

EDUCACIÓN
PÚBLICA
Y GRATUITA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES

EXTENSIÓN UNIVERSITARIA CON JÓVENES EN CONFLICTO CON LA LEY PENAL.

ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS EN DOS DISPOSITIVOS DE ENCIERRO PUNITIVO DEL SISTEMA DE RESPONSABILIDAD PENAL JUVENIL DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (2018-2019)

Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales

Federico Eduardo Urtubey

Directoras: Dra. Ángela OYHANDY CIOFFI (FaHCE, UNLP)

Mg. Ana Laura LÓPEZ (FSOC, UBA)

La Plata, diciembre de 2019

“(…) En ese instante gigantesco, he visto millones de actos deleitables o atroces; ninguno me asombró como el hecho de que todos ocuparan el mismo punto, sin superposición y sin transparencia. Lo que vieron mis ojos fue simultáneo: lo que transcribiré, sucesivo, porque el lenguaje lo es. Algo, sin embargo, recogeré.”

Jorge Luis Borges, *El Aleph*

RESUMEN

La presente tesis de doctorado tiene por objetivo analizar el desarrollo de las intervenciones de dos equipos de extensión universitaria de la Facultad de Bellas Artes (Universidad Nacional de La Plata) realizadas con jóvenes en conflicto con la ley penal, en dos dispositivos de encierro punitivo del Sistema de Responsabilidad Penal Juvenil de la provincia de Buenos Aires, específicamente en la ciudad de La Plata, y que se llevaron a cabo entre los años 2018 y 2019.

En los últimos quince años se instrumentaron reformas legales e institucionales, tanto a nivel provincial como nacional, destinadas a proveer un nuevo marco normativo en relación con la infancia y la juventud en el sistema penal. En este marco, las medidas de privación de la libertad dictadas sobre jóvenes procesados penalmente, no sólo se proclaman como de *ultima ratio* sino que también tienen como sustrato un fin “socio educativo”. Teniendo en cuenta entonces esta particularidad de las instituciones penales, como tributarias de un discurso protectorio de la socio-educación, el propósito de esta investigación es analizar cómo se da el despliegue de experiencias de extensión universitaria, es decir de educación no formal, en el marco de los dispositivos de privación de la libertad. De tal manera, se propone indagar los procesos de ingreso de los equipos de extensión a las instituciones de encierro y los primeros encuentros con los jóvenes, la producción del espacio carcelario y las prácticas docentes en el encierro, como las dimensiones de análisis que pueden propiciar la lectura de tensiones y complejidades en el despliegue de experiencias educativas en el marco de dispositivos de encierro punitivo, que también poseen una finalidad educativa, ligada históricamente a los fundamentos correccionalistas de los espacios de encierro.

Esta tesis se asienta en el campo de estudios de la sociología penal juvenil, y en el sub campo de la educación en contextos de encierro. La investigación que le sirvió de base planteó un diseño metodológico de carácter cualitativo y un estudio de casos múltiple, de dos casos, combinando para ello distintas técnicas, tal como la observación participante y no participante, entrevistas, *focus group* y análisis de documentos.

SUMARIO

INTRODUCCIÓN	15
Comentarios preliminares y puntos de partida	15
Presentación del tema.....	17
Estado de la cuestión	25
Problema de investigación	36
Marco teórico y conceptos operativos	38
Metodología	43
Estructura de la tesis	47
CAPÍTULO 1: CONTROL SOCIAL DE LA INFANCIA. DEL PATRONATO A AUTONOMIA JOVEN	49
La doctrina de la situación irregular y el surgimiento del niño como “objeto de tutela”: control social de la infancia en la sociedad disciplinaria	51
La consolidación del paradigma de la protección integral y la concepción del niño como “sujeto de derechos”: el control social de la infancia en el período neoliberal	63
El sistema de responsabilidad Penal Juvenil en el Departamento Judicial La Plata ...	80
El Centro Cerrado	86
El Centro de Contención	90
Síntesis	99
CAPÍTULO 2: EXTENSIÓN UNIVERSITARIA: DE LOS LINEAMIENTOS Y LOS PROYECTOS A LA OBTENCIÓN DE LAS AUTORIZACIONES Y AVALES	97
Extensión universitaria: Surgimiento y resurgimientos	98
Extensión en la Universidad Nacional de La Plata y la inscripción de la línea de educación en contextos de encierro	106
La extensión universitaria en contextos de encierro	109
Los equipos de extensión	113
El Equipo de Extensión NO 1	113
El Equipo de Extensión NO 2	123
La obtención de las “autorizaciones” y los “avales”	132
Síntesis	144
CAPÍTULO 3: EL INGRESO A LAS INSTITUCIONES DE ENCIERRO Y EL DESARROLLO DE LOS PRIMEROS ENCUENTROS CON LOS JÓVENES	147
En el Centro Cerrado	150
El ingreso a la institución: La propuesta audiovisual en disputa	150
El contenido del taller: Producir un relato, entre lo “metafórico” y lo “biográfico”	154
Modalidades de participación: Desenganches, silencios y afecciones	164
En el Centro de Contención	172
El ingreso a la institución: Arte en clave de detención	172
El contenido del taller: Las trayectorias de los jóvenes, de lo “disruptivo” a lo “terapéutico”.....	175
Modalidades de participación: Desenganche indisciplinado, silencio, afecciones.....	185

Síntesis	190
CAPÍTULO 4: LA PRODUCCIÓN DEL ESPACIO CARCELARIO	193
En el Centro Cerrado	196
Espacios de encierro dentro del encierro: La “Alcaldía”	196
Prácticas tácticas en el espacio carcelario: Fotografía y circulación	201
El espacio masculinizante: Expulsando la “ropa de mujer”	207
En el Centro de Contención	217
Espacios de encierro dentro del encierro: Salir al patio	217
Prácticas tácticas en el espacio carcelario: Imágenes y encierro.....	222
El espacio masculinizante: “Basta, che, hay mujeres”	233
Síntesis	242
CAPÍTULO 5: LAS PRÁCTICAS DOCENTES Y EL ENCIERRO	245
En el Centro Cerrado	248
Expectativas: Más allá del “esfuerzo personal”	248
Confianza: Con los jóvenes y entre los jóvenes	254
Extensionistas y operadores institucionales: Humillaciones y silencios.....	261
En el Centro de Contención	266
Expectativas: Fantasías en torno al “enganche”	266
Confianza: “Siempre está todo bien, todo lindo”	271
Extensionistas y operadores institucionales: Humillaciones y alianzas	276
Síntesis	281
CONCLUSIONES Y APERTURAS	285
ANEXOS	297
BIBLIOGRAFÍA	305

INTRODUCCIÓN

COMENTARIOS PRELIMINARES Y PUNTOS DE PARTIDA

Esta tesis de Doctorado en Ciencias Sociales presenta los resultados de una investigación cualitativa realizada en torno a experiencias de extensión universitaria con jóvenes en conflicto con la ley penal, y que tuvieron lugar en dos dispositivos de encierro punitivo del Sistema de Responsabilidad Penal Juvenil, ubicados en la Ciudad de La Plata, provincia de Buenos Aires. Las observaciones realizadas en sendos establecimientos penales se desarrollaron durante los años 2018 y 2019.

Lo apuntado en el párrafo precedente, sin embargo, no debería obturar la necesidad de dar cuenta de un intenso proceso investigativo que implicó diversas mutaciones desde el momento cero de la llegada al campo. Efectivamente, en función de mi formación como abogado y profesor de historia del arte, el interés inicial estaba dado por analizar de qué manera las prácticas artísticas podían “hacer comunidad” con los jóvenes (en Fernández Vega, 2013), a partir de las intervenciones de dos proyectos de extensión universitaria desde el arte. Se pretendía hacer un abordaje acotado a los que se ponía en acto en el marco de las experiencias extensionistas, en los intercambios entre jóvenes y docentes, y las producciones estéticas elaboradas en el marco de tales encuentros. Sin embargo, la presencia de los diagramas punitivos y las tensiones en torno al discurso correctivo de las instituciones de encierro de jóvenes, comenzaron a exhibirse como atravesamientos que irradiaban los encuentros extensionistas, con una pregnancia y una centralidad tal, que el objeto mismo de la investigación comenzó a reformularse.

En función de este discurrir, debe puntualizarse que la propia experiencia de campo, y claramente la opción por un diseño de la investigación propiamente cualitativo, conmovieron los presupuestos teóricos de los que se había partido. La observación participante que comenzó a realizarse durante el desarrollo de las experiencias de extensión universitaria en dos dispositivos de privación de la libertad de jóvenes en conflicto con la ley penal, implicó el contacto directo con una cotidianeidad signada por la privación de derechos, la carencia de recursos básicos, violencias de distinto orden, y episodios en los cuales el gobierno institucional de las vidas de los jóvenes se traducían en escenas que horadaban los objetivos pedagógicos, o cuanto menos la planificación, de las docentes extensionistas. De la misma manera, la lógica de premios y castigos visibilizó la constante creación al interior de la cárcel de espacios diferenciales: espacios

de degradación mayores y menores; espacios para los jóvenes más resistentes y espacios para los más dóciles, que también incidían en cuanto a qué jóvenes podían participar de los encuentros extensionistas. Asimismo, en las notas de campo comenzó a emerger reiteradamente el despliegue subterráneo del gobierno institucional y un “poder blando” o disciplinario, que todo lo absorbía y lo reformulaba en términos de una lógica tratamental y securitaria, orientada a la construcción y el sostenimiento del orden interno. Este encuadre, asimismo, se potenciaba a la sazón de los discursos de diversos actores del campo penal juvenil, que con mayor o menor intensidad se inclinaban por reconocer cierta función pedagógica del aislamiento, sosteniendo así la tesis de que el encierro constituye una escuela posible para “aprender” a vivir en libertad.

Lo sentado hasta aquí permitirá advertir que aquello que había sido hipotetizado o pensado dentro del acotado marco de los encuentros de extensión, comenzó a transformarse y ampliarse en su espectro a la luz de un conjunto de escenas que denotaban una creciente complejidad del objeto y que se comenzaba a problematizar en el contexto del campo empírico. La lógica de funcionamiento de las instituciones penales tomó por asalto la observación en repetidas oportunidades, en la medida en que comenzó a detectarse como una constante la circunstancia de que el funcionamiento de aquellas se imponía una y otra vez sobre la mirada analítica. En efecto, la experiencia de campo arrojaba que las realidades de las que se tomaba nota, los idearios y miradas sobre los jóvenes y las prácticas institucionales se traducían como atravesamientos que interrogaban el despliegue pedagógico de las docentes extensionistas, y que ciertamente sería una quimera intentar describir la complejidad del acto pedagógico sin dar cuenta de las modalidades en las que este era tensionado e incluso eclipsado por la centralidad de la cárcel.

Lo dicho hasta aquí implicó que, en su derrotero, las perspectivas del trabajo de investigación debieron adecuarse a las particularidades propias del espacio de las instituciones de encierro, procurando identificar puentes, nudos de retroalimentación, distintas ramificaciones y articulaciones de ese observable empírico -las experiencias educativas de extensión con los jóvenes- en relación con otros componentes, espacios y escenas del objeto. La institución, los actores y las relaciones -categorías pilares de la ciencia social- fueron cuestiones que de alguna manera horadaron el objeto de estudio, tanto como también lo enriquecieron y lo fueron transformando. Efectivamente, el campo empírico mostró que la lógica de la gubernamentalidad de la institución penal revestía tal complejidad, protagonismo y relevancia, que incidía en una constante remodelación del acto educativo, y por ende, de las formas de abordarlo. Por ello, el interés que daba soporte a la indagación en el campo penal, mudó desde la expectativa por atender el desarrollo de las intervenciones de extensión en sentido estricto, a la necesidad de dar

cuenta de las mediaciones e interferencias suscitadas con motivo del desembarco de las docentes extensionistas en el contexto de la matriz fuertemente disciplinaria de los dispositivos de encierro. En otras palabras, la atención comenzaría a focalizarse en los complejos procesos suscitados antes la convergencia de la lógica educativa con la lógica punitiva propia de “instituciones totales” (Goffman, 1973), que a su vez se enlazan con un discurso correctivo y de la “socio educación” que tensiona los objetivos y prácticas pedagógicas de la primera.

Lo dicho hasta aquí, en consecuencia, es la crónica de una centralidad de lo carcelario, en función de lo cual el acto educativo convergía una y otra vez en dirección a los diagramas punitivos y correctivos de la institución penal. La pertinencia de dar cuenta de este enfoque se inscribe en el hecho de que, como se dará cuenta en el estado de la cuestión, la bibliografía existente sobre educación en contextos de encierro, suele ser normativa, idealista, planteando a la educación en cárceles como un “deber ser” sin ofrecer como reverso análisis de investigación empíricos en torno a cómo se da el despliegue concreto de lo educativo ámbitos de encierro. El análisis de experiencias concretas en torno a cómo se inserta una práctica pedagógica en un dispositivo penal, que asimismo pivotea también en torno a un discurso educativo, correctivo y rehabilitador, continúa siendo un área vacante de indagaciones. En este camino, los crecientes niveles de complejidad incorporados en el desarrollo de la investigación, devinieron en que la tesis resultante se tradujera en cierta forma como un aporte, como una investigación científica, rigurosa y empírica, que propone lecturas y categorías analíticas desde la ciencia social, para el abordaje de una materia que suele ser desarrollada sólo en términos ideales, teóricos y ensayísticos.

En resumidas cuentas, en las siguientes páginas podrá encontrarse un estudio empírico a partir del cual se establecen categorías analíticas sobre cómo se dan los procesos de convergencia de lo educativo, a partir de las experiencias extensionistas, ante la confrontación con las tensiones punitivas y la lógica correctiva de las instituciones de encierro.

PRESENTACIÓN DEL TEMA

Desde la perspectiva de la ley nacional 26.061 de Protección Integral de las Niñas, Niños y Adolescentes, y las leyes provinciales 13.298 de Promoción y Protección Integral de los derechos de los Niños y 13.634 de Principios Generales del Fuero de Familia y del Niño, los jóvenes son concebidos como sujetos a los cuales el Estado debe

garantizar el libre e irrestricto ejercicio y goce de sus derechos. El derecho a ser oído, a la educación, al desarrollo de la personalidad, son algunos ejemplos del amplio plexo de derechos que se les reconocen a estos sujetos. En este marco normativo a todas luces auspicioso, esta investigación se interesa por indagar cualitativamente el despliegue de experiencias educativas no formales, desarrolladas por dos equipos de docentes extensionistas de la Facultad de Bellas Artes (Universidad Nacional de La Plata) con jóvenes alojados en dos dispositivos del sistema penal juvenil de la provincia de Buenos Aires, en la ciudad de La Plata. El objetivo de la investigación que dio origen a esta tesis consistió en describir, analizar y comprender las características del despliegue de las experiencias educativas desarrolladas en el ámbito de las dos instituciones de encierro juvenil en las que tuvieron lugar. En ese marco, se focaliza en las relaciones suscitadas entre los objetivos pedagógicos de las docentes, las expectativas y requerimientos de los operadores institucionales, y las respuestas e intervenciones de los jóvenes destinatarios de las experiencias mencionadas.

A poco leer esta introducción, podrá advertirse que la temática de esta investigación, si bien focaliza en el margen de actuación de dos experiencias extensionistas, centralmente plantea indagar de qué manera estas se imbrican con los objetivos institucionales y programáticos de los dispositivos de custodia penal juvenil en los que aquellas tienen lugar. Esta circunstancia amerita realizar un paneo sobre las sensibles transformaciones legales e institucionales que se produjeron en el campo del control social de la infancia y la adolescencia en la República Argentina, y también en la provincia de Buenos Aires. Efectivamente, las leyes mencionadas en el párrafo precedente, respondieron a un gran cambio de paradigma que tanto a nivel nacional como provincial se inauguró como el “paradigma de la protección integral”, en orden a garantizar una plétora de derechos por parte de este colectivo, derechos que anteriormente se entendían como vulnerados y bajo procesos de minorización tutelar.

Para comprender el cambio instrumentado comentado precedentemente, es preciso dar cuenta del modo en que el Estado argentino había regulado la niñez a lo largo del siglo XX. Como suele señalarse, desde fines del siglo XIX y principios del siglo XX los grandes contingentes de migrantes no pudieron ser absorbidos por el mercado laboral local, lo que implicó la agudización de conflictos sociales relacionados con la pobreza y el desempleo, en el seno de una sociedad oligárquica en la cual el liberalismo económico se conjugaba con el autoritarismo político que practicaba un sistema político fraudulento y excluyente (Oyhandy, 2002). En este marco, en tanto la sanción de la ley 1420 de Educación primaria sancionada en 1884 implicaba una institución central en la formación de ciudadanía de la niñez, otras políticas públicas estatales comenzarían a focalizarse en un sector de esta que, por su lado, provenía de familias marginales, era

el compuesto por los jóvenes abandonados, procesados, condenados o huérfanos, y a los que de alguna manera u otra se los representaba como “peligrosos”. De este modo, comenzaría a configurarse un discurso en torno a los “menores”, que serían el sujeto jurídico de un sector de la infancia y objeto de un tipo de tutela estatal diferenciada. En este marco es que la Ley de Patronato sancionada en 1919 constituyó un hito, en la medida en que, si bien como señala Zapiola (2010), ya durante el siglo XIX podían encontrarse ensayos de políticas focalizadas hacia niños y jóvenes de sectores populares y desfavorecidos, la ley de Patronato importó una profundización de la intervención estatal al extender los motivos por los cuales los progenitores podían ver afectados o intervenidos, por una decisión jurisdiccional, los alcances de la *patria potestad* sobre sus hijos. De tal suerte, la ley “sentó las bases para el tratamiento jurídico-penal específico de los menores de 18 años, que a partir de su sanción comparecerían ante los jueces criminales y correccionales en el marco de un proceso diferente al de los adultos, pudiendo tocarles en suerte cualquiera de los destinos antes mencionados” (Zapiola, 2010: 5).

Por lo expuesto hasta aquí se apunta que, entre 1919 y 1939, se estructuró en Argentina la especificidad del derecho de menores, y un nuevo tipo de institucionalidad: la justicia de menores (García Méndez, 1998) estructurada sobre los mismos idearios que se condensaron en lo que se dio en llamar el “paradigma de la situación irregular”. Este paradigma receptado por la Ley de Patronato disponía que los menores en “peligro material o moral”, debían ser objeto de intervención de jueces con amplias facultades sobre aquellos, en la medida en que se podía disponer la separación respecto de sus progenitores, la internación o la aplicación de medidas de seguridad. Es del caso señalar que dentro del denominado “peligro material o moral” recaían tanto las causas penales como las asistenciales. El sistema del patronato amparó la creación de instituciones de encierro que, desde una perspectiva tratamental, estaban destinadas a alojar a los menores infractores e intervenir y corregir la conducta de estos sujetos. Así, “lo “tutelar” en sentido de “protección” y lo “correccional” en sentido de “curación” constituían una suerte de andamiaje sobre el que se montarían toda(s) la(s) política(s) dirigidas hacia aquellos que se identificarían y clasificarían como “desviados”, “delincuentes”, “abandonados”, “desamparados”, “maltratados”, es decir, aquellos sujetos que sea por una “vida desgraciada” o por una “maldad natural”, al decir de Luis Agote en el año 1917, eran “los peligrosos” que representaban una amenaza hacia el resto de la sociedad” (Daroqui y Guemureman, 1999: 37). Esta extensa cita, permite poner de relieve de qué modo el paradigma de la situación irregular fundó un campo discursivo y terminológico, que extendió su hegemonía durante casi un siglo. En efecto, ya sobre el final de la última dictadura cívico militar en Argentina, el Régimen Penal de la Minoridad

-Decreto-ley 22.278, vigente en la actualidad- no sólo establecía la edad de punibilidad entre los 16 a 18 años, sino que también recogía en su articulado la mención del *peligro material o moral* como la situación que el juez debía constatar o comprobar para dar curso a su intervención.

Entre los años 1945 y 1970 puede señalarse el pasaje de un modelo agrario-exportador a un régimen de acumulación basado en la sustitución de importaciones. En este contexto, se reformularon las políticas sociales en función de un nuevo discurso de integración social en el marco del Estado benefactor (Oyhandy, 2002). Siguiendo la periodización respecto del control social de la infancia, se argumenta que las instituciones encargadas de la gestión de la infancia en riesgo no sufrieron grandes modificaciones excepto por la ampliación de su espectro, signado por políticas distribucionistas (Oyhandy, 2002; García Méndez, 2004). García Méndez (1991) sostiene que el debilitamiento del abordaje positivista que venía en ciernes desde las décadas de 1920 y 1930, se consolidó en torno a la década de 1960, pero sin lograr afianzarse dentro del mundo jurídico.

A partir de la década 1970, y fundamentalmente por influjo de la dictadura cívico militar que transcurrió entre 1976 y 1983, comenzó a tomar forma en Argentina la construcción de un orden socio económico neo-liberal. El desmantelamiento del aparato productivo que tuvo inicio en el período señalado, no hizo sino profundizarse durante la década de 1990, momento en el cual se produjo un incremento de los índices de pobreza y desempleo sin precedentes, y que culminó con la crisis social, económica y política sucedida en diciembre del 2001. Cabe señalar que durante la década del noventa el retiro del Estado como garante de derechos humanos esenciales, auspició lo propio en el campo de las políticas sociales, abandonando la universalización y tendiendo a programas focalizados (Duschatzky, 2000; Oyhandy, 2002). Es en este contexto que se dio también la adhesión de la República Argentina a la Convención de Derechos del Niño, asumiendo el compromiso internacional de garantizar una plétora de derechos básicos para los niños, niñas y adolescentes. La Convención adquirió jerarquía constitucional en el año 1994, con la reforma de la ley fundamental, circunstancia que, no hizo sino incidir de manera mayor en los derechos del colectivo. A la luz de la Convención tomaron sustancia progresivos cuestionamientos al paradigma de la situación irregular y al Sistema del Patronato que aún estaba vigente. La emergencia del nuevo paradigma de la promoción y protección integral, auspiciaba la desjudicialización, la des institucionalización y la des medicalización de la pobreza, la necesidad de una institucionalidad especializada en el abordaje de la niñez vulnerable, el rol garantista del Estado, la participación de las ONGs y, por sobre todo, la idea de que los niños, niñas y adolescentes son sujetos de derechos, y no ya objeto de una

tutela preferencial. Por otra parte, algunas investigaciones apuntan de qué manera este nuevo lenguaje de derechos trajo aparejado cierto “magnetismo” cuyos efectos concretos sería cierta confianza mágica en la imperatividad de la ley como ordenadora de lo social (Magistris, 2013; 2016), así como la expansión de una retórica de despolitización de los problemas de niños, niñas y jóvenes, desvinculándolos de su dimensión económica (Llobet, 2010).

Como puede advertirse hasta aquí, la Convención de Derechos del Niño comenzaba a ser el instrumento normativo de un nuevo cambio de paradigma en relación con la niñez y la juventud, que denotaba la inconstitucionalidad y el carácter regresivo del vigente sistema del Patronato de Menores. De la mano de este proceso, en la provincia de Buenos Aires se sancionó en el año 2001 la ley 12.607 de Protección Integral del Niño, que pretendía adecuar todos los procedimientos civiles y penales a los estándares protectorios de la niñez. Esta ley, singularmente progresista, eliminaba la figura central que el juez tenía en el sistema del Patronato, al tiempo que creaba los servicios de promoción y protección de derechos en el ámbito del poder ejecutivo provincial. Sin embargo, la falta de consensos en torno a su implementación, implicó a la postre el naufragio de esta ley, que fue tachada de inconstitucionalidad por el Procurador general de la provincia de Buenos Aires. A instancias del entonces Procurador, la Suprema Corte de Justicia provincial dictó una medida cautelar que suspendía la entrada en vigencia de la ley, y a posteriori, otra ley prorrogó su puesta en vigencia (López, 2010).

El fracaso de la ley provincial 12.607 se dio a la par de la crisis social y económica que tuvo lugar en Argentina en diciembre del año 2001. Por su lado, a partir del año 2003, un nuevo ciclo de crecimiento económico, aumento de la ocupación y disminución de la pobreza (Kessler, 2014), motorizó un proceso de integración social en el marco del cual se sucedieron sensibles reformas legales e institucionales relacionadas con la protección de la niñez. De esa manera, en septiembre del año 2005 se sancionó la ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de los Niños, las Niñas y los Adolescentes, la cual adecuaba a nivel nacional los mencionados lineamientos de la Convención de Derechos del Niño, sentando las bases del paradigma de la protección integral a nivel nacional. Lo propio había conseguido hacer la provincia de Buenos Aires casi un año antes al sancionar a fines del 2004 la ley 13.298, que no solo planteó un salto cualitativo al derogar el sistema del Patronato de Menores, sino que en su articulado preveía los distintos recursos que, en manos del Poder Ejecutivo provincial, tenderían al aseguramiento de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Estos recursos eran los Servicios Locales (municipales) y los Servicios Zonales (regionales). De su lado, la ley 13.634 disolvió el Fuero de Menores, modificó el Fuero de Familia y

creó el Fuero de Responsabilidad Penal Juvenil. Asimismo, el Sistema de Responsabilidad Penal Juvenil está compuesto por los recursos en los cuales se aloja a los jóvenes en conflicto con la ley penal sobre los que se dicta la detención, la prisión preventiva o la privación de la libertad. Tales medidas se ejecutan en establecimientos denominados Centros de Recepción, Centros Cerrados y Centros de Contención (a los que se suman los Centros de Referencia para las medidas penales ambulatorias). Ahora bien, las normas mencionadas expresan reiteradamente la mirada de los jóvenes como “sujetos de derechos”, a los que se les reconoce el derecho a ser oídos en toda situación en la que sean parte (conforme al artículo 12 de la Convención de Derechos del Niño), como también el derecho a ser oídos dentro de un “debido proceso” acusatorio. Es de esta forma que se materializó una institucionalidad que abandonó los postulados y cimientos del sistema del Patronato y de la “doctrina de la situación irregular”. Si bien esta historización se retomará con mayor profundidad y hasta llegar al 2019 en el primer capítulo de esta tesis, puede anticiparse que las leyes 26.061, 13.298 y 13.634 sellaron la consolidación del “paradigma de la protección integral” como nueva gramática del binomio infancia-derecho, más allá de que existen análisis empíricos en torno a lo que sucede en el nivel de las prácticas de los actores del sistema penal juvenil, que delatan que resulta más bien un equívoco identificar momentos de ruptura como los establecidos en las normas (Guemureman, 2012).

En el marco del sistema descrito, el trabajo de campo realizado con motivo de esta investigación posó la mirada en el despliegue de dos experiencias de extensión universitaria en sendos dispositivos de encierro del Sistema de Responsabilidad Penal Juvenil. El desenvolvimiento de las escenas pedagógicas y de las actividades creativas desarrolladas por dos grupos de docentes de la Facultad de Bellas Artes, importaba no solo el ingreso a la institución penal de actores identificados con la Universidad pública antes que con el sistema penal bonaerense, sino también la intención por parte de las mismas docentes en desarrollar diversas actividades de creación y reflexión estética, procurando una articulación con los jóvenes que intentara dejar de lado las limitaciones del contexto de encierro. Así, en esta investigación se propone describir, analizar y comprender los múltiples atravesamientos involucrados imbricados con el despliegue de las escenas pedagógicas en las instituciones de encierro, así como las tensiones, negociaciones, conflictos e incluso relaciones de cooperación generadas ante la convergencia de la lógica educativa con la punitivo-correctiva.

En cuanto a los casos analizados, se seleccionó a dos equipos de extensión de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata, conformados mayormente por docentes mujeres. El primero de estos, llamado de aquí en más **Equipo de Extensión NO 1**, está ligado a dos docentes a su vez trabajadoras de la Secretaría

de Extensión Universitaria de la mencionada Unidad Académica, y egresadas de dicha facultad. Ellas trabajan desde el año 2014 en diversos contextos de encierro de mayores y también de jóvenes, con la colaboración circunstancial o aleatoria de alumnos u otros docentes. A los fines de esta investigación se acompañó el trabajo realizado durante el año 2018 y 2019 en un **Centro Cerrado** del Sistema de Responsabilidad Penal Juvenil del Departamento Judicial La Plata, situado en la localidad de Abasto. Las actividades planificadas por este grupo tenían por objetivo el desarrollo de una obra de formato audiovisual, cuyas particularidades y especificidades adquirieron sus rasgos definitivos en el derrotero del trabajo con los jóvenes y bajo los avatares y demandas de la institución penal.

De su lado, el otro grupo, de aquí en más denominado **Equipo de Extensión NO 2**, está conformado también por docentes y egresados de la Facultad de Bellas Artes. La diferencia con el equipo de trabajo anterior trasunta en que estos, si bien suelen presentar su trabajo -a los fines de obtener un aval financiamiento- en la Secretaría de Extensión de la dependencia antes mencionada, no tienen con ella otra relación que esta instancia ligada a la acreditación. Así, este grupo -que tuvo su génesis en un proyecto en principio individual de una de las docentes que lo integra - se nuclea en torno a un formato de colectivo-taller, interesado en generar espacios de apertura, expresión y resistencia con los jóvenes privados de su libertad, según se definen. Este grupo también inició su trabajo hacia el año 2014, y la experiencia analizada en este caso tuvo lugar entre marzo del 2018 y julio del 2019 en un **Centro de Contención** ubicado dentro del casco histórico de la Ciudad de La Plata.

Las dos intervenciones extensionistas mencionadas fueron seleccionadas en la medida en que fue posible abordar a ambas desde su ingreso a las instituciones de encierro hasta la concreción de sus propuestas pedagógicas. Constituyen asimismo unidades comparables en la medida en que ambos equipos se inscriben en lineamientos de extensión universitaria de la Facultad de Bellas Artes, y a su vez, de la Universidad Nacional de La Plata. En ese marco, el eje de sus intervenciones se enhebra en propuestas del orden artístico y/o estético, así como en la intención de construir una experiencia pedagógica, al margen de los mandatos, prescripciones y avatares propios del gobierno de la institución punitiva. En sendos casos se acompañó a los equipos desde el rol de observador.

Si bien cada intervención contó con sus diferencias y particularidades en cuanto a las propuestas educativas, modos de ejecutarlas, y cantidad de participantes, entre otras variables, el análisis de las dos experiencias permite analizar dos modalidades de intervención desde la extensión universitaria en contextos de encierro. Por su lado, el interés de esta investigación se corre de una mirada meramente normativa, del *deber*

ser o del orden de lo prescriptivo -que radicaría en abocarse a verificar si se materializa o no parte del derecho a la educación en un contexto de encierro- para inclinarse por un análisis crítico del orden de las prácticas en dos dispositivos concretos, en los cuales las tensiones y configuraciones de sentido son complejas, y donde indefectiblemente las lógicas de la institución total, del discurso de la resocialización, del poder de castigar y de los diagramas punitivos, actúan como mediadores de las escenas pedagógicas, de manera más o menos sutil, tensionándolas y resignificándolas.

Lo sentado precedentemente reviste interés y funda la relevancia de esta tesis como un aporte, en la medida en que, tal como se pondrá de resalto en el apartado del estado de la cuestión, los abordajes sobre educación -formal o no formal- en contextos de encierro, suelen abreviar en una mirada normativista o legalista, que privilegia señalar las deficiencias de los establecimientos penales y las violaciones sistemáticas de los derechos más elementales de la clientela penal, en pos de contrastar la distancia existente entre lo consagrado en las normas y lo que acontece en las instituciones de castigo. Sin perjuicio de considerar que tales aproximaciones resultan más que necesarias para visibilizar y explicar las condiciones en las que se administra actualmente el poder punitivo en los dispositivos de custodia -tanto de jóvenes como de mayores- se postula que resulta también potente indagar cómo se articulan los espacios educativos en una matriz penal juvenil en la cual las tensiones punitivas, el ideario correccional y el de la resocialización, dialogarán con las prácticas de extensión, intentando capitalizarlas y ponerlas en relación con las lógicas internas de los premios y castigos, y las propias metas de gobierno institucional. Por supuesto que esta premisa no evade la posibilidad de que, como en todo dispositivo opresivo, puedan suscitarse puntos de fuga, quiebres, resistencias y procesos de neutralización en respuesta al gobierno de la penalidad. En este intersticio entre el ejercicio del poder y las reconfiguraciones que pueden suscitarse, y ante el telón de fondo del discurso de los derechos de los niños, niñas y adolescentes y de la concepción del encierro como medida socio educativa, es que deviene interesante indagar los diversos efectos, manifestaciones y reacomodamientos que pueden atravesar a las prácticas de extensión universitarias.

Como podrá advertirse, la construcción del objeto de esta investigación tiene un anclaje central en la sociología del sistema penal juvenil, sin desmedro de los aportes de categorías y conceptos del campo de la educación, en las ocasiones en que el análisis se focaliza en las prácticas docentes y la participación de los jóvenes en los encuentros extensionistas. Se planteó un diseño metodológico de carácter cualitativo, a través de la construcción de los dos estudios de caso y el método comparativo,

cuestiones que se desglosarán y explicarán en profundidad en el apartado metodológico que se encontrará más adelante.

A continuación, para un mejor orden de lectura, se expondrán separadamente el estado de la cuestión, el marco teórico, el problema de investigación, la hipótesis y la metodología, como apartados que completan a esta Introducción antes de avanzar hacia los capítulos analíticos de la tesis.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Como se señaló antes, la presente investigación se emplaza en el campo de estudios de la sociología penal juvenil, y como sub campo, en el de la educación en contextos de encierro -particularmente aquella de carácter no formal-. A continuación, se dará cuenta de las discusiones más centrales suscitadas en los campos de conocimiento mencionados, específicamente en lo relativo a la construcción del objeto de investigación de esta tesis. En este apartado también se incorporan los aportes y contribuciones en campos de indagaciones conexos a la temática de esta investigación, en la medida en que contribuyen a delimitar y situar el objeto. Por ello, este apartado se divide en tres áreas temáticas: juventud y estructura social, control social y penal de la infancia, y educación en contextos de encierro.

