habilidades en Buenos Aires. Su trabajo como dependiente de almacén le permitió ejercitar las operaciones numéricas y la escritura. Lo mismo podría decirse de su siguiente empleo como mozo de bar. En la Prisión Nacional, antes de ingresar a la Penitenciaría, tres meses sirvieron para recordar y reforzar lo antes aprendido. A los 28 años, con diez años de residencia en el país, González se destacaba por sus habilidades aritméticas, sabía operar con fracciones y decimales y su escritura era muy fluida. El joven José María Aval, también español, de 20 años de edad, no había tenido tanta suerte. A pesar de haber concurrido a la escuela en su España natal y de haber realizado esfuerzos en Buenos Aires por aprender, no logró avanzar. Fue clasificado como analfabeto. Leamos el informe:

El preso José María Aval (590) manifiesta que es completamente analfabeto, pues apenas concurrió tres meses a la escuela, en su país cuando niño. Que como pertenecía a una familia pobre, tenía necesidad de trabajar en su casa y no pudo continuar en la escuela, en donde había aprendido muy poco. Y ha olvidado completamente. Hace tres años que vino al país, y dice que no ha concurrido a las escuelas nocturnas, porque como se retiraba del trabajo a las 8 pm a esta hora no funciona ninguna escuela. Queda inscripto en el grado de Analfabetos<sup>13</sup>

Aunque su iliteracidad funcional tenía el mismo origen (el abandono de la escuela para ayudar a su familia), Aval agregó al informe un dato importante: en Buenos Aires había escuelas nocturnas, pero estas tenían horarios que las hacían inaccesibles a los trabajadores, en una época que la jornada laboral se extendía por nueve y diez horas. Para otros penados, está claro, la prisión fue su escuela. El italiano Angel Basamino (25), condenado a 15 años de prisión por heridas seguidas de muerte es un caso típico. Su trabajo de “pocero” (trabajador eventual no calificado) seguramente no contribuyó a cambiar su condición de analfabeto, como tampoco su lengua materna le hizo fácil el aprendizaje del castellano. Dice el informe del maestro:

<sup>12</sup> Testimonios de Sentencias, nos. 13.679 a 13-725, 14 abril 1911.

<sup>13</sup> Ibid., 15 abril 1911.

El penado no. 157, Ángel Basamino lee con dificultad, silabeando cada palabra, y pronunciando muy mal, debido a su poco dominio del castellano. Escribe al dictado con letra clara, pero incurriendo en numerosos errores ortográficos. De aritmética conoce la suma, resta y multiplicación de enteros, pero opera con mucha dificultad, no sabiendo leer bien cantidades de cinco cifras. Manifiesta que hace catorce meses, ingresó a la Prisión Nacional frecuentando la escuela de dicho establecimiento, donde aprendió lo que sabe en los ocho meses que concurrió a ella pues era analfabeto cuando fue detenido. Declara que le agrada mucho concurrir a la escuela pues aprende con gusto todo lo que se le enseña en clase. Queda inscripto en el grado de Analfabetos B.<sup>14</sup>

Una instrucción casi completa podía tornarse inútil, si la persona ingresaba en un trabajo que solo requería esfuerzos físicos. Nicolás Domínguez Vallejo era un español de 30 años que el maestro consideraba como bastante letrado. Leía bien, escribía “con buena letra y regular ortografía” y conocía las cuatro operaciones fundamentales de la aritmética. Al parecer había aprendido esto concurriendo durante seis años a escuelas españolas. Además, decía haber leído libros voluminosos e importantes (entre ellos, La Biblia y El Quijote), pero decía haber olvidado bastante de lo aprendido. Es que en Buenos Aires trabajaba como “cosedor” de alpargatas, un oficio que demandaba poca literacidad. El maestro, sabiendo que sería uno de sus alumnos más avanzados del 2do grado, le tomó un dictado difícil, uno que refería a la acentuación de las palabras y de los usos de la “k” y de su sonido.

¿Dónde aprendían los presos proletarios sus primeras letras? Donde podían, donde su experiencia les permitiera. Un ejemplo interesante a este respecto es el de José Alonso Gómez (penado 355), quien había estudiado (entre los 10 y 11 años y medio de edad) en una escuela privada en España. Lo poco que aprendió allí probablemente lo olvidó luego, porque sus padres lo pusieron a trabajar de labrador primero y luego como aprendiz de carpintero. Cumplidos los 18 años se anotó en el ejército y le tocó pelear en la “Guerra de Cuba”. Durante esos 41 meses en servicio, estudió en la Escuela de Cabos materias muy prácticas: el código militar, lectura, escritura y aritmética. Llegó a Buenos Aires en 1904 y, hasta que fue apresado en 1909, ejerció su oficio de carpintero. A Gómez su experiencia en una guerra imperial le sirvió para adquirir cierta literacidad<sup>15</sup>: al momento de ingresar a la Penitenciaría, Gómez leía con dificultad y escribía con letra apenas legible. Conocía las operaciones aritméticas, pero como a otros penados, le costaba dividir: solo sabía dividir por una cifra.

8

## Esfuerzos por aprender

Aparentemente, los presos de la Penitenciaría enfrentaban a diario a un maestro imbuido de los ideales de la Ilustración que les inculcaba el alto valor de la escritura para desempeñarse en la vida y formar parte del mundo de la civilización y el progreso. Gabriel González, el penado 214, lo sabía porque antes de entrar en la Escuela de Penados se había encontrado con este ímpetu civilizador. El dictado que había le leído el maestro decía lo siguiente:

Para llegar el lenguaje humano al grado de perfección que hoy tiene se necesitaron muchísimos siglos; pero su utilidad es incalculable. Con su ayuda se pudieron enunciar fácilmente los pensamientos; darse cuenta de los adelantos realizados; vivir reunidos, cultivar el campo, transformar los productos y cambiarlos entre sí, creando la Agricultura, la industria y el comercio y por fin las artes y la ciencia.

<sup>14</sup> Ibid., falta fecha.

<sup>15</sup> Uno podría inferir que Gómez, luego de la independencia cubana, aprendió las primeras letras durante el período de la ocupación norteamericana.