Juventud y estructura social

Como primer eje macro estructural, como paso previo a caracterizar a la juventud que resulta ser la clientela del sistema penal juvenil, es preciso dar cuenta de las transformaciones de la estructura social argentina durante las últimas décadas. Así, se argumenta que el declive del estado benefactor como contraparte del ascenso del modelo neoliberal a partir de la década del setenta implicó -sobre todo en torno a los años noventa- la consolidación de un proceso de “modernización excluyente” (Svampa, 2005) de conformidad con el cual la exclusión, la desigualdad estructural y la desafiliación social se constituyeron como los marcantes de las nuevas identidades sociales. En este marco, puede empezar por señalarse que la “crisis de la cuestión social”, remite a la separación de los universos de la seguridad social y de la solidaridad, los cuales habían convergido a lo largo del siglo XX con el modelo del Estado benefactor. En las primeras décadas luego de la posguerra, y luego de la crisis económica de 1929, progresivamente se fueron levantando los cimientos del estado benefactor, por impulso fundamental de las ideas económicas de John Maynard Keynes. En ese marco las políticas macro económicas de dirigieron hacia un horizonte de pleno empleo,

crecientemente homogéneo, donde la seguridad del trabajo asalariado era el marcador principal de las identidades sociales (Castel, 1995). Este panorama, sin embargo, cambió en el último cuarto del siglo XX, cuando a partir de la década del setenta comenzó un nuevo modelo económico teorizado como “neoliberalismo”, a cuya égida el empleo dejó de ser la principal preocupación de los gobiernos, para pasar a serlo la inflación, los mercados financieros, entre otros.

El neoliberalismo se legitimó en la idea del alto costo fiscal del estado de bienestar, y sobre el acusado agotamiento del ideal de inclusión del *welfare state*. Este ideario desembocó en la expansión de lineamientos globales de desindustrialización y desregulación económica. A su turno, estas transformaciones conmovieron el orden de la sociedad salarial, a tenor de lo cual Robert Castel (1995) se inclinó por hablar de la desafiliación de los sujetos sociales, y la aparición de distintos grupos vulnerables, pauperizados, en los márgenes del sistema social. El enfoque de Castel enfatizaba de qué manera el mundo productivo había funcionado como el gran articulador social, no sólo por mantener a la población empleada, sino por el conjunto de relaciones sociales que se suscitaban en el ámbito de la rutina laboral. La noción de desafiliación, asimismo, supera el estatismo del concepto de exclusión social, propio de un modelo teórico que ilustra una sociedad dual. Por el contrario, la desafiliación refiere una dinámica de reconfiguración del orden social, que importa tanto la desintegración y precarización de los lazos sociales, el agotamiento del papel del Estado como interventor central ante las tensiones del binomio capital-trabajo, y la desigualdad como eje estructurante.

Lo dicho hasta aquí interesa para señalar los efectos que los procesos mencionados han tenido por sobre las trayectorias e identidades de los sujetos sociales. De tal manera, sea que se suscriba al análisis de Castel (1995) o al de otros que hablan de la sociedad de “riesgo” (Beck, 2006), “informacional” (Castells, 1997) o sociedad “líquida” (Bauman, 2002), puede apuntarse cierto consenso en torno a la idea de quiebre de las instituciones centrales del siglo XX, y un repliegue en torno a la solución individual de los conflictos. Se trata de un proceso de individuación que, si bien en los albores de la Modernidad estaba vinculado con el derecho de propiedad privada, y posteriormente en el marco de la sociedad salarial con una serie de protecciones de índole social, en la contemporaneidad se ve asociado a dimensión netamente precaria y de responsabilización individual, cuyo reverso es el socavamiento de las bases económicas y sociales de las seguridades sociales (Fitoussi y Rosanvallon, 1997).

En el caso Argentina, durante la década del noventa, “la situación las reformas introducidas en nombre de la flexibilización llevaron al abaratamiento de la mano de obra a través del despido de trabajadores permanentes y de la expansión de trabajadores sin contrato o con contrato temporario. Se promovió el desarrollo del

sector privado a través de las privatizaciones, la desregulación y se eliminaron subsidios a industrias no competitivas” (Ruiz, 2005: 3). Así, en estas latitudes la estructura productiva sufrió plenamente los efectos de las políticas descritas, y si bien algunos autores señalan que el trabajo como tal no ha desaparecido, ciertamente ha mutado (De la Garza, 2001; Neffa, 2001). Se plantea que en América Latina la crisis del trabajo se vincula a una creciente precarización de las actividades y la pérdida de condiciones de seguridad social integral, estabilidad y salubridad, otrora más consolidadas (Cortes, 2000; Pico Merchán y Vanegas García, 2014). Esto permanece como una matriz que sin embargo planteó tensiones a partir del ciclo de crecimiento económico, reasalarización y de políticas de inclusión social que comenzaron a experimentarse a partir del año 2003 y durante la década que siguió desde entonces (Kessler, 2014).

En cuanto a los jóvenes, debe decirse que en este campo de estudios el análisis de la nueva cuestión social y el par inclusión-exclusión se dio de la mano de la preocupación por los efectos sobre las nuevas generaciones, de las reformas del Estado argentino durante la década del noventa en materia de salud, educación y trabajo (Chaves, 2009; Llobet, 2013). En ese marco, se destaca el retroceso de los marcos de referencia tradicionales para las juventudes, como la escuela y el trabajo. Así, existe una amplia bibliografía que destaca nuevas formas, estrategias y espacios de sociabilidad entre los jóvenes (Svampa, 2005; Merklen, 2005; Tonkonoff, 2007; Kessler, Svampa y Bombal; 2010; Previtali, 2012; Míguez, 2005; Míguez e Isla, 2010). En ese sentido, en cuanto a los jóvenes de sectores populares, se señalan particularmente la jerarquización de espacios como los barrios. Así, “la vereda y el potrero son los territorios de la conversación inconducente y del estar juntos porque sí. Espacios donde el intercambio, el contacto y el habla son fines y no medios. Donde la sociedad sólo está presente como fantasma” (Tonkonoff, 2007: 8).

En este punto, debe señalarse que existe una amplia bibliografía que profundiza las formas de sociabilidad y prácticas culturales de jóvenes de clases populares, y en la que pueden encontrarse abordajes que hacen foco en tópicos como la religiosidad popular, la comisión de delitos, los usos culturales relacionados con la música y la estética, la “violencia”, entre otros (Tonkonoff, 1998; 2007; 2012; Rodríguez Alzueta, 2008; 2014; Míguez, 2002; 2004; 2008, Míguez y Semán, 2006; Kessler, 2013). Estos estudios no son aquí centralmente retomados, en la medida en que son tributarios de perspectivas ajenas a la que se construye en esta tesis. En efecto, algunas de las contribuciones mencionadas se imponen como agenda la caracterización de los jóvenes de clases populares, incluso designándoles como “pibes chorros”, desde perspectivas interaccionistas y en algunos casos desde la sub cultura delincinencial. La postura ética y teórica asumida en la investigación que dio origen a esta tesis, parte del supuesto de

que la emergencia de nuevas formas de sociabilidades juveniles, a las que se asocia con la reproducción del delito (o de los ilegalismos), no debe importar la pérdida de centralidad, en el lente de los investigadores, de otras formas de violencia estructural. Es evidente que este posicionamiento adquiere más gravitación en el caso de una tesis cuyo objeto de investigación se vincula con instituciones penales en las cuales los jóvenes son retenidos involuntariamente. De este modo, hacer foco en las dinámicas punitivas en las cuales la institución penal actuará siempre como dominante y estructurante de las relaciones con las que se imbrique, deviene central antes que caer en una “exotización” de quienes constituyen su “clientela”.

En consonancia con lo anterior, no está de más apuntar que “los estudios subalternos tratan sobre el poder, quien lo tiene y quien no, quién lo está ganando y quién lo está perdiendo (...) los estudios subalternos pueden o deben representar no tanto al subalterno como sujeto social sino, en cambio, la dificultad de representar al subalterno en nuestros discursos disciplinarios y en nuestras practicas dentro de la academia” (Beverly, 2004: 23). De este modo, antes que profundizar la denominación de jóvenes “pibes chorros” y analizar aisladamente las formas culturales con las que se suele identificar a estos sujetos objeto de criminalización primaria y secundaria, esta investigación pone el foco en una agencia penal en particular -los dispositivos de encierro punitivo- y de esta forma, se privilegian los aportes de la sociología penal juvenil, el subcampo de la educación en contextos de encierro y la criminología crítica.

Sin desmedro de lo anterior, finalmente, debe apuntarse que sí se rescatan algunos trabajos de Kessler (2004; 2007) en torno a la conceptualización de las trayectorias escolares de jóvenes de clases populares, como por ejemplo la cuestión del “desenganche” para aludir a procesos de desinterés o apatía, aunque aquí se pondrán en diálogo con los atravesamientos propios de las instituciones penales. Por su lado, y desde el campo de la educación, Duschatsky (2005; 2009) aporta interesantes claves de lectura para pensar los procesos de subjetivación imbricados con las experiencias escolares de jóvenes de clases populares, que son retomadas en esta tesis para pensar la participación de los jóvenes en las experiencias extensionistas.

Control social y penal de la infancia: temas, problemas y transiciones

Con relación al campo penal juvenil, debe apuntarse que el nacimiento de los Tribunales de Menores *-juveniles courts-* en Illinois (Estado Unidos) hacia 1899 marcó el primer intento de crear un sistema de justicia de menores, diferenciado del fuero de los adultos infractores penalmente. El estudio de Platt (2014) llamado *Los salvadores del niño*, puso de manifiesto de qué manera el primer experimento en crear un ámbito

diferencial de control social de menores se asentó en un discurso pretendidamente humanizante, que de alguna forma insertó en el ámbito del control social estatal de la niñez, la regulación de prácticas que antes se resolvían de manera informal. Este modelo se replicaría en todas las entidades miembros de los Estados Unidos en las décadas siguientes, indicador del éxito que la creación del complejo judicial minoril significó para su época. El estudio de Platt resulta de interés en la medida en que el autor evidencia de qué manera confluyeron en este primer modelo de intervención judicial sobre las infancias, diversas preocupaciones o problemas en torno a una infancia infractora penalmente, como otra vinculada a las deficiencias asistenciales, o las dolencias psiquiátricas. Según el autor no se trató de una empresa humanitaria en ayuda de la clase obrera y frente al orden establecido, sino un impulso que “procedía primordialmente de la clase media y superior, que contribuyeron a la invención de nuevas formas de control social para proteger su poderío y sus privilegios” (Platt, 2014: 21), focalizando en la juventud delincuente y abandonada. Esta circunstancia es la que le permitió al autor conceptualizar que en verdad se dio un proceso de “invención de la delincuencia”, es decir, que ciertos idearios en torno a la juventud marginal fueron organizados y condensados bajo la forma de una respuesta institucional delimitada y sistemática. Efectivamente, según el autor “anteriormente, la sociedad de la época se preocupaba por los menores abandonados, vagabundos, prostituidos, díscolos, ladrones, etc. Con la institucionalización penal y civil de estas categorías de menores, la preocupación se vuelve alarma y el objeto de dicha alarma se define directa y simplemente como delincuencia” (Platt, 2014: 188). Por su lado, y desde la experiencia francesa, el clásico texto de Jacques Donzelot (1979) también indaga en la discrecionalidad de la voluntad estatal materializada en las amplias facultades judiciales para intervenir en las trayectorias de los jóvenes ante la comprobación de una situación irregular, concepto que en su vaguedad permitía nuclear “la infancia en peligro, la que no se ha beneficiado de todos los cuidados de crianza y de educación deseables, y la infancia peligrosa, la de la delincuencia” (Donzelot, 1979: 99)

Con relación al surgimiento y consolidación de distintos modelos de justicia de menores en Europa, existen investigaciones de origen español que analizan críticamente, desde la perspectiva del derecho comparado, los abordajes penales juveniles que absorben tanto cuestiones penales como asistenciales (Salas, 1988; González Zorrilla y Giménez-Salinas Colomer, 1988). Cabezas Salmerón (2011) y Abad de la Fuente (2018) replican ese abordaje y lo actualizan al puntualizar el progresivo abandono en el derecho español del paradigma tutelar, con la Ley Orgánica 4 de 1992 y la Ley Orgánica 5 del año 2000. Desde esa misma perspectiva, Blanco Escandón (2006) formula un paneo sobre las legislaciones europeas, estadounidenses y también

las latinoamericanas, haciendo un pormenorizado análisis del caso mexicano. Gomes da Costa (1999) refiere lo propio en el caso brasileño, particularizando la novedad y alcances del concepto de *responsabilidad* en el sistema penal juvenil, análisis que resulta significativo en la medida en que la sanción en Brasil en 1990 del Estatuto del Niño y del Adolescente, constituyó una reforma pionera y de peso en el sistema penal juvenil, con un amplio radio de influencia en los países latinoamericanos vecinos. Sin perjuicio de que su trabajo se inscriba en el pensamiento sociológico, también Guemureman (2011) se detiene en el desarrollo de los modelos jurídicos e institucionales de la justicia penal juvenil tanto en Estados Unidos, como en Europa, antes de puntualizar en el caso argentino.

En la misma tónica descripta, es decir, desde la perspectiva socio jurídica y del derecho comparado, y ya con relación al desarrollo de la justicia de menores en Argentina deben mencionarse como antecedentes fundamentales en la materia las contribuciones de Domenech, Beloff y García Méndez. Los aportes de Beloff (1998; 1999, 2002; 2008; 2016; García y Beloff; 2004) permiten una lectura crítica del modelo tutelar que imperó durante todo el siglo XX, como su deconstrucción incipiente a partir de la Convención de Derechos del Niño. En un trabajo temprano (1999) Beloff apuntaba la división entre tres grandes grupos de países de América Latina: aquellos en los cuales la ratificación de la Convención había tenido escaso impacto político e institucional; un segundo grupo caracterizado por la adecuación “formal” (sic) de las leyes internas a los lineamientos de la Convención; otro tercero en el cual se ubicaban los países que se habían adecuado sustancialmente a los postulados del instrumento internacional citado. Ulteriormente, la autora señalará de qué manera prácticamente todas las provincias argentinas -con excepción de Formosa- sancionaron leyes específicas destinadas a la protección de la infancia por efecto de la Convención sobre los Derechos del Niño, o al menos adhirieron a la ley nacional 26.061 de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños, las Niñas y las Adolescentes, aunque con alcances y modalidades divergentes, del mismo modo que también se reformularon leyes procesales que tangencialmente estaban relacionadas con este temática, o mencionaron a la citada Convención entre sus fundamentos (Beloff, 2008; 2016). Indagaciones actuales de coautoría de esta investigadora, plantean interesantes puntos de análisis relativos a la etapa de la ejecución de las penas en el sistema de responsabilidad penal juvenil, con miras a pensar la relación entre los dispositivos disponibles a tal efecto y la vigencia del principio de especialidad (Beloff y Terragni, 2016)

En cuanto a las contribuciones de Domenech, debe apuntarse que estos se enmarcan en la plataforma del Instituto de Derechos del Niño de la Facultad de Ciencias

Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata. En un contexto nacional en el cual los abordajes en torno a la cuestión penal juvenil se caracterizaron por una especificidad y especialización relativamente tardía si se la compara con la autonomía que este campo adquirió en Europa tempranamente (Beloff, 2016) el Instituto mencionado funcionó como un molde institucional pionero en la promoción de estudios sobre la cuestión penal juvenil y sus problemáticas conexas. La intervención de Domenech recorre una línea analítica similar a la de Beloff, en trabajos en los que se pone de resalto los saberes y corrientes teóricas que legitimaron el sistema del Patronato (2003; 2008^a; 2008b; Domenech, Lescano y Jaureguiberry, 2010), y asimismo trabajos más actuales indagan las problemáticas del sistema de responsabilidad penal juvenil, fundamentalmente ciertos puntos tocantes a la pretendida “especialidad” del sistema y la vigencia de una cultura institucional residual identificada con el viejo paradigma tutelar (Domenech, 2015).

Finalmente, en lo relativo a esta línea de análisis propiamente jurídica, los aportes de Emilio García Méndez (García Méndez y Beloff, 1998; García Méndez, 2004; 2008; García Méndez y Vítale, 2009) dan cuenta en forma integral de los rasgos centrales de las legislaciones latinoamericanas en lo respectivo al control social de las infancias. Completan esta aproximación los trabajos de Lucero (2013), quien analiza la situación de los estados provinciales de la República Argentina con relación a los lineamientos de la Convención de Derechos del Niño y la ley nacional 26.061. De su lado, Rodríguez (2011), Lescano (2006; 2008; 2010; 2013) y Leonardi (2012) particularizan, desde distintas ópticas, el rol de las figuras del abogado del niño, el defensor del niño y los “asesores de menores” en el sistema de responsabilidad penal juvenil.

En la medida en que esta tesis se inserta en la perspectiva de la sociología penal juvenil, resulta necesario recapitular los aportes señeros en esta temática y que resultan antecedentes de peso para esta investigación. Gran parte de estos trabajos se inscriben en la producción intelectual del Grupo de Estudios sobre Sistema Penal y Derechos Humanos (GESPYDH), radicado en el Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires (Argentina). *En La niñez ajusticiada* (2001) ya Daroqui y Guemureman recopilan, sistematizan y analizan una gran profusión de datos sobre el sistema penal juvenil, en la jurisdicción nacional y en la de la provincia de Buenos Aires. Asimismo, de ese trabajo se desagregan otras aristas importantes en la temática, como la plataforma de organismos y programas de los poderes ejecutivos nacional y provincial con competencia en la materia, como así también el perfil de los jueces del entonces vigente Fuero de Menores, tarea que se sirvió tanto de entrevistas como del análisis de sentencias. Esta línea de análisis se

continúa en el libro *Érase una vez... un tribunal de menores* (Guemureman, 2005), compilación en la cual distintos trabajos recorren la administración de justicia en tribunales de menores de la provincia de Buenos Aires. Asimismo, este campo de indagaciones constituye el eje central del libro *La cartografía moral de las prácticas judiciales en los Tribunales de Menores. Los tribunales orales en la ciudad de Buenos Aires* (2005), donde Guemureman explora el funcionamiento de la justicia de menores en tribunales de la ciudad de Buenos Aires. Si bien esta tesis no se interroga en forma específica por las prácticas judiciales, la investigación mencionada resulta de interés en la medida en que el análisis de los discursos argumentativos de las sentencias reconocen idearios e ideologías que resisten la periodización evolutiva propia de una lectura desde la dogmática jurídica, en conformidad a la cual la disolución del sistema tutelar abrió una nueva etapa o cuanto menos una transición hacia un nuevo modelo penal, respetuoso de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. En ese sentido, Guemureman apunta que “cabe pensar que un análisis de las sentencias en un sentido lingüístico puede ayudar a develar la ideología de los jueces-agentes que la pronuncian” (Ibidem: 287). Con relación a estas cuestiones, también cabe mencionar la tesis doctorado de Florencia Graziano (2016) -que consta de una investigación etnográfica en la justicia minoril de la ciudad de Buenos Aires- y la de maestría de Karen Jorolinsky (2010) -que analiza la administración de justicia de menores en la ciudad de Buenos Aires desde la perspectiva de los actores que tienen intervención en los procedimientos penales-. Sendas contribuciones indagan en torno a cómo la administración de justicia responde en cada caso ante contextos conflictuales, donde las intervenciones de los actores estarán mediadas por la sensibilidad punitiva y el marco legal, perspectiva que de alguna manera se retoma en esta tesis, en la medida en que el análisis de la institución penal permitirá focalizar en el despliegue real del “poder de castigar”, más allá de lo establecido normativamente en torno al programa formal de las instituciones de encierro.

Dentro del GESPVDH, asimismo, pueden contarse una gran profusión de investigaciones en torno a los marcos normativos y procesos de reforma legal (López, 2008), las violencias institucionales propias de cada eslabón de la cadena punitiva que se despliega sobre los jóvenes aprehendidos (Daroqui y López, 2012; López, 2010; 2012a; 2012b;), las políticas públicas destinadas a la niñez y adolescencia (Pasin, 2015; López y Pasin, 2015, Guemureman, 2015b), así como también una importante producción cuantitativa que da soporte y traducción en el plano estadístico sobre el estado de situación de la clientela del sistema penal juvenil (Guemureman y otros, 2015a; 2015b; 2005; 2002) y que también reflexionan sobre la “dificultad de conocer” aspectos centrales del sistema penal juvenil, en virtud de las dificultades de acceso a la

información y la escasa producción de estadísticas oficiales en la temática (López, Guemureman y Bouilly, 2012). Finalmente, una mención especial merece el libro que publica la investigación *Sujeto de castigos: hacia una sociología de la penalidad juvenil* (Daroqui et al, 2012) el cual constituye un antecedente de peso en la medida en que da cuenta integralmente del escenario en el cual se monta el sistema de responsabilidad penal juvenil en la provincia de Buenos Aires, particularizando dimensiones específicas de los agentes policiales, judiciales y los operadores de las instituciones de encierro. Este aporte incluye asimismo una pormenorizada reconstrucción de las violencias que se entretajan en los distintos ámbitos que constituyen a la cadena punitiva por la que son conducidos los jóvenes aprehendidos, elemento que da soporte a la posibilidad de leer procesos de continuidad de esas prácticas que erosionan la concepción rupturista que se suele tener del modelo penal juvenil post patronato. Del mismo modo, las investigaciones del GESPVDH serán retomadas a lo largo de la tesis en la medida en que constituyen las contribuciones más actuales y de mayor rigor científico en cuanto a la descripción y análisis de las condiciones en las que se da el “despliegue real del castigo” (Daroqui y otros, 2012) en las instituciones de encierro.

En relación con los últimos antecedentes mencionados, es preciso destacar otras investigaciones realizadas sobre el sistema penal juvenil bonaerense, que, a su manera, han profundizado la indagación cualitativa en torno a distintos aspectos. Es el caso del trabajo de Axat (2008; 2009; 2013) el cual introduce la perspectiva etnográfica en el ámbito judicial minoril, específicamente en el espacio de una defensoría oficial del Departamento Judicial La Plata. Por otro lado, Fasciolo (2015) se interesa por el rol de los trabajadores sociales en los dispositivos de encierro punitivo del sistema de responsabilidad penal juvenil bonaerense. Si bien su observable de investigación no está relacionado directamente con esta tesis, la autora da cuenta del complejo de prácticas de gobierno y lógicas institucionales de los establecimientos penales juveniles, como así también del rol de los equipos técnicos y su vinculación con el encierro como medida socio educativa, aristas que tienen plena convergencia con el problema de investigación aquí planteado.

Finalmente, interesa destacar algunas investigaciones que interpelan la mutación que sufren, en torno a la década del noventa y hasta la actualidad, las políticas sociales en general, y en particular las destinadas a la infancia. Este eje se relaciona con la regresión de las políticas sociales universales en pos de las focalizadas, y de la centralidad que adquiere el discurso de los derechos humanos en su justificación, planeamiento y legitimación. En esta línea, Llobet (2007; 2008; 2009; 2010) analiza el proceso de institucionalización del discurso de los derechos humanos - fundamentalmente de los principios recogidos en la Convención Internacional de

Derechos del Niño- y de los niños como sujetos de derecho, desde una perspectiva crítica que destaca cómo este proceso auspició un escenario de privatización de las políticas sociales, de la mano de la desaparición del estado de bienestar. Se destaca una amplia investigación de la autora en torno a tres instituciones públicas de la ciudad de Buenos Aires (2010). Por su lado, Magistris (2016) también analiza el proceso de institucionalización de los derechos en la implementación del sistema de protección y promoción de derechos en dos municipios bonaerenses. En un trabajo conjunto entre las autoras señaladas, se argumenta que el enfoque de derechos en la construcción estatal de la infancia, si bien lejos de ser directo y homogéneo (Llobet, 2011) puede explicarse más por un eje de eficacia práctica, antes que por una mecánica de control social (Llobet, Litichever y Magistris, 2012). Todas estas contribuciones dialogan con la construcción del objeto de esta tesis, en la que también se da cuenta de qué manera el castigo socio educativo se reformula también en los términos de una “gramática de los derechos humanos” (Magistris, 2016) y es incorporado en los discursos institucionales y como justificación formal de la práctica de los actores. Desde otra perspectiva, Leguizamón (2011; 2013), identifica en el ascenso de las políticas sociales focalizadas una “nueva economía política de la pobreza”, que bajo el discurso de los derechos y del desarrollo humano, impone una culpabilización moral de los pobres y una intervención a medida, amparada en un discurso eficientista. Este último trabajo constituye una contribución en la medida en que permite leer críticamente la reformulación de la “cuestión social” en un contexto de matriz socio económica neoliberal.

Educación en contextos de encierro

Como se ha señalado en los comentarios preliminares, el campo de la educación en contextos de encierro (ya sea en su vertiente formal o no formal) es eminentemente descriptivista y normativista, ceñido a abordar las modalidades de oferta y acceso a los distintos niveles de la educación, en ámbitos de encierro punitivo. No abunda bibliografía que dé cuenta desde la teoría social del despliegue de las experiencias educativas en contextos de encierro, y que las problematice en función de las características de los mismos, y menos en el caso de los dispositivos de la justicia juvenil, donde la matriz correctiva y terapéutica es un pivote aún más significativo.

Con la salvedad efectuada, es necesario reconocer investigaciones previas relacionadas con el derecho a la educación en contextos de encierro, temática en la cual se centran varios trabajos de investigadores nucleados en el Grupo de Estudios sobre Educación en Cárceles (GESEC), entre los cuales se destacan los de Scarfó (2008; 2011; 2013^a; 2013^b), que se ciñen básicamente a la educación formal para adultos privados de su libertad. Desde una óptica similar, otros trabajos apuntan que “lo que se

busca con estos espacios [de educación formal] es la construcción de nuevas formas de subjetivación por parte de las personas que hayan pasado por ellos, y así puedan resignificar esta experiencia para empezar a construir un proyecto de vida, un horizonte deseable” (Kouyoumdjian y Machado, 2010: 5), es decir, que es perceptible la existencia de una aproximación auspiciosa respecto de los efectos de la educación en contextos de encierro. De igual modo, Blazich (2007) señala que la concreción del derecho a la educación en cárceles puede permitir que los presos “se conecten con su propia potencia y originen acciones auto habilitadoras que marquen la diferencia entre modos de existencia (2007: 59). Por otro lado, Routier (2016; 2017) indaga los atravesamientos institucionales y penitenciarios en el difícil acceso a la educación en unidades penitenciarias de la provincia de Santa Fe, desde una perspectiva socio antropológica.

En cuanto a la educación desde la extensión universitaria, puede destacarse el informe final del proyecto de extensión “Hacia la restitución de derechos” (FaHCE, UNLP) de Oyhandy (2012) el cual releva una experiencia de trabajo extensionista abocada a articular los jóvenes con medidas penales ambulatorias con el sistema de educación formal. También pueden apuntarse el trabajo sobre experiencias de extensión en unidades penitenciarias del sur de la provincia de Santa Fe (Mir, Machado, Chiponi y Routier, 2016), respecto de las cuales se postula que crean “las condiciones de posibilidad para que los privados de su libertad puedan expresarse, canalizar sus intereses, interpelar los sentidos y discursos que los nombran y los definen” (Mir y otros: 26). Resulta de interés un temprano artículo de Alcira Daroqui (1998) en el cual se ponen de manifiesto las tensiones desplegadas en torno a la educación universitaria en establecimientos del Servicio Penitenciario Federal, las cuales ilustran en forma muy elocuente las intersecciones entre los objetivos programáticos de la agencia universitaria y las necesidades de las propias instituciones penales.

Finalmente, es preciso destacar que el antecedente más importante en lo atinente a la educación en contextos de encierro, está dado por el ya mencionado libro colectivo *Sujetos de castigos* (Daroqui y otros, 2012). En este se profundiza cualitativa y cuantitativamente distintos aspectos relacionados con la educación en los dispositivos de encierro de jóvenes, señalándose que en la práctica los espacios educativos resultan escasos e intermitentes, con una cantidad y calidad de acceso que dista de lo prescripto en las normativas respectivas y también de los modos de funcionamiento de la educación formal en contextos *extra muros*, antecedente que da soporte a las preguntas de investigación aquí planteadas y a la necesidad de profundizar la indagación cualitativa sobre estos aspectos.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Como se ha apuntado previamente, los abordajes en torno a la educación en contextos de encierro suelen limitarse a indagar si el derecho a la educación goza de una tutela efectiva, o por el contrario trasunta cierta vacancia o vulneración. Se trata de enfoques eminentemente normativos, que parten de una premisa o supuesto de base, que podría resumirse en términos de que el ingreso de “la educación” a los contextos de encierro, implica de por sí el desembarco y realización de determinados objetivos pedagógicos y curriculares. Ahora bien, estos enfoques no problematizan de qué manera el despliegue real de la práctica educativa en los dispositivos de encierro ciertamente tensiona estos elementos y prácticas, y mucho menos de qué manera ella también puede imbricarse en una relación compleja con las propias necesidades de gobierno interno de la institución penal.

Por su lado, las integrantes de los equipos extensionistas analizados en esta investigación, también suelen sostener una mirada idealizada o sobre-determinante respecto de los efectos de su propia práctica en los contextos de encierro, apuntando la finalidad disruptiva, liberadora, o cuanto menos creativa, que los talleres de extensión pueden significar para los jóvenes alojados en el sistema penal.

En el marco descrito, se entiende que tanto los enfoques mencionados, como las perspectivas de las extensionistas, obturan la posibilidad de leer procesos más complejos en torno a la convergencia de una lógica educativa con una punitiva y correctiva. Efectivamente, el encierro juvenil como medida de coerción penal, además de implicar aislamiento, tiene asidero y se legitima sobre un ideario educativo y correctivo, que anuncia a la privación de la libertad como una excepcional “medida socio educativa” de finalidad terapéutica, además de descansar sobre una reglamentación que incorpora la retórica de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, dada protección-represión que se reactualiza permanentemente. Esta circunstancia implica que el espacio punitivo también exhibe una finalidad pedagógica, que de toda forma se vincula y retroalimenta con el ingreso de experiencias educativas como las que se analizan en esta investigación. Así, el problema de investigación está dado por interrogar cuáles son las relaciones y dinámicas que se producen en la convergencia entre la lógica de la intervención educativa no formal (las experiencias extensionistas) y la lógica punitiva correctiva de la institución penal, teniendo en cuenta que el espacio de este encuentro se dará al interior de “instituciones totales” (Goffman, 1961) en las cuales los diagramas punitivos y el poder de castigar (Foucault, 1973) mediarán en forma constante las escenas pedagógicas.

Los equipos de extensión universitaria cuya labor es analizada en esta tesis, se encuentran vinculados con la Facultad de Bellas Artes (Universidad Nacional de La Plata) y desarrollan actividades en contextos de encierro con jóvenes desde el año 2013. En esta investigación se analizan las experiencias desplegadas durante el año 2018 y el 2019. El primero de los grupos analizados, es decir el **Equipo de Extensión NO 1**, desarrolló su trabajo en un **Centro Cerrado** ubicado en la localidad de Abasto (partido de La Plata) y la actividad central consistió en la realización de un cortometraje audiovisual conjuntamente con los jóvenes alojados allí. El segundo de los grupos, el **Equipo de Extensión NO 2**, por su parte, desplegó su accionar en un **Centro de Contención** ubicado en el radio urbano de la ciudad de La Plata, y las actividades que se realizaron fueron diversas, entre las que puede apuntarse el armado de *fanzine*, la escritura de poesías visuales y diversas consignas plásticas en torno al género del retrato. Posando la óptica analítica en las experiencias mencionadas, los interrogantes no tardan en emerger: ¿cómo se produce el despliegue de la intervención extensionista en las instituciones penales? ¿qué negociaciones permiten el ingreso de docentes universitarios a un dispositivo penal? ¿qué intercambios y relaciones emergen entre los jóvenes y las docentes durante el tiempo de duración de las escenas pedagógicas? ¿cuál es el lugar que adoptan los operadores de las instituciones penales durante el desarrollo de las experiencias pedagógicas? ¿cuáles son las relaciones que se dan entre docentes, jóvenes y operadores institucionales?

Los interrogantes expuestos tematizan de manera general el problema de investigación, y surgen ante la posibilidad de que una institución de secuestro (Foucault, 1973) admita ser pensada como un espacio para el despliegue de una actividad educativa, mediante una intervención desde equipos de extensión universitaria de tipo artístico. De esta forma, el proceso de **ingreso de los equipos de extensión y el desarrollo de los primeros encuentros con los jóvenes**, la **producción del espacio carcelario** y el despliegue de las **prácticas docentes en el encierro**, se constituirán como las tres dimensiones de análisis en función de las cuales se pretende construir una mirada compleja respecto de cómo se da el despliegue de una práctica educativa extensionista en un espacio punitivo correctivo, en el cual las prácticas de gobierno interno tenderán a intentar domesticar, controlar y reapropiar la intervención docente, en dirección a los intereses de la propia institución.

MARCO TEÓRICO Y CONCEPTOS OPERATIVOS

Como se ha señalado antes, la perspectiva teórica de esta tesis se inscribe en el ámbito de discusión de la sociología penal juvenil, además de sumar algunas herramientas analíticas del campo de la educación, de modo de poder conceptualizar e indagar las prácticas docentes y pedagógicas que tienen lugar en los dispositivos de custodia del sistema penal juvenil. Esta distinción inicial resulta significativa porque permite dejar aclarado que esta investigación toma distancia de abordajes propiamente normativos o desde la dogmática jurídica -como las que se han apuntado en parte del estado de la cuestión-, en tanto el foco se concentra en el **“despliegue real del castigo”** para adolescentes con causas penales (Daroqui, 2001; Daroqui y otros, 2012; López, 2010; 2012) centrándose en el entramado de discursos y prácticas institucionales que estructuran la gobernabilidad securitaria intramuros (López, 2012) y que atraviesan a las intervenciones extensionistas analizadas en esta investigación. Desde esa lectura, en los siguientes párrafos se apuntarán las líneas teóricas, conceptos y categorías que son sustrato del abordaje de esta tesis.

De conformidad con lo dicho hasta aquí, en primer término, cabe hacer mención del andamiaje teórico de Michel Foucault (1973; 1991) desde cuya lectura el castigo penal no debe ser concebido como una letanía del progreso, sino como parte del crecimiento de la tecnología disciplinaria dentro del entramado histórico más amplio del bio poder (Dreyfus y Rabinow, 2017). El **castigo** implica, de tal modo, una **“función social compleja”** (Foucault, 1973). En efecto, según el autor, el progresivo abandono de los tormentos y de las penas del castigo penal, y su mutación hacia la forma carcelaria moderna, tuvo que ver menos con el pregonado humanismo, antes que con la reformulación del castigo como un “proyecto normalizador”, en cuyo epicentro radicaba la posibilidad de domesticar y disciplinar los cuerpos de los reos, es decir que ahora se trataba no de domesticar los cuerpos “sino de domesticar el alma” (Ibidem, 173). Por su lado, los saberes médico y psiquiátrico tendrían un rol fundamental en términos de legitimación de la prisión como técnica correctiva y de resocialización de los internos, es decir, en la imposición de una lógica tratamental y correccional. Más allá del perceptible fracaso de estas metas desde el nacimiento mismo de la prisión (Sozzo, 2012) lo cierto es que tal formato, típicamente moderno, devino hegemónico hasta el presente, lo que fue advertido con suspicacia por el citado filósofo francés al señalar que “desde hace siglo y medio, se ha presentado siempre la prisión como su propio remedio; la reactivación de las técnicas penitenciarias como la única manera de reparar su perpetuo fracaso; la realización del proyecto correctivo como el único método para superar la imposibilidad de hacerlo pasar a los hechos” (Foucault, 1989, 273-4).

Lo apuntado hasta aquí impone reconocer que el espacio carcelario no constituye, entonces, sólo mera privación -de libertad-, sino ante todo un **dispositivo**

de poder disciplinario (Foucault, 1975) en el cual convergen distintas prácticas institucionales e idearios normalizadores, disciplinarios y correccionales, que anuncian la intención de devolver al ofensor a un lugar útil en la sociedad. En este marco es que los términos de **cárcel** y **prisión** se recuperan para referir a los **dispositivos de encierro juvenil**, ya que más allá de los discursos benevolentes en torno a la “socio educación”, los mentados establecimientos se imponen sobre una lógica segregativa del castigo al ofensor, propiciando también un abordaje conductual.

Siguiendo con los conceptos que se enhebran en esta tesis, es preciso mencionar al de la **lógica punitivo/premial** (Ribera Beiras, 1997), el cual introduce densidad analítica a las micro prácticas cotidianas de premios y castigos que organizan el gobierno de los sujetos en el encierro. La obediencia y la observancia del poder disciplinario constituye el reverso de la posibilidad de obtener recompensas o mejores condiciones de detención, en contraste con las dosis de castigo y represión que reciben los sujetos cuyas conductas son más resistentes.

Por supuesto que esta tesis no evade el visible agotamiento del correccionalismo y del proyecto resocializador en la justificación actual de la cárcel, en pos del ascenso de perspectivas de modelos de la cárcel como un instrumento de “gestión de la exclusión”, es decir, un mecanismo de producción de “un tipo sujeto social precarizado adaptado a las formas más precarias del trabajo asalariado y peor pago” (Daroqui, 2007) y en función de políticas penitenciarias que adscriben a modelos actuariales de gestión de riesgos (Guemureman, 2015; Pasin y López, 2008; Oyhandy, 2003). En efecto, también se ha apuntado que el efecto de despojo, el mandato de máxima seguridad y la precarización absoluta de los insumos de las cárceles contemporáneas, se colige más con el modelo de una prisión jaula o prisión depósito, antes que con la prisión- escuela, prisión-fábrica o prisión-depósito (Sozzo, 2007; Lewcowicz, 2004). Sin embargo, aún la retórica política, judicial y legislativa recurre a fórmulas correccionales y treatmentales, circunstancia aún más perceptible en la justicia penal juvenil -tal como se pondrá de manifiesto en los siguientes capítulos-. Como señala Christie (2001) el velo socio educativo con el que intenta revestirse a la privación de la libertad es lo que ilustra la “**ideología del tratamiento**”, y que no conlleva sino un castigo silenciado, que bajo la impronta de la terapia y la cura del sujeto no provee sino el reparto de niveles diferenciados de castigo y dolor.

Ahora bien, por lo dicho hasta aquí se está en condiciones de afirmar que la cárcel es, sobre todo, el efecto que ella tiene sobre las personas (Motto, López y Calcagno, 2018; López, 2012). De esta forma, el análisis de las instituciones se deriva según Foucault en tres niveles posibles, a saber, el de la racionalidad o finalidad (es decir el programa formal de la institución), el de los efectos que ella produce (que pocas

veces coinciden con la finalidad) y finalmente los usos (que se relacionan con los efectos, y que importan o traduce un sentido o utilidad para la institución). Siguiendo la propuesta de López (2012), en consecuencia, es factible en este punto indagar a las instituciones penales de encierro de jóvenes en las que tienen lugar las intervenciones extensionistas analizadas, en términos del concepto de **dispositivo** (Foucault, 1991) el cual refiere al conjunto de relaciones entre elementos heterogéneos; discursos, prácticas, reglamentaciones, leyes, procedimientos, medidas administrativas, enunciados científicos, instalaciones arquitectónicas y diseños institucionales que conforman una “red” entre “lo dicho” y lo “no dicho” (Foucault, 1991; Castro, 2018; López, 2012)

En el marco de lo apuntado hasta aquí, debe señalarse que, para analizar el despliegue real del castigo, es decir, la relación entre la institución penal y los jóvenes alojados en ella, se recurre a la noción de **governabilidad institucional** (Foucault, 1990) la cual permite articular el aspecto propositivo o productivo de las dinámicas de saber-poder del mismo modo que da lugar a la posibilidad de identificar manifestaciones y emergentes propios de los sujetos (Dreyfus y Rabinow, 2017). Sobre la base de estas definiciones, las herramientas teóricas del filósofo francés permiten articular las formas de saber, las formas de poder y los procesos de subjetivación como una variedad de planos que de toda forma proveen matices, texturas, tensiones y retroalimentaciones en las complejas relaciones y atravesamientos que se dan en el marco de una institución de gobierno de los sujetos. Es que, finalmente, todo lo dicho hasta aquí se enlaza en una concepción en torno al poder, conforme a lo cual el mismo autor señala que “el poder sólo se ejerce sobre sujetos libres, y sólo en tanto ellos sean libres. Por esto entendemos sujetos individuales o colectivos que están enfrentados a un campo de posibilidades en el cual diversas formas de comportarse, diversas reacciones y comportamientos pueden ser realizados” (Foucault, 2001: 254).

Como contraparte del encuadre de poder desde Michel Foucault, en esta tesis se toma a Michel De Certeau (2000), cuyo concepto de **tácticas** permitirá dar relieve y densidad analítica a las resistencias que se pueden identificar en la cárcel, y sobre todo las suscitadas en el marco de los encuentros de extensión. En efecto, el poder no implica una estructura estática, sino un ejercicio constante que fluye desde diversos puntos (Foucault, 2006) cuyo reverso es la emergencia de resistencias que surgen en respuesta a ese ejercicio. En este punto, las tácticas son mecanismos que, sin un lugar propio ni una pretensión totalizante o duradera, implican una escisión respecto de lo dominante.

Seguidamente, otro aporte teórico significativo es el que constituye la obra de Erving Goffman (1961) y su conceptualización de la vida en las **instituciones totales**. El autor entiende que una “institución total” se define por su función de absorber las

esferas públicas y privadas de un individuo, anulando las fronteras entre lugar de trabajo, vivienda, estudio y residencia. En esta caracterización el autor distingue la existencia de cinco tipos de instituciones totales: las que cuidan a las personas “incapaces e inofensivas”, las que cuidan a personas que siendo incapaces de cuidarse pueden convertirse en una “amenaza involuntaria”, las abocadas a dar cumplimiento a un trabajo específico y las que albergan a personas que se sumergirán en la formación religiosa. Finalmente, las cárceles son la última tipología que el autor señala, y en consonancia con las demás, estas pueden ser comprendidas como un “invernadero sobre lo que puede hacerse al yo”, ya que los objetivos de la institución total están destinados a transformar e intervenir sobre los sujetos (Ibidem; 27) haciendo tabla rasa con sus conexiones con el afuera, familiares y afectivas, de manera tal que se perderá incluso su ubicación en el tejido social. En tanto dispositivos de encierro, lo establecimientos penales juveniles analizados en esta tesis admiten ser pensados como “instituciones totales” en las cuales el “proyecto institucional” funciona como su programa formal. Por su lado, es necesario apuntar que las instituciones totales poseen vasos comunicantes con el afuera (en el caso de esta investigación, es menester aclarar que los dos equipos extensionistas funcionan en esta clave) pero que ello no subvierte la matriz sobre la que se fundan, sino que son mecanismos de regulación endogámica.

En cuanto a la **extensión universitaria**, debe decirse que se reciben los aportes que constituyen la crítica al concepto de “extensión” que fuera formulada por Paulo Freire (Freire, 1973). La perspectiva comunicacional del pedagogo brasileño contribuye a cuestionar conceptualizaciones anquilosadas, en parte vigentes, que suelen ponderar a la extensión en términos netamente productivistas o bien populistas. Tales enfoques niegan la igualdad de las partes que participan en el proceso educativo de referencia, avalando procesos de sobreposición de valores o ideas sobre una población a la que se asume como receptora pasiva de la extensión universitaria (Fernández Varela, 1981). Estos lineamientos articulan la necesidad de sostener la **dimensión comunicativa** de la extensión universitaria, entendiendo que ella puede no tender a apuntar a un proceso de culturización de un sujeto al que se supone carente, sino más bien alentar procesos formativos, críticos y transformadores en todos los sujetos que participan de la experiencia extensionista (Fresán Orozco, 2004)

En línea con lo apuntado hasta aquí, es necesario distinguir que las intervenciones extensionistas que se analizan en esta investigación, manifiestan la cualidad de que sus procesos de enseñanza-aprendizaje están signados por la apelación a dinámicas creativas, de expresión artística y pensamiento desde la estética. En correlación con esto, el concepto de **práctica pedagógica** permite alumbrar cuál es

la relación que se construye entre conocimiento, docente y alumnos al interior de un contexto determinado (Achilli, 1986).

Es evidente que los lineamientos en torno a las prácticas educativas y pedagógicas no pueden eludir la particularidad del dispositivo de custodia penal en el que ellas tienen lugar, es decir, resulta necesario que el análisis de campo contextualice constantemente las dinámicas educativas en estudio (Elichiry y otros, 2013). El concepto de **práctica docente** permite en este punto una herramienta analítica para la indagación de este nivel de las prácticas, donde la planificación pedagógica y el contexto en el que ellas tienen lugar se observan desde una mirada compleja (Achilli, 1986). En efecto, se apunta que “...la práctica docente no es ajena a los signos que la definen como altamente compleja. Complejidad que deviene, en este caso, del hecho de que se desarrolla en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto. La multiplicidad de dimensiones que operan en ella y de la simultaneidad desde la que estas se expresan, tendrían por efecto que sus resultados sean en gran medida imprevisibles” (Edelstein y Cora, 2003: 9).

Finalmente, con relación a la perspectiva a **los jóvenes**, se destaca que escapa al marco de la tesis la posibilidad reponer las discusiones que en las ciencias sociales se han desarrollado en las últimas décadas en el campo de estudios de las juventudes. Una simple definición en términos etarios es invocada generalmente para comprender a la juventud entre los 15 y los 24 años (CEPAL, 1999; OIT, 2004), más allá de las progresivas investigaciones que dan cuenta de un alargamiento de la juventud en términos etarios (Miranda, 2006; Dávila León y otros, 2008; Otero, 2009). De esta manera, el criterio etario importa el sobredimensionamiento de un dato biológico para explicar una segmentación en particular de una parte de la sociedad, proceso que de toda forma no debe asumirse como una fase natural en una cronologización de la vida (Chaves, 2010), algo que en buena medida ya había sido advertido por Bourdieu (1990) al cuestionar el uso de la palabra juventud para designar universos sociales eminentemente dispares. En razón de ello, resulta de interés dejar sentado que la juventud implica un concepto vacío, si no se abunda en una caracterización socio cultural históricamente definida (Valenzuela, 2005). En ese espíritu, aunque desde otra postura, Reguillo (2010) alude a la condición juvenil como la categoría que daría cuenta de la gran diversidad, heterogeneidad y desiguales modos de ser joven que coexisten. Así, se define a la condición juvenil “como el conjunto multidimensional de formas particulares, diferenciadas y culturalmente “acordadas” que otorgan, definen, marcan, establecen límites y parámetros a la experiencia subjetiva y social de los/las jóvenes [...] (Reguillo 2010:401).

METODOLOGÍA

Esta investigación presenta un diseño flexible con metodología cualitativa, a través de la re construcción de dos estudios de caso que permiten focalizar y analizar tres dimensiones de análisis centrales. Los estudios de casos suponen una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares (Eisenhardt, 1989), y pueden tratarse de uno o varios casos, y admitir distintos métodos para la recolección de evidencia cualitativa o cuantitativa (Martínez Carazo, 2006). Esta investigación plantea un estudio de caso múltiple de dos casos. El estudio de casos múltiple es interesante en tanto aporta la posibilidad de “en función de diferentes instancias de comparación, extender los resultados empíricos hacia fenómenos de similares condiciones y niveles más generales de teoría” (Neiman y Quaranta, 2006: 225).

El trabajo de campo se centra en el análisis de la experiencia de dos equipos de extensión universitaria de la Facultad de Bellas Artes (Universidad Nacional de La Plata) en dos dispositivos de encierro punitivo del Sistema de Responsabilidad Penal Juvenil del Departamento Judicial La Plata (provincia de Buenos Aires). Los casos fueron seleccionados por un criterio de significatividad -producto de un primer relevamiento exploratorio- y sobre todo porque se contaba con la garantía de que se podría acompañar a los y las docentes extensionistas a los dispositivos penales juveniles, sin mayores restricciones. Esta fue una circunstancia decisiva para optar por el análisis de las prácticas de los dos equipos de docentes mencionados, en la medida en que una de las dificultades fundamentales que amenazaban la factibilidad del proyecto de investigación inicial, estaba planteada por los habituales escollos que enfrenta toda solicitud de ingreso a una institución penal (sea de mayores o jóvenes).

En cuanto a las dimensiones de análisis, estas involucran la cuestión del ingreso de las docentes a los dispositivos y el desarrollo de los primeros encuentros con los jóvenes, la producción del espacio carcelario y las prácticas docentes y el encierro, para cuyo abordaje se reservó un capítulo en función de cada dimensión. En cuanto a la primera de estas, se tomaron como variables la indagación de los procesos de negociación realizados con concomitancia al ingreso a los dispositivos penales, así como las pautas y reglas que debieron observar las docentes, en cada caso, una vez ya dentro de las instituciones penales. También en esta primera dimensión se analizaron las dinámicas de participación de los jóvenes y las interacciones y tensiones entre los distintos actores (jóvenes, docentes, operadores institucionales) en torno al contenido de las actividades extensionistas.

En cuanto a la dimensión de la producción del espacio carcelario, las variables estuvieron dadas por aquellas prácticas que, en ocasión de la intervención de las docentes extensionistas, permitían identificar formas tácticas de practicar el espacio, alternativas a las estipuladas en forma consuetudinaria desde el gobierno ejercido por las autoridades de la institución penal. Algunos emergentes relacionados con el género permitieron abordar la especificidad de cierta masculinización como práctica de género en el espacio carcelario. También se abordaron en este capítulo los espacios diferenciales construidos al interior de sendos dispositivos de encierro.

En cuanto a la dimensión de las prácticas docentes, se analizan fundamentalmente las prácticas docentes de las extensionistas, y los modos en que su aproximación a los jóvenes se relaciona con la retórica tratamental y correctiva de la institución de encierro. Se analizaron a la confianza y a las expectativas como atravesamientos nodales de las prácticas docentes en el encierro, como así también las relaciones entre las extensionistas y los operadores institucionales, en relación a ciertas formas de disciplinamiento.

La ubicación temporal del trabajo de campo se extendió entre febrero del 2018 y noviembre del 2019. Se hicieron visitas de frecuencia quincenal, y en ocasiones semanal, durante el período señalado. A lo largo de ese lapso de tiempo se confeccionó un diario de campo en el cual se dejaba constancia de los aspectos relevantes observados en cada oportunidad, desde la mirada de las dimensiones de análisis previamente estipuladas. Asimismo, también se destacaron en ese diario notas relacionadas con reflexiones personales y emergentes de campo (Scribano, 2008). En este punto, corresponde señalar que algunas dimensiones de análisis se terminaron de conformar y perfilar a la luz del trabajo de campo. Es decir que las notas de campo tuvieron una incidencia directa en las redefiniciones analíticas que se dieron en esta investigación.

Los nombres de los jóvenes que se apuntan en esta tesis, son ficticios, a los fines de resguardar su identidad e intimidad. Asimismo, los nombres de las extensionistas fueron suplantados por iniciales aleatorias o de fantasía, que tampoco guardan relación con sus verdaderos nombres. Con relación a las instituciones penales se tuvo en cuenta el mismo criterio: se menciona “Centro Cerrado” y “Centro de Contención”, pero no se da cuenta de su nombre real a los efectos de no singularizarlos. Ahora bien, se destaca que la modalidad de encierro de los dispositivos, en la medida en que como se destacará más adelante, no es lo mismo un Centro de Contención -que supone una mayor “laxitud” en lo relativo al perímetro y la coerción- que un Centro Cerrado -en el cual la propia normativa, como también su morfología edilicia, garantiza que los jóvenes no puedan abandonarlo-. Es decir que son tipificaciones institucionales

diferentes que no cabe licuar en el encuadre investigativo, más allá de tomar en cuenta los recaudos mencionados a los fines de resguardar cierta reserva¹.

Las unidades centrales de observación fueron el despliegue de las experiencias de extensión en el marco de los dispositivos penales. Las distintas técnicas de creación de datos fueron entrevistas, observación participante y no participante, y análisis de documentos institucionales y normativos. También se realizó un análisis de las producciones visuales y literarias realizadas por los jóvenes durante las experiencias de extensión universitaria. Como en toda estrategia cualitativa, las técnicas se combinaron y articularon en un ensamble creativo que potenció sus particularidades y permitió extender su potencia analítica.

En cuanto a la observación participante, en ella el investigador “hace centro en su carácter observador externo, tomando parte de actividades ocasionales o que sea imposible eludir” (Guber, 2001: 73). Se realizó en los establecimientos penales juveniles, durante el período antes señalado, en las ocasiones en las cuales se desarrollaban los encuentros extensionistas. Durante tales ocasiones, no sólo se consiguió presenciar las relaciones entre docente, jóvenes y operadores institucionales, sino asimismo participar y conocer la cotidianeidad dentro de la institución penal. De esta forma, la llegada de nuevos jóvenes, los traslados a otras instituciones, las sanciones disciplinarias, la intervención de personal técnico como psicólogos y trabajadores sociales, eran las contingencias de las que se pudo tomar conocimiento de primera mano. Si bien también se realizó observación no participante, es necesario recalcar que la participación que en ocasiones se realizaba tenía que ver, fundamentalmente, con asistir a las docentes extensionistas en el armado de los talleres en cada jornada.

El abordaje desde la observación participante y los registros de campo se recuperan en la escritura de la tesis en el formato de “escenas”. Este es un concepto que, desde el campo de la educación, permite formular un recorte sobre una situación en la que se condensan dimensiones de la complejidad del acto educativo en el espacio de encierro. En efecto, se ha apuntado que “la escena condensa significados culturales de la institución y singulares de quien la narra y, en tanto se transforma en narración ofrece la oportunidad de tomar una distancia de esas significaciones” (Nicastro y Greco, 2012: 82).

¹ En verdad, no debería existir tal “reserva” en una investigación que echa luz sobre el accionar de una institución pública universitaria, en instituciones penales de jurisdicción provincial, ello al menos si se tiene en cuenta el principio republicano de transparencia de los actos de gobierno (artículos 1 y 33 de la Constitución Nacional). El trabajo investigativo relevó en la administración pública provincial, la existencia de prácticas oscurantistas o de ideología de dominio, sobre materias e información que debería ser de conocimiento y acceso público.

Es necesario apuntar que, como quedará en evidente a lo largo del desarrollo de la tesis, al análisis de las experiencias extensionistas se le superpusieron distintos emergentes relacionados con las violencias que entretejen a la cotidianeidad en la institución de encierro. El rescate de escenas en las que se da cuenta de esto, se explica no solo por la necesidad de describir y denunciar las formas autoritarias del gobierno en el encierro, sino también por el interés en explicarlas. El objeto de investigación es también lo que el campo muestra y propone, y en ese marco, que distintas formas de violencia se hicieran presente mediando constantemente a las escenas pedagógicas, constituye un elemento que interrogaba al observable de investigación.

En cuanto a las entrevistas, se realizaron de forma estructurada, semi estructurada y abierta, a los distintos actores relacionados con el observable de esta investigación. De ese modo, aquellas se efectuaron a los jóvenes destinatarios de las intervenciones extensionistas, a las docentes que participaron de estas y a los operadores de los establecimientos penales juveniles -directores, jefes de servicio y celadores-. Asimismo, también se realizaron entrevistas a otros actores del campo penal juvenil, como magistrados del Fuero de Responsabilidad Penal Juvenil del Departamento Judicial La Plata, y a funcionarios y empleados del Organismo Provincial de Niñez y Adolescencia. El fundamento de realizar dichas entrevistas radicó en el objetivo de “acceder a la perspectiva de los actores, para conocer como ellos interpretan sus experiencias en sus propios términos” (Marradi y otros, 2007: 220). Por otra parte, también se realizó *focus group* con los jóvenes de sendas instituciones penales. El *focus group* consiste en una forma de entrevista grupal que utiliza la comunicación entre investigador y participantes, con el propósito de obtener información (Kitzinger, 1995). Se realizó reuniendo a los jóvenes en torno a determinados tópicos de discusión, y sobre cuyos resultados se realizó un análisis de contenido (Valles, 2000).

Como un punto de interés tocante a la realización de entrevistas debe destacarse el interés de esta investigación en construir un objeto que diera cuenta de los discursos y perspectivas de los jóvenes. Tal objetivo deviene ineludible para una investigación que se plantea producir conocimiento desde dentro de la cárcel. Así, la opción por profundizar la indagación cualitativa sobre la trama de relaciones que se suscitaron entre los jóvenes, la intervención educativa extensionista y la matriz de castigo, posibilita que “la cárcel se exprese a través de la palabra de sus habitantes involuntarios” (Daroqui, 2006: 19). Se trata de un posicionamiento que asume que las voces de los jóvenes están autorizadas para enunciar, por sí mismas, la complejidad y las tensiones que recorrían en cada caso a las escenas educativas.

ESTRUCTURA DE LA TESIS

La estructura de la tesis se asienta en cinco capítulos. En el capítulo 1 *Jóvenes, control social y sistema penal: del Patronato a Autonomía joven* se analiza el surgimiento de la justicia de menores en Argentina, analizando no solo el pasaje del sistema tutelar al paradigma de la promoción y protección integral de derechos, sino también las mutaciones institucionales y reglamentarias introducidas en este punto en los últimos años. Asimismo, en este capítulo se analizan algunos datos secundarios que ilustran y contextualizan el Sistema de Responsabilidad Penal Juvenil de la provincia de Buenos Aires, así como las dos instituciones penales en las cuales tienen lugar las experiencias extensionistas analizadas.

En el segundo capítulo 2, *Extensión universitaria: del proyecto y la planificación a las autorizaciones y los avales*, se analiza en primer término el surgimiento de la extensión universitaria en Argentina, sus diferentes conceptualizaciones a lo largo del siglo XX y su espacio dentro de la plataforma institucional de la Universidad Nacional de La Plata. Seguidamente, se describen los dos equipos de extensión, particularizando en torno a sus integrantes, objetivos, y representaciones respecto de los efectos concretos y potenciales de sus prácticas. Un apartado final da cuenta de las modalidades en las que incurren las extensionistas a los fines de la obtención de las autorizaciones y los avales para su acceso a las instituciones de encierro.

En el capítulo 3, *El ingreso a las instituciones de encierro y los primeros encuentros con los jóvenes*, se realiza un primer análisis de las experiencias educativas en las instituciones de encierro, propiciándose un acceso a los conflictos, negociaciones y componendas que emergen en el proceso de ingreso de las docentes a los dispositivos penales. Se analiza aquí el ingreso a la institución penal como una etapa crucial en la cual se condensan intercambios entre extensionistas y operadores de los establecimientos penales, que incidirán de manera fundamental en el despliegue de las experiencias de extensión. En este capítulo se presenta también un análisis de las tensiones en torno a la imposición del contenido de las actividades extensionistas, sobre las cuales sobrevolarán tensiones en función de las expectativas de las docentes, los intereses de los propios jóvenes, y las necesidades de gobierno interno del dispositivo penal, como así también de su discurso punitivo correctivo. Finalmente, en este capítulo se abordan las modalidades participación de los jóvenes en las actividades extensionistas.

En el capítulo 4, *La producción del espacio carcelario*, el eje de análisis suma la perspectiva de algunos aportes de la geografía constructivista para analizar de qué manera conviven las experiencias extensionistas con la diagramación del espacio

punitivo y la construcción de espacios diferenciales al interior de la prisión. Se indaga así en torno a lagunas escenas pedagógicas en particular, en las cuales se propone identificar tácticas de apropiación diferencial al espacio carcelario. En este capítulo asoman emergentes relacionados con el género y ciertas prácticas masculinizantes, que también se las analiza con relación a esa mirada más general sobre la producción del espacio carcelario.

En el capítulo 5, *Las prácticas docentes y el encierro*, se analizan finalmente las prácticas docentes de las extensionistas. Se propone describir y analizar las expectativas de las docentes con relación a su práctica de taller, como también indagar cómo la dimensión vincular y de construcción de confianza con los jóvenes deviene central en el despliegue de las actividades de extensión. Una última sección de este capítulo indaga las relaciones de las docentes con las prácticas de disciplinamiento de algunos operadores de la institución penal, con el objetivo de visibilizar momentos en los cuales las prácticas docentes asumen tanto un lugar de tensión como también de complicidad o alianza con los mencionados operadores.

Finalmente, se presentan las conclusiones y aperturas en las que se contrastan y ponen relación los resultados parciales que arrojó cada capítulo. Se ofrece asimismo un balance en torno al panorama que arrojan las experiencias analizadas, con relación a la convergencia de la práctica educativa en un espacio de castigo correctivo. Asimismo, se exponen aquí las perspectivas futuras y las aperturas a nuevas líneas de investigación.

CAPÍTULO 1

JÓVENES, CONTROL SOCIAL Y SISTEMA PENAL: DEL PATRONATO A AUTONOMÍA JOVEN

“Cuando me ofrecieron fue medio extraño... yo venía *limpia* de los tribunales de menores, pero tenía experiencia en el [fuero de] mayores. Y la idea que se me vino a la mente fue: 'bueno, tal vez acá haya cosas por hacer... yo en mayores no voy a hacer nada, ya está todo hecho'... La persona mayor que decidió delinquir, difícilmente va a modificar su conducta, porque el sistema aquí no lo tenemos preparado...pero tal vez para los jóvenes, se pueda hacer algo...”

(Entrevista a una Jueza de Garantías del Joven, 10 de julio del 2019)

“Llegó casi muerto, y ahora está demasiado vivo”

(Comentario de un operador de un Centro de Contención al referirse a un joven que había cometido una infracción, 7 de mayo del 2018)

En este capítulo se pretende partir de un recorrido histórico en torno a la conformación de la justicia penal juvenil en Argentina, desde fines del siglo XIX hasta la actualidad, para hacia el final recabar en las particularidades y especificidades de su despliegue en la provincia de Buenos Aires -más precisamente en el Departamento Judicial La Plata, donde tuvieron foco las experiencias extensionistas aquí analizadas-. La vinculación con el problema de investigación es evidente, en la medida en que en esta oportunidad se propone analizar las articulaciones entre normas, idearios e instituciones, que a través de la historia germinaron en distintas expresiones del control social de la infancia en Argentina, y en la sedimentación de discursos en torno a la benevolencia y fines rehabilitadores y resocializadores del sistema penal juvenil.

En función de lo sentado antes, no resulta azaroso recuperar las palabras de la jueza de Garantías del Joven que fueron transcritas más arriba, toda vez que lejos de constituir una expresión aislada o meramente personal, sintetizan en ellas más de un siglo de teorías, posicionamientos y concepciones en torno al encierro punitivo como medida posible para los jóvenes procesados penalmente. Por otra parte, las palabras extraídas de la nota de campo, oídas de boca de un operador de un Centro de Contención, ilustran a renglón seguido y como reverso algo inconfesable al respecto de la cotidianeidad de los establecimientos en las cuales se ejecutan las medidas privativas

de la libertad: un acontecer en el cual los jóvenes deben ser neutralizados de manera de tal de que estos no pongan en tensión el orden interno de la institución.

De conformidad con lo apuntado hasta aquí, puede anticiparse que el encierro, los imperativos de gobierno de las instituciones cerradas, y la necesidad programática de, como indicaba la jueza, “hacer algo” con “la conducta” de los jóvenes, resultan ser los elementos que en la actualidad emergen como variables que modelizan el entramado penal previsto para los sujetos punibles que no han adquirido la mayoría de edad. Sin embargo, puede argumentarse que, de forma quizás paradójica, aquellos fueron también los atravesamientos que aún con moldes ideológicos que hoy quizás resultarían aberrantes, fueron los que dieron nacimiento hace casi un siglo a la justicia de menores en Argentina. Por ello es que en este capítulo si bien se destacarán los bloques históricos que alumbraron las normas e instituciones fundamentales de la justicia “de menores” local, tal indagación no se realizará tanto en la senda de alumbrar continuidades y rupturas entre prácticas o discursos, sino antes bien en la de describir y analizar las reformulaciones de las tecnologías penales y asistenciales como claves de lectura de las necesidades de control social de la infancia durante cada período histórico.

Por lo dicho hasta aquí, cabe conceptualizar que cuando se menciona el control social, es posible partir de una definición sintética conforme a la cual él está dado como una “estrategia tendiente a naturalizar y normalizar un determinado orden social construido por las fuerzas sociales dominantes” (Pegoraro, 1995). Tal definición es deudora de las contribuciones de Michel Foucault (1992) respecto de las relaciones de poder que construyen el orden social. Así, según el filósofo francés, el poder no puede ser identificado con una clase social en particular, o con el Estado, sino que debe ser entendido en su dimensión relacional, en donde el dominio de ciertos sectores sociales forma parte de un predominio estratégico. Efectivamente, el poder es difuso, local pero no localizable, y es de esta forma que el autor apunta que “(...) las relaciones de poder son las que los aparatos de Estado ejercen sobre los individuos, pero asimismo la que el padre de familia ejerce sobre su mujer y sus hijos, el poder ejercido por el médico, (...) el poder que el dueño ejerce en su fábrica sobre sus obreros (2012:42).” En este orden de ideas, Foucault (1992; 2006; 2012) señalará, y sobre todo en función del concepto de *biopolítica*, que las sociedades modernas son sociedades de normalización en las cuales se auspicia el disciplinamiento del cuerpo social en orden a su regulación y reproducción controlada.

Prosiguiendo en la línea de análisis comentada, y siguiendo a Tamar Pitch (2003), se entiende entonces que el control social “cumple dos funciones interconectadas. Primero, sirve para identificar aquellos procesos que producen

simultáneamente “consenso” y “coerción” (...) En segundo lugar, exhibe las interconexiones entre procesos que operan de diferentes maneras y con diferentes objetivos: la intervención sobre el “abandono” y la pobreza, las políticas de salud, la psiquiatría y las políticas criminales y de orden público” (2003: 50). De tal forma, según la autora, el control social implica, antes que un elemento en sí mismo, un punto de partida conceptual, para pensar aquellos procesos de “consenso y coerción” que tiene por objetivo poner en funcionamiento la maquinaria de producción y reproducción del orden social. En este marco, el derecho penal y el campo judicial resultan ser una de las áreas tradicionales en las que se juega parte de estos procesos de producción del orden².