Por ello, no resulta sorprendente que algunos penados no solo tomaran afición por la lectura e interés por los libros, sino que ellos mismos programasen su camino de auto-ilustración. Ramón Abades, un inmigrante de Pontevedra, España, tenía 20 años cuando fue condenado a 17 años de prisión por homicidio. Había trabajado de panadero en la ciudad, y por ello no le gustaba el trabajo de carpintero que le asignaron en la Penitenciaría. Aparentemente, había aprovechado al máximo su estancia previa en la Cárcel de Encausados para reforzar su deficiente instrucción primaria. Al entrar a la Penitenciaría en marzo de 1911, Abades ya leía y escribía correctamente. Escribe el maestro: “El penado 5 lee corrientemente, escribe con letra clara y relativa ortografía. Conoce bien las cuatro operaciones fundamentales de la aritmética con números enteros. Tiene algunas nociones de geografía.”<sup>16</sup> Después de insistir por un tiempo (octubre y noviembre de 1912), consiguió que lo transfirieran al Servicio de Jardines, un trabajo más placentero. En marzo de 1912, un año después de haber ingresado a la Penitenciaría, Abades pidió desde su celda que le compraran siete libros: había decidido instruirse. Por su interés, reproduzco la carta en su totalidad:

Muy señor mío:

Estando sentenciado a 17 ½ años de presidio, después de cumplir esmeradamente con mi deber como penado, todo mi afán es instruirme, convencido de que, por la ignorancia, me hallo en esta situación. Con tal objeto solicito a U. me haga el favor de hacerme comprar /a cuenta de mi peculio/ los libros siguientes:

- 1- Gramática Castellana por Academia Española.
- 2-Aritmética Razonada por Ricaldoni (P.)
- 3- Geometría Plana por Dasen (C.)
- 4- Contabilidad por Porcel.
- 5- Anatomía fisiológica e higiene (por) Apleton (D.)
- 6- Educación física (por) Cousteau (S.)
- 7- Elementos de dibujo lineal proyecciones y perspectivas (por) Ravinali (S.L.)

Estos libros, según mi parecer, son de suprema necesidad para un alumno y mayormente para mí que trabajando en el Taller de Panadería no puedo asistir a todo el tiempo de la escuela, pero si tengo tiempo para estudiar en la celda, y voluntad no me falta y creo que lo que cuesten estos libros (que creo será ...) como si fuera mucho no será mal gastado.

Esperando de U. tan gran beneficio saluda a U. atte. su S.S.

Ramón Abades<sup>17</sup>

En su presentación, Abades deja claro que existe una incompatibilidad entre el trabajo demandante del taller de panadería y su ambición de aprender. Interesantemente, razona como proletario libre. Después de cumplir con su trabajo obligatorio, argumenta, el tiempo de descanso es suyo y prefiere ocuparlo sabiamente. La lista de libros es clara respecto a lo que Abades pretende aprender primero: gramática, aritmética, geometría, contabilidad, anatomía e higiene, dibujo y educación física. Esta lista refleja en parte la noción de educación para la vida que inculcaba Sarmiento y la influencia del pensamiento higienista (la importancia de la educación física y la higiene). Pero además incluye al dibujo y la contabilidad, dos disciplinas o artes prácticas que eran útiles en el mundo del trabajo urbano. Los administrativos de la Penitenciaría le compraron en principio tres de los siete libros solicitados: la aritmética, la anatomía fisiológica y la gramática. Eran libros caros; costaron 8,20 pesos.

No sabemos si el español llevado a Cuba José A. Gómez aprendió en una escuela militar de la ocupación norteamericana, o si lo hizo antes en el propio ejército colonial español. Lo importante es

<sup>16</sup> Ibid., 4 de marzo de 1911.

<sup>17</sup> Ibid., 19 de marzo, 1912.



que, durante esa experiencia, alguien puso en sus manos un ejemplar de *El Carácter* de Samuel Smiles y esta lectura influyó fuertemente en su deseo de aprender. Leamos su relato al maestro de la Penitenciaría:

Manifiesta que es afecto a la escuela y que le agrada la lectura, pero que siempre ha tenido dificultad para leer. Le agradan las novelas, y particularmente, las del género erótico. Ha leído “El Carácter” de Smiles que le ha agradado mucho y recuerda algunos pasajes, habiéndosele grabado especialmente aquel en que una madre pregunta a su confesor a que edad debe comenzarse la educación de su hijo, a lo que el confesor responde preguntándole a su vez sobre la edad del niño. Seis años, responde la madre. A lo que contesta el confesor, que si hasta entonces no se ha comenzado la educación del niño, se han perdido seis años.<sup>18</sup>

Esta es sin duda una enseñanza útil, muy diferente a la prédica del estado educador. El niño debe aprender a leer lo más pronto posible, porque es a partir de allí, después de aprender las primeras letras, donde comienza la verdadera instrucción para la vida. No sabemos si José Gómez comprendió en toda su extensión el mensaje de Smiles -de que la verdadera formación es aquella que moldea el carácter de una persona- pero si conocemos que este inmigrante quedó impresionado por la “fabula pedagógica” de Smiles, teniéndola siempre presente. Otros penados, clasificados como semi-analfabetos, dicen haber aprendido por sí mismos: aquel es el caso de Esteban Podestá, un preso que “lee con dificultad” pero escribe al dictado “con letra legible y mala ortografía”. Dice este penado “que nunca concurrió a la escuela y que lo que sabe lo aprendió por sí solo.” Comenzó a trabajar a los 15 años como aprendiz de fundidor y a los 20 años dejó este oficio para trabajar como pintor.