La doctrina de la situación irregular y el surgimiento del niño como “objeto de tutela”: control social de la infancia en la sociedad disciplinaria

Lo sentado en los párrafos precedentes permite señalar, en aras de comenzar la historización propuesta para este capítulo, que la función social compleja que implica el poder de castigar (Foucault, 1973) encontraría hacia fines del siglo XIX un nuevo objeto para la intervención disciplinaria y correccionalista³: los niños. Como señala Aries (1987) el niño como tal no tendría reconocimiento de su singularidad sino a partir de un largo proceso que comenzaría entre los siglos XVI y XVII. Desde la perspectiva de este autor pionero en la temática, recién en torno al siglo XVIII los niños serán gradualmente alejados de las actividades recreativas, productivas y educativas que compartían con los adultos a edades muy tempranas, desde la Edad Media. Por su lado, Donzelot (1979)

² La autora apunta que existen tres áreas clave para leer los procesos de producción del control social. Así, afirma que estas son “1) el funcionamiento de las instituciones que tienen el mandato de definir y gestionar de distintas maneras lo que no está bien y lo que no es normal: el derecho, el sistema de justicia penal y las agencias vinculadas al mismo, la psiquiatría, las instituciones psiquiátricas y las agencias vinculadas a las mismas; 2) el funcionamiento de las agencias involucradas en la distribución de servicios y recursos (económicos, psicológicos, sanitarios) en la medida en que tal funcionamiento se basa sobre y contribuye a la producción de nociones de lo “bueno” y lo “normal” (y viceversa); 3) las actividades de grupos sociales y de movimientos colectivos como productores de nociones de lo que está bien y lo que es normal (...)” (Pitch, 2003: 50)

³ En el ámbito del derecho penal, la emergencia de las sociedades disciplinarias modernas implicó que este mutara de la imposición de torturas y tormentos, a un discurso eminentemente liberal y humanizador, conforme al cual las penas debían dirigirse a corregir la conducta desviada de los procesados. Este discurso del correccionalismo -que la teoría criminológica llamó “prevención especial positiva”- tenía entonces un componente fuertemente moral, en la medida en que se presentaba como una intervención humanizadora sobre el “alma” de los condenados: sobre sus actitudes, perspectivas, formas de conducirse, entre otras (Foucault, 1973). De la mano de este proceso puede señalarse que a partir de la segunda parte del siglo XIX la ideología correccionalista de la pena comenzó a imponerse, reforzando la concepción de que trabajando sobre la carencia (de educación, de moralidad, de disciplina, de salud) del delincuente, podría eliminarse su peligrosidad, es decir impulsando “el modelo “cura-custodia” como una propuesta tratamental en el marco del abordaje de los sujetos enfermos” (Daroqui, 2014: 137).

encuentra que entre finales del siglo XIX y principios del XX se dará un proceso de *particularización de la infancia*, que desembocará en una dicotomía: el establecimiento de instituciones concretas destinadas a los niños de familias burguesas, integradas y garantes del orden liberal- (entre las cuales la institución escolar resulta fundamental), y el despliegue de otras instituciones dirigidas a los niños de clases populares, abandonados, o vagabundos, para los cuales se prepara una vigilancia directa. A la sazón de esta última infancia es que Donzelot describe la emergencia de lo que conceptualiza como el “modelo tutelar”, dispositivo que concibe a la infancia mediante un doble aspecto: “la reunión en un mismo objetivo de lo que puede amenazarla (infancia en peligro) y de lo que puede volverla amenazadora (infancia peligrosa)” (1979: 84). Según la perspectiva del autor, el complejo mencionado estará sostenido por tres pilares: el Estado, la justicia y las sociedades de beneficencia. Trasvasando este esquema conceptual al ámbito local, López (2010) advierte una decisiva traducción de este complejo tutelar -que descansa en una asimetría entre los adultos y los menores- en torno a la sanción del Código Civil en 1871, cuando “el Estado incorporará la figura de la *patria potestad*”, constituyendo ésta la primer intrusión soberana sobre el espacio hogareño, el cual era considerado hasta entonces parte del ámbito privado y cuyo gobierno se delegaba en forma exclusiva al buen padre de familia bajo la estructura socio-vincular patriarcal” (López, 2010: 15). Así, se apunta que la normativa civil consagraba en el plano legal la *objetivación* del niño en la relación paterno filial, tanto en el aspecto personal como en el patrimonial, donde el marido de la familia revestía un rol preponderante a título de dueño tanto de su mujer como de sus hijos legítimos (Herrera y Spaventa, 2009).

De la mano de lo mencionado hasta aquí, debe apuntarse que el primer armazón jurídico e institucional, en el borde entre lo penal y lo asistencial, y específicamente destinado a la intervención de la juventud marginal surgió en Estados Unidos recién hacia fines del siglo XIX. En la línea de analizar el gobierno de la infancia desde la

⁴ El artículo 264 del Código Civil de Vélez Sarsfield establecía así que “La patria potestad es el conjunto de los derechos que las leyes conceden a los padres desde la concepción de los hijos legítimos, en las personas y bienes de dichos hijos, mientras sean menores de edad y no estén emancipados”. Etimológicamente, la palabra “potestad” proviene del latín “potestas”, que significa dominio, poder, jurisdicción que se tiene sobre algo. De consuno con esta referencia, el ejercicio de la patria potestad implicaba una concepción de los hijos como objetos de cuidado, pertenencia y protección, antes que la perspectiva de estos últimos como sujetos autónomos. El art. 278 del Código Civil originario, asimismo, consagraba el *ius puniendi*, es decir el poder de corrección de los padres sobre los hijos, al establecer que “Los padres tienen la facultad de corregir o hacer corregir moderadamente a sus hijos; y con la intervención del juez, hacerlos detener en un establecimiento correccional por el término de un mes. La autoridad local debe reprimir las correcciones excesivas de los padres”. Sin perjuicio de las sucesivas modificaciones del Código Civil, el término *patria potestad* se mantuvo en dicho cuerpo normativo hasta su reforma por ley 26.994. Actualmente el Código Civil y Comercial abandonó la terminología de *patria potestad* por la de *responsabilidad parental* (Herrera y Spaventa, 2009)

perspectiva del control social, resulta necesario mencionar un estudio señero Platt (2014)⁵ en el cual se advierte que la emergencia de aquella se legitimó por medio de un discurso correccional y de tutela de la niñez marginal y delincuente, cuando en verdad escondía un móvil menos benevolente: el interés de los sectores acomodados en exhortar a los sujetos de las clases subalternas y trabajadoras -por medio de las sociedades de beneficencia- a incorporar los valores morales y el *ethos* de la economía política liberal. En el caso propiamente argentino, y tal como lo ha señalado Guemureman (2011), las contribuciones de Platt resultan un insumo elocuente para pensar el surgimiento del campo jurídico minoril⁶. Desde esa línea, puede apuntarse que la constitución de la minoridad como problemática pública, destinataria de intervenciones específicas de control social, se dio también como una respuesta de las élites y la clase dirigente, inquieta ante las transformaciones de la estructura social y económica acontecidas en este país durante la segunda mitad del siglo XIX.

Efectivamente, en consonancia con lo dicho hasta aquí, el escenario convulso en el cual diversos actores comenzarán a intervenir y delimitar el universo de los niños y los menores, se inscribe en la conformación de la “cuestión social” local de la Argentina de fines de siglo, es decir al calor de la migración masiva y sus consecuencias sobre el tejido urbano, la estructura laboral precaria e incipiente, la consolidación del modelo agro exportador, y los idearios políticos e ideológicos revolucionarios que vibraban en

⁵ Interesa en este punto que tal como señala Platt (2014) la historiografía jurídico-liberal norteamericana solía explicar tanto al movimiento de los “salvadores del niño” como la respuesta humanista y filantrópica de algunos sectores sociales bienintencionados, alarmados por el curso miserable de las trayectorias de los delincuentes juveniles. Contra esa lectura, el autor mencionado sitúa el movimiento pro salvación del niño en el contexto del progresismo liberal, señalando que aquel “intentó hacer para el sistema de justicia penal lo que los industriales y los dirigentes de las corporaciones intentaban hacer en la economía, o sea mantener el orden, la estabilidad y el control conservando al mismo tiempo el sistema de clases y la distribución de la riqueza existentes” (Platt, 2014; 23-24). La moralidad de los salvadores del niño abandonaría progresivamente las explicaciones biologicistas o referidas a las anomalías psico físicas de los delincuentes, para abordar las conductas criminales en función de los vicios de las grandes urbes, el abandono de la vida trabajosa del campo y la marginalidad en la que, se entendía, se encontraban sus familias. En este esquema de intervención, es claro que los reformatorios y el discurso correccionalista se constituirían como los enclaves fundamentales para pensar en intervenciones de rescate de los menores infractores, ya que estas deberían tener lugar en ámbitos “no meramente placenteros sino (...) donde se enseñaba a los niños descarriados el valor de la disciplina y los robustos hábitos de la frugalidad” (Ibíd., 89). A la postre, el último eslabón de este ideario se traduciría en la creación del primer tribunal de menores en Illinois en 1899, circunstancia la cual, según el autor, tendría un efecto no deseado en forma directa por los inspiradores del movimiento pro niño, es decir, la apertura un proceso de estigmatización y penalización de conductas que anteriormente no tenían receptividad en el plano judicial. El argumento del autor, como en parte ya se ha expuesto, radica entonces en identificar la naturaleza eminentemente política de los mencionados procesos, antaño comprendidos como una manifestación benevolente de las clases altas norteamericanas.

⁶ En efecto, debe apuntarse que, en el mencionado contexto de institucionalización de las concepciones del Movimiento de los Reformadores en Estados Unidos, motorizó su propagación en América Latina —entre 1919 (Argentina) y 1939 (Venezuela)— auspiciando la emergencia de legislaciones específicas para la infancia.

diversos reductos de las clases trabajadoras y que inquietaban a la clase política (Daroqui y Guemureman, 1999; Oyhandy, 2002; Zapiola, 2007; 2010; López, 2010; Villalta, 2015).

En el marco descripto, la distinción de Donzelot (1979) -respecto del caso francés- sobre las estrategias estatales diferenciales en función de la articulación entre infancia y clase social encuentra un eco en lo sucedido en el ámbito local. Así, la política oficial destinada a la inclusión de los niños en un sistema educativo de carácter universal se expresaría en el año 1884, cuando el triunfo del ala liberal de la clase dirigente posibilitó la sanción de la ley 1.420 de Educación Común. Esta ley establecía un sistema de instrucción primaria de carácter público, gratuito, laico y obligatorio, destinado a los niños y niñas de seis a catorce años de edad residentes en la Capital Federal y en los territorios nacionales. Su pretensión de universalidad daba cuenta del interés por una intervención de tipo educativo sobre la niñez, sobre la que era necesario forjar valores cívicos y morales. En efecto, “la escuela instituyó durante su larga trayectoria la hermandad entre los alumnos: hijos de la misma patria, sujetos de un mismo lenguaje, afiliados a los mismos símbolos, habitantes del mismo suelo, herederos de los mismos próceres, unidos ante la misma ley” (Duschatzky y Corea, 2002).

Ahora bien, como reverso de la ley 1.420, existía otra niñez que quedaba por fuera del proceso de escolarización mencionado, es decir, una niñez marginal, desamparada y/o delincuente, cuya tutela era disputada por distintas instituciones y personajes tanto públicos como privados⁷. Efectivamente, durante el período indicado, particularmente la ciudad de Buenos Aires se vio poblada por la acción no coordinada no sólo de instituciones oficiales, sino también de un número significativo de organizaciones benéficas que enarbolaban distintos programas sociales⁸ (Villalta, 2012; Ciafardo, 1990). Esta circunstancia da cuenta de que el mencionado ideario de la escuela pública universal, si bien poderoso, no condensaba todas las imágenes que

⁷ Villalta (2012) reconstruye en su tesis doctoral las distintas pujas y disputas entre organizaciones estatales y privadas, por el control de la infancia marginal, las prácticas del encierro y la circulación de los menores.

⁸ En 1821 el Virrey Cisneros había creado el cargo de Defensor de Pobres y Menores con competencia, “sobre el destino, la fortuna y las personas de los menores que, por su orfandad, indigencia o por el extravío de sus padres se hallan abandonados a su propia suerte” (Larrandart 1991:23) y a partir de 1884 una nueva reglamentación auspició su competencia para formalizar contratos de locación de menores con particulares, lo que hasta las primeras décadas del siglo XX implicó un proceso de transferencia de mano de obra servil. En 1892 se creó el Patronato de la Infancia en el ámbito de la Municipalidad de Buenos Aires, destinado a tutelar a la infancia abandonada, y cuya misión implicaba el decaimiento de la *patria potestad* por parte de los progenitores de los menores abandonados. Como se señaló, en este contexto también mediaron sensiblemente distintas asociaciones benéficas y de caridad, muchas veces religiosas, que combinaban la realización de ollas populares y la realización de talleres de catequesis, en el orden de lograr “un impacto educativo y moralizante entre los más débiles: niños abandonados, mujeres solteras y viudas, enfermos e inválidos” (Cicerchia 2006: 169)

circulaban sobre la infancia en el universo de representaciones de las élites (Zapiola, 2007; 2010), y es de tal forma que emergería con precisión la categoría de *menores* para designar a aquellos niños que, por deambular en el espacio público o por pertenecer a familias pobres, eran tributarios de un lugar marginal en el escenario social (Stagno, 2011). La concepción de que las familias no podían hacerse cargo de estos hijos, y que el delito y la *mal vivencia* serían el único destino posible sino se intervenía sobre “los menores”, fundamentó la presentación de distintos proyectos legislativos que planteaban políticas que se concentrarían en torno a dos demandas específicas: el establecimiento de “la tutela o patronato estatal sobre los niños caracterizados como menores, y la creación de instituciones estatales de corrección a las cuales enviarlos” (Zapiola, 2010: 3).

Ya en torno a la primera década del siglo XX, y tal como señalan Daroqui y Guemureman (1999) puede señalarse la delimitación clara de “dos figuras dominantes en cuanto a la definición de niño en “situación de peligro moral y material”: el “niño abandonado” y el “niño delincuente”. En el discurso de los “empresarios morales” de aquellos años, no había diferencia entre ellos, el niño abandonado seguramente terminaría delincuente, y el niño delincuente seguramente fue primero un niño abandonado” (1999: 37). Es en este ideario, en consecuencia, que se sancionó en 1919 la ley 10.903 de Patronato de Menores, también conocida como la “ley Agote”⁹, norma jurídica y producto cultural que implicó la simbiosis del ideario correccional con las perspectivas de control social de la infancia peligrosa y en peligro.

Las instituciones jurídicas y fórmulas dogmáticas de la ley de Patronato son vaciadas de sentido si no se las analiza en función de la época que auspició su surgimiento. Nuevamente debe recordarse que el bloque histórico en el que esta ley se sancionó se trató de un contexto atravesado por “agudos conflictos sociales, generados por una reubicación subordinada en el mercado internacional en las primeras décadas del siglo XX, de una marcada xenofobia hacia los inmigrantes europeos, especialmente a aquellos que militaban en las pioneras organizaciones obreras socialistas y anarquistas” (Cerbino, 1993). Desde esta lectura, se señala que en la medida en que las clases populares y obreras en general fueron las destinatarias de la ley de

⁹ Ello en la medida en que fue el médico Luis Agote su ideólogo y principal impulsor.

Residencia¹⁰ y la ley de Defensa Social¹¹, la ley de Patronato implicó la réplica de un dispositivo jurídico e institucional focalizado en los menores (Daroqui y Guemureman, 1999; López, 2010; Zapiola, 2010; Oyhandy, 2002). Constituye un dato elocuente el hecho de que el proyecto de ley de Luis Agote fuera presentado por primera vez en el año 1910, y sólo fue aprobado al presentarse por séptima vez en el año 1919, cuando un decreto presidencial de Hipólito Yrigoyen ordenó su tratamiento. Los sucesos de la Semana Trágica en los cuales se había destacado la participación de menores en los contingentes anarquistas, habían despertado en las élites gobernantes una sensible incertidumbre en torno a aquellos menores involucrados en actos de vandalismo, y completamente al margen del orden social, sentimientos que fueron determinantes para lograr el consenso político necesario de una ley que antes había perdido cinco veces su estado parlamentario (Zapiola, 2010; López, 2010).

En función de lo expuesto, la Ley de Patronato se consagró como un dispositivo que dio forma al complejo penal, correccional y tutelar sobre los menores que se encontraran en “*abandono material o moral o peligro moral*”. Efectivamente, el artículo 21 de la ley estipulaba que tal concepto abarcaba “la incitación por los padres, tutores o guardadores a la ejecución por el menor de actos perjudiciales a su salud física o moral, la incitación por los padres, tutores o guardadores a la ejecución por parte del menor de actos perjudiciales por parte del menor, su frecuentación a sitios inmorales o de juego, con ladrones o gente viciosa o de mal vivir o que no habiendo cumplido 18 años vendan periódicos, u objetos de cualquier naturaleza que fueren, en las calles o negocios públicos, o cuando en estos sitios ejerzan oficios lejos de la vigilancia de sus padres o guardadores, o cuando sean ocupados en oficios o empleos perjudiciales a la moral o a la salud”. A su turno, la ley preveía que comprobada tal situación fáctica los progenitores perdían la *patria potestad*¹² sobre sus hijos, de manera tal que estos pasarían a manos

¹⁰ Esta ley de tan sólo cinco artículos, sancionada en 1902, tenía como destinatarios a los grupos anarquistas que mediante huelgas y protestas ponían en jaque el orden social. La ley confería al Poder Ejecutivo la facultad de expulsar del país a cualquier extranjero que hubiera sido condenado por tribunales extranjeros, por crímenes o delitos de derecho común. Asimismo, establecía que el Poder Ejecutivo podría ordenar la salida de todo extranjero que atentara contra o comprometiera la “seguridad nacional” o perturbara el “orden público”.

¹¹ Esta ley se sancionó en 1910, también dirigida a los beligerantes de izquierda, principalmente anarquistas, reunía un conjunto de disposiciones que establecían principalmente la prohibición de ingreso de anarquistas al país y la prohibición de reuniones de personas que tuviera como fin la propagación de idearios anárquicos, o bien la distribución de panfletos o símbolos relacionados, imponiendo como sanción penas privativas de la libertad como así también la pena de muerte. Resulta de interés que la ley no hacía distinción etaria alguna, por lo cual era aplicable a menores de 18 años, no obstante, lo cual se eximía a estos últimos de la pena de muerte (si bien en el proyecto inicial se proponía que aquella se hiciera efectiva aún en imputados que ya hubiesen cumplido los 15 años).

¹² La ley 10.903 modificó el artículo 264 relativo a la *patria potestad*, quedando redactado de la siguiente manera: “La patria potestad es el conjunto de derechos y obligaciones que corresponden a los padres sobre las personas y bienes de sus hijos”. Más allá de que el texto

del patronato del Estado, y supervisión del entonces Consejo Nacional del Menor y del Ministerio Público de Menores. El articulado postulaba asimismo a la institucionalización como la modalidad típica de intervención sobre los menores, ratificando las opciones ya existentes y que en parte se han descripto -la colocación de los menores en familias, o bien a cargo de instituciones benéficas-, agregando en el caso de proceso o condena penal, la posibilidad de enviarlos a instituciones correccionales para su encierro y tratamiento (Zapiola, 2010).

El contenido de la ley de Patronato y la figura del “peligro material o moral” explicitado en su articulado, fundaron el paradigma o doctrina de la “situación irregular”. La creación, a la postre, de los tribunales de menores, se tradujo en la posibilidad de que los jueces, al comprobar la mentada “situación irregular”, pudieran suspender la *patria potestad* cuya titularidad correspondía a los progenitores de los menores, y disponer, siempre con un sentido pretendidamente protectorio, el cuidado estatal sobre estos últimos para su tratamiento tutelar (García Méndez, 1991; Daroqui y Guemureman, 1999). En el año 1931, se creó finalmente el Patronato Nacional de Menores, que sería el organismo encargado de coordinar las políticas públicas vinculadas a la “minoridad” y la aplicación de la ley 10.903. Resulta necesario destacar que el surgimiento de esta entidad, en la órbita del Poder Ejecutivo nacional, no hizo sino consolidar la idea de que era necesario optimizar la acción estatal sobre la infancia desviada, en el entendimiento de que la tutela estatal debía tender a la corrección, y no a la pena. Como señala López, claro está que “esta “protección” se consideraba un “bien” hacia el menor, y nunca un castigo. En términos concretos, quienes se constituyeron como la clientela exclusiva del sistema judicial de menores han sido los hijos de los sectores pobres o excluidos, según las características de cada período histórico, que por diferentes razones no se encuadraban en los patrones de normalización social” (López, 2010: 16).

Hasta aquí, y tomando como hito la sanción de la ley referida, García Méndez (1991) ubica entre los años 1919 y 1939 una primera periodización posible, argumentando que este lapso fue decisivo en la configuración de las relaciones entre derecho e infancia. Ello, en función del complejo tutelar que se ha descripto¹³, y la especificidad con la que emergió la justicia de menores. Según López (2010), lo que caracteriza cada período es cómo se reformula la cuestión social, y así, los destinatarios de las políticas de control. En ese sentido, esta autora adhiere a la periodización de

original no se modificó sustancialmente, como otra dimensión del modelo tutelar se incorporaba ahora el término *obligación* a los deberes de los padres, además de eliminarse la referencia a los hijos legítimos.

¹³ En la órbita provincial, en Buenos Aires se creó el Patronato Provincial de Menores por ley 3.293 de 1910, modificada en 1937 con la creación de la Dirección de Protección a la Infancia.

corte sociológico realizada por Daroqui y Guemureman (1999), quienes también puntualizan que luego de esta primera etapa en torno a las primeras décadas del siglo XX, es factible identificar la apertura de un segundo período a partir de 1939, con la creación de los Tribunales de Menores, y en el marco de un modelo económico que ciertamente había mutado en función de las ideas del Estado benefactor y las políticas de distribución propias de él. En este contexto, Buenos Aires fue de las primeras provincias que diseñó y puso en funcionamiento a los Tribunales de Menores, a partir de la sanción de la ley 4.664 en el año 1937 -y que mantendría su vigencia hasta 1983-¹⁴ (Guemureman y Daroqui, 2001; Domenech y Guido, 2003; López, 2010; Stagno, 2011; Stagno, 2010; 2011).

En función, asimismo, del segundo período iniciado en torno a la década del cuarenta, López (2010) advierte que, en el régimen asalariado fordista, el control social ya deja de operar bajo la forma de la neutralización y la exclusión, inclinándose ahora por la integración, la re distribución del ingreso y la intervención activa ante situaciones de conflicto suscitadas por las “consecuencias no queridas” del sistema capitalista. A su turno, García Méndez apunta que, si bien el modelo positivista propio de la intervención tutelar sufrió grandes transformaciones durante la década del cuarenta y del cincuenta, “el asumir y formular políticas sociales amplias, pero con una metodología estrictamente vertical por parte del Estado, explica la inexistencia de un movimiento social (en el sentido moderno del término) que se oponga o acompañe a las políticas formuladas” (2004: 50). Con ello el autor refiere que, si bien las transformaciones operadas en el ámbito de la política social fueron sustanciales, no dejaron en el campo propiamente jurídico -ni al nivel jurisprudencial ni al nivel del derecho positivo- prácticamente ninguna huella.

A partir de la década del sesenta García Méndez (1991; 2004) señala que, en función del repliegue de las políticas distribucionistas comienza a darse, consecuentemente, un retroceso de las políticas sociales estatales. El autor señala que el Estado realizó una transferencia masiva de competencias hacia el mundo jurídico, que se expresó en una “judicialización” de la política del menor. Así, apunta que “la

¹⁴ La ley 4.664 establecía dos procedimientos, uno de tipo penal y otro de tipo asistencial, ambos bajo la órbita del Juez de Menores. En cuanto al proceso penal, Domenech y Guido destacan que la ausencia de bilateralidad propia del fuero penal en general -es decir también en el fuero de mayores- se reforzaba en el ámbito de la justicia de menores, en la medida en que el Juez podía descartar incluso la propuesta de un abogado defensor por los padres del imputador, en cuyo caso la defensa del menor debía ser ejercida por el Asesor de Menores. Asimismo, resulta interesante apuntar que “el menor podía indicar las pruebas de descargo y la Defensa formular peticiones, pero en tanto las primeras se escribían las segundas en cambio, como la recepción de la prueba, eran verbales y actuados. Y lo escrito era lo ordenado por el juez” (Ibídem, 2003: 45)

competencia judicial amplia para casos penales y asistenciales, constituye el mejor de los soportes jurídicos para realizar esta transferencia” (García Méndez, 2004: 52).

Ahora bien, sin perjuicio de lo sentado en el párrafo precedente, es lo cierto que será a partir de la década del setenta que la bibliografía argumenta la existencia de un nuevo período histórico que Daroqui y Guemureman (1999) analizan en función de la incipiente implantación del modelo socio económico neo liberal, tanto en Argentina como en el resto del mundo. Las autoras mencionadas describen que, a partir de la década del setenta, con el paulatino ocaso del modelo fordista, comenzó a desdibujarse la figura del Estado benefactor como el actor que intervenía activamente sobre lo social, a los fines de regular las tensiones entre capital y trabajo.

Como se ha esbozado, en Argentina el modelo neoliberal comenzó a desplegarse a partir de la dictadura cívico-militar que tuvo lugar entre 1976 y 1983, momento en el cual se propiciaron las primeras reformas destinadas a la apertura económica y la desregulación financiera. Asimismo, de acuerdo a Daroqui y Guemureman (1999) un análisis de la producción normativa del período militar da cuenta “de una multiplicación de leyes que reafirmaban la necesidad de consolidar la doctrina de la situación irregular como estrategia de control tanto a nivel tutelar-asistencial como punitivo” (1999: 59). De esta manera, durante la dictadura militar se sancionó el decreto-ley 22.278 que estableció el Régimen Penal de la Minoridad -el cual a la fecha de escritura de esta tesis aún se encuentra vigente-. La disposición normativa mencionada establecía la inimputabilidad de los menores de 16 años, la relativa imputabilidad entre los jóvenes de entre 16 y 18 años, y la imputabilidad de los jóvenes entre 18 y 21 años. De conformidad con su articulado, comprobada la detención de un joven como supuesto autor de un delito, la decisión del juez podía consistir en el dictado de una medida de internación, es decir la privación de la libertad, o en un tratamiento ambulatorio. Como se dijo, la ley receptó sin medias tintas el paradigma de la situación irregular, en la medida en que en su artículo tercero preveía “la obligada custodia del menor por parte del juez, para procurar la adecuada formación de aquél mediante su protección integral. Para alcanzar tal finalidad el magistrado podrá ordenar las medidas que crea conveniente respecto del menor, que siempre serán modificables en su beneficio”.

Meses antes del final del gobierno militar, en 1983, se sancionó el Decreto Ley 10.067 -el cual reproducía los lineamientos de la ley nacional 10.903-, que establecía el ejercicio del Patronato en forma conjunta por los jueces de menores, los asesores de menores y la Subsecretaría del Menor, la Familia y la Tercera Edad¹⁵ (Fasciolo, 2015).

¹⁵ Como se señala en la investigación *Sujeto de Castigos* (2012) durante los siguientes veinticinco años, esta área cambiaría de estructura unas seis veces, del mismo modo que su denominación, la cual irá mutando a la luz de veintiocho decretos del Poder Ejecutivo provincial (Daroqui, López

En el artículo 102 de la citada norma se tipificaban los institutos a cargo de la mencionada Subsecretaría, estableciéndose institutos de seguridad y tratamiento para menores que hubiesen cometido delitos, otros establecimientos de régimen cerrado para menores con “problemas de conducta”, y finalmente institutos de internación cuya tipificación se dejaba librada a la reglamentación.

Ahora bien, el sostenimiento de la doctrina de la situación irregular”, si bien re inscripto a inicios de los ochenta sobre el decreto ley 22.278, no dejaba de ser tributario de un tipo intervención estatal que se encontraba en franco retroceso, a la luz de las reformas políticas y económicas que auguraban una transformación profunda del Estado. Ya desde fines de los setenta y principios de los ochenta comenzará a estar claro que la quintaesencia de la oleada neoliberal estaría dada por la fuerte contracción de la demanda de fuerza de trabajo asalariada, y en consecuentes procesos de exclusión y desafiliación del orden social, en los cuales los desocupados crónicos y estructurales formarán un gran ejército de reserva. A esta ampliación de la periferia social se le sumará también la “desestabilización de los estables” (Castel, 2006), como característica primordial del nuevo orden social y económico en el cual se perderán las seguridades sociales que se habían afianzado a la vera del estado benefactor. Como señala López (2010) el modelo del Estado interventor y tutor propio del paradigma de la situación irregular, comenzará a resquebrajarse a la vera de un nuevo orden socio económico neoliberal que, entre otras cosas, desarticulará la figura del Estado como gran articulador social.

Interesa en este punto de análisis observar que según Wacquant¹⁶ (2012), lo propio del estado neoliberal es la integración que en él se da de una “mano izquierda” que representa a la política social asistencial y una derecha “policial-penal” en función de la cual el Estado se verá legitimado para un endurecimiento de sus intervenciones de tipo punitivo. Esta última distinción resulta fructífera para el análisis del período que comienza a avizorarse a partir de la década del setenta en Argentina y en el mundo, por cuanto permite señalar no sólo el despliegue de una política penal de carácter expansivo y proactiva que penetra en distintas capas marginales de lo social y que el autor denomina como el *prisonfare*, sino también la reformulación del “ala social” del Estado. Efectivamente, Wacquant apunta que “el repentino crecimiento y glorificación del castigo

y Cipriano García, 2012; Camou y Mateo, 2007). A estos debe adunarse los cambios incorporados a partir del cambio del signo político en la gestión del gobierno provincial producido el 10 de diciembre del 2015, de los cuales se dará cuenta en las páginas subsiguientes.

¹⁶ Se traen a colación los aportes de este autor, más allá de que su andamiaje teórico está pensando en función del neoliberalismo en términos del Norte global. En efecto, el análisis que el autor formula sobre las transformaciones de las políticas penales y sociales a la égida del neoliberalismo, resultan claves de lectura pertinentes para analizar y recorrer las especificidades del caso argentino.

participa de una reingeniería del Estado más amplia que también conlleva el reemplazo del derecho al bienestar social [el *welfare*] por la obligación del “*workfare*” (Wacquant, 2012: 191).

Los cambios descriptos hasta aquí contribuyen a explicar, de alguna manera, las transformaciones que comenzarán a suscitarse en el ámbito del control social de la infancia. En tanto a partir de la década del ochenta se producirá en Argentina y en el resto de los países de América Latina el fin de los gobiernos dictatoriales y el regreso de las democracias representativas, en el campo de la minoridad operarán algunas transformaciones que pondrán en tensión el paradigma arquetípico de la “situación irregular”. En este sentido, diversos autores señalan las progresivas críticas que comenzaba a despertar tal doctrina, que exhortaban a la necesidad de mutar de una concepción del menor como “objeto de tutela”, a otra que concibiera al niño como “sujeto de derechos” (Daroqui y Guemureman, 1999; García Méndez, 1991; Beloff, 2006; López, 2010). Este nuevo paradigma quedaría conformado como la doctrina de la “protección integral”, y pivotaría de manera central en la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño de 1989¹⁷, sancionada en el ámbito de la Organización de las Naciones Unidas a través de UNICEF.

La Convención se afirmó como un “contrato en el que toda la comunidad internacional -con excepción de Estados Unidos y Somalia- se ha puesto de acuerdo respecto del estándar mínimo de tratamiento de la infancia, y se obliga a respetarlo, de modo que cuando un país no cumple con el tratado puede ser responsabilizado y sancionado internacionalmente por ello” (Beloff, 2016: 92). Lo que resulta significativo es que el instrumento en cuestión garantizaba una plétora de derechos sociales, civiles, políticos, económicos y culturales a todos los niños, niñas y adolescentes, sin distinción alguna entre ellos. Asimismo, también amonestaba el derecho de los niños a “ser oídos” en toda instancia judicial o administrativa en las cuales aquellos se vieran afectados. Tal derecho daba soporte a que el principio del “interés superior del niño”, también afirmado en el documento, debía tener como reverso el propio interés de joven en cuestión. Este instrumento tendría una importancia decisiva en la consolidación de la “doctrina de la protección integral”, a partir de su ratificación por Argentina en el año 1990, y en 1994, reforma constitucional mediante, se lo incorporó en la ley fundamental.

¹⁷ En rigor de verdad, la doctrina o paradigma de la “protección integral” encuentra antecedentes en la Declaración Universal de los Derechos del Niño, y se encuentra representada no solo por la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño sino también por las Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la Administración de la Justicia Juvenil (Reglas de Beijing), las Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la Protección de Jóvenes Privados de Libertad y las Directrices de las Naciones Unidas para la Prevención de la Delincuencia Juvenil (Directrices de Riad), instrumentos todos entre los cuales la Convención resulta ser el más importante (García Méndez, 2004)

En correlación con el tipo análisis que se viene realizando, resulta necesario problematizar la ratificación de la Convención de Derechos del Niño y la emergencia del discurso de los derechos en un momento histórico que se caracterizará por ser el más expresivo en cuanto a las reformas neoliberales desplegadas en Argentina. Es así que debe señalarse que ya durante la década de los ochenta el retorno de los gobiernos democráticos en la región, se dio de la mano de la aceleración de las directrices económicas de apertura de la economía, impulsadas por el denominado “Consenso de Washington”¹⁸, y la implementación de las llamadas “Políticas de Ajuste Estructural”. Será particularmente durante la década de 1990 cuando bajo las dos presidencias constitucionales de Carlos Saúl Menem, el Plan de Convertibilidad (1991) y la Reforma del Estado darán curso a la consolidación del modelo económico neoliberal que había comenzado a germinar con la dictadura cívico-militar. El Plan de convertibilidad auspició la paridad peso-dólar, la reducción de las barreras aduaneras, la liberalización del comercio y el aumento de la presión fiscal. De su lado, la Reforma del Estado implicó un proceso de privatización del patrimonio estatal sin precedentes, así como el recorte feroz del gasto público (Svampa, 2005). Las consecuencias de estas medidas, entre otras, determinaron un crecimiento exponencial de los niveles de pobreza -aumento del 27% en 1995- y desocupación -que llegó a un pico 18,8% en 1996- (Svampa, 2005). Como corolario, el proceso de fragmentación social descrito derrumbaría el ideal de la clase media como clase integradora, homogénea, asociada a la movilidad social ascendente impactando sobre las identidades individuales y sociales (Svampa, 2005).

Lo que interesa en este marco recalcar es que según argumenta Wacquant (2007; 2012) el orden neoliberal traduce un “arte de gobierno”, cuya especificidad radica en “el rediseño y redespliegue del Estado como el actor central que impone las leyes y construye las subjetividades, las relaciones sociales, y las representaciones colectivas adecuadas para hacer realidad los mercados” (Wacquant, 2012: 1). Bajo esta égida, el elogio de la competencia, la concepción de la inseguridad y la desigualdad como condiciones naturales, y la hegemonía de un discurso centrado sobre sujetos a los que se exhorta a ser “empresarios de sí mismos” (Foucault, 1991) reconfigurarán la “cuestión social”, en términos de presentarla como una cuestión individual o relativa a decisiones de tipo personal, en detrimento de sus rasgos eminentemente estructurales. A la postre, el abandono y pauperización de amplios sectores sociales tendrá también su

¹⁸ Bajo este “consenso” se establecían las siguientes medidas como bases para un supuesto crecimiento sin déficit en las cuentas públicas: ajuste fiscal para hacer frente al déficit presupuestario; cambio de las prioridades en relación al gasto público; reforma tributaria; tipos de interés positivos y determinados por el mercado; tipo de cambio flotante; liberalización del comercio; facilitación de inversiones extranjeras sin restricciones; privatización de empresas públicas; desregulación de la actividades económicas; garantía al derecho de propiedad.

equivalente en la dimensión penal del control social, en la medida en que de acuerdo a De Giorgi (2005) se auspicia el paso de la sociedad disciplinaria a la sociedad actuarial pos fordista, en la cual el discurso de la resocialización queda marginado en función de una agenda marcada por el paradigma de la *gestión de riesgos*. Así, el delito será identificado con *colectivos productores de riesgo*, que deberán ser intervenidos en arreglo a la lógica actuarial de costo y beneficio.

Esta re funcionalización del lugar del Estado que el autor norteamericano indaga, es la que se consolida entonces en la década del noventa en Argentina. Lo que se pretende ponderar, es que en el estadio avanzado de este proceso de “modernización excluyente” (Barbeito y Lovuolo, 1992; Svampa, 2005), que hizo sucumbir al rol Estado como articulador y garante de seguridades económicas y sociales, se asistió en forma paralela a una ratificación de instrumentos internacionales que consagraban una plétora de derechos sobre una población que, en los hechos, se encontraba progresivamente vulnerada y falta de asistencia. Por lo dicho hasta aquí respecto a lo sucedido en torno a la década del noventa, cabe apuntar junto con López que “los niños, en tanto grupo subalterno atraviesan, una vez más a partir de esta década, un nuevo proceso histórico-jurídico de traducción de sus particularidades en clave de derechos humanos específicos” (López, 2010: 21). Así, si bien la Convención Internacional de Derechos del Niño será la plataforma sobre la que tendrán asidero las críticas al sistema del Patronato de menores, no resulta menos cierto que la retórica de los derechos humanos se plantearía como un campo discursivo eminentemente metafísico, totalizador, tendiente a suplantar la desigualdad estructural por un planteo binario de la realidad, donde las aguas divisorias de “lo bueno y lo malo” parecían explicarse por la “efectividad” o no de “los derechos” (Magistris, 2016). Es en esta misma lectura que López (2010) advierte que es “necesario resquebrajar los mascarones discursivos que funcionalmente obturan una lectura integral de los modos de gestión de grupos humanos para abandonar la pretensión de los derechos del niño que “fallan en su aplicación” para comprender el despliegue concreto de su carácter biopolítico” (López, 2010: 24).

La consolidación del paradigma de la protección integral y la concepción del niño como “sujeto de derechos”: el control social de la infancia en el período neoliberal

De consuno con el panorama expuesto, debe decirse que algunos autores entienden que, en Argentina, a partir de la década del noventa, en el nivel normativo podía observarse un extraño caso de esquizofrenia jurídica (García Méndez, 2004) que implicaba la vigencia simultánea de la ley de patronato 10.903 -paradigma de la situación irregular- y la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño -de rango constitucional, y basamento del nuevo paradigma de la protección integral-. Esta

situación de incompatibilidad, terminó por resolverse en el ámbito nacional recién en el año 2005, con la sanción de la ley 26.061, de Promoción y Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. Tal ley tenía por objetivo adecuar el derecho interno a los preceptos de la Convención, y más allá de algunas deficiencias en cuanto a su técnica legislativa¹⁹, cierto es que dos de sus artículos implicaron la derogación, después de casi un siglo de vigencia, del paradigma de la situación irregular de la ley 10.903 -más allá de la vigencia del decreto ley 22.278 como ley de fondo-. Los artículos en cuestión son el 27 y el 33, en los cuales se apuntan garantías mínimas para los procedimientos judiciales y administrativos que afecten a niños, niñas y adolescentes, así como el hecho de que la falta de recursos materiales de las familias no autoriza la separación y/o institucionalización de sus hijos, respectivamente. Finalmente, la ley 26.061 también deslindó las competencias penales de las asistenciales, reservando estas últimas a la órbita del Poder Ejecutivo, en un sistema que quedaría conformado por la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENAF), el Consejo Federal de Niñez, Adolescencia y Familia (COFENAF) -como órgano de articulación, diseño y participación con las entidades miembros-, el Defensor de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes y las Organizaciones no gubernamentales. De esta manera, quedaba consolidado a nivel normativo el nuevo paradigma de la protección integral, y la concepción de que todos los niños, niñas y adolescentes son, sin distinción alguna, "sujeto de derechos", naufragando así la perspectiva de que algunos de estos debían ser "objeto de tutela" preferencial, lo que a la sazón de la doctrina de la situación irregular había derivado en una estigmatización e institucionalización de las infancias pobres.

En cuanto a la provincia de Buenos Aires, debe apuntarse que la situación fue algo más compleja. La incompatibilidad entre el paradigma de la situación irregular -enmarcada en el decreto provincial 10.067- y el paradigma de la protección integral, fue casi saldado en el año 2001 con la sanción, por unanimidad, de la ley 12.607 de Régimen de Protección Integral de los Derechos del Niño y el Joven. Esta ley era singularmente progresista en cuanto receptaba los lineamientos de la Convención; transformaba sustancialmente los procedimientos judiciales atinentes a niños y jóvenes y desjudicializaba cuestiones que quedaban acotadas a la órbita asistencial del Poder Ejecutivo local. Sin embargo, la ley fue suspendida cautelarmente durante dos años (López, 2008; 2010; 2015; Beloff, 2003; 2009), en virtud de una medida dictada por la Suprema Corte de Justicia de la provincia de Buenos Aires, a instancias del entonces

¹⁹ Beloff (2009) cuestiona que la ley básicamente reitera la gramática de derechos de la Convención, algo innecesario según ella si se tiene en cuenta que el mencionado instrumento internacional era de por sí operativo y no necesitaba de una ley para tener ejecución.

titular del Ministerio Público provincial. Este conflicto político hizo naufragar a la ley 12.607, por lo cual la Legislatura aprobó en consecuencia otras leyes que prorrogaron la vigencia del decreto 10.067. Finalmente, en el año 2003 se sancionó una nueva ley receptora del paradigma de la protección integral, la ley 13.298, Ley de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes -que es la que rige hasta la actualidad-. Su complemento, asimismo, fue ley 13.634 -también vigente hasta la actualidad- que organizó el fuero de responsabilidad penal juvenil.

En función del reseñado proceso de reforma legal, tanto la ley 13.298 como la ley 13.634, abrieron el camino a la renovación del andamiaje legal e institucional destinado a la niñez y la juventud, receptando el paradigma de la protección integral. De la misma manera que la ley 26.061 haría lo propio a nivel nacional, el artículo 67 de la ley 13.298 derogaba el Patronato provincial al tiempo que incorporaba al texto legal la concepción de los niños, niñas y adolescentes como “sujetos de derecho”, con iguales derechos que una persona adulta, pero merecedores de otros más en la medida en que se trata de personas en crecimiento. Asimismo, estableció como uno de los principios rectores el “interés superior del niño” y la necesidad de que estos sean escuchados en todo proceso en el que formen parte, sea judicial o administrativo.

Otro eje de singular importancia con relación a la ley 13.298 fue la institución de un conjunto de normas, organismos, principios y servicios que conformaban al sistema de promoción y protección de derechos, es decir el ámbito propiamente asistencial, el cual se estructuraba como competencia del poder ejecutivo en el orden de evitar la judicialización de la pobreza que se daba en la égida de la “situación irregular”. Se estipulaba así una concertación de acciones a desplegarse por las distintas jurisdicciones, organismos públicos competentes y las organizaciones comunitarias, bajo el principio de la corresponsabilidad²⁰. De esta forma, se exhortaba a la actuación coordinada y de interdependencia entre los distintos actores, los cuales pasarían a conformar el sistema destinado de promoción, protección y restitución de derechos.

La reglamentación de la ley 13.298 se produjo en razón del Decreto 300/2005, el cual aclaraba algunas lagunas del texto legal y designaba al órgano administrativo que sería la autoridad de aplicación, a saber, el Ministerio de Desarrollo Humano, en cuya órbita funcionaba la Subsecretaría de Niñez, Adolescencia y Familia. Posteriormente, estos órganos mutarían su nomenclatura a Ministerio de Desarrollo Social y Secretaría de Niñez y Adolescencia, respectivamente, y con relación a esta última cabe señalar que se le atribuyó rango ministerial, como organismo rector en la

²⁰ El principio de la “corresponsabilidad” pretende ser un mandato que sustituya la práctica de la “derivación” de casos y problemáticas entre instituciones.

materia. Asimismo, la ley preveía las figuras de una comisión interministerial, un observatorio social²¹, un defensor del niño²² y un Consejo provincial de niñez y adolescencia como instancia interjurisdiccional de planificación, coordinación y articulación entre los municipios y el organismo provincial en la materia, en donde participan otros efectos provinciales del sistema de promoción y protección de derechos,

La normativa citada, finalmente, desplegó un circuito de instituciones descentralizadas específicamente abocadas a los jóvenes con causas o expedientes asistenciales, es decir no penales, a razón de lo cual los jóvenes con medidas de protección social y/o asistencial serían desde entonces competencia de los Servicios Locales (municipales), los que a su vez son coordinados por los Servicios Zonales (regionales).

Por su lado, la ley 13.634 sancionada el 28 de diciembre del 2006, modificó la competencia del Fuero de Familia, disolvió el Fuero de Menores y creó el Fuero de Responsabilidad Penal Juvenil. Así, se instituyeron los Juzgados de Garantías del Joven y los Tribunales de Responsabilidad Penal Juvenil, incorporándose al Fiscal y al Defensor del Joven. Se trataba de replicar, para los jóvenes imputables penalmente, un proceso de modalidad garantista. El Decreto provincial 3438/07 prorrogó por medio año la aplicación y entrada en vigencia de la ley 13.634, cuando se culminaría el proceso de transformación y redistribución del personal de los Fueros de Menores y de Familia (Greppi y Cherubini, 2009; Lucero, 2013). Finalmente, un acta del 21 de octubre del 2008 suscripta por la SCBA, la Procuración General y el Ministerio de Justicia, acordó la puesta en marcha del Fuero de Familia antes del primero de diciembre de ese año, en los departamentos judiciales en los cuales estuvieran dadas las condiciones para su funcionamiento, en tanto que en los demás se haría en la medida en que se contara con los recursos necesarios (Lucero, 2013)

Ya con relación a los espacios de privación de la libertad del sistema provincial de Responsabilidad Penal Juvenil, estos se estructuraron conforme la Resolución 172 del 1 de marzo del 2007 del Ministerio de Desarrollo Humano. En esta se estableció que la Subsecretaría de Minoridad debería redefinir sus misiones y funciones tutelares adecuando sus establecimientos, programas y prácticas para el cumplimiento de los objetivos relativos al Sistema de Responsabilidad Penal Juvenil, en conformidad con la

²¹ A la fecha de escritura de esta tesis no ha sido creado.

²² A la fecha de escritura de esta tesis no se procedió a cubrir este cargo. A nivel nacional existe la misma figura y una situación similar de falta de cobertura del cargo. Sin embargo, luego de trece años desde que se sancionó la ley 26.061 está pendiente -luego de haber sido aprobada a fines de junio por la Cámara de Diputados- el acuerdo de la cámara de Senadores para nombrar a la abogada Marisa Graham, quien presidió la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia.

creación de este último por el Decreto 151/07. Mientras que en el Anexo I de esta resolución se describen objetivos y acciones de los organismos vinculados con el Sistema de Responsabilidad Penal Juvenil, el Anexo II estipula las instituciones y establecimientos para el cumplimiento de medidas judiciales. De esta manera, se apunta a la siguiente tipificación en las que se modelizan diversos espacios: centros de referencia, de recepción, de contención y centros cerrados. Este orden pareciera señalar cierta progresividad en lo tocante a la privación de la libertad, en donde en un polo se ubica el centro cerrado condensa la mayor sujeción del joven a una estructura que lo priva con el mundo exterior y en el otro extremo, los centros de referencia.

Por fuera de la retórica del armado legal y reglamentario, en los hechos las distinciones entre las instituciones de encierro son difusas. En cuanto a los centros de referencia, debe decirse que fueron pensados para el cumplimiento de medidas penales ambulatorias, cautelares o sancionatorias alternativas a la restricción de la libertad. De su lado, los centros de recepción son de régimen cerrado, y tienen por función la evaluación del joven aprehendido, que se supone influirá en el tipo de institución adonde se produzca la derivación. Sin embargo, producto de la observación participante realizada en esta investigación y de las entrevistas realizadas a operadores del circuito penal juvenil bonaerense, en la realidad de los hechos los centros de recepción funcionan como centros cerrados, es decir, de permanencia prolongada -y en algunos casos permanente o definitiva- de jóvenes. Por otra parte, los centros de contención son los que usualmente los operadores refieren como “centros abiertos”, en la medida que son los depositarios de los jóvenes a los cuales se les impone un “régimen de semi libertad”. En rigor de verdad, la modalidad nuevamente reitera los rasgos de un centro cerrado con algunas morigeraciones, toda vez que los jóvenes viven en los centros de contención, y salen de allí para asistir a la escuela, o bien para otras ocasiones taxativamente autorizadas con antelación. Finalmente, los centros cerrados son establecimientos de régimen cerrado para el cumplimiento de medidas de privación de la libertad. Interesa destacar que la Resolución 370/2011 aprobó la Adecuación de los Regímenes de Convivencia y Normativos de las Instituciones Cerradas, lo que trajo un interés por uniformizar el acceso a la educación formal, a las actividades recreativas, a las comunicaciones telefónicas y a las visitas íntimas, entre otros aspectos, en el espacio de los Centros Cerrados y de Recepción bajo la égida de la Secretaría de Niñez y Adolescencia. Como reverso, esta resolución marca la pauta de las arbitrariedades existentes en cada institución, en las cuales las condiciones de vida de los jóvenes quedan enteramente libradas a los avatares y designios de la “bondad” de cada administración en particular, expresión de la lógica punitivo premial (Ribera Beiras, 1997) que una y otra vez emergerá en las notas de campo de esta investigación.

Una lectura global, entonces, de las modalidades de educación y recreación que traen aparejados los “centros” para alojar jóvenes en conflicto con la ley penal, es que a tenor de los contenidos de las leyes y resoluciones citadas (particularmente la Resolución 172/207 y la Resolución 370/2011), se inscriben en el paradigma de la prevención especial positiva. Ello, más allá de que no se abreve en fundamentaciones empíricas ni analíticas que den sustento a tal posicionamiento. De esta manera, si bien el encierro se presenta como una medida socio educativa, no se conceptualiza el sentido de la misma (Fasciolo, 2015), lo que encuentra una continuidad en el hecho de que “no existen materiales oficiales formales y estructurados de formación, capacitación o difusión a nivel ministerial (...) sólo en algunos pocos proyectos institucionales (...) se exhibe alguna definición sobre sus objetivos y fundamentación de la intervención” (Daroqui y otros, 2012: 257).

Ahora bien, tomando en consideración lo apuntado en el párrafo precedente, lo cierto es que las disposiciones que emergen de la ley 13.634, en tanto se entretujan con términos como “reinserción”, “socio educativo”, “pedagógico” e “integración”, traducen que la cuestión de lo conductual en el abordaje de la “clientela” del sistema penal juvenil, no deja de ser un pivote legítimo para la nueva legislación (de la misma manera que también lo está en el articulado de la Convención). Esto constituye un hecho a todas luces significativo, si se piensa que las tradicionales lecturas que subrayan la oposición entre la doctrina de la situación irregular y la doctrina de la protección integral de alguna manera pueden pasar por alto cierta persistencia y refuncionalización del encierro, común a ambos modelos, en donde este se plantea como vía de intervención legítima sobre la conducta de los jóvenes punibles, más allá de que en la actualidad tal legitimidad se establezca por medio del lenguaje convencional de los derechos humanos.

Finalmente, debe destacarse que durante el año 2007 también se sancionó la ley 13.688 de Educación Provincial. Esta, como puede advertirse, regula el derecho de enseñar y de aprender en el territorio bonaerense²³. Interesa en este punto traerla a colación porque en el artículo 50 existe un título especial dedicada a la enseñanza en contextos de encierro, en el cual se dictamina que “La Educación que se desarrolla en contextos de encierro es aquella que, en los términos definidos en el artículo 46° de la

²³ Asimismo, debe señalarse que la ley 12.256 de Ejecución Penal provincial establece en los arts. 7, 8 y 9 menciones expresas al derecho a la educación. En el mismo sentido debe apuntarse que los arts. 31, 32, 33, 87, 128, 142, 143, 157, 158 y 175 hacen lo propio, con relación a internos, procesados, dependientes del Patronato de Liberados, entre otros. En los artículos mencionados se prevén distintas vertientes, modalidades y programas en las cuales se concreta el derecho a la educación. Para un análisis en profundidad sobre cómo se producen la articulación educativa al interior del sistema penitenciario, en el ámbito nacional y en el fuero de mayores, véase Scarfó, 2011.

presente Ley, está destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de las personas que se encuentren en instituciones de régimen cerrado, así como los hijos que convivan con ellas, para promover su formación integral y desarrollo pleno. El ejercicio de este derecho no admite limitación ni discriminación alguna y será puesto en conocimiento de todas las personas, en forma fehaciente, desde el momento de su ingreso a la institución". Correlativamente, el artículo 46 del mencionado cuerpo legal estipula qué debe entenderse por "ámbitos de desarrollo de la educación", estableciéndose específicamente que "son ámbitos de desarrollo de la Educación los Urbanos, los Rurales continentales y de Islas, *los Contextos de Encierro*, los Domiciliarios, los Hospitalarios y los Virtuales" (la cursiva es propia). Si bien la educación formal no forma parte del observable de investigación de esta tesis, lo cierto es que constituye un dato relevante que la estructura educativa provincial contempla específicamente, como puede apreciarse, a la educación en contexto de encierro, lo que de alguna manera evita que esta se transforme en un circuito educativo de distinta calificación, librado a la regulación de otra ley aparte²⁴.

Ya trazadas algunas distinciones en torno al recambio normativo producido por las leyes 13.298 y 13.634, es pertinente hacer hincapié en el hecho de que la estructura de lo que era el Fuero de Menores se disolvió y dejó paso al Fuero de Responsabilidad Juvenil, y lo propio sucedió con los institutos de encierro, reconvertidos ahora como Centros de Referencia, de Recepción, de Contención y Cerrados. El hecho de que se operara esta reconvención o reciclaje de instituciones preexistentes, marca la pauta de una reforma normativa progresista, ajustada a los estándares internacionales, pero también desplegada con los recursos "realmente existentes": en las instituciones que eran parte del sistema del patronato y con recursos humanos formados en gran parte durante el paradigma de la situación irregular. En este panorama, resulta muy significativo que en el corazón del nuevo paradigma de la protección integral, el artículo 64 de la ley 13.634 establece que "en casos de extrema gravedad en los que las características del hecho objeto de intervención del sistema penal aconsejen la restricción de la libertad ambulatoria del niño inimputable, el Fiscal podrá requerir al Juez de Garantías el dictado de una medida de seguridad restrictiva de libertad ambulatoria, en los términos previstos por la legislación de fondo". Esta disposición relativiza el progresismo de la nueva legislación, en la medida en que se remite la ponderación en torno a las medidas de privación de la libertad a la discrecionalidad del decreto ley

²⁴ A tenor de este punto, cabe señalar que el acceso a la educación formal es competencia de la Dirección de Escuelas Secundarias (Dirección General de Cultura y Educación provincial), a través de Servicios de Extensión de escuelas que se concretan en los establecimientos cerrados.

22.278. Por otra parte, y como también se tendrá ocasión de abundar más adelante, los espacios de encierro distan de reflejar, en la práctica, las exigencias estipuladas en los instrumentos normativos de derecho interno e internacional. En ese sentido, entidades como la Comisión Provincial por la Memoria publica anualmente el informe *El sistema de la crueldad*, en el cual se da cuenta de la violación flagrante, continuada y sistemática de todos aquellos derechos que las instituciones de encierro, en sus distintas modalidades, asumen la tarea de observar y custodiar.

Lo dicho hasta aquí permite afirmar que a partir de la sanción de las leyes 13.298 y 13.634, se produjo un avance en la conformación de una nueva ingeniería institucional para la niñez y la adolescencia, sin perjuicio de la perenne emergencia de conflictos relacionados con la precarización y vulnerabilidad de las instituciones que forman parte del Sistema de Promoción y Protección Integral de Derechos y del Sistema de Responsabilidad Penal Juvenil. Esta relación cuanto menos deficitaria entre los avances normativos, y la precariedad material expresada en falta de insumos, malograda infraestructura y discontinua formación de recursos humanos, aún bajo el influjo de la tan ponderada nueva institucionalidad destinada de la niñez, admite una explicación de tipo contextual. En efecto, no puede soslayarse que la consolidación del paradigma de la protección integral al nivel derecho interno, se dio de la mano en la primera década del siglo XXI, es decir *a posteriori* de la crisis acontecida en diciembre del 2001 que se desencadenó como consecuencia de las políticas económicas neoliberales de la década del noventa. El mencionado estallido producto de la honda recesión en la que se encontraba la economía, se tradujo -entre otros resultados alarmantes- en un índice de pobreza que llegaba al 54,3% en el año 2002, y en este marco es de destacar que las mentadas leyes -sobre todo si se tiene en cuenta el fracaso político de la ley provincial 12.061 que antes fuera reseñado- se plantearían como una gramática plagada de objetivos progresistas aún en el espacio de un país donde el crecimiento de la pobreza y el desempleo vertían un cono de sombras sobre cualquier expectativa concreta de reducir una sociedad cada vez más desigual.

Interesa puntualizar llegado este punto que las mencionadas leyes del paradigma de la protección integral verían la luz en el marco de un nuevo ciclo de crecimiento intenso iniciado a partir del año 2003. Existe un consenso que señala que, entre tal año, y los años 2007-2008 -luego de lo cual hay controversias- se dio un proceso de creciente asalarización, diversificación de la actividad económica y reducción de las desigualdades en determinados grupos, en particular entre trabajadores, sobre todo los asalariados registrados y urbanos (Kessler, 2014). Las presidencias de Néstor Kirchner (2003-2007) y Cristina Fernández (2007-2011 y 2011-2015), si bien afrontaron circunstancias macro económicas y geopolíticas distintas, se

abocaron fundamentalmente al incentivo del mercado interno, reorientando el modelo productivo en función de una política de sustitución de importaciones. Muñoz y Retamozo (2008) señalan desde la perspectiva de análisis del discurso que los gobiernos kirchneristas expresaron una concepción del Estado como herramienta de salvación y garante de la unidad social, en oposición a la centralidad que el “mercado” había tenido en el discurso político dirigencial durante la década de los noventa.

Sin desmedro de lo dicho hasta aquí, algunos autores subrayan no sólo rupturas sino también tensiones y continuidades entre el modelo neoliberal del menemismo y el modelo económico del período 2003-2015 (Svampa 2007, Novaro 2006, Repetto 2011, Castellani 2013). Svampa (2007; 2015) formula un balance del proceso kirchnerista en el que señala que fueron las clases medias progresistas en una “alianza no siempre reconocida con grandes grupos de poder, las encargadas de recomponer desde arriba el orden dominante, neutralizando y cooptando las demandas desde abajo” (2013: 16). En este marco, es que puede complejizarse el análisis de la política social de aquellos años, ponderada como *inclusiva* (García Delgado, 2011; 2013). En relación con este punto en particular, tanto en Argentina, como en el resto de los países de la región, el gasto público creció de la mano de la implementación de transferencias monetarias condicionadas (TMC)²⁵ como nuevo paradigma de la política social, destinadas no sólo a los desempleados sino también a trabajadores pobres (Pérez, Saller y Panigo, 2003). Si se recuerda las conceptualizaciones de Wacquant (2012) es dable pensar que más allá de que tales medidas implicaron una intervención positiva sobre sectores postergados, lo cierto es que también traducen tecnologías de poder del “brazo izquierdo” de la gobernabilidad neoliberal. Las políticas sociales son así vistas, según algunas lecturas críticas, como deudoras de un contexto en el cual “la modernidad capitalista apela a las formas medievales o decimonónicas de atención a la pobreza, propias de sociedades estamentales aunque metamorfoseadas con un barniz eficientista, aplicando en su gestión saberes de una especializada demografía focalizada en la detección del *pobre merecedor*” (Álvarez Leguizamón, 2013). De la misma forma se apunta que “la difusión mundial de las transferencias monetarias condicionadas forma parte de una reforma más amplia de los sistemas de bienestar en los países en vías de desarrollo y más allá de ellos” (Lavinás, 2014:10). En efecto, tal

²⁵ Desde un punto de vista que atiende exclusivamente a su dimensión económica, estas suelen conceptualizarse como el acto de “entrega de recursos monetarios y no monetarios a familias en situación de pobreza o pobreza extrema que tienen uno o más hijos menores de edad, con la condición de que estas cumplan con ciertas conductas asociadas al mejoramiento de sus capacidades humanas. En algunos programas, se contempla la entrega de beneficios a otras categorías de personas, como adultos sin empleo, personas con discapacidad y adultos mayores, lo que permite incorporar familias sin hijos menores de edad” (Cecchini y Madariaga, 2011:13)

es el diagnóstico de Wacquant quien apunta que en el modelo neoliberal el abandono del modelo distributivo del *welfare* basado en la solidaridad colectiva, es continuado por la concepción del *workfare* como política focalizada y retributiva, cuyo pivote será el mérito individual como condición para el otorgamiento de una contraprestación. Interesa este último señalamiento en la medida en que el concepto de “responsabilidad” y “responsabilización individual” deviene central en términos de gubernamentalidad (Foucault, 1991) para la construcción política neoliberal. En este escenario entonces, puede argumentarse que el asentamiento de la doctrina de la protección integral irá de la mano de la consolidación de una política social disciplinaria, correctiva, que deja en el pasado el derecho al bienestar en pos del ascenso de nuevos criterios de responsabilización individual (Wacquant, 2012) que exigirán el cumplimiento por los pobres de determinados recaudos, como condición para que estos puedan ser legatarios de los “beneficios” sociales acordados.

Como corolario de lo expuesto, es que cabe ponderar que fue entonces en este convulso y contradictorio escenario, que se dio a nivel nacional y provincial el salto cualitativo que implicó el abandono del paradigma de la situación irregular y la afirmación de la superadora doctrina de la protección integral, a partir de la sanción de las leyes 26.061 y 13.298. De tal situación emerge con claridad la tensión entre una renovación normativa que trajo aparejada un mayor acceso para la infancia en general a los derechos y garantías del sistema legal, como así también una insoslayable inquietud en torno a la mutación neoliberal de la política social y, de la mano de ella, la reificación de los derechos como un fenómeno que tiende a eclipsar la mirada sobre los procesos de concentración del capital. Así, las causas de la desigualdad son abstraídas por fórmulas jurídicas que pretenden resolver las contradicciones sociales por medio de postulaciones formales. Como señala con agudeza Magistris, se corre el riesgo de que “el centramiento excesivo sobre los derechos puede colaborar en construir cierto “foco miope” sobre los niños/as, en tanto la mirada se ajusta, casi de modo exclusivo, a las normas y la institucionalidad creada a partir de éstas, al mismo tiempo que se invisibilizan factores de contexto que indudablemente pesan en la consideración del bienestar de los niños/as y la consecuente ampliación (o restricción) de derechos para esta población” (2013:18-19)

Ahora bien, como última fase de esta periodización interesa apuntar una circunstancia que de alguna manera modificó el paisaje normativo e institucional hasta aquí ilustrado, y en cierta forma profundizó la dimensión neoliberal del control social de la infancia. Así, debe apuntarse que, a partir del 10 de diciembre del 2015, se produjo tanto a nivel nacional como en la provincia de Buenos Aires, un cambio de autoridades políticas en la gestión del Estado, a las resultas de la elección acontecida en octubre de

ese mismo año. Si el ciclo de 2003 a 2015 se conceptualizó como un “giro a la izquierda” (Levitsky y Roberts, 2011) o incluso para algunos como “pos neoliberal” (Sader, 2009) en orden a las medidas heterodoxas en lo económico y progresistas en lo social, la alianza gobernante por el período 2015-2019²⁶, se caracterizó por sostener tanto en su plataforma electoral como en los discursos de sus máximos referentes, una agenda que en lo económico exhortaba a la ortodoxia y a la necesidad de profundizar la libertad de mercado, y en lo político, agitaba como banderas la modernización del Estado, la meritocracia y el elogio de los cuadros técnicos. Como señala Bernazza (2016) en tal posicionamiento puede reconocerse un discurso anti político y anti estatal, tendiente a reducir los conflictos del Estado a problemas tecnológicos ligados a su administración. En el mismo orden de ideal, García Delgado apunta la emergencia de una racionalidad que “privilegia la lógica técnica e instrumental por sobre lo sustantivo y lo político, descrea del Estado de bienestar, y, en todo caso, busca aumentar la competitividad en base a los bajos salarios, la flexibilización y la eliminación de derechos laborales” (2017: 94).

En el marco del nuevo período iniciado en el año 2015, puede decirse entonces que se propició la apertura de un nuevo ciclo de restauración neoliberal, y en lo que a esta investigación respecta, la política social estuvo palpablemente enfocada por tal lógica política. Se destaca un tipo de intervención pro activa sobre la pobreza, pero de corte fiscalista, tendiente a una creciente rigurosidad en la acreditación por los “beneficiarios” de su calidad de pobres o carenciados (Astarita, 2017). De la misma manera, si bien se amplió la cobertura de algunos programas de transferencias monetarias condicionadas, estas sufrieron un sensible deterioro en términos del poder adquisitivo en el que anteriormente se traducían. En síntesis, lo expuesto hasta aquí resulta de interés en la medida en que permite contextualizar una última etapa que llega hasta el presente²⁷, y que, como habrá de señalarse, también tuvo efectos específicos en el campo de infancia.

De conformidad con lo dicho hasta aquí, cabe apuntar que a partir del año 2015 acontecieron reformas legislativas e institucionales en la provincia de Buenos Aires que se tradujeron en mutaciones sensibles en el área del Sistema de Promoción y Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, como en el Sistema de Responsabilidad Penal Juvenil. Uno de los cambios más trascendentes en la temática

²⁶ Se trató de la coalición *Cambiemos* conformada por el partido centenario de la Unión Cívica Radical (UCR), el PRO (Propuesta Republicana) y la Coalición Cívica-ARI, y que, al ganar las elecciones generales en el año 2015, llevó a la presidencia a Mauricio Macri y al poder ejecutivo de la provincia de Buenos Aires a María Eugenia Vidal.

²⁷ Al momento de escritura de esta tesis, un nuevo signo político asumió el día 10 de diciembre del 2019, como nuevas autoridades tanto a nivel nacional como de la provincia de Buenos Aires.

se vincula con la sanción de la ley 14.989/2018, mediante la cual se modificaron las estructuras orgánicas de los Ministerios que funcionaban en la órbita del Poder Ejecutivo Provincial, y en ese marco, se instituyó en el artículo 46 al Organismo Provincial de la Niñez y Adolescencia, el cual se estableció que funcionaría como una entidad autárquica de derecho público en la órbita del Ministerio de Desarrollo Social. Conforme al artículo 47 del mismo cuerpo legal, aquel era el “sucesor institucional” de la Secretaría de Niñez y Adolescencia, que la disposición normativa disolvía como tal, movimiento cuyo desenlace fue la pérdida del rango ministerial que esta área detentaba, por lo que pasó a depender funcionalmente del Ministerio de Desarrollo Social. Entre los incisos del artículo 46 se especificaron los ámbitos de competencia del Organismo Provincial de Niñez y Adolescencia, los cuales se hicieron eco de la ley nacional 26.061, la ley provincial 13.298 y también de los diversos instrumentos internacionales que gobiernan los derechos de la niñez y adolescencia. De la misma manera, una lectura global de los mencionados incisos permite identificar planteos en torno a acciones de promoción de la especialización y la capacitación del personal existente abocado al trabajo en organismos de niñez y adolescencia, como también de articulación con instituciones no solo públicas sino privadas, como asociaciones y fundaciones. Consecuentemente, de la lectura global de estos elementos puede apreciarse una síntesis paradójica en la cual la gramática de los derechos humanos convive sin miramientos con una desjerarquización notoria del área vinculada a la niñez y la adolescencia.