10

### Usos de la literacidad en la prisión

En la prisión, la escritura se trataba de una habilidad muy importante. Con ella, los presos podían comunicar sus necesidades a las autoridades y, tal vez, establecer y mantener vínculos de sociabilidad con el mundo exterior que de otra manera serían muy dificultosos de sostener. La escritura se utilizaba además para peticionar sobre salarios impagos, regímenes de visitas, cuestiones familiares, o llegado el momento, para adquirir la ropa necesaria para salir dignamente del penal. Estas eran las preocupaciones de los presos: si nosotros tenemos acceso a ellas, es porque ellos hicieron un esfuerzo por poner sus demandas por escrito, en pequeñas notas (a veces llenas de errores o en el idioma nativo de sus autores) dirigidas al director de la prisión. Aquello que en el interrogatorio del maestro aparecía como una habilidad poco útil, adquiría en el penal el valor de un bien necesario e importante. Quien sabía escribir tenía la posibilidad de comunicar sus quejas y esto, de alguna forma, ayudaba a mejorar en algo su vida en la prisión.

Es posible también -aunque de esto tenemos menos información- que los presos utilizaran sus habilidades escriturales para registrar eventos de su patria, de su familia y de la vida en prisión, a fin de que en años venideros sirviera para recordar tiempos formativos y trascendentes de su vida. Por otro lado, queda claro que otros escritos de los presos jamás llegaban a las autoridades de la prisión, especialmente aquellos que denunciaban injusticias, en particular, el mal trato. Sin embargo, como veremos, algunos presos fueron lo suficientemente obstinados como para sostener por años su búsqueda de justicia en cuestiones que nosotros consideraríamos menores pero que, posiblemente, para ellos hacían un mundo de diferencia.

Nicolás Domínguez Vallejo, aquel preso español que había dicho conocer La Biblia y el Quijote, un mes después de ser evaluado por su escritura, escribió una carta al Director de la

---

<sup>18</sup> Ibid., falta fecha... (1911)

Penitenciaria solicitando el cobro del “peculio” que debía haber recibido durante su tiempo en la Prisión Nacional. Era, según su estimación, de \$36,94. Necesitaba ese dinero para comprarse elementos que la Penitenciaría no proveía. Sabiendo que no estaría mucho tiempo en prisión (había sido condenado a dos años por hurto y ya había pasado casi un año en Encausados), Vallejo se apresuró a poner por escrito sus reclamos.<sup>19</sup>

Cuando Alejandro Quinteros, un argentino de 23 años condenado por lesiones, entró en la Penitenciaría era analfabeto. El maestro escribió de él: “El penado 123 Alejandro Quinteros manifiesta ser completamente analfabeto, por haber vivido siempre en el campo, en lugares desprovistos de escuelas, y de todo medio de instrucción. Queda inscripto en el grado de Analfabetos A.”<sup>20</sup> Pero cuatro años después, y como efecto de su paso por la Escuela de Penados, Quinteros sabía escribir. Esta nueva habilidad le permitió denunciar ante el director del penal que no se le pagaba el “peculio” y demandar su pronto pago. Viendo aproximarse el momento de su salida, Quinteros necesitaba dinero para comprar ropa y “salir con decencia”. Dice así su carta del 1° de setiembre de 1914:

Señor Director,  
De mi respeto,  
Hacen ya años y meses que me encuentro en este claustro condenado a la impotencia sin tener el consuelo de una perspectiva mejor.

Señor Director creerá Ud que un hombre puede salir de aquí sin recursos para afrontar la lucha de los primeros días; yo necesito señor poder ganar unos centavos que me permitan salir con decencia, comprar ropa y poder sostenerme los días que me encuentre sin trabajo.

Más aún yo estoy aciendo (sic) en este pabellón la limpieza hace ya dos años y meses sin goce de un peculio pues bien basado en esto y en lo que expongo a Ud ruego se sirva darme un peculio como trabajador en el Pabellón aislamiento.

Sin más me es grato saludarlo con el mayor respeto. Es gracia y justicia,  
Dios guie a Ud,

Alejandro Quinteros,  
Penado 845<sup>21</sup>

Quinteros estaba “en aislamiento” por dos motivos. Primero, porque era un individuo pendenciero que había amenazado a otro penado. Segundo, porque era tuberculoso y podía contagiar a otros. El mismo penado había escrito unos meses antes (21 de noviembre de 1913) que prefería ser destinado a los Territorios del Sur. La ociosidad y el aislamiento de su pabellón, decía, solo harían empeorar su enfermedad. Por otra parte, decía estar acostumbrado a climas fríos. Es probable que Quinteros no estuviese una clara conciencia de las desventajas de los penales patagónicos, o bien que esta fuese una estratagema más para salir del aislamiento. Lo importante es que este peón que había entrado analfabeto a la prisión, dos años después estaba en condiciones de comunicar por escrito sus demandas y quejas.

Otros iban más lejos y trataban de remediar las irregularidades del proceso judicial por el que habían sido condenados. Aquel es el caso de Rosario Pastor, preso por homicidio. Desde el Presidio de Ushuaia, Pastor “escribió” una carta dirigida al Juez de Instrucción pidiendo la revisión de su proceso. Denunciaba que su proceso había tenido muchos defectos de procedimiento y acusaba como principal causante del homicidio a Salvador Tombini, un supuesto amigo con quien en realidad su esposa lo engañaba. En la carta, Pastor dice que en su momento tuvo miedo de acusar a su amigo. Sus

<sup>19</sup> Fue evaluado en la escuela de la Penitenciaría en junio de 1911 y salió en libertad en octubre de 1912.

<sup>20</sup> Ibid., 9 de junio de 1911.

<sup>21</sup> Ibid., 1 de setiembre de 1914.



acusaciones de “denegación de justicia” son claras: “Que ha sido sentenciado sin careos ni pruebas de descargo, debido a la negligencia del abogado defensor que me patrocinaba, el cual no me hizo comparecer ante el juzgado cuando lo solicité para la efectuación de un careo de importancia imprescindible para mi causa y el mejor esclarecimiento del hecho y de la justicia.”<sup>22</sup>

En realidad, Pastor no escribió la carta. Era analfabeto cuando ingresó en la Penitenciaría y, posiblemente, no aprendió a escribir en el Penal de Ushuaia. Dictó la carta a un escribiente y la hizo firmar por un subrogante. Habían pasado tres años del hecho cuando Pastor realizó esto, y el juez de instrucción local no hizo lugar al pedido. Antes de esto, hay otros pedidos de Pastor para que se le reconociera y se le entregara el “peculio” ganado en la Penitenciaría Nacional y antes en la Prisión Nacional. Al parecer, sus demandas de salarios impagos escalaron hasta hacerle creer que era posible pedir la re-consideración de su sentencia, por irregularidades procesales. No sabemos quién le aconsejó, pero es probable que Pastor aprendiera en el Penal de Ushuaia nociones sobre procedimientos penales y derechos de los acusados que antes no tenía.

En agosto 1915 el penado Pastor regresó a la Penitenciaría Nacional (tenía ya 60 años) y comenzó nuevamente a pedir por sueldos atrasados y a buscar mejoras en sus condiciones de trabajo. Las cartas que siguen a partir del año siguiente son, aparentemente, de su puño y letra. El 18 de setiembre de 1916 envía una nota al director de la Penitenciaría pidiendo se le remita el “peculio” que tenía acumulado en el penal del sur, y además que se le otorgue un aumento del jornal. Como es “oficial albañil” y no ya un mero aprendiz, quiere cobrar lo que corresponde a un obrero calificado. Lo consigue: su salario aumenta de 20 a 40 centavos por día. Más adelante (28 de agosto 1917), pide que se le deje conocer al pretendiente de su hija, argumentando ser él quien debería aprobar el compromiso. El Director del penal accede, incluyendo al pretendiente dentro de la lista de visitas. En abril de 1919, Pastor desde la enfermería pide que se le aumente la ración de papas y albóndigas para recobrar su salud. Luego, su salud empeora y pasa al hospital, falleciendo el 4 de julio de 1919 con 64 años.

12

### Los vínculos familiares, un complemento inesperado

Resulta un tanto sorprendente encontrar, entre los registros de la Penitenciaría Nacional, referencias muy precisas sobre los vínculos familiares de los penados. De algunos de ellos podemos conocer su procedencia y domicilio, dónde vivían sus padres y otros parientes cercanos, si se trata de trabajadores inmigrantes, qué miembros de su familia los acompañan en Argentina y cuáles se quedaron en Europa. Esta información aparece como un complemento inesperado en el archivo oficial. Es que los funcionarios de la Penitenciaría debieron recabar esta información para dar fiel cumplimiento a una importante cláusula reglamentaria: el destino último del “peculio” ahorrado. Por ley, las autoridades del penal estaban obligadas a identificar y ubicar el paradero de la familia más próxima del penado, a fin de entregar a éstos la mitad del ingreso salarial del reo (“peculio”). Si el preso no demostraba tener familiares vivos, la mitad de su ingreso iría a parar a las arcas del estado. Es por ello que también para los penados era importante brindar información correcta y detallada sobre sus familiares vivos.

Así, aparecen en el registro oficial noticias de familias distantes: esposas, madres o padres que habían quedado en España o Italia y que, a la salida del condenado de prisión, podrían reclamar vía sus respectivos consulados el pago de lo acumulado en concepto de “peculio”. Para dar fe de la existencia de estos parientes, los penados presentaban cartas recibidas con sellos postales de Italia, España y de otros países europeos. A veces, adjuntaban a las peticiones de estos familiares distantes documentos consulares, certificados refrendados en pequeños municipios españoles o italianos. Otras veces, presentaban hojas de cuadernos donde los reos llevaban cuenta de lo que en realidad el estado les debía.

<sup>22</sup> Ibid., carta de 24 de noviembre de 1913.

Estos expedientes donde se adjuntan estas cartas y documentos denotan ciertas virtudes de los presos: su tenacidad, su fortaleza espiritual y la persistencia de los vínculos familiares en el tiempo, a pesar de separarlos un océano de distancia.

Para aquellos que tenían “familias cercanas” -que tenían parientes residiendo en la ciudad de Buenos Aires o en la provincia- el registro oficial muestra la cara amarga de la pobreza y el desamparo. Esas cartas y documentos revelan la existencia de familias numerosas y en especial, de hijos menores que quedaron sin amparo, al cuidado de otras personas apenas conocidas (“paesanos” o co-terráneos). Para los presos era muy importante recuperar la mitad de su “peculio” al salir de prisión. Sumas de dinero pequeñas en comparación a los salarios de la clase trabajadora libre eran defendidas con tenacidad por los presos.<sup>23</sup> Sus reclamos llenan expedientes enteros. ¿Por qué tanto problema por unos pocos pesos? El “peculio” acumulado en una cuenta bancaria podía hacer más tolerable la transición a la vida social libre: podía servir para comprar un traje o, al menos, una muda de ropa decente. También podría ser el medio para comprar las herramientas del oficio aprendido en el taller de la prisión. Con ese dinero también podía pagar parte del pasaje de un pariente que había decidido regresar a Europa. Por ello, en los expedientes en que los presos piden la entrega del dinero acumulado—producto de años de trabajo en los talleres de la prisión—se condensan muchas ansiedades, sinsabores y esperanzas.

La obligación de nombrar beneficiario para el “peculio” ponía a las autoridades de la prisión en contacto con las familias de los presos. Para identificar los nombres de los parientes bastaba interrogar a los reos, pero para corroborar los domicilios de sus parientes en la ciudad hacía falta enviar una delegación policial. No solo debían estos policías reportar al Director de la Penitenciaría que dichos parientes existían, sino también si se encontraban en situación de pobreza o indigencia, lo cual los hacía merecedores de los ahorros del reo. Esta particular disposición legal daba a la policía una función nueva, convirtiéndolos en encuestadores de la pobreza. Los policías debían averiguar cuántas personas vivían en aquel domicilio, y quiénes de la familia tenían ingresos estables. Además, debían observar la forma de vida de la familia e inferir en base a esta inspección ocular si eran pobres o no. El derecho al “peculio” de los presos creó entonces una llamativa práctica de “policiamiento de pobres”: la pobreza devino en objeto de vigilancia y observación policial.