El Decreto 62/2018 reglamenta, asimismo, el contenido de la mencionada ley 14.989, estableciendo dos áreas centrales en el Organismo provincial de la niñez y adolescencia: la Subsecretaría de Promoción y Protección de Derechos y la Subsecretaría de Responsabilidad Penal Juvenil. Tal organización recepta la doctrina de la protección integral, continuando la separación de las competencias asistenciales respecto de las penales. En el marco de la Subsecretaría de Promoción y Protección de Derechos se estipularon las direcciones de Programa y Promoción Comunitaria y de Protección y Restitución de Derechos. En el marco de la Subsecretaría de Responsabilidad Penal Juvenil, pueden encontrarse dos direcciones: la de Medida Alternativas (que contiene a los Centros Socio Comunitarios de Responsabilidad Penal Juvenil y a los Programas de Integración para el Egreso) y la Dirección Provincial de Institutos Penales (que alberga a los Centros de Contención Penal y a los Institutos Penales)

Por fuera de los organismos mencionados, y tal como se aprecia en el cuadro de la imagen 1 y 2, existe una Dirección Provincial de Educación, Supervisión y Articulación Interinstitucional, que según el decreto pre citado está destinado a elaborar e implementar programas de conocimiento y difusión de los derechos de niños, niñas y

adolescentes. Asimismo, se prevé para esta Dirección el acopio y “difusión” de “experiencias exitosas” en materia de promoción y protección de derechos. Finalmente, es de destacar que uno de los primeros objetivos enunciados para esta Dirección resulta ser el de “favorecer y promover la adecuación de las prácticas pedagógicas de los docentes del Organismo y aquéllos que trabajan la modalidad de contextos de encierro, en relación a la Ley de Educación Nacional, la Ley Provincial de Educación y/o las políticas de protección integral de los derechos de los niños, niñas y jóvenes destinatarios de programas, en coordinación con la Dirección General de Cultura y Educación” (Estructura orgánica del Ministerio de Desarrollo Social, inciso 2 del apartado “Dirección Provincial de Educación, Supervisión y Articulación Interinstitucional”)

Con relación a los programas provinciales vigentes para la clientela penal juvenil, no es ocioso recalcar en el énfasis que se puede encontrar en estos, respecto de la faz educativa y laboral del encierro punitivo. Entre los programas que tienen como destinatarios a los jóvenes en el sistema penal, interesa destacar en primer lugar la sanción el 4 de julio del 2019 de una resolución firmada por el Director General de Cultura y Educación provincial. Esta resolución se referencia al expediente 2019-09629371, y se remite en sus considerandos a las ya mencionadas leyes 26.061, 13.298, 13.634 y 13.688, señalando la necesidad de que los jóvenes alojados en Centro Cerrados finalicen la escuela secundaria, así como de que se brinden alternativas de reinserción en el mundo del trabajo a través de una “Formación Profesional adecuada”. De esa manera, la resolución aprueba una Propuesta Integral de Educación y Trabajo (PINET) y el uso de una Libreta de Trayectoria de los jóvenes -que se conceptualizan en los anexos que acompañan a la resolución-. En cuanto a la PINET, ella supone la actuación conjunta entre el Sistema Educativo provincial y el Sistema de Responsabilidad Penal Juvenil, en la medida en que los destinatarios de las propuestas son los adolescentes y jóvenes de hasta dieciocho años de edad que se encuentran cumpliendo medidas privativas de la libertad en Centros Cerrados, y que fundamentalmente cuente con certificación de escolaridad primaria cumplida. La propuesta prevé el despliegue de “Aulas de Aceleración”²⁸ con el objetivo de favorecer el desarrollo y progreso educativo en el plazo de uno a tres años. Este formato depende, claro está, de las extensiones del servicio escolar que existan en cada establecimiento

²⁸ De acuerdo a la página oficial del Gobierno de la provincia de Buenos Aires, la Dirección de Educación Secundaria a través de la Disposición 34/18 crea las Aulas de Aceleración “como espacios pedagógicos para que los estudiantes logren sostener la continuidad y terminar el nivel”. Según señala la fuente, se trata de una propuesta para la continuidad de la trayectoria educativa para jóvenes de entre 15 y 17 años que no comenzaron el Ciclo Básico o no lo completaron.

penal. Resulta de interés señalar que se agrega a la grilla académica un tramo de Formación Profesional, que se propone como un vínculo entre la educación formal y la formación profesional, en miras a una inserción laboral exitosa. Asimismo, en virtud de que la materia de Construcción de Ciudadanía será desarrollada de manera “transversal y sostenida” [sic], también se establece que el tramo de Formación Profesional deberá trabajarse en consonancia con el eje de construcción ciudadana, a mérito de lo cual se estipula que el aprendizaje de los estudiantes “se encuadre en la realización de *un aporte a la comunidad*, como también al entorno educativo de los centros cerrados” (ver apartado Formación Profesional y Ciudadanía; la cursiva es propia). Esta finalidad propedéutica y de “devolución” a la sociedad, se remarca aún más cuando el mismo anexo crea la figura del Responsable de Articulación en Contexto de Encierro, el cual se estipula que tendrá a cargo planificar el tramo educativo de los estudiantes, supervisar su cumplimiento con la Libreta de Trayectoria e incluso trabajar con ellos en la incorporación de “prácticas de estudio y de lectura y escritura necesarias para continuar con sus trayectorias. Finalmente, la mencionada Libreta comprende la identificación del alumno y el registro de su trayectoria, en cuanto a los saberes incorporados y los que “se necesitan aprender a nivel individual y grupal” [sic]²⁹.

Lo comentado hasta aquí expresa con elocuencia de qué manera el derecho a la educación se entrecruza con el imperativo de que el joven formule y realice un “aporte” a “la sociedad”. Es decir que el acceso a la educación se entiende como un goce cuyo reverso es la necesaria retribución por su beneficiario. De la misma manera, la existencia de un “tutor” en tal proceso, traduce cierta concepción progresiva y ascensional del joven, en el camino a constituirse como un sujeto responsable de sí. En este marco, la “libreta de trayectoria” se ancla en un intersticio entre lo penal y lo asistencial, y se acerca así al *prisonfare* preconizado por Wacquant (2012) en la medida en que parece mutar en un expediente de ejecución de la pena a nivel ambulatorio, antes que en un derecho adquirido por los jóvenes.

En línea con lo dicho hasta aquí, puede argumentarse que los mismos idearios analizados son los que se entretejen también en uno de los programas más resonantes de la gestión provincial del período 2015-2019 -apoyado incluso por UNICEF Argentina-

²⁹ Si bien por una razón de proximidad temporal no existen estudios que den cuenta de la efectiva implementación de este programa, es productivo traerlo a colación como parte de los idearios que nutren las políticas dirigidas a jóvenes alojados en el sistema penal.

como es el denominado *Autonomía Joven*³⁰, destinado a jóvenes institucionalizados³¹. De acuerdo a la página web del estado provincial, el programa tiene por objetivo “favorecer el desarrollo y consolidación de proyectos de vida personales de las/los jóvenes institucionalizados en el territorio de la Provincia de Buenos Aires, a partir de la generación de espacios de acompañamiento, tanto personalizados como grupales, donde los jóvenes puedan adquirir herramientas orientadas a fomentar su capacidad de autogestión, independencia, responsabilidad y empoderamiento de sus derechos ciudadanos, como así también proveer a su construcción subjetiva. Estos espacios también servirán como articuladores para el acceso de las/los jóvenes a diferentes políticas públicas de la Provincia necesarias para el desarrollo de sus proyectos personales”. Lo dicho se traduce en la realización de charlas y capacitaciones en torno al “proyecto de vida” que el joven que está institucionalizado manifieste como su horizonte. El otorgamiento de un estipendio en el marco de este programa va en la exclusiva dirección de concretar el proyecto personal del joven -es decir que se sigue y reproduce la lógica de la transferencia condicionada de ingresos que fuera referida previamente-. De esta manera, quedan esbozadas las tres etapas de *Autonomía Joven*: Pre egreso, Egreso y post Egreso. En el curso de la última etapa, el estipendio se otorga por seis meses desde la desinstitucionalización, prorrogable por otros seis meses más. Asimismo, se prevé el acompañamiento del joven por un Referente, que de alguna manera controle y observe el desarrollo regular del proyecto de vida.

Fundamentalmente, interesa señalar que la semántica de la “autonomía”, en tanto es tributaria de una personalización e individualización de la cuestión social, pivotea con comodidad tanto en la retórica de los derechos humanos como en el concepto de responsabilización tan caro a la gubernamentalidad neoliberal (Wacquant, 2009; 2012; O’Malley, 1999). Así, el programa analizado constituye otra expresión de una política pública que intenta intervenir sobre la conducta de la clientela penal juvenil, designando a los jóvenes como posibles *emprendedores de sí* (Foucault, 1991). Este esquema de “preso emprendedor” (O’Malley, 1999) marca la pauta de la orientación de mercado de la política social, que deposita en el joven una serie de obligaciones y deberes que este deberá cumplimentar para constituirse como merecedor de la

³⁰ Este programa reconoce sus antecedentes en iniciativas similares desplegadas con anterioridad en el ámbito de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de donde provienen algunos de los operadores y funcionarios que se desplazaron a la provincia de Buenos Aires a partir del mencionado cambio de autoridades gubernamentales operado en 2015. Así, programas como *Adolescencia* y *Reconstruyendo Lazos*, son expresiones de iniciativas que intentan reinsertar socialmente a jóvenes de sectores vulnerables, a partir del anclaje en “proyectos de vida”. El incentivo con becas económicas y experiencias en circuitos de empleo son también características de estos programas.

³¹ En el ámbito de la Subsecretaría de Promoción y Protección de Derechos o bien de la Subsecretaría de Responsabilidad Penal Juvenil.

prestación que el Estado puede ofrecer. En consecuencia, si bien Autonomía joven constituye un insumo que alienta las perspectivas de des institucionalización de los jóvenes, tal circunstancia no obsta a que las condiciones de su despliegue permiten leer que bajo la constelación de la “responsabilidad” y los “derechos” se auspicia, de forma subrepticia, una empresa moralizante del castigo penal que, aún en el marco de un “derecho penal de autor” extiende sus efectos sobre la conducta y personalidad de los procesados (Pitch, 2003).

Lo sentado en el párrafo anterior permite continuar el análisis sobre otras disposiciones normativas destinadas al control social de la infancia y juventud “vulnerable”, ya no necesariamente en las mallas del sistema penal, pero sí de la pobreza. Es así que no debe pasarse por alto la creación por el Decreto provincial 958 del 2016, de la Unidad de Coordinación para el Desarrollo del Capital Mental³². En la página web oficial del estado provincial, se exhibe un informe labrado por la mencionada Unidad, que cuenta con un Consejo Consultivo entre cuyos integrantes se cuenta al médico y difusor de las neurociencias Facundo Manes³³. De acuerdo a este informe, el capital mental es entendido como el conjunto de habilidades cognitivas, de expresión y aprendizaje de una persona, es decir, la “totalidad de recursos cognitivos, emocionales y sociales con los que una persona cuenta para desenvolverse en la sociedad, adaptarse al entorno e interactuar con los demás y el medio ambiente” (Capital Mental, Qué es y cómo potenciar su desarrollo, Informe de la Unidad de Coordinación para el Desarrollo del Capital Mental, Octubre del 2016: 6). Se establece a partir de allí la necesidad de adoptar políticas públicas destinadas fundamentalmente a la infancia y la adolescencia, etapas biológicas vitales de los sujetos y en las cuales el capital mental se conforme. El informe funda su intervención en la medida en que “no es posible quebrar el círculo de la pobreza si no planteamos en el centro de la encrucijada la construcción y la preservación del capital mental (...) para prevenir y evitar las consecuencias de la pobreza mediante intervenciones destinadas a incrementar los recursos cognitivos, emocionales y sociales de la población” (Ibidem: 9).

Es importante señalar que el decreto en análisis se sirve en sus fundamentos de la cita a los 17 objetivos de la ONU para el desarrollo sustentable, entre los cuales se

³² Fue creada en el ámbito de la Jefatura de Gabinete de Ministros del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Según la página web del estado provincial, esta nueva dependencia tiene por objetivo “asesorar al Poder Ejecutivo provincial en la elaboración de una política Inter agencial de protección y promoción de la nutrición saludable y la estimulación cognitiva y emocional”. Los objetivos detallados en el Decreto 958/2016 afirman la voluntad de crear un nuevo paradigma de capital mental, que se entiende será el eje rector de las políticas públicas del estado provincial

³³ Facundo Manes es un neurólogo, neurocientífico y político argentino creador del Instituto de Neurología Cognitiva, presidente de la Fundación INECO (Instituto de Neurología Cognitiva) y director del Instituto de Neurociencias de la Fundación Favalaro. Se trata asimismo de un divulgador con amplia presencia en los medios masivos de comunicación.

cuentan eliminar el hambre y la pobreza. Es de ese modo que nuevamente puede identificarse al discurso de los derechos como un plafón cuya plasticidad lo hace apto para dar legitimidad casi a cualquier política pública. Ahora bien, haciendo la salvedad de que de acuerdo al trabajo de campo realizado para esta investigación realmente es difícil dar cuenta de un real trasvasamiento de las premisas en torno a las neurociencias en la cotidianeidad de la gestión de las instituciones penales de jóvenes, no debe pasarse por alto que en un contexto de desinversión social y regresión en la intervención del Estado, el discurso en torno a las neurociencias como pivote central para las políticas públicas, no hace sino reforzar y profundizar el ideario neoliberal que hasta aquí se ha identificado. Más allá de los aportes concretos de las neurociencias³⁴, el eje en el capital mental -que expresa a la inteligencia como un producto dado y homogéneo- importa un intento por explicar la desigualdad y la pobreza mediante circunstancias de orden biológico, y en esa tesitura, se afirma que son las intervenciones médicas y nutricionales las destinadas a promover la equidad social, favoreciendo una explicación biologicista de la trama social. El hecho de que el lugar del sujeto sea tomado por la centralidad del cerebro o los genes, presentándose estos como única vía de explicación de los comportamientos sociales, y del éxito o fracaso de las trayectorias individuales y colectivas, marca así la pauta de una racionalidad que tiende nuevamente a volver sobre lo individual como única justificación de un contexto desigual. Es por ello que, siguiendo a Teriggi, preocupa que la asunción superficial de los aportes de las neurociencias se convierta en la coartada para una ingeniería social respecto de la población que vive en condiciones de pobreza (como lo fue la eugenesia con su pretensión de “perfeccionamiento” de la especie humana) (Gould, 1997; Teriggi, 2016).

En función del recorrido efectuado hasta aquí, ha sido posible recorrer históricamente la conformación de distintas formas de expresión del control social sobre infancia. La última fase de esta periodización permitió identificar los discursos que legitiman las intervenciones penales en el marco de la consolidación de la doctrina de la protección integral. Los cruces entre las reformas socio económicas liberales, el discurso político del neoliberalismo y la retórica de los derechos humanos aparecen como los atravesamientos que construyen y redefinen en la actualidad la gestión del poder punitivo sobre la población juvenil. A continuación, será pertinente ahondar y profundizar las características centrales de los establecimientos que componen el sistema penal juvenil bonaerense, haciendo hincapié en las instituciones en las que se

³⁴ Es evidente que los aportes de las neurociencias han ido incorporándose al debate público en las últimas décadas, y que las investigaciones abocadas al estudio de los procesos de recepción, el aprendizaje, la memoria y el papel de las emociones importan una contribución para pensar la cuestión educacional, entre otras.

realizó el trabajo de campo para esta investigación, localizadas en el Departamento Judicial La Plata.

El Sistema de Responsabilidad Penal Juvenil en el Departamento Judicial La Plata

En la medida que en los párrafos anteriores se dio cuenta del armado institucional y normativo del Sistema de Responsabilidad Penal Juvenil, es preciso, en esta oportunidad, describir algunos datos secundarios que ilustran su composición y estado de situación actual, para *a posteriori* caracterizar en profundidad el Departamento Judicial de la ciudad de La Plata, ciudad capital de la provincia de Buenos Aires.

En cuanto a los jóvenes que estructuran la “clientela” penal de este sistema, en primer término, debe apuntarse que de acuerdo al último informe de la Comisión Provincial por la Memoria (2019)³⁵, en el 2018 podían contarse unos 1.484 jóvenes detenidos en la órbita del Sistema de Responsabilidad Penal Juvenil. Este número es representativo del 66% de los jóvenes procesados con causas penales, lo que lleva a concluir que dos terceras partes de los jóvenes judicializados penalmente están privados de su libertad.

En cuanto a las modalidades de detención, el mismo informe describe que el 47% lo está bajo la influencia de establecimientos del Organismo Provincial de Niñez y Adolescencia -699 jóvenes-, 32% bajo el Servicio Penitenciario Bonaerense -468 jóvenes-, sólo el 18% en prisión domiciliaria -259 jóvenes- y, finalmente, un 4% -58 jóvenes- bajo otras modalidades (internados en instituciones de salud, por ejemplo). Del número total, se cuentan unos 657 jóvenes detenidos en los establecimientos que dependen del Organismo provincial de Niñez y Adolescencia, de los cuales 322 están alojados en la ciudad de La Plata. Asimismo, el 49% de los jóvenes privados de su libertad tiene entre 16 y 18 años, y el 51%, 19 años o más, en tanto que el mencionado informe destaca la presencia de niños no punibles -es decir, menores de 16 años- detenidos en establecimientos del Organismo Provincial de Niñez y Adolescencia.

Como se desprende de lo apuntado en el párrafo anterior, un rasgo de importancia propio del Departamento Judicial La Plata es que en él se encuentra casi la mitad de los establecimientos para jóvenes en conflicto con la ley penal que hay en la provincia de Buenos Aires³⁶. Algunos de estos establecimientos se ubican en el casco

³⁵ Realizado en función de datos del informe del año 2018 del Registro de Procesos del Niño (RPN), expedido por la Procuración General de la Suprema Corte de Justicia.

³⁶ Pueden contarse 21 instituciones penales del sistema penal juvenil: 13 centros cerrados, 7 de recepción, y la “Alcaldía” ubicada en Abasto. De los centros cerrados, debe decirse que ocho se encuentran en la ciudad de La Plata y los restantes se distribuyen en La Matanza (centro Virrey

urbano de la ciudad (el Centro de Recepción La Plata y el Centro de Contención Hogar de Tránsito) mientras que la mayoría se sitúa predominantemente en la localidad de Abasto, ubicada en el Sudoeste del Gran La Plata. Abasto es una zona eminentemente rural, que, por la distancia respecto de La Plata, presenta un funcionamiento relativamente autónomo. En la Avenida 520 y su intersección con la calle 222, se ubica el Complejo Villa Nueva Esperanza, espacio en el cual se encuentran las mencionadas instituciones de encierro. Ellas son ocho Centros Cerrados (Almafuerte, C.O.P.A, Nuevo Dique, Villa Carlos Pellegrini, Carlos Ibarra, El Castillito, Aráoz Alfaro, Eva Perón), un Centro de Contención (Agustín Gambier), dos Centros de Recepción (Centro de Recepción Abasto y Recepción/Alcaldía Eva Perón). Estos establecimientos constituían los “institutos de menores” a los que se derivaban a los jóvenes encausados, durante la vigencia del esquema tutelar anteriormente descripto. Por ello, no es ocioso señalar que en función de la ley 13.298 y 13.636 no se crearon nuevos espacios, sino que básicamente se reconvirtieron los existentes, en muchos casos sin siquiera modificar los nombres de las instituciones.

En cuanto a las condiciones de detención en los establecimientos penales, es necesario señalar que estos presentan graves violaciones a aquellos derechos que deberían tener asegurados los jóvenes, como cualquier otro ser humano. A partir de la observación participante y las entrevistas realizadas a los jóvenes a los efectos de esta investigación, pudieron constatarse las quejas en torno a la falta de bienes esenciales como la alimentación -por exigua y de mala calidad- y la higiene -atento al calamitoso estado de las instalaciones y especialmente de los baños-. La posibilidad de recabar información de primera mano en función de la observación participante realizada, arrojó que la cotidianeidad en las instituciones penales, cuando no implica el asedio de distintas formas de violencia institucional, es experimentada por los jóvenes como un eterno estancamiento, disciplinante y autoritario. Este proceso de disciplinamiento sólo se ve interrumpido por las visitas semanales de las familias de los jóvenes, o bien por las escasas ocasiones en las que los jóvenes abandonan momentáneamente su establecimiento de detención para comparecer al tribunal o al juzgado. Lo que los jóvenes llaman “bajar”, “bajar al Juzgado” o “ir de comparendo”, o “ir a firmar”, parecen casi las únicas oportunidades que interrumpen el paso anodino de los días, en virtud de constituirse como fechas en las que, de manera singular, pueden tener novedades o cambios en sus causas penales, vinculadas a una salida próxima en libertad. El trabajo

del Pino), Azul (centro Lugones), Dolores (centro Dolores), Mar del Plata (centro Batancito) y Merlo. En cuanto a Centros de Recepción, en La Plata hay tres, en tanto que los demás se distribuyen en Bahía Blanca (centro Bahía Blanca), Lomas de Zamora (CREU Lomas), Pablo Nogués Malvinas Argentinas (Centro de las Pasiones y las Artes) y en Mar del Plata (Informe Comisión Provincial por la Memoria, 2019)

de campo realizado de manera continuada permitió apreciar las expectativas generadas en torno a estos eventos, lo que constituye una expresión del efecto de neutralización sobre los cuerpos del dispositivo custodial, los cuales parecen encontrarse, en forma perenne, “a la espera de la nada” (Guemureman y Daroqui, 2001).

De consuno con el hecho de que el tiempo dentro de la institución se transite o experimente como una constante situación de “espera” por “salir a la calle”, cabe mencionar que el gobierno del encierro acapara esta expectativa, dosificando los grados de liberalización en torno a esquemas de premios y castigos. Ya sea que la privación de la libertad haya sido decretada en forma preventiva, o bien como parte de una condena, los jóvenes suelen expresar la necesidad de manifestar una “buena conducta” o “hacer conducta” y que esta sea registrada por los equipos técnicos de los institutos, como medio para obtener “beneficios”, tanto en las causas penales -por medio de los informes que se labran para los respectivos juzgados- como en la cotidianeidad dentro de la institución. A renglón seguido, cabe señalar que este *gobierno de sí*, de la propia conducta, constituye un significativo promovido institucionalmente, en el marco del gobierno y la producción de orden y obediencias. Desde esa perspectiva, que el acotamiento o alargamiento de la pena³⁷, la imposición de castigos y la regulación del acceso a derechos bajo el mote de “beneficios”, se da en función del comportamiento y las actitudes individuales de los jóvenes, así como su mayor o menor prestancia a “hacer conducta”, implica que lejos de la retórica de los derechos humanos, el único universal tocante a las trayectorias de los jóvenes es que todas sus vivencias se traducen en términos de la relación de mando y obediencia.

Una mención especial merece, por otra parte, la cuestión del acceso a la educación que, como hemos destacado, fue explícitamente ponderada a la luz de las reformas normativas de la década pasada. Con relación a la educación formal, en el caso del Centro Cerrado analizado en esta tesis, pudo constarse que las docentes se acercan al establecimiento e imparten las materias para jóvenes que están primero y segundo año del secundario, con lo cual es perceptible la falta de adecuación de los contenidos a la progresividad estipulada para el circuito de educación formal³⁸. De su lado, la asistencia de los docentes encargados de la enseñanza formal, al Centro

³⁷ Ya Foucault señalaba que el castigo “corre el peligro de perder todo valor correctivo, si se fija de una vez para siempre al nivel de la sentencia” (Foucault, 2006: 247). Es decir que, junto al hecho específico de la privación de la libertad, se observa que la opacidad de sus límites y plazos también tiene el efecto de una técnica de gobierno sobre los jóvenes, cuya distancia respecto de la libertad se ve mediada por el grado de control sobre sus propias conductas.

³⁸ De acuerdo a entrevistas con los jóvenes se pudo advertir que la mayoría de ellos había desertado de la escuela en algunos casos hasta un año antes de ser aprehendidos. De este modo, aun en el supuesto de que algún joven hubiera finalizado un ciclo lectivo, ciertamente la falta de contacto con el ámbito escolar determinaba que en verdad careciera de los conocimientos y competencias que deberían tener acreditados.

Cerrado, era variable, lo que también era comentado por los jóvenes, y ciertamente salía a la luz en la medida en que muchas veces las extensionistas llegaban a este establecimiento y se les daba la noticia de que los jóvenes se encontraban gozando ya de tiempo libre por no haber tenido clase. Incluso la jornada de clase podía durar en ocasiones unas tres horas, lo que a todas luces colisiona con la grilla horaria establecida en una escuela pública de enseñanza común.

Lo dicho hasta aquí se conecta con observaciones realizadas en los últimos años y que parecen tener un hilo de continuidad con el cuadro de situación advertido al realizarse el trabajo de campo de esta tesis. Así, ya en el 2016 se advertía que “no en todos los centros se desarrollan actividades educativas en los niveles primarios y secundarios de educación. En algunos la renuncia o licencia de los docentes no recibió cobertura, provocando ausencia de clases” (Informe anual Comisión provincial por la Memoria, 2016: 263). Del mismo modo, “un número importante de jóvenes no se encuentra incluido en el nivel educativo correspondiente a su trayectoria escolar previa. Esto es producto de la falta del certificado de estudios del joven, que la gestión del Centro resuelve decidiendo arbitrariamente a qué nivel corresponde incluirlo” (Ibidem: 264). De lo dicho hasta aquí, se colige que la escolaridad no está exenta de la condición más general que es la vida precaria en el establecimiento carcelario. Tal como se afirma en una investigación sobre la temática, es evidente que “el 'espacio escolar' no está fuera de aquellas prácticas institucionales que expresan la reafirmación permanente de rituales de prisionización” (Daroqui y otros, 2012: 271)

Por otra parte, en cuanto a la educación no formal y no obligatoria - abarcada dentro de la ley 10.648- debe decirse que ella se despliega en torno a los talleres que son elegidos desde el Organismo Provincial de Niñez y Adolescencia -sin perjuicio de que también, podrían encuadrarse aquí las actividades de extensión universitaria realizadas por las docentes que ingresan a los dispositivos penales³⁹-. Como se señala en la investigación de Daroqui, López y Cipriano García (2012), se tratan en todo caso de actividades discontinuas de las que participa una cantidad reducida de jóvenes, lo que en parte se explica porque el espacio para la recreación es administrado en las instituciones penales como un beneficio que se concede ante la buena conducta de un joven, antes que como un derecho que se debe garantizar. En tanto los autores citados destacan la precariedad de la oferta de talleres y actividades no formales, interesa retomar que según ellos “además de lo ficcional y lo precario, es destacable el carácter

³⁹ Esta homologación, no obstante, debe hacerse con la salvedad de que los docentes extensionistas no responden jerárquicamente al Organismo provincial de Niñez y Adolescencia, sino que su vínculo es con la Universidad o unidad educativa en la que esté radicado el proyecto de extensión -aspecto que se desarrollará con mayor profundidad en el siguiente capítulo-.

contingente y caótico de dicha oferta, que depende en algunos casos de personas de la comunidad que se ofrecen y que asisten voluntariamente a dictar los mismos, *o de estudiantes que en el marco de proyectos de extensión o prácticas profesionales instrumentan actividades*“ (Daroqui y otros, 2012: 275; la cursiva es propia). La larga cita transcripta permite visualizar que aquí también el ideario educativo/recreativo no se desanda de una precariedad que lo gobierna. En ese mismo sentido, no deja de ser útil transcribir las palabras de una empleada con treinta y cinco años de antigüedad en el Organismo provincial de Niñez y Adolescencia, quien destacaba en una entrevista personal que esta rama educativa se desarrollaba de la siguiente manera:

Es una rama complementaria de la educación formal, la educación es no formal y se articula a través de los docentes que hay en cada dispositivo, quienes llevan distintas propuestas “de interés” para los jóvenes. Música, educación física, construcción de ciudadanía, salud y adolescencia, varios dispositivos que se encuentran en un predio de talleres centralizados de oficios. Los docentes son nombrados como cualquier empleado del Estado, a través de una selección de currículum (Entrevista a empleada del Organismo provincial de Niñez y Adolescencia, 7 de junio del 2019)

Debe referirse que cuando la empleada menciona los talleres centralizados, alude a un espacio físico del predio del Complejo Villa Nueva Esperanza donde los jóvenes de distintos Centros Cerrados del lugar realizan algunas actividades de recreación -ya que gran parte de ellas se desarrollan en el espacio mismo del establecimiento-. Sin embargo, no se destaca en el discurso de la empleada una fundamentación clara de por qué se hace lo que se hacen, ni cual es el criterio rector para tomar o bien desestimar un currículum o una propuesta. En desmedro de ello, la empleada comunica una visión fuertemente normativa y tautológica de la educación no formal, centrada en el deber ser, pero sin dar mayores explicaciones de por qué de una manera y no de otra.

Lo dicho hasta aquí, sin embargo, admite otras lecturas a la luz de lo mencionado por otros agentes del citado organismo provincial. Así como en páginas anteriores se ha citado cierta institucionalización de las neurociencias y del discurso del capital humano en las políticas sociales y educativas, en este punto cabe recabar en cierta influencia de estos idearios en el modo en que son dirigidas y pensadas algunas talleres del área de la educación no formal. Así, un funcionario jerárquico del Organismo provincial de niñez, destacaba que los desarrollos en educación no formal durante el año 2018 y el año 2019 habían sido los siguientes:

Hoy trabajamos con cuatro ejes, de habilidades duras y habilidades blandas. Porque por ejemplo cuando les preguntábamos a los que le habían tomado alguna entrevista a algún joven para tomarlo por un trabajo, nos decían por ahí “Mirá, parece buen pibe, con ganas, pero no me pudo contar nada, no se pudo expresar”. Por eso trabajamos habilidades blandas, para que los chicos puedan comunicarse. Intentando salir de la lógica de siempre: albañilería, electricidad, los oficios más tradicionales. Y arrancamos con un armado de bicicletas, que estuvo buenísimo porque les pusimos un fin solidario. Los chicos las arman y después eligen una ONG para donárselas. Y quizás es la primera vez que se sienten útiles para algo, en toda su vida” (Entrevista a un funcionario del Organismo provincial de Niñez y Adolescencia, 3 de julio del 2019)

Trabajamos mucho comunicación y expresión oral. Una especie de teatro con *stand up*, que también es romper ciertas lógicas... Como dar yoga, que parecía raro y después nos lo reclamaban... te dicen che, que boludez que estás trayendo...pero después, Mirá que bueno (Entrevista a un funcionario del Organismo provincial de Niñez y Adolescencia, 3 de julio del 2019)

De los fragmentos de entrevistas transcritos, puede advertirse que el segundo de estos está en línea con la precariedad y falta de sistematicidad que se viene comentando hasta aquí. Sin embargo, lo que resulta más interesante aún es de qué manera en el primer fragmento se pone de manifiesto cierto eco del enfoque neurocientífico para pensar lo educativo y lo social, en la medida en que la distinción entre habilidades duras y blandas no debería ser pensada como casual sino como tributaria de una concepción en sí misma que privilegia una determinada intervención sobre lo social. El hecho de que el funcionario citado abogue por la ejercitación de las habilidades mencionadas, a sabiendas del estado gravoso que por ejemplo atraviesa la educación formal, permite pensar que tendría lugar una estrategia que “pone en cuestión la idoneidad de maestros y profesores para llevar adelante la tarea de enseñar” (Terigi, 2016: 59) ponderándose, como revés, otros recursos para el desarrollo de los jóvenes.

Las cuestiones abordadas hasta aquí, permiten trazar los lineamientos que en la actualidad gobiernan al despliegue de la administración penal juvenil provincial. Si bien prevalece la noción del encierro como medida socio educativa, el estado de la educación formal, y la modalidad en la que se desarrolla la no formal, parecen converger en un correccionalismo que tambalea entre la precariedad, la falta de un rumbo claro y sin embargo el acoplamiento de algunos discursos en boga que priorizan el desarrollo de ciertas competencias y/o aptitudes por parte de los jóvenes.

En función de lo expuesto, y de la radiografía del estado de situación del esquema penal juvenil bonaerense, resulta preciso en las páginas que siguen dar cuenta de las especificidades estructurales y organizativas de los dos dispositivos de encierro en los cuales se dan las intervenciones de extensión universitaria analizadas en esta investigación.

El Centro Cerrado

En cuanto al Centro Cerrado en el que desplegó su intervención uno de los equipos extensionistas, debe decirse que en el presupuesto general provincial para el ejercicio 2004 (Programa 0002-Subprograma 0001), en la sección U.E.R de Institutos penales y Centros de Contención, se detalla como la razón “Asistir a jóvenes en conflicto con la Ley Penal, con causas judiciales leves, moderadas y/o graves en sistemas cerrados y abiertos de acuerdo a las características del adolescente, delito y grupo etario de pertenencia”. En ese marco es que el subprograma detalle la construcción del centro cerrado que se analiza, al cual se describe como “centro socio educativo”. Es en consonancia con esta nomenclatura que se detallan los objetivos de esta inversión en infraestructura “Programar y coordinar la atención de los jóvenes tanto en lo que se refiere a su salud psicofísica, como a su desarrollo educativo, recreativo, cultural o social, tendiendo a prepararlos para su futura inserción en la comunidad, teniendo presente las necesidades afectivas y emocionales de los mismos, y los recursos comunitarios, en cumplimiento con las normativas provinciales, nacionales e internacionales”. Esta caracterización implica que, si bien el establecimiento en cuestión fue pensado como un Centro Socio Educativo, y a la sazón, un Centro de Contención, en el año 2011 la institución cambió de nombre, y desde el 2013 se reconvirtió finalmente como Centro Cerrado.