Para nuestras reflexiones estas encuestas policiales a la pobreza resultan incidentales, porque no dicen nada especial sobre la cuestión de la literacidad práctica: a los policías no les interesaba si los miembros de la familia del preso sabían leer, escribir, sumar y restar. Por ello, resulta más interesante, desde el punto de vista del problema de literacidad subalterna, la correspondencia que se entabla entre los presos y sus familiares en Europa o en Argentina, ya que ella da cuenta de la importancia de los vínculos familiares para el preso y del papel crucial de la escritura en el mantenimiento de estos vínculos. Desde la prisión, los presos usaron la escritura no solo para petitionar por mejoras en la condición de vida, sino también para conectarse con sus familias, aquel sistema de pertenencias que daba sentido a la vida de los internos. A pesar de ser vigiladas por el personal de la penitenciaría, algunas de esas cartas dejan traslucir que los presos no entendían su deuda como hacia el estado argentino, sino hacia sus familias. Ellos comunicaron sus culpas, errores, remordimientos, así como sus opiniones sobre la Argentina y las injusticias cometidas con ellos a los miembros más próximos de sus familias. Se sentían emocionalmente conectados con estas y no con los guarda-cárceles o las autoridades superiores de la cárcel. En este sentido, la habilidad escritural no podía ser más útil: era realmente esencial.

La cárcel moderna y su registro oficial muestran así un costado poco iluminado de las vidas de los trabajadores: sus usos de la literacidad para bregar por derechos al peculio, para mejorar sus condiciones de vida dentro de la penitenciaría y, sobre todo, para mantener o re-componer vínculos

<sup>23</sup> Según A. Patroni los presos de la Penitenciaría nacional ganaban \$0.40 y \$0.50 por día, mientras que los obreros libres ganaban entre \$2 y \$3 por día.

que los unían a sus familias y a sus comunidades de origen. Las cartas y notas que recibían los presos de sus familiares son evidencia de estos esfuerzos y de sus resultados. Los papeles oficiales parecen decirnos -en una especie de murmullo subalterno- que los presos habían aprendido a dar buen uso a la literacidad. El saber leer y escribir permitía una conectividad diferente, que sostenía la relación del preso con su mundo social y, también, la esperanza de un futuro, para ellos o para sus parientes cercanos. Si la instrucción escolar había resultado infructuosa o poco útil, la escuela de la prisión les brindó elementos para re-estructurar sus relaciones familiares y continuar luchando por derechos y condiciones de vida dentro de la Penitenciaría. La escritura de cartas y peticiones fue un mecanismo que les permitió, junto con la lectura, mantener la esperanza.

### Un universo recortado de lecturas

Al preguntárseles sobre sus lecturas previas, los presos mostraban un interés aparente por la lectura. Aunque “semi-analfabetos” según la opinión experta, los presos lectores tenían afán por aprender: “sí, me gusta leer novelas”, repetían. Pero una combinación de vergüenza, reserva y desconfianza acerca de las motivaciones del inquisidor penitenciario les hacía ser cautos en sus respuestas. Cuando se les preguntaba qué habían leído o qué tipo de libros les gustaba leer, daban uno que otro título o autor, esperando que esto fuese suficiente. Algunos penados daban los autores que habían leído, sin especificar las obras,<sup>24</sup> mientras que otros mencionaban los nombres de las obras, sin especificar los autores -entre ellas, dos clásicos: *La Biblia* y *El Quijote*-.<sup>25</sup>

14

Estas son algunas de las respuestas de los penados de la Penitenciaría Nacional, cuando fueron interrogados por el maestro de la Escuela de Penados entre fines de 1910 y mediados de 1911. Julián Flores, un español de 35 años condenado por disparo de arma de fuego, dijo “que le agrada la lectura y recuerda haber leído *Los compañeros de Jehú* de Alejandro Dumas y *Floreal* por Paul Armand Silvestre”.<sup>26</sup> Emilio Magallanes, un argentino de 27 años a quien llamaban “vasco”, también dijo que le gustaba leer “y que había leído *Urania* y *Stella* de Camille Flammarion”, obras a medio camino entre la astronomía popular y la ciencia-ficción.<sup>27</sup> Maximo Grimoldi, un albañil italiano, que de joven había trabajado en el despacho de bebidas de unos parientes, manifestó que “le agradaba leer novelas”; recordaba haber leído *Quo Vadis?* de Henrik Sienkiewickz y *La soberana del campo de oro* de Emilio Salgari.<sup>28</sup> Manuel Gómez, un joven español dependiente de comercio condenado por hurto, dijo “que había leído pequeñas novelas basadas en los argumentos de las óperas *Tosca* y *Aída* y además una obra de Pérez Escrich cuyo título no recuerda”.<sup>29</sup>

Jorge Hamilton (o Emilio Roldán), condenado por robar un ticket de lotería premiado, expresó leer novelas y obras históricas, entre ellas varias novelas de Blasco Ibáñez y de Víctor Hugo.<sup>30</sup> A juzgar por sus lecturas, Gumersindo Laren (argentino de 19 años, preso por disparo de arma de fuego) gustaba de leer obras de educación moral. Dijo haber leído *Testa* de Paolo Mantegazza y *El Carácter* de Smiles.<sup>31</sup> Carlos Martínez, un estafador chileno que tenía por lo menos cuatro alias diferentes, también era afecto a la lectura de novelas. Recordaba haber leído *La Tierra* y *Roma* de Emile Zola y *Los*

<sup>24</sup> Por ejemplo, el italiano Emilio Porro condenado por defraudación—uno de los “presos ilustrados”—recordó haber leído “obras de Carolina Luveruzio y de Dumas, D’Amicis, Mantegazza, Ada Negri y Lorenzo Stechetti”. Testimos de Sentencias, *Ibid.*, 11 de agosto 1911.

<sup>25</sup> El italiano Domingo Patrighelli dijo haber leído: “L’asedio di Sorrento” (¿?) y “La figlia del cardinale” (Felice Guzzoni). *Ibid.*

<sup>26</sup> Testimonios de Sentencias, vol. 1911, no.13.891 a 13.900, 28 de julio de 1911.

<sup>27</sup> *Ibid.*, 4 de agosto 1911.