La institución cuenta con una capacidad para 25 plazas, las cuales presentan la particularidad de que algunas son parte de lo que aun actualmente los jóvenes denominan la “Alcaldía”. La emergencia de esta palabra merece una aclaración. La planta superior del Centro Cerrado posee un espacio para alojar jóvenes, que sólo en los últimos años ha sido reconocido como un Centro de Recepción por parte de los operadores del Sistema de Responsabilidad Penal Juvenil. La contracara de esta circunstancia, es que ese espacio de recepción desde hace años se designa más popularmente como la Alcaldía. Si en los párrafos anteriores se ha analizado el armado de las instituciones penales destinadas a alojar a los jóvenes, puede destacarse con facilidad que la palabra “alcaldía” no aparece mencionada como una modalidad específica. Se trata, en efecto, de un espacio de hecho, al cual se derivan a los jóvenes que ingresan a la fase de la custodia penal.

Lo expuesto hasta aquí traduce que, en escasos metros cuadrados de distancia, se condensan dos formatos diferentes de encierro punitivo, de los cuales uno resulta significativamente más cruento que el otro, aspecto que su bien se desarrollará más extensamente en el cuarto capítulo, por el momento puede adelantarse que se constituye como una circunstancia con implicancias concretas en la vida diaria dentro del Centro Cerrado propiamente dicho.

Ya con relación al personal, tanto el director del establecimiento como el vice director, son operadores que tienen una trayectoria de más de diez años en otros dispositivos ubicados incluso en el mismo Complejo Villa Nueva Esperanza. Ambos fueron “maestros” que persistieron a través de los años y que mediante progresivos ascensos accedieron a cargos más jerárquicos dentro del escalafón provincial. En cuanto al equipo técnico de este Centro Cerrado está compuesto, asimismo, por dos psicólogas y dos asistentes sociales.

En lo relativo a la morfología de la institución, y sin desmedro de lo apuntado con relación a la “Alcaldía”, pueden hacerse varias aclaraciones sobre las condiciones materiales y físicas de este establecimiento. Empezando por el exterior, es dable puntualizar que, en tanto al iniciarse el trabajo de campo la institución estaba libremente comunicada con el espacio verde del Complejo (por supuesto, dentro de los límites de este), desde fines del 2018 pudo constatarse la colocación de un alambrado perimetral en torno de esta. Así, mientras que el Centro Cerrado tiene la forma de una gran casona de dos pisos, a su estado vetusto se le suma en la actualidad un alambrado que tiene por efecto asemejar la fisonomía del edificio a la de un típico espacio penitenciario.

El establecimiento presenta una estructura de una planta rectangular, de primer piso y planta baja. Posee un patio interno, como pulmón de la construcción. Como se ha señalado, en el lateral izquierdo del primer piso se ubica el mencionado Centro de Recepción, mientras que, en el lateral derecho, se encuentran las “habitaciones” o “dormitorios” de los jóvenes alojados en el Centro Cerrado propiamente dicho⁴⁰. También en la parte superior, en el lateral de la fachada, se ubican la oficina personal del director y también el consultorio psicológico en el cual el equipo técnico puede entrevistar a los jóvenes.

Ya en la planta, cruzando el acceso desde la fachada, se ubica una puerta que da a la oficina en la cual se encuentran los “maestros”. Se trata de un espacio próximo a la entrada al Centro Cerrado, donde se vigila la entrada y salida de las personas que

⁴⁰ Los entrecomillados designan los modos mediante los cuales los operadores institucionales, y particularmente los jerárquicos dentro de cada institución, se refieren a los compartimentos de los jóvenes. En tanto el vocablo “celdas” alude a la nomenclatura carcelaria, existe un uso de eufemismos para designar y describir a los espacios que contienen a los jóvenes.

ingresan al dispositivo. Asimismo, cruzando el patio interno mencionado, se ubican también otros dos espacios comunes, uno destinado a la “escuela” y a las visitas que reciben los jóvenes, y otro que se denomina como Salón de Usos Múltiples (SUM).

Primeramente, en cuanto al espacio que se destina a la escuela, debe apuntarse que, al tratarse este Centro de un espacio de modalidad cerrada, son los docentes los que se acercan a este establecimiento a impartir las materias de la educación secundaria. No deja de ser oportuno mencionar que las únicas marcas físicas que identifican este ámbito con el de un espacio escolar, son tal vez el pizarrón, que pende de unas paredes, y los pupitres agolpados. Sin embargo, en los momentos en que no se cumple la función escolar, el espacio se encuentra mayormente cerrado al acceso, con un gran candado en la puerta de acceso, lo que de alguna manera expresa que aun el servicio público que es la educación escolar está supeditado a la estética y organización propiamente penitenciaria. Tal cuadro de situación permite leer nuevamente cómo todas las dimensiones de la vida *intra muros* se reducen a la *insubordinación ritual* propias de las instituciones de encierro (Goffman, 1961), circunstancia que se reproduce ante una circulación del espacio eminentemente monopolizada por los guardias y celadores del establecimiento penal (aspectos que se indagarán en profundidad en el cuarto capítulo de esta investigación).

Por el otro lado, el otro espacio común es el SUM, ámbito en el cual se realizaron los encuentros de los extensionistas con los jóvenes. En el SUM se puede encontrar, en un extremo, una cámara video vigilancia de seguridad, y en la pared opuesta, un televisor colgado del techo con un reproductor de *DVD*. Hay sillas y bancos de madera, todos ellos mayormente dañados. Las paredes están despintadas y las ventanas están recubiertas por un alambrado. Resulta llamativa la ausencia de vidrios en las ventanas, los cuales fueron reemplazados por un material plástico apenas traslúcido y que no alcanza a cubrir la superficie del ventanal. Además del efecto de precariedad creado por estas carencias, es notorio que la falta de vidrios no evita en el invierno la entrada de frío, viento y lluvia.

Las actividades desarrolladas en el Centro Cerrado fueron siempre en este SUM. Al llegar, desde el primer encuentro, era notorio ver a los jóvenes limpiando ese espacio en grupos de tres o cuatro, ya sea barriendo, tirando un balde con agua, levantando papeles y juntado la basura, poniendo en condiciones el lugar para compartir el espacio con las docentes. Al preguntárseles al respecto, eran frecuentes los intentos de ellos por señalar su desdén por las condiciones materiales del SUM, negándose a compartir en muchas oportunidades el mismo baño con las docentes y recomendándoles en consecuencia que fueran al de la otra planta.

Finalmente, corresponde señalar que este Centro Cerrado presenta un proyecto institucional que, si bien fue solicitado, tal pedido no tuvo un resultado favorable. Tampoco en el Organismo de Niñez, donde se solicitó la exposición de un “interés legítimo” para conocer el contenido del proyecto institucional del Centro Cerrado. Sin perjuicio de ello, en entrevistas con los operadores instituciones pudo obtenerse que existe una fuerte opción por exhibir un “perfil laboral”. Este perfil se traduce en la posibilidad de algunos jóvenes (los que tienen “buena conducta”) de acceder a trabajar a una empresa maderera ubicada a un kilómetro de distancia del Complejo Villa Nueva Esperanza, por un espacio de hasta cuatro horas y una paga reducida, en la medida en que no media contrato de trabajo. La otra dimensión del perfil laboral se vincula con el trabajo con *pallets*⁴¹ de madera, que los jóvenes manipulan con un capataz en un espacio aledaño al Centro Cerrado. De esta forma, si bien no pudo obtenerse el acceso al proyecto institucional, es dable afirmar que la dimensión laboral es la prioritaria. De esa manera lo afirma también, por caso, el director de la institución:

Nuestro proyecto institucional está basado en cuatro patas fundamentales de la institución: la educación formal (la escuela), talleres de educación o sea no de educación, pero con perfil laboral, la otra es el *aprestamiento*⁴² y el otro la fábrica. Con esas cuatro patas nos manejamos nosotros. Tenemos un perfil laboral más que nada. El proyecto es el trabajo, que los pibes salgan con un perfil de trabajar con madera o motos o herrería (Entrevista con el director del Centro Cerrado, 23 de julio del 2018)

La centralidad del trabajo, como es esperable, se vincula y sostiene con una creencia en que el encierro punitivo debe inculcarle al joven el respeto por la jerarquía, el adecuamiento a que existe un horario para cada cosa, y finalmente, a la obtención de dinero por medios lícitos. Este ideario encuentra sus antecedentes ya en la prisión de la modernidad, en la que se proponía el trabajo como una práctica saneadora de los reclusos (Foucault, 1973) y de preparación para la sociedad salarial. Son estas dimensiones las que serían capaces de enderezar o alumbrar las trayectorias laborales de los jóvenes:

Lo que le llama la atención a la gente es que estos mismos pibes, que son de todos lugares distintos, lo que los cambia

⁴¹ Se trata de plataformas horizontales hechas de madera, empleadas para apilar, transportar o manipular diferentes objetos.

⁴² El concepto de *aprestamiento* se relaciona con un aprendizaje de tipo gradual para la consecución de un objetivo. En el esquema organizativo del Centro Cerrado analizado, se vincula fundamentalmente con las actividades de trabajo en carpintería.

es el contexto... En el [Centro Cerrado] Almafuerde, un pibe es violento, está a las piñas, a los *facazos*, pero lo cambias de contexto, de ambiente, y puede trabajar con herramientas, con martillos, con clavos. Nosotros no hemos tenido una sola fuga en los últimos años, ni una pelea, o sea que respetan este lugar. Entienden perfectamente. Lo cuentan y es un legado que queda en este lugar. Vos imagináte un pibe que acá arriba [en la Alcaldía] está a las piñas todo el día, y luego pasa allá [a trabajar] con un fierro enorme, con una maza, con un martillo, una sierra, clavos... es otra cosa. Y el 60% de los chicos que egresan, pasan por ahí [por el trabajo con maderas] (Entrevista con el director del Centro Cerrado, 23 de julio del 2018)

Como se aprecia, en el discurso del director es claro que existe un componente del ideario correccional y del castigo como terapia posible, y que en ambos la cuestión del ejercicio en lo laboral juega un rol fundamental. Valga apuntar, no obstante, que el trabajo de cuatro horas con una paga escasa, o bien el trabajo con los pallets, son manifestaciones del tipo de trabajo que los jóvenes pueden llegar a encontrar afuera. Se trata de una labor centralmente abocada al oficio, en la cual los jóvenes deben usar su fuerza física. De su lado, los demás talleres que no son laborales pero que también se ofrecen en la institución, ofrecen variables similares: taller de desarmado de motores, taller de bicicletería y taller de panadería. Al respecto, el director apunta que dichos talleres “son pequeñas herramientas para que el día de mañana que se vayan de acá, tengan otra arma para enfrentar la realidad” (Entrevista con el director del Centro Cerrado, 23 de julio del 2018). De ello sin embargo no se desprende una mirada crítica respecto a las posibilidades de un desarrollo económico no ficticio en el futuro de los jóvenes. En efecto, concurre aquí lo señalado por López (2015: 20) en cuanto a que “el encierro se piensa como un momento transitivo que resulta productivo para delinear proyecciones biográficas que pueden incluir trabajar en negro, tener ingresos intermitentes por debajo de la línea de la pobreza, habitar viviendas precarias y sin servicios básicos, todo ello, claro, propuesto por el ensamble burocrático de la penalidad como un verdadero 'proyecto de vida responsable en el marco de la ley'”. El reverso de esta matriz, como corolario, tiene por efecto sedimentar la mirada en torno a la responsabilización de las trayectorias personales, además de legitimar el conjunto de violencias correctivas, tendientes a moldear la subjetividad de los jóvenes.

El Centro de Contención

Tal como señala una Jefa de Servicio de un Centro Cerrado, “en el centro de La Plata hay un montón de recursos que uno ni registra; hay un montón de lugarcitos... el Hogar Rivadavia en 15 y 60, otro en 13 y 60, luego una casa de abrigo para adolescentes

mujeres sin causa penal, en 18 entre 59 y 60...está lleno” (Entrevista a Jefa de Servicio de Centro Cerrado, 23 de julio del 2019). En consonancia con esta descripción, el Centro de Contención no se encuentra en Abasto como el Centro Cerrado descrito antes, sino dentro del trazado fundacional de la ciudad de La Plata. Esta ubicación data desde el año 2011, ya que previamente estaba ubicado en una dirección aún más cercana al centro de la ciudad.

El Centro de Contención cuenta con una capacidad de 15 plazas, pero tiene una sobreocupación en la medida en que hay 20 jóvenes alojados. El director a cargo del establecimiento posee una trayectoria extensa en el sistema minoril provincial -desde principios de la década del ochenta-, y puntualmente relacionada con la asistencia a jóvenes en conflicto con la ley penal o con causas asistenciales. De su lado, el equipo técnico está conformado por cuatro psicólogas, un abogado y un asistente social.

En cuanto a la morfología edilicia, lo primero que cabe decir es que el Centro de Contención ocupa el espacio de una gran casona rodeada de un espacio verde muy amplio. El acceso a este patio en el cual se encuentra una cancha de fútbol, presenta particularidades que se abordarán en el cuarto capítulo de esta investigación. Sin embargo, es posible adelantar que la posibilidad de los jóvenes de hacerse de un tiempo para ir al exterior, está mediada por permisos dosificados y restringidos a su buena conducta. El argumento del control y la necesidad de evitar fugas abona la concepción de que la salida al exterior constituye un beneficio, que obviamente exige sumisión y observancia a las normas institucionales, para ser concedido.

Como se ha dicho antes, este Centro de Contención está ubicado dentro del caso urbano, y por tanto se encuentra integrado a un barrio, lo que el director de la institución señala que fue problemático: “teníamos conflictos con los vecinos, porque los chicos eran presos, y bueno no eran queridos. Y acá nos encontramos con tres villas, donde hay chicos de La Plata y se conocen, y al principio no lo podíamos sostener porque les tiraban por la puerta la droga... era bastante incontrolable” (Entrevista al director del Centro de Contención, 5 de julio del 2018). Ya dentro de la casa, al atravesar la puerta de entrada es posible encontrar a la izquierda una sala que oficia de espacio del director y de sus asistentes. Al frente, un pasillo de recepción, en el que se ubica el teléfono con el cual los jóvenes pueden llamar a sus familias -dos veces por semana, conforme se encuentra estipulado en el reglamento-. Cruzando este espacio, se encuentra el comedor de los jóvenes, en donde también se realizan algunas recreaciones. Tanto el espacio del comedor como el espacio común sobre el que este se extiende, están desprovistos absolutamente de elementos o marcas que identifiquen a este lugar como una casa. Solo hay algunas consignas reglamentarias impresas y

pegadas en las paredes (“no tirar las cenizas al piso”) y, como recreación, un televisor frente al cual los jóvenes pasan las horas.

En la parte anterior de la casa se ubican las “habitaciones” de los jóvenes -a las que no se pudo acceder- y los baños. Conforme se avanza en este Centro de Contención, el estado de las instalaciones es más bien precario. La suciedad y el estado ruin tanto de las paredes y techos como de las instalaciones del baño y la cocina traza una continuidad con lo que arroja usualmente una visita a un espacio penal juvenil.

Ahora bien, ya con relación al proyecto institucional, el director destacó que hay uno nuevo, que se redactó durante el 2018 y el 2019 y fue entregado al Organismo de Niñez y Adolescencia para su conocimiento. En tanto este no accedió a facilitarlo para su lectura, al igual que el operador del Centro Cerrado, se dispuso a explicarlo con sus palabras. Inmediatamente afloró en la explicación la presencia del ideal socio educativo, de lo que se da cuenta a continuación:

Con el proyecto nuevo se gestionaría la posibilidad de que [los jóvenes] vayan a la escuela y que tengan un trabajo. Se van a tener que cocinar, limpiar, trabajar afuera, tener que hacer todo, administrar sus cosas. Hay pibes que pueden permanecer sin ningún problema. Otros no... hay algunos que tienen abstinencia, no pueden permanecer, escapan a la institución y a lo que uno les puede brindar. Y otros se quedan porque tienen hambre. Con el proyectito estarían con nosotros, y un equipo técnico que se ocupe de esa coordinación, un psicólogo y un trabajador social, y un asistente nocturno para que controle esa situación (Entrevista al director del Centro de Contención, 5 de julio del 2018)

Como es perceptible, en este fragmento de entrevista, las ideas de “autonomía” y “responsabilidad” reaparecen como el eje fundamental del proyecto rehabilitador. De la misma manera, la escuela y las obligaciones diarias aparecen como los significantes que condensan un mayor aplomo para vivir y re encauzarse. El encierro de esta manera parece justificado en tanto y en cuanto es un soporte para el despliegue de las actividades y ocupaciones que deberán moldear la subjetividad del joven en conflicto con la ley penal. Desde su encuadre, y siguiendo a Llobet (2009), parece concurrir en el directivo una concepción del tipo “psicologizante” acerca del comportamiento de los jóvenes, en relación con las cualidades de las que estos adolecerían. En esta concepción, se referencian un conjunto de características internas, psíquicas, del joven, que son las que lo habrían llevado a delinquir, y a su falta de registros simbólicos para mantener espacios y horarios, que en consecuencia las instituciones deberán imprimir. Efectivamente, el directivo señala “hay pibes que pueden permanecer sin ningún

problema. Otros no...”, es decir, poniendo el acento en las habilidades o capacidades de los jóvenes para acoplarse a la vida en el encierro.

Profundizando lo señalado hasta aquí, cabe decir que el director del Centro de Contención presenta un discurso muy específico respecto de lo que espera de los jóvenes alojados en la institución, al momento de su egreso:

Si, nosotros tratamos de ser un Centro de Contención donde el pibe no pueda hacer lo que quiera, porque para eso tiene la calle... por eso tratamos hábitos como de funcionamiento. A veces lo aceptan y a veces no, nuestra realización es que los pibes se vayan diferente... que hayan aprendido algo. Y encontras de todo, la verdad. Encontras al maldito que viene de otras instituciones (...) y al que te roba una gallina (Entrevista al director del Centro de Contención, 5 de julio del 2018)

Que se vaya pensando que hay otra cosa, con algo diferente de cómo llegaron. Que sepan que tienen que ir a la escuela, que tienen que bajarse para ir a la escuela, que no es ir a boludear, sino para aprender (...) Que si están con la madre puedan decir: “cocino tal cosa, hago unos bizcochitos”. Con el profe de educación física además de jugar al fútbol, pueden jugar al vóley, jugar otras cosas... que las pueden incorporar o no, pero bueno acá saben que existen. Y que en la vida no es solamente comer guiso, también otras comidas, alcance o no la plata, pero hay otras cosas que pueden comer (Entrevista al director del Centro de Contención, 5 de julio del 2018)

Las palabras del director, como se ve, retoman la cuestión del encierro como el espacio al cual el joven es dirigido para su recuperación y reencauce material y subjetivo. Si se reflexiona en torno al hecho de que este operador ha transitado durante más de treinta años por el sistema minoril provincial, por otro lado, no debe resultar llamativo que no plantee una mirada nostálgica respecto del modelo del patronato, atento a su denodada confianza en el tratamiento correctivo y terapéutico. Efectivamente, en tanto la voluntad del director de que los jóvenes deban aprender otros deportes, cocinar otras comidas, relacionarse de otra manera con sus familias y con el entorno, acentúa un ideario pedagógico del castigo penal, que no se trata nada más ni nada menos que de la traducción de la manda “socio-educativa” prevista por las leyes de rito que organizan el sistema penal juvenil vigente. Está claro, así, que en la medida en que lo conductual como soporte de intervención sigue siendo un pivote del sistema penal juvenil en el marco del paradigma de la protección integral, el discurso de las “medidas socio educativas” es el plafón que auspicia seguir concibiendo al encierro

como una instancia productiva, pedagógica y responsabilizante, de delimitación de buenas y malas conductas.

Síntesis

En el presente capítulo se ha efectuado, en primer término, un recorrido histórico en torno al surgimiento de la justicia penal juvenil en Argentina, particularmente en cuanto a su organización en la provincia de Buenos Aires. Desde esa perspectiva, fue posible indagar el surgimiento de instituciones especializadas destinadas al gobierno de la juventud marginal. Si bien se destaca que la justicia penal juvenil no tiene más de un siglo de historia, encontrándose el antecedente más importante en el estudio de caso de Anthony Platt (2014), lo cierto es que tempranamente pudo identificarse la concepción, tanto en Argentina como en otros países, de dos circuitos diferentes para la infancia y la adolescencia: uno canónico, estándar, destinado a la niñez integrada al orden social, y otro en los bordes de lo asistencial y lo penal, abocado al tratamiento de los menores que se encontraran tanto en peligro, como aptos para volverse ellos mismos un peligro.

Ahora bien, cierto es que, al calor de distintos procesos de transformación de la estructura social y económica local, se abrigaron procesos de reforma legislativa que de alguna manera implicaron una superación, en términos normativos y doctrinarios, de un sistema legal que antaño parecía dirigido a la estigmatización de las familias pobres y la intervención estatal sobre sus hijos. En este punto, la ratificación por el Estado Argentino de la Convención de Derechos del Niño implicó un punto de quiebre en la conformación del paradigma de la protección integral, que ya se ha mencionado. Sin embargo, propiciar la perspectiva de que el binomio infancia y derecho debe leerse en clave de las formas de control social que se adoptan en cada época, permitió una lectura crítica aún del proceso de consolidación del paradigma de la protección integral que llega hasta la actualidad. En ese orden de ideas, fue posible recorrer e identificar las formas jurídicas que, quizás con un consenso mayor producto de ser tributarias del lenguaje convencional de los derechos humanos, habilitan en la actualidad distintos tipos de intervención sobre la infancia criminal, como así también la propagación de discursos de responsabilización individual, y la mutación de la política de bienestar por la gestión focalizada de la pobreza. En este punto, y al analizar los resultados de una investigación sobre la temática, Oyhandy (2007) sostiene que “a partir del trabajo de campo se encuentran argumentos para sostener que más que procesos de ruptura y cambio paradigmático, es posible referir procesos de relectura y refuncionalización de conceptos clave como sujetos de derecho y derechos del niño en el marco de la tecnología del patronato de Menores”. Desde una mirada complementaria, podría

argumentarse que más que la tecnología del patronato de menores, es la tecnología del encierro punitivo -es decir de la *forma carcelaria* como tal- cuya maleabilidad admite enlazarse y funcionalizarse en arreglo a configuraciones de poder contingentes, las que en cada época en particular construyen, sedimentan y sobredeterminan la racionalidad con la que se presenta el control social (de la infancia en particular).

A renglón seguido, la descripción en profundidad del Sistema de Responsabilidad Penal Juvenil provincial, y allí, de las dos instituciones analizadas en esta tesis -ubicadas en el Departamento Judicial La Plata- permitió un primer acercamiento al orden de los discursos y prácticas que moldea la cotidianeidad en los espacios de encierro a los que se deriva a los jóvenes sobre los que se dicta una medida restrictiva de su libertad. En esta descripción, los primeros hallazgos se vincularon con que, más allá de cierto declive de la centralidad de las perspectivas correccionalistas, el mote de la “intervención socio educativa” sobre los jóvenes, que se auspicia desde la legislación aplicable vigente, motoriza discursos y prácticas que sostienen a los objetivos de resocialización y recuperación al interior de los establecimientos penales.

Si en función de lo dicho hasta aquí, la misión educativa se plantea como un discurso que legitima al castigo penal, no tardarán en emerger los posibles conflictos o puntos de contacto, de continuidad, acoplamiento y/o desfase entre la agenda de la propia institución penal y la entrada de otra intervención que también se plantea como educativa, es decir, la de la extensión universitaria. Como paso previo a indagar este cuadro, será necesario describir y analizar en profundidad los objetivos y lineamientos de quienes pretenden llevar la mencionada intervención. Tal es el objetivo del siguiente capítulo.

CAPÍTULO 2

EXTENSIÓN UNIVERSITARIA: DE LOS LINEAMIENTOS Y LOS PROYECTOS A LAS AUTORIZACIONES Y LOS AVALES

En el presente capítulo se conceptualiza a la extensión universitaria y su derrotero a través de la historia, para luego inscribir, caracterizar y analizar desde allí a los dos equipos extensionistas, cuyas intervenciones se realizaron en las instituciones penales juveniles descriptas en el capítulo anterior. La relación fundamental que presenta este capítulo con el problema de investigación, se vincula con la necesidad de abordar cómo se formulan las propuestas de trabajo extensionista y cuáles son los objetivos y perspectivas de los equipos analizados, como así también en qué lineamientos de política extensionista universitaria estos se inscriben. Este capítulo también dialoga con el problema de investigación en tanto aquí se indaga el proceso de obtención de las autorizaciones y/o avales, que las docentes precisan a los efectos de ingresar a las instituciones penales, dimensión en la que se pondrá de relieve el contacto entre los actores vinculados con la extensión universitaria, y aquellos operadores ligados al sistema penal juvenil, con el objetivo de evidenciar las relaciones de fuerza, intereses y posiciones (Bourdieu, 1997) que se enhebran en este encuentro.

A tenor de lo señalado en el párrafo antecedente, y como punto de partida, en este capítulo se parte de un recorrido histórico en torno a la conformación de la extensión universitaria en Argentina. A renglón seguido, se recaba en su diseño en la Universidad Nacional de La Plata y la Facultad de Bellas Artes, unidad académica en la cual se inscriben los equipos extensionistas analizados. Posteriormente, se presentan tanto los objetivos pedagógicos y curriculares y perspectivas de trabajo de las docentes, como también las expectativas, pautas de trabajo e intereses propios de los operadores del sistema penal juvenil, así como los pareceres de estos últimos respecto de las actividades educativas realizadas con jóvenes privados de su libertad. Finalmente, en un último apartado y tal como se anticipó en el párrafo anterior, se destaca en este capítulo el análisis del proceso de obtención de las autorizaciones y los avales para el ingreso a las instituciones penales, así como las mediaciones implicadas en esta interacción.

Extensión universitaria: surgimiento y resurgimientos

Como punto de partida para conceptualizar la extensión universitaria, es menester realizar un recorrido histórico en torno a su surgimiento, ligado, como resulta evidente, a la lenta conformación del sistema universitario. En el caso argentino, como en el caso de la mayoría de los países latinoamericanos, las universidades fueron creadas bajo el influjo de órdenes religiosas, lo que auspició que estas fueran pensadas como lugares de élite, reservadas a las clases dominantes. Como apunta Mignone (1998) el sistema universitario se inició en este país en 1613 de la mano de la fundación de la Universidad de Córdoba, por la orden jesuita-, centrada en artes y teología. Se apunta que no existía siquiera un ámbito claro para la investigación y mucho menos para la extensión universitaria, en la medida en la docencia era la institución central. De este modo, era claro que el modelo universitario, aún embrionario, formaba parte de un esquema preparado para ilustrar y optimizar los cuadros políticos de la clase dirigente.

Lo mencionado hasta aquí constituyó el cuadro de situación predominante incluso durante el siglo XIX, cuando las revoluciones locales ya habían desencadenado la independencia de los estados latinoamericanos. El concepto de una universidad ligada a capas más amplias de lo social solo tendría un emergente delimitable en el año 1871 en Europa, en la Universidad de Cambridge. Allí se acuñó el concepto de extensión universitaria educativa, para aludir a la intención de que los universitarios fraternizaran con los obreros y con sectores sociales desfavorecidos en general. La extensión implicaba allí básicamente una transferencia de conocimientos de especialidad, en dirección a una comunidad receptora, y básicamente abordada en función de sus carencias. Sin embargo, y volviendo al escenario argentino, tales lineamientos tardarían en tener algún tipo de recepción al nivel local. Si bien en 1885 se sancionó la primera ley Universitaria, ley n° 1597, puede sostenerse que esta norma no declaraba el papel que le cabía a la Universidad en la sociedad en la que tenía lugar. Buchbinder (2005) argumenta que, por entonces, la Argentina vivía una eclosión social desencadenada por el proceso migratorio, a la par de su intento de inserción en el esquema capitalista mundial. En ese contexto, cierta tendencia *profesionalista* de la universidad tenía como contrapartida que aspectos más humanistas, o ligada a la vida cultural y social, se tornaran marginales o fueran relegados a circuitos privados, en los cuales las disciplinas humanísticas podían desenvolverse sólo como una actividad vocacional.

En función de lo apuntado hasta aquí, en Argentina la extensión universitaria surge con la fundación de la Universidad Nacional de La Plata en 1905, en la medida en que se trató de la primera Universidad nacional que ubicó en su estatuto organizativo a la extensión como una de las dimensiones primordiales de la institución (junto con la docencia y la investigación). En aquel documento, se definía entonces a la extensión en relación con la difusión del conocimiento, la acción y los servicios hacia los sectores

populares, y como una de las misiones fundamentales de la universidad. Sin embargo, la proyección nacional de la extensión, tuvo lugar en el año 1918, cuando se sucedió en Córdoba la Reforma Universitaria. Este episodio es importante para caracterizar la extensión universitaria dado que a partir de allí cristalizó un reclamo, por parte de un sector de estudiantes y docentes, en torno a la función social de la Universidad. En efecto, sin perjuicio de las consignas ampliamente difundidas en torno a la libertad de cátedra y la autonomía universitaria, la función social de la universidad comenzó a ponderarse de la mano de la admonición de “la Universidad al servicio del pueblo”, que ponía en tensión a la tradición heredada que concebía a aquella como un reducto clasista, reservado para sujetos privilegiados por su acceso al conocimiento.

Las consignas de la Reforma Universitaria moldearon un ideario en torno al sentido de las universidades nacionales, que Ordorika (2013) subraya que en ocasiones fue contradictorio, caracterización que se traslada al lugar que la extensión universitaria tuvo en este esquema. Así, el autor mencionado, argumenta respecto de las universidades del período que estas encarnaron “el mito creacionista de los proyectos nacionales en las esferas intelectual, social y política, el legado y la promesa del afán por escolarizar a la población y el avance nacional” y que en forma contradictoria se asumían “como templos del conocimiento, crisoles de justicia social, semilleros de la generación de conocimientos y de la protesta social” (2013: 110). Por su lado, y al calor de este escenario, el extensionismo reformista tuvo también distintas imbricaciones con el contexto social, a tenor de lo cual aquel se desplegó en disímiles vertientes: la extensión podía ser entendida como un episodio formativo para estudiantes universitarios que quisieran conocer dimensiones complejas de la realidad social, o bien se proponía como una línea dirigida a la difusión de la cultura y de los grandes “problemas nacionales”, o por el contrario se la concebía en arreglo a perspectivas más radicalizadas, que planteaban a la extensión como parte de los procesos de emancipación social (Menoni, 2017).

Ya en el marco de los gobiernos peronistas que tuvieron lugar entre los años 1945 y 1955, las universidades fueron objeto tanto de una intensa crítica como de propuestas de reforma, en la medida en que se pretendió transformar el corte liberal que estas revestían y al mismo tiempo discutir con el ideario reformista (Pronko, 1997). La política universitaria del peronismo se condensó en la ley 13.031, sancionada en 1947, que centralizó el sistema universitario y el control político-académico de sus instituciones, esquema que se reprodujo en la ley 14.297 de 1954⁴³. La ley 13.031,

⁴³ La ley 20.654 sancionada en 1974, si bien introdujo algunas modificaciones por ejemplo en la definición misma de universidad, no alteró el funcionamiento de las leyes mencionadas.

sustituyó en la materia a la mencionada ley 1.597, regulando en un solo cuerpo normativo aspectos significativos como la carrera docente, los regímenes de cursada, la asistencia a los estudiantes y el financiamiento de las Universidades. En lo relativo a la extensión universitaria, debe apuntarse la vacancia de mayores precisiones en este aspecto, lo que en cierta forma traduce que la extensión, en sí, no tenía reservado un lugar fundamental o de importancia, en el proceso de vinculación de las universidades con la sociedad, que quizás sí se daba con mayor claridad en otros niveles de la política universitaria⁴⁴. Sólo en el artículo 99 de la citada ley se establecía que “Las facultades organizarán cursos populares de extensión universitaria a cargo de profesores y alumnos”, admonición somera en la cual sobrevolaba el ideario de la extensión universitaria, como una cuestión culturalista y alfabetizadora, de transferencia de conocimientos a la comunidad, o al “pueblo”.

Ya en el año 1956, la creación del Departamento de Extensión Universitaria en el ámbito de la Universidad de Buenos Aires significó otro hito en el marco de un viraje de la universidad, en relación con el contexto social en el que se encontraba inserta. Así, entre sus motivos sostenía: “(...) Que por ello la Universidad debe extender los resultados de su labor y hacer participar a grupos cada vez más numerosos, tendiendo de tal modo a la universalización de la cultura” y que “(...) es función y deber de la Universidad colaborar activamente dentro y fuera de las aulas en la obra de la elevación de la cultura” (citado en Bralich, 2006: 31). En el ideario de este programa, si bien la educación popular se asumía en un lugar central, la extensión era concebida al mismo tiempo como una operación de transmisión en la cual la población tenía un lugar pasivo, meramente receptivo. Nuevamente una lógica culturalista (Bralich, 2006) es la que propugnaban los universitarios, en orden a la cual la extensión se comprendía como una difusión del saber académico o una prestación de servicios, dirigida a sectores postergados y carentes.

Ahora bien, en torno a las décadas del sesenta y del setenta, la extensión universitaria -ya con cierto grado de institucionalización al menos en el plano normativo- comenzó a ser foco de cuestionamientos, principalmente por la lógica de la

⁴⁴ Con esto se pretende referir al proceso de expansión de las universidades y facilidades de ingreso y sostenimiento de los estudios para las clases populares. En este orden es menester mencionar el establecimiento de la gratuidad universitaria en función del decreto 29.337/1949. Pero también es meritorio señalar el diseño y consolidación de instituciones centrales del sistema universitario y científico argentino. Pero también en el mismo andarivel debe destacarse la creación de catorce nuevas facultades en las universidades existentes, como así también la Subsecretaría Universitaria dependiente del Ministerio de Educación de la Nación, la Dirección y el Consejo Nacional de Investigaciones Técnicas y la Comisión Nacional de Energía Atómica. Otra expresión de la política universitaria peronista fue la creación de la Universidad Obrera Nacional en 1948, que sería sucedida por la Universidad Tecnológica Nacional (Dussel y Pineau, 2003).