<sup>28</sup> *Ibid.*, 2 de agosto 1911.

<sup>29</sup> *Ibid.*, 13 de julio 1911.

<sup>30</sup> *Ibid.*, 3 de agosto 1911.

<sup>31</sup> *Ibid.*, 28 de julio 1911.



*Miserables* de Víctor Hugo, claramente novelas sociales o de denuncia.<sup>32</sup> Domingo Noriega, un preso con condena corta y una capacidad para la lectoescritura mayor al promedio, manifestó ser parcial a las novelas de Víctor Hugo. Dijo haber leído *Los trabajadores del Mar*, *Nuestra señora de París* y *Piedad Suprema*.<sup>33</sup> Noriega prefería novelas de aventura con contenido social.

¿Cuáles fueron las obras mencionadas con mayor frecuencia? Se mencionan cinco novelas de Víctor Hugo (*El hombre que ríe*; *Los miserables*; *Nuestra Señora de París*; *Los trabajadores del mar*; y *Piedad suprema*), el autor más popular en este pequeño grupo de lectores. Le siguen con tres novelas Emile Zola (*La Tierra*; *Roma*; y *La otra*) y Vicente Blasco Ibañez (*El intruso*; *La maja desnuda*; y *La catedral*). Con dos novelas aparecen mencionados Alejandro Dumas (*Los compañeros de Jehu*; y *El Conde de Monte-Cristo*) y Camille Flammarion (*Urania*; y *Stella*). Todos los demás autores figuran con solo una obra. Entre ellos aparecen Max Nordeau (*La comedia del sentimiento*), Paolo Mantegazza (*Testa*), Marcel Prevost (*Las vírgenes a medias*), Paul Armand Silvestre (*Floreal*), Pedro Escamilla (*Roberto el pirata*), Eugene Sué (*El judío errante*), Juan Fernández y González (*Juan Palomo*), entre otros.

Entre las obras que quizá llamen nuestra atención están las obras de astronomía semi-ficcional de Camille Flammarion. Hay un solo preso-lector que demuestra tener este tipo de curiosidad intelectual. Otra mención que vale la pena enfatizar es la obra *El carácter* de Samuel Smiles. Esta obra forma parte de la serie que escribió Smiles para ayudar a los trabajadores en su auto-mejora (*self-improvement*). Cual biografía ejemplar, *El carácter* enfatiza las virtudes que hay que cultivar (y los vicios que hay que evitar) para forjar un carácter fuerte que permita sobrevivir a los desafíos de la vida industrial. De acuerdo a María J. Caviglia (2003), los libros de Samuel Smiles fueron muy leídos en Argentina; sus obras podían encontrarse en numerosas bibliotecas capitalinas. La prédica de Smiles para la formación del carácter—el ahorro, la constancia, la laboriosidad—sin duda brindaba a los trabajadores ciertas claves para sobrevivir en un mundo adverso y competitivo.

En este mismo sentido debe interpretarse la mención del libro de Paolo Mantegazza, *Testa: Libro para jóvenes*. La obra podría considerarse un complemento de *Corazón* de Edmundo de Amicis, libro privilegiado por el “establishment” escolar argentino. Aquí la mente está en el centro de la vida; es el timón de los instintos, la guía del corazón, el órgano que calcula el efecto de las acciones y de las elecciones. Un muchacho estudioso se enferma y se le recomienda un año de reposo. Su familia lo envía con un tío marino en San Terenzo. Allí el muchacho, guiado por un experto, estudia durante un año el gran libro del mundo y de la naturaleza. El libro presenta una semblanza de la Italia posterior al Risorgimento: una nación abierta a la ciencia y el cambio tecnológico en la que un joven debe formar tanto su mente como su espíritu en relación al medio ambiente.

¿Qué tipo de “biblioteca” constituyen estos libros? Se ve aquí una gran diversidad: obras de aventura, novelas románticas, consejos para la formación del carácter, ficciones que ponen de relieve la injusticia social, novelas históricas, obras de teatro de contenido moral-histórico, alguna que otra novela de bandidos, y un par de referencias a la astronomía popular. ¿Qué tipo de sensibilidades reflejan estas lecturas? Antes de formar conjeturas es necesario aclarar que posiblemente los presos hayan leído estos libros en las pequeñas bibliotecas de otras prisiones, en colecciones pertenecientes a sociedades de resistencia, en bibliotecas populares, o en clubes de barrio. Además, uno podría especular que algunos de estos libros pasaron de mano en mano entre los inmigrantes italianos y españoles, en sus pensiones o conventillos, o tal vez, en sus pueblos de origen. Algunas de las obras posiblemente no las leyeron, sino que las vieran representadas: era muy común en España convertir en dramas breves novelas largas y complejas, cuando no óperas y obras históricas. Por ejemplo, obras como *Roberto, el Pirata* o *El barquero de Cantillana* debieron estar disponibles en versión novelada y teatral.

<sup>32</sup> Ibid., 7 de agosto 1911.

<sup>33</sup> Ibid., 20 de julio 1911.



Si los testimonios de los presos refieren a lecturas realizadas durante estadias previas en cárceles argentinas, es posible entonces pensar que el estado punitivo haya influenciado la selección de estas lecturas, omitiendo todo contacto con literatura contestataria del orden social. Faltan en esta biblioteca los textos de la literatura anarquista: los presos no mencionan a Propotkin, a Bakunin, a Malatesta, a Reclus o a Gori, textos que circularon ampliamente en esa época a través de ediciones baratas (Suriano 2001: 114, 116). La mención de Max Nordeau, escritor filo-anarquista y spenceriano, aparece como la única excepción.<sup>34</sup> Tampoco aparecen obras sobre cuestiones sociales propias de la propaganda anarquista, socialista y sindicalista. Los presos no mencionan haber leído panfletos, hojas sueltas, y otros materiales con relación a las “enfermedades sociales” ni a la cuestión de la salud pública. Ninguno de ellos menciona tampoco obras costumbristas, gauchescas o novelas de folletín argentinas, que fueron muy populares entre los años 1890 y 1920 (Prieto 1988; Romero 1995b).

En las respuestas de los presos acerca de sus libros preferidos, se nos presenta un universo de lecturas recortado. En primer lugar, recortado en su número por la propia situación interrogativa. La pregunta crea incertidumbre en el interpelado acerca de las motivaciones y propósitos de aquella pregunta. Además, el maestro parece guiar las respuestas de los presos hacia el territorio de la ficción: hacia las novelas y la historia novelada. No hay mención de obras de geografía, ciencias físicas y naturales, enciclopedias, libros devocionales (excepto una mención a *La Biblia*) o novelas eróticas. (Uno de los penados indica que le gustan las novelas eróticas, pero inmediatamente gira hacia la mención de obras clásicas.) Es decir, esta colección de lecturas llama la atención más por sus ausencias que por las obras mencionadas. Sin embargo, principalmente esta “biblioteca” aparece recortada en cuanto a su género: los presos, al parecer, leen predominantemente novelas, incluyendo aquellas sobre temas históricos. Los pocos que dicen haberse aventurado con obras teatrales o históricas, las leyeron en su forma novelada.

Las respuestas resultan escuetas porque los presos están arriesgando su credibilidad, en tanto ponen en contradicción lo previamente afirmado -su carácter de semi-analfabetos- y desafían los supuestos del interrogador -un semi-analfabeto no puede leer obras largas o densas. Los presos están implicando que de algún modo lograron leer obras completas, sin tener habilidad para la lectura de corrido y tal vez sin contar con el vocabulario extenso y el sistema de referencias que requieren la lectura de novelas. Por otro lado, es necesario recordar que el propio ejercicio de interrogación está motivado por una razón práctica: clasificar a los nuevos penados por grado de alfabetización. Esta circunstancia pone límites estrechos a las posibilidades de respuesta. Solo en algunas obras muy conocidas, el maestro re-pregunta para ver si el penado recuerda la trama de la novela. En buena parte de los casos, los interrogados recuerdan poco o nada.

Como lo muestra el pedido del preso Abades, algunos presos recurrieron al dinero de su “peculio” para comprar libros útiles a su formación profesional y al aumento de sus capacidades intelectuales. Es decir, buscaron una literacidad práctica o útil. Pero cuando contestaron sobre literatura, llenaron el espacio con nombres de obras y autores que no permiten inferir sobre sus estrategias de lectura o sobre el uso que hicieron de una variedad de obras que parecen muestras caprichosas del vasto repertorio clásico, romántico y naturalista. Las obras de Smiles y de Mantegazza claramente apuntan en la dirección de una lectura útil, formadora del carácter. Podría pensarse tal vez, siguiendo a Jonathan Rose, que los trabajadores siempre están tratando de hacerse de un capital cultural que resulta un tanto *demodé* para el tiempo es que es leído; mientras que los sectores medios tratan de mantenerse en contacto con el *avant-garde* literario (Rose 1998; 2001). Si bien hay un preso que menciona a autores contemporáneos (como Ada Negri), la mayoría menciona obras de Hugo, Zola y Blasco Ibáñez que tenían entre veinte y cincuenta años desde su primera impresión en español. Pero

<sup>34</sup> D. Barrancos menciona a Nordeau como uno de los críticos de la institución matrimonial, un promotor del “amor libre.” (Barrancos: 252-253)



una afirmación así no puede sostenerse sobre tan pequeña evidencia. Hay que recordar que el hecho de que esta “biblioteca” sea recortada tiene mucho que ver con que los lectores están en prisión.

El listado de lecturas mencionadas por los presos, si bien indicativo de un universo mayor de lecturas obreras, no es suficiente para examinar las prácticas de lectura de los trabajadores criollos e inmigrantes hacia el momento del Centenario. Faltan aquí muchas obras y, sobre todo otro tipo de lecturas: no solo novelas románticas y de aventura, sino también biografías ejemplares, novelas de costumbres, libros de poesía, almanaques y efemérides, libros de educación moral, textos de divulgación sobre ciencias, etc. Sería interesante contar con los libros de préstamos de las bibliotecas populares y obreras del período para poder reconstruir el universo de lecturas del proletariado multi-lingual porteño de principios del siglo XX. Nos queda un larguísimo camino por recorrer para comenzar a entender la cuestión de la literacidad práctica de los trabajadores, cómo éstos hicieron uso de la lectura y de la escritura, y en qué medida estas prácticas ayudaron a formar sus sensibilidades y opiniones.

## Referencias

- Alsina, Juan A. (1905). El obrero en la República Argentina. Tomo 1. Buenos Aires: Imprenta calle México 1422.
- Anapio, Luciana. (2011). “Una promesa de folletos. El rol de la prensa en el movimiento anarquista en la Argentina (1890-1930).” *A Contracorriente* 8:2, 1-33.
- Armus, Diego. (2007). “Un médico higienista buscando ordenar el mundo urbano argentino a comienzos del siglo XX”. *Salud colectiva* 3:1(enero-abril), 71-80.
- Barrancos, Dora. (1990). Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina de principios de siglo. Buenos Aires: Contrapunto.
- Barrancos, Dora. (1996). La escena iluminada: Ciencias para trabajadores 1890-1930. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Becerra, Marina. (2006). “All you need is love. Ciudadanía, género y educación en los debates del primer socialismo argentino.” *Cadernos Pagu* no. 27, 373-400.
- Bertoni, Lilia A. (2001). Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cárcano, Ramón J. (1933). 800,000 analfabetos. Aldeas escolares. Buenos Aires: Roldán Editores.
- Castillo Gómez, Antonio. (2006). “Pasiones solitarias. Lectores y lecturas en las cárceles inquisitoriales del Siglo de Oro.” *Península. Revista de Estudios Ibéricos* no. 3, 139-150.
- Caviglia, María Jorgelina. (2003). “Ella es el corazón y él, la cabeza: Conservación del orden social y relaciones inter-genéricas en la obra de Samuel Smiles.” *Cuadernos del Sur. Historia (Bahía Blanca)* no. 32. (recurso on-line)
- De Seta, Pamela. (2011). “Las escuelas anarquistas en Argentina a principios del siglo XX.” Ponencia presentada al XXVII Congreso de ALAS, Recife, Brasil, Setiembre 6-10, 2011.
- Dickman, Enrique. (1947). “Biblioteca Obrera Juan B. Justo. Cincuentenario de su fundación.” Buenos Aires: Establecimiento Gráfico Tasca.
- Dickman, Enrique. (1949). Recuerdos de un militante socialista. Buenos Aires: Editorial La Vanguardia.
- Di Liscia, María S. y Graciela N. Salto, eds. (2004). Higienismo, educación y discurso en la Argentina, 1870-1940. Santa Rosa, La Pampa: EDULPAM.
- Di Tella, Torcuato et al. (1965). Argentina, sociedad de masas. Buenos Aires: Eudeba.
- Escudé, Carlos. (1990). El fracaso del proyecto argentino: Educación e ideología. Buenos Aires: Instituto Torcuato Di Tella.
- Fabiani, Jean-Louis. (1997). “Política y prácticas de la lectura en prisión: el caso francés.” *Educación y biblioteca* no.85, 61-65.
- Gerrard, Teresa; and Alexis Weedon. (2013). “The ‘Lower Classes are Very Hard Readers’: Kidderminster Municipal Library 1855-1856.” *Library and Information History* 29:2, 81-102.
- Gutiérrez, Leandro H. y Luis A. Romero. (1995). Sectores populares, cultura y política: Buenos Aires en la entreguerra. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

- Herrero, Alejandro. (2010). "Una mirada sobre la educación argentina en los niveles primario y secundario entre 1862 y 1900. Las dificultades de la implantación de la enseñanza técnica y manual." *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales* 12:3, 298-322.
- Lionetti, Lucía. (2005). "La función republicana de la escuela pública". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10:27 (octubre-diciembre), 1225-1255.
- Marotta, Sebastián. (1960). *El movimiento syndical argentino: Su génesis y desarrollo*. 2 vols. Buenos Aires: Ediciones Lacio.
- Mays, Kelly J. (2008). "Domestic Spaces, Readerly Acts: Reading Gender and Class in Working-Class Autobiography." *Nineteenth-Century Contexts: An Interdisciplinary Journal*, 30:3, 343-368.
- Morris, R. J. (1981). "Samuel Smiles and the Genesis of Self-Help; The Retreat to a Petit Bourgeois Utopia." *Historical Journal* 24:1 (March), 89-109.
- Oddone, Jacinto. (1949). *Gremialismo proletario argentino*. Buenos Aires: Editorial La Vanguardia.
- Ossanna, Edgardo O. y María del Pilar López (2004). "Educar para argentinizar: una variante cosmopolita". En H.E. Biagini y A. A. Roig, eds. *El pensamiento alternativo en la Argentina del siglo XX*. Buenos Aires: Biblos, 395-401.
- Pérez Pulido, Margarita. (2001). "Prácticas de lectura en prisión." *Anales de Documentación* no. 4, 193-213.
- Poy, Lucas. (2014). *Los orígenes de la clase obrera argentina*. Buenos Aires: Imago Mundi.
- García Costa, Víctor. (1990). *Adrián Patroni y 'Los trabajadores en la Argentina'*. 2 vols. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Parsons, George; and Evan Parsons. (2002). "The Workers Read History: A Note on an Aristocracy of Labour in New South Wales in the 1880s." *AQ: Australian Quarterly* 74:2, 35-40.
- Prieto, Adolfo. (1989). *El discurso criollista en la Argentina moderna*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Roberts, Lewis C. (1998). "Disciplining and Disinfecting Working-Class Readers in the Victorian Public Library." *Victorian Literature and Culture* 26:1, 105-132.
- Román, Antonio Martín. (2007). "Bibliotecas en el tratamiento penitenciario." *Información, cultura y sociedad* no. 16, 35-54.
- Romero, Luis A. (1990). "Buenos Aires en la entreguerra: libros baratos y cultura de los sectores populares." En D. Armus, ed. *Mundo urbano y cultura popular*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 39-67.
- Rose, Jonathan. (1998). "A Conservative Cannon: Cultural Lag in British Working-Class Reading Habits." *Libraries & Culture* 33:1, 98-104.
- Rose, Jonathan. (2001). *The Intellectual Life of the British Working Classes*. New Haven: Yale University Press.
- Rowe, Steven E. (2006). "Writing Modern Selves: Literacy and the French Working Class in the Early Nineteenth Century." *Journal of Social History* 40:1, 55-83.
- Sánchez Román, José Antonio. (2007). "De las escuelas de artes y oficios a la Universidad Obrera Nacional: Estado, elites y educación técnica en Argentina, 1914-1955." *Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija*, no.10, 269-299.
- Sarlo, Beatriz. (1998). *La máquina cultural: Maestras, traductores y vanguardistas*. Buenos Aires: Ariel.
- Schurer, Heinz. (1947). "German Working-Class Reading and the Rise of Nazism." *The Library Quarterly* 17:3, 201-214.
- Solari, Juan Antonio. (1975). *Francisco Cúneo, un obrero socialista en el Parlamento argentino*. Buenos Aires: Editorial Afirmación.
- Suriano, Juan (2001). *Anarquistas. Cultura y política libertaria en Buenos Aires 1890-1910*. Buenos Aires: Manantial.
- Tello, César. (2006). "El origen de la educación de adultos en Argentina. Hipótesis para el debate". *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. Recurso online ([tumbi.crefal.edu.mx](http://tumbi.crefal.edu.mx))
- Weber, Eugen (1976). *Peasants into Frenchmen: the modernization of rural France, 1870-1914*. Stanford: Stanford University Press,
- Wellard, James H. (1935). "State of Reading among the Working Classes of England during the First Half of the Nineteenth Century." *The Library Quarterly* 5:1, 87-100.
- Zapiola, María Carolina. (2009). "Los límites de la obligatoriedad escolar en Buenos Aires, 1884-1915." *Cadernos de Pesquisa* 39:136, 69-91.