“transferencia” con la cual se la pensaba. En el ampliamente difundido escrito *Extensión o comunicación* (1973), el pedagogo brasileño Paulo Freire dedicó varias páginas a criticar el concepto de extensión, señalando que este expresaba una acción verticalista, o de propaganda de contenidos universitarios, que serían unidireccionalmente extrapolados a una comunidad “beneficiaria”. Freire apuntaba que “la expresión “extensión educativa” sólo tiene sentido si se toma la educación como práctica de la “domesticación”. Educar y educarse, en la práctica de la libertad, no es extender algo desde la “sede del saber” hasta la “sede de la ignorancia”, para “salvar”, con este saber, a los que habitan en aquélla” (Freire, 1984: 25). De este modo, antes que el término de extensión, este autor prefiere el de “comunicación”, en la medida en que entiende que este concepto es el que en verdad da cuenta de lo que implica un acto educativo, de auténtica práctica libertaria, el cual de este modo involucra no la transmisión unilateral de saberes, sino fundamentalmente el diálogo entre sujetos que se reconocen iguales y que mediante la discusión y el diálogo buscan y construyen interactivamente el significado de los significantes. En correlación con ello, “comunicar es comunicarse en torno al significado signifiante. De esta forma, en la comunicación, no hay sujetos pasivos. Los sujetos, co-intencionados al objeto de su pensar, se comunican su contenido” (Freire, 1984: 75).

Las conceptualizaciones de Freire, conformaron junto a la obra de otros autores señeros como el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda, un *corpus* teórico que a la luz de las luchas emancipatorias de la década del setenta plantearon perspectivas educacionales críticas. Es en virtud de este acontecimiento que, aún en la actualidad, la extensión universitaria admite dos grandes vertientes o modelos. La primera de ellas, se vincula con la herencia de concebir a la extensión como transferencia tecnológica, sanitaria o educativa, en función de un ideal de progreso eminentemente moderno. En el marco de esta concepción, el extensionista “sería algo así como un “traductor” o “transmisor” de los adelantos del conocimiento científico en diversos campos de la sociedad, procurando que “los clientes” puedan “modernizarse” por propia iniciativa” (Tomassino y Cano, 2016: 14). La segunda perspectiva o modelo, se nutre de los aportes críticos -entre los cuales hemos señalado la intervención de Paulo Freire- donde la vocación transformadora y la dimensión del vínculo con la comunidad son los elementos esenciales. En arreglo a esta perspectiva, la relación con el educando no está signada por la transmisión, sino por la horizontalidad, que cimenta un proceso en el cual el extensionista (o comunicador) parte de los saberes populares para ascender a niveles complejos de análisis de la realidad, y de las relaciones de dominación. Lo dicho permite identificar que, en esta percepción de la tarea del extensionista, confluyen dimensiones de orden político y pedagógico, las cuales confluyen en lo que se puede

denominar una “extensión crítica”, abocada a la “producción de conocimiento nuevo a partir de vincular críticamente el saber académico con el saber popular” (Tomassino y Cano, 2016: 15).

Con relación a lo sentado en el párrafo antecedente, debe decirse que más allá de los cuestionamientos y contribuciones en torno a la necesidad de una extensión o comunicación “crítica”, el modelo de la extensión como “transferencia” conservó su vigencia, en ocasiones reformulándose en algunos de sus términos. Así, a partir del proceso de implantación del orden neoliberal -que, como se ha dicho en el capítulo anterior, tuvo su fase germinal en Argentina durante los años setenta y terminó por consolidarse en torno a la década del noventa-, la extensión universitaria se hizo tan legataria de una mayor autonomía, como tributaria de nuevos moldes de eficiencia, crecimiento y desarrollo económico, que vincularían a la extensión con el mandato de proveer a una intervención “productiva” en el medio social (Coraggio, 2003; López, 2010).

En consonancia con lo dicho antes, debe partirse de la constatación de que durante los años noventa, el sistema universitario argentino en su conjunto no escapó de la agenda reformista neoliberal y al consenso político-económico que pregonaba la necesidad de imponer una administración más eficiente de los recursos, con miras a abaratar costos y especializar la oferta educativa (Coraggio, 2003). Si la sanción en 1993 de la ley 24.195, Ley Federal de Educación, fue una expresión de estos cambios al alterar los repartos de competencias relativos a la enseñanza media sin garantizar la necesaria asistencia presupuestaria⁴⁵, la ley 24.521 de Educación Superior hizo lo propio en su ámbito de influencia, estableciendo la creación de nuevos órganos e instancias de control, regulación y evaluación de la docencia, la enseñanza y la investigación universitaria, como también la promoción de la educación privada y la apertura que el articulado de la ley hacía a la posibilidad de arancelamiento de los estudios de grado, siguiendo recomendaciones contemporáneas del Banco Mundial (1992; 1995) a tal efecto (Coraggio, 2003). Interesa apuntar que en este marco operó cierta colonización del “discurso de la calidad educativa” que auspició el ingreso de indicadores de calidad ajenos a la lógica educativa, y subsumidos en postulaciones economicistas y de lenguaje organizacional (Puiggrós, 1996). Tal circunstancia reviste

⁴⁵ El sistema educativo se descentralizó totalmente, quedando la educación -salvo las universidades- a cargo del sostenimiento de las provincias, lo cual implicó una transferencia de responsabilidades burocráticas y administrativas de sideral ahogo financiero para estas. Correlativamente, se establecieron Contenidos Básicos Comunes y una orientación pedagógica general en manos del Ministerio de Educación de la Nación. La educación primaria se amplió de seis a nueve años, y la educación secundaria se redujo tres años, ampliándose la oferta de terminalidades en función del mercado laboral.

importancia para esta investigación, en la medida en que sus efectos se hicieron notar en el campo de la extensión. Así, en el ámbito de la extensión universitaria, debe destacarse la sanción de la ley 23.877 de Promoción y Fomento de la Innovación Tecnológica, que introdujo la fórmula “I+D” (investigación y desarrollo), y significó un sedimento importante para el abono de la idea de la extensión desde una concepción de transferencia ligada al desarrollo económico. En palabras de López (2010: 3) “con el lema de I+D se incorpora al sujeto destinatario en la definición de objetivos y en la toma de decisiones a cambio de que las universidades participen en la captación de recursos que produce esta asistencia, lo que se ha visto como un modo encubierto de tendencias privatistas, en cuanto a posibilitar que dichos recursos pudieran servir para la retracción del financiamiento del presupuesto universitario por parte del Estado”.

Ahora bien, en forma paralela a lo dicho hasta aquí, en torno a la década del noventa, también se dio cierta jerarquización de la extensión cuando el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) solicitó al entonces Ministerio de Cultura y Educación la incorporación del rubro “extensión universitaria” al presupuesto del año 1996, y para los subsiguientes. Este puntapié era expresivo de un proceso de mayor institucionalización de la extensión universitaria, la que en el marco de un documento elaborado por el CIN en el año 1997 se conceptualizaba como “un proceso que implica una comunicación con la sociedad, en la que la sociedad se posiciona, habla, construye relaciones y representaciones, ubica y se ubica frente a los distintos sectores de la sociedad con los que interactúa, sus organizaciones e instituciones, así como valoraciones en torno a la universidad, al saber y a la relación que se instaura entre ésta y los diferentes actores sociales involucrados” (CIN-diciembre de 1997, citado por Pereira, Tancredi y Tuis, 2006:154). Reviste interés analítico el hecho de que, en un contexto de reformas críticas y muy resistidas del sistema educativo superior, se diera al mismo tiempo una jerarquización de la extensión como rama de “diálogo” y “relación” con la sociedad. En verdad, el clima de época ciertamente mercantilista, auspiciaban que las vinculaciones propuestas estuviesen centralmente ancladas en la transferencia tecnológica y en el modelo de “I+D”.

Luego de la crisis del 2001 y ya en la Argentina de la pos-convertibilidad, los gobiernos kirchneristas auspiciaron, con sus avances y retrocesos, un proceso de recuperación económica y de sensible reasalarización -como se dijera en el capítulo anterior-, el cual también se mancomunó con la sanción de distintas leyes tendientes a ampliar el acceso a derechos básicos y esenciales⁴⁶ (Kessler, 2014). El discurso crítico

⁴⁶ Particularizando en torno al acceso de la educación superior, Kessler (2014) apunta que la población de 25 años y más con nivel superior o universitario completo, era en el año 1998 del 11,6%; en el año 2003, del 13,4%; y en el año 2011, del 19,6%. Asimismo, señala que “hay una

del neoliberalismo que sostuvo la clase dirigente durante el período 2003-2015 fue de la mano de distintas medidas que, en el ámbito propiamente educativo, auspiciaron nuevos marcos regulatorios para distintos niveles de la educación, como así también respecto de su financiamiento⁴⁷, tendientes a desarmar parte de la herencia educativa propia de la década del noventa. Más allá de la vigencia de la cuestionada ley 24.521 de Educación Superior, la literatura especializada es coincidente en señalar un repunte de la extensión universitaria en el marco de un proceso de crecimiento de la inversión, más allá de las controversias en torno a una planificación ordenada en el sistema universitario (Chiroleu y Iazzetta, 2005; Suasnabar y Rovelli, 2011; Marquina y Chiroleu, 2015).

En función de lo expuesto en el párrafo anterior, debe decirse que el crecimiento de la extensión universitaria durante el período 2003-2015 estuvo dado en primer lugar por la creación de quince universidades nacionales (de Moreno, Oeste, Arturo Jauretche, José C. Paz, Río Negro, Tierra del Fuego, Avellaneda, Villa Mercedes y Chaco Austral, Hurlingham, Alto Uruguay, Rafaela, Comechingones, de la Defensa, de las Artes -más allá de que estas dos últimas fueron transformaciones de institutos universitarios) que, en su gran mayoría (es decir, sobre todo aquellas ubicadas en la región del Gran Buenos Aires), se plantearon como instituciones fuertemente orientadas a las necesidades de desarrollo y producción del contexto social en el que se insertaron. En segundo lugar, la estructura de la extensión se robusteció a raíz de la creación de nuevas modalidades de programas extensionistas desde la Secretaría de Políticas Universitarias -en el marco del Ministerio de Educación de la Nación- entre los cuales se destaca el Programa de Voluntariado Universitario, el cual se diseñó como una convocatoria para la presentación de proyectos de trabajo voluntario, orientados a la vinculación de las universidades con la comunidad, para “mejorar la calidad de vida de su población”.

Finalmente, se destaca que en el período en análisis se realizaron distintos encuentros y jornadas nacionales en torno a la extensión universitaria, lo cual da cuenta

mayor presencia de los estratos más bajos: en los años de los extremos, pasan del 1,5% al 6,1% aquellos provenientes del 30% de hogares de menores ingresos” (2014: 122-3).

⁴⁷ Como ejemplo central debe mencionarse la ley 26.058 de Educación Técnico-Profesional que recuperó y ordenó la educación técnica en la enseñanza media, que había sido suprimida durante las reformas educativas de la década del noventa; la ley 26.075 de Financiamiento Educativo que estipuló la elevación de la inversión en educación, ciencia y tecnología en arreglo al crecimiento del PBI; finalmente, la ley 26.206 de Educación Nacional, que entre otras cuestiones estableció la obligatoriedad de la enseñanza secundaria y una nueva regulación de sus contenidos y marcos de actuación de sus actores. También son disposiciones normativas importantes de este período la ley 25.864, de Garantía del salario docente y 180 días de clase, que estipuló la asistencia económica del PEN a aquellas jurisdicciones que no estuvieran en condiciones de saldar deudas salariales con los trabajadores de la educación y, finalmente, la ley 26.150, de Educación Sexual Integral.

de un contexto de consolidación de la extensión, del que se hizo eco el CIN, cuando por el Acuerdo Plenario N° 681 del 2008 creó la Red Nacional de Extensión Universitaria, con el objetivo de generar, promover y difundir políticas de extensión universitaria

En función de todo lo apuntado hasta aquí, es evidente que en las últimas décadas se asiste a una creciente jerarquización de la extensión universitaria, entendida como un ámbito en el cual las universidades pueden formular políticas sociales, las cuales son eminentemente focalizadas⁴⁸. En esta misma senda interesa señalar que “el fenómeno mediante el cual se establecen las múltiples relaciones entre la universidad y su entorno, a diferencia de otros momentos de la historia de la universidad, en los cuales quedó relegada o diluida en la discusión entre quienes propician una sumisión de la institución al mercado y los que apoyan su función transformadora de la sociedad, hoy se ha constituido en un objeto de estudio y en un referente para el diseño de políticas sobre el presente y futuro de la educación superior” (Malagán Plata, 2003 citado en Chiroleau y Iazzetta, 2012: 23). De este modo, más allá de la vigencia de componentes residuales ligados a concepciones tradicionales y/o críticas en torno a la extensión universitaria -el reformismo, la escuela freiriana, entre otros-, se destaca en las últimas dos décadas la cristalización de un modelo de extensión universitaria que plantea el diseño y elaboración de intervenciones relacionadas con objetivos de desarrollo social y crecimiento económico. En este esquema, el concepto de “responsabilidad” o “responsabilidad social” de las universidades invoca “una mayor sensibilidad al contexto y que se traduce en una apropiación de la problemática social y una mayor integración con las dinámicas que devienen de ella” (Chiroleau y Iazzetta, 2012: 23), lo que da sustrato a su intervención, en forma tendencialmente focalizada⁴⁹.

Si bien las cuestiones abordadas hasta aquí fungen hacia otras problemáticas ligadas al campo de la educación y las políticas públicas, debe recordarse que esta tesis está anclada en el campo de la sociología de la penalidad, y en el sub- campo de la educación en contextos de encierro. Lo que se debe tomar de lo expuesto con relación al problema de investigación, es de qué manera se configuran modelos de intervención

⁴⁸ Al respecto, Suasnábar (2011) formula un interesante y profuso relevamiento del funcionamiento de la educación superior durante los gobiernos kirchneristas, argumentando que si bien “sobresale especialmente el giro hacia un neointervencionismo estatal donde el Estado parece recobrar cierto protagonismo, en el campo de las políticas de educación superior resultan menos frecuentes las políticas de carácter universal que procuran modificar ciertas tendencias históricas del sistema” (2011: 29).

⁴⁹ Si bien escapa al problema de investigación de esta tesis interrogar en profundidad los vínculos entre extensión universitaria, política social y la discusión entre políticas universales y focalizadas, esto constituye un área de indagaciones fructífero y en el cual existen crecientes “recomendaciones” de organismos internacionales que se pronuncian al respecto. En este marco el concepto acuñado de “pertinencia” se relaciona con el “papel” de las universidades en el “desarrollo social” (Brovetto, 1994; Sander, 1990; Gotifredi, 1996; UNESCO, 1995)

sobre lo social desde las universidades, que de alguna manera se pondrán en diálogo con la institución penal al momento del acceso y convergencia en los dispositivos de encierro. En consecuencia, las indagaciones de las páginas antecedentes son fructíferas tan sólo en el orden de pasar, a continuación, al análisis de la organización, objetivos y lineamientos de la extensión universitaria en el ámbito de la Universidad Nacional de La Plata y de la Facultad de Bellas Artes, particularmente en torno a los ejes que articulan allí la política extensionista relativa a la educación en contextos de encierro.

Extensión en la Universidad Nacional de La Plata y la inscripción de la línea de educación en contextos de encierro

Como se referenció anteriormente, la Universidad Nacional de La Plata⁵⁰ (UNLP) tuvo un rol pionero en la historia de la extensión universitaria, tanto argentina como latinoamericana. A lo largo del siglo XX ella recibió el influjo de los idearios y paradigmas antes reseñados, es decir, adhiriendo y promoviendo distintas vertientes y modalidades de extensión universitaria. A partir de la última reforma del estatuto organizativo de la UNLP realizada en el año 2008, se destaca una mayor jerarquización de la extensión en la Universidad⁵¹, la que es entendida “como un proceso educativo no formal de doble vía, planificada de acuerdo a intereses y necesidades de la sociedad, cuyos propósitos deben contribuir a la solución de las más diversas problemáticas sociales, la toma de decisiones y la formación de opinión, con el objeto de generar conocimiento a través de un proceso de integración con el medio y contribuir al desarrollo social” (Estatuto UNLP, 2008). Como puede observarse, este concepto bastante amplio de extensión parece alojar tanto la cuestión del rol de la universidad como motor del progreso social y de su carácter de parte en la formulación de respuestas como “solución a problemáticas”, como también la perspectiva más crítica, donde la planificación educativa debe *integrarse* con el medio, en un proceso de doble vía, a tenor del cual también les incumbe a los actores universitarios ceñirse los propios intereses y demandas de las poblaciones destinatarias de la intervención extensionista, es decir, a sus *demandas*. La

⁵⁰ Comenzó a funcionar en 1897 como Universidad provincial, y finalmente se nacionalizó en 1905. En la actualidad cuenta con diecisiete facultades, que condensan unas 111 carreras de grado y 170 de posgrado, en las que estudian unos 112.000 estudiantes y otros 23.000 en posgrado. También posee cinco colegios de pregrado -inicial, educación primaria y secundaria- donde estudian unos 5.000 estudiantes.

⁵¹ El presidente de la Universidad Nacional de La Plata, Fernando Tauber (2017) argumenta que la extensión no tuvo mayor fuerza durante el siglo XX, como tampoco la ciencia, en función de, primero, los sucesos de interrupción del orden constitucional que afectaron la autonomía universitaria, y finalmente, de las políticas económicas de corte neoliberal que, como se dijo, hacia la década del noventa afectaron a sebastaron un duro golpe a la inversión pública en educación.

jerarquización mencionada se destaca no solo normativamente en función del Estatuto, sino también por el crecimiento exponencial de las actividades de extensión coordinadas bajo la égida de la Secretaría de Extensión de la UNLP durante las últimas dos décadas⁵², en consonancia con el período de recuperación económica a nivel nacional generado desde el 2003, que facilitó una mayor transferencia de recursos del tesoro nacional al sistema universitario en general.

Con basamento en la normativa señalada, la política de extensión universitaria está dada, en primer lugar, por un mayor hincapié de la Universidad en la formulación, implementación y evaluación de políticas sociales, es decir, por una mayor intervención en el medio social. En este gran eje, el trabajo de la Secretaría de Extensión, tiene un radio de influencia que se estructura en torno a cuatro grandes clivajes: 1) la capacitación y actualización; 2) la gestión territorial organizada en torno a Centros de Extensión Comunitaria, propios de la UNLP, como así también mediante la acción combinada con organizaciones gubernamentales y sociales; 3) la Escuela Universitaria de Oficios -planteada como una vía para la inclusión-; y 4) la participación en políticas públicas. Asimismo, debe destacarse también la creación, en la órbita de esta Secretaría, del Consejo Social de la Universidad Nacional de La Plata, acontecida en función de la reforma del Estatuto y materializada en el año 2010, cuya misión consta en reunir actores regionales para avanzar en el diseño y realización de estrategias de intervención en el medio social.

Como eje central de formulación de propuestas de extensión por parte de cada Unidad Académica de la UNLP, es necesario mencionar el Programa de Promoción de Proyectos de Extensión -creado en 1992-, cuya convocatoria es anual. Los proyectos de extensión se plantean como “instrumentos de planificación a través de los cuales se generan procesos de educación no formal, que las Unidades Académicas, a través de los conocimientos acumulados y la capacidad de sus docentes, investigadores, alumnos y no docentes, comparten con la comunidad a la cual van dirigidos” (Página web de la UNLP; s/f⁵³). En ese sentido, cada Unidad Académica o Facultad debe elevar sus proyectos a la mencionada convocatoria, insertándose en algunas de las áreas temáticas definidas previamente por la Secretaría de Extensión de la Universidad⁵⁴. En el marco de aquel, puede plantearse la participación de docentes, investigadores, alumnos y no docentes, y asimismo se estipula que distintas Unidades Académicas

⁵² <https://unlp.edu.ar/extension>

⁵³ <https://unlp.edu.ar/extension>

⁵⁴ Las áreas temáticas actualmente son: Ambiente, producción del hábitat y derecho a la ciudad; Arte y comunicación popular; Desarrollo, organización social y derechos humanos; Educación para la inclusión; Producción, economía social y solidaria; Salud integral y comunitaria; Género y violencias

puedan presentar proyectos conjuntamente, en carácter de “Unidad interviniente” o bien de “Unidad ejecutora”. Es necesario, claro está, presentar el aval de las instituciones o comunidades interesadas en la realización del proyecto de extensión, elemento particularmente interesante para el objeto de investigación de esta tesis y que se desarrollará más adelante.

Como se puede advertir hasta aquí, la extensión universitaria se desdobra tanto en las actividades planificadas centralizadamente o con intervención de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de La Plata, como también a partir de los lineamientos del área de extensión propio de cada una de las diecisiete Facultades que la componen. Efectivamente, las Facultades o Unidades Académicas, poseen también su Secretaría de Extensión, desde la cual se pueden planificar, programar, ejecutar y evaluar proyectos de extensión. Es decir que, en la actualidad, para abordar los proyectos de extensión, es pertinente diferenciar entre los proyectos acreditados por Universidad Nacional de La Plata, y otros cuya acreditación es autónoma de cada Unidad Académica.

Ahora bien, si bien es cierto que la UNLP ha tenido un lugar protagónico en el despliegue de la extensión universitaria en la región, no es menos cierto que la participación de las unidades académicas en esta área ha sido históricamente oscilante, e incluso en algunos casos, nulo, en la medida en que algunas Facultades no poseían hasta fines de 1990 ni siquiera una Secretaría de Extensión⁵⁵ (Fernández y De Rose, 2018; Tauber, 2017). Lejos de ser este panorama una característica privativa de la UNLP, se ha señalado que, aun considerando que las universidades latinoamericanas han desarrollado y especializado la extensión más que en ninguna otra parte del mundo (Tünnermann, 2000), tal particularidad no ha ido en desmedro de cierto relegamiento de la extensión al interior de las mismas universidades. Así, Tommasino y Rodríguez señalan que “en general a la extensión se la visualizó como una función aparte, ajena a la vida universitaria cotidiana que fundamentalmente transcurre en las aulas y los laboratorios. Salvo excepciones, no estaba comprendida en la currícula, era más bien una actividad llevada adelante en el tiempo libre, colocada en un lugar donde no interfería con las actividades curriculares obligatorias” (2010: 22).

Sentado lo anterior, corresponde hacer una puntualización en torno al despliegue de la extensión en el caso específico de la Facultad de Bellas Artes, que es la Unidad en la cual se encuentran acreditados los equipos extensionistas analizados en esta

⁵⁵ Se estima como otro indicador de esta situación que “la UNLP cuenta con Facultades que poseen 28 proyectos aprobados y otras con tan solo dos, cuestión que no se relaciona con la cantidad de docentes, estudiantes, graduados y tamaño de cada Unidad Académica; sino con los distintos desarrollos en relación a la extensión y en algunos casos con dificultades en la formulación de proyectos” (Fernández y De Rose, 2018: 9)

investigación. Así, se destaca que el área de extensión de esta Unidad Académica se denominó durante la década del 90, y hasta el año 2011, “Secretaría de Extensión y Vinculación con el Medio Productivo”. Es claro que tal denominación, en la que la “vinculación” se iguala a la “extensión”, se asemeja a aquellos modelos en los cuales se concibe a la extensión “como dinamizador del crecimiento económico” (Arrillaga y Marioni, 2015). Bajo la égida de la Secretaría, se editaban revistas de difusión de temáticas desarrolladas en la Facultad, se establecía la oferta de cursos de extensión destinados a la comunidad, como así también de pasantías y convenios. Es decir que estaba más que claro el perfil de inserción laboral de los graduados y las graduadas de la Facultad de Bellas Artes, en el que se inscribía el trabajo de la mencionada Secretaría.

A partir del año 2011, se cambió la denominación referida a “Secretaría de Extensión” y se autonomizó una “Secretaría de Producción”. Sin perjuicio de ello, la oferta de cursos y talleres orientados a la comunidad constituye uno de los servicios centrales que administra la Secretaría de Extensión. En este punto, se entiende que el cambio de denominación que se suscitó, más allá de prácticas que en sí tienen continuidad con lo realizado hasta tal modificación producida en el año 2011, es expresivo de cierta plasticidad del concepto de extensión, que no delata *per se* una visión economicista, como sí lo hace el concepto de “vinculación” (Ortiz Riaga y Morales Rubiano, 2011; Sanabria et al., 2015). En este sentido, el significante “extensión” detenta una polisemia que “varía según diferentes articulaciones discursivas que procuran fijar provisoriamente su significado, de acuerdo a las tensiones y conflictos del proceso de la hegemonía en el campo universitario y social, y en función de las mediaciones que se establecen entre el proceso de la universidad y el proceso general de la sociedad que lo sobredetermina” (Tommasino y Cano, 2016:9)

La extensión universitaria en contextos de encierro

Como último punto respecto de la organización institucional de la extensión universitaria en la UNLP y en sus respectivas unidades académicas, cabe señalar que la intervención en cárceles (tanto de jóvenes como de mayores) constituye un área profusa en proyectos y propuestas de diversa índole. Si antes se ha comentado que los proyectos de extensión acreditados por la Secretaría de Extensión de la UNLP se justifican en áreas temáticas pre establecidas, es menester apuntar la existencia en particular del rubro “Educación para la inclusión”, donde se incluye específicamente un acápite destinado a la “educación en contextos de encierro”.

En el marco de la “educación en contextos de encierro”, distintas Unidades Académicas gestionan proyectos de extensión en los cuales se propende la intervención

en contextos de encierro, tanto de mayores como de jóvenes, y que ingresan a los establecimientos como “actividades de recreación” y “talleres extra-escolares” o de “educación no-formal”. Así, sólo durante el año 2019, se encuentran en ejecución los siguientes proyectos relativos a contextos de encierro⁵⁶: en la Facultad de Bellas Artes, “Taller interdisciplinario en Centros Cerrados del Complejo Villa Nueva Esperanza”, “Vendaval. Arte en contextos de encierro (Hogar de Tránsito y Centro de Recepción La Plata), y “Taller de escritura Unidad 33 de Mujeres”; Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación: “Filosofía Tumbera. Prácticas filosóficas en contextos de encierro” y “Las ciencias sociales como herramienta de inclusión en contextos de encierro”; Facultad de Ciencias Económicas: “De los muros a la acción. Herramientas para emprender en contexto de encierro”; Facultad de Psicología “Volver a elegir” y “Masculinidades contrahegemónicas: escritura y salud mental en cárceles”; Facultad de Ciencias Astronómicas y Ciencias Geofísicas “Astronomía en contexto de encierro punitivo” y “Derecho al cielo nocturno en el encierro punitivo”. Este panorama de propuestas disímiles y especializadas en función de la pertinencia temática de cada unidad académica, da cuenta tanto del nivel de focalización de las intervenciones extensionistas de la UNLP, como también -y este es el reverso que se articula con el objeto de investigación de esta tesis- la permeabilidad de las instituciones cerradas para permitir el ingreso de propuestas heterogéneas. Esta circunstancia, constituye un primer indicio de que las propuestas de talleres extra- escolares o no formales, aprovechan también la porosidad de una institución carcelaria, recepticia casi a cualquier ofrecimiento y formato (más allá del seguimiento y control que se dará ya dentro del establecimiento penal en cuestión). Como se señala en el libro *Sujeto de Castigos* (2012) respecto de las actividades, que “es destacable el carácter contingente y caótico de dicha oferta, que depende en algunos casos de personas de la comunidad que se ofrecen y asisten voluntariamente a dictar los mismos, o de estudiantes que en el marco de proyectos de extensión o prácticas profesionales instrumentan actividades” (Pasin y Suárez, 2012: 275). Como corolario de esto, es claro que el discurso socio educativo de las instituciones de encierro, pierde todo asidero ante el despliegue de actividades sin sistematización ni coherencia en arreglo a un programa formal que las contenga.

Lo apuntado hasta aquí es expresivo de que bajo el mote de “educación para la inclusión”, las propuestas de equipos extensionistas son variadas. Por otro lado, más allá de las referencias del Estatuto de la UNLP en cuanto a concebir a la extensión como un proceso de “doble vía”, no existen disposiciones normativas que estatuyan una

⁵⁶ Como se señaló en el apartado metodológico, los proyectos de extensión seleccionados para su análisis en esta tesis, fueron elegidos en virtud de que se pudieron garantizar instancias de observación desde el trayecto inicial de las intervenciones extensionistas, hasta su conclusión.

instancia previa en la que los extensionistas deban realizar una pesquisa o investigación en torno a las necesidades que se atraviesan en cada establecimiento de encierro en particular, y sobre todo las de la “clientela” penal que en cada caso la compone. Esta circunstancia da cuenta de cómo por detrás del crecimiento de la inversión en el sistema de extensión, y las invocaciones normativas que, ya sea desde el discurso de la extensión crítica, la vinculación o la responsabilidad social proponen un acercamiento a “la comunidad”, la práctica de cómo se hace extensión adolece de especificaciones en torno a cómo plantear una intervención cuyo punto de partida esté dado por los propios intereses y perspectivas de los destinatarios de la misma, es decir, partir de una *demand*a, tal como se suele exhortar discursivamente. Este señalamiento se enlaza con el problema de investigación de esta tesis, en la medida en que da cuenta de que la planificación y objetivos de los equipos extensionistas, muchas veces se construyen de manera unilateral, circunstancia que podrá apreciarse en las páginas siguientes, al indagar en torno a los dos equipos de extensión analizados. Oportunamente podrá analizarse de qué manera los objetivos más auspiciosos de los equipos de extensión que trabajan en los establecimientos penales juveniles, priorizan sus objetivos de enseñanza y aprendizaje muchas veces sin una evaluación previa de los complejos atravesamientos que se dan en un dispositivo penal y en la población que involuntariamente la habita, lo que invariablemente incide en experiencias de conflicto.

Siguiendo con el armazón institucional dedicado a la extensión universitaria en cárceles, es relevante señalar otro hito, el cual está dado por la creación, en el 2018, del Programa de Acompañamiento Universitario en Cárceles (PAUC), en la órbita de la Pro Secretaría de Derechos Humanos y en coordinación con la Pro Secretaría de Bienestar Universitario, en la UNLP. Su objetivo es impulsar y coordinar las distintas actividades de la institución universitaria y sus facultades en las cárceles de la región de La Plata, lo que importa un intento de sistematización de experiencias de extensión. El PAUC aborda la educación formal, y en contraposición a lo señalado respecto de la educación extra- escolar analizada más arriba, en este caso parece darse una estructura que en sí tiende y se propone como un encuadre sistematizador.

Tanto el eje de “educación para la inclusión” -en el que se suelen anclar las actividades extra escolares- como el programa del PAUC, encuentran su inscripción en la particularidad de que en la ciudad de La Plata y en sus alrededores, se despliegan una gran cantidad de cárceles y centros penales⁵⁷, lo que de alguna manera coadyuva

⁵⁷ Además de los dispositivos penales juveniles mencionados en el capítulo anterior, el Complejo Penitenciario bonaerense de la ciudad de La Plata comprende a la Unidades Penitenciarias 1, 22, 25 y 26 (sitas en Lisandro Olmos); 8 y 33 (de mujeres, sitas en Los Hornos); 12 y 18 (sitas en Gorina); 9 (sita en Villa Elvira); 10, 34 y 35 (sitas en Melchor Romero) y las Alcaldías Departamentales Petinatto (Olmos), La Plata II y La Plata III (sitas en Melchor Romero)

a la formulación de las líneas de extensión comentadas. Desde un punto de vista normativo, en todas las instituciones debería garantizarse el derecho a la educación en todas sus modalidades, sin distinciones, como así también debería ser operativo el acceso a actividades recreativas, formativas y educativas no formales. Es evidente que esto no es lo que sucede en el ámbito del sistema penal juvenil, en el cual se desarrolló esta investigación. Efectivamente, en una encuesta realizada a 236 jóvenes detenidos, el 28% no asistía a la escuela, en tanto el 20% del número restante debió esperar entre 16 y 30 días desde su ingreso a la institución para acceder a la primera clase, y otro 19% más de un mes, “demoras que se encuadran en el ya mencionado gobierno del orden interno donde solo luego de muestras de docilidad y el “conocimiento” de la conducta del joven en el pabellón se habilita el espacio educativo” (Pasin y Suárez, 2012: 264).

Lo apuntado en el párrafo anterior, que ciertamente se enhebra en el problema de investigación de esta tesis, parece un eje no problematizado por los actores universitarios -docentes, no docentes, alumnos, entre otros- vinculados a la educación en contextos de encierro -aspecto cuya vacancia ya se señaló en el estado de la cuestión-. Puede destacarse una excepción a la luz de un informe elaborado por la Secretaría de Extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP en el año 2017 con motivo de la II Semana de la Promoción de la Extensión Universitaria de la UNLP. En este, se señalan algunas dificultades propias de los proyectos de extensión de la mencionada unidad académica, situados en contextos de encierro. Al respecto, se apunta como una dificultad relevada por los actores extensionistas que “la lógica de premios y castigos dentro de las unidades, los prejuicios y la práctica de la desinformación que ejercen los actores institucionales sobre los actores del medio social (sobre el trabajo de los extensionistas, sobre los acuerdos y permisos para anclar la actividad en esos espacios, sobre los materiales de trabajo, sobre los/as asistentes a los talleres) dificultaron la continuidad del trabajo” (2017: 4). Esta cita resulta relevante porque pone de manifiesto, de primera mano, de qué manera el funcionamiento específico de las instituciones carcelarias plantea ciertas dificultades para la consecución de los objetivos educativos de las extensionistas. La mención de la “lógica de premios y castigos” traduce de qué manera el gobierno de la institución total obstaculiza el correcto desarrollo de las experiencias de extensión. Debe advertirse, sin embargo, que el problema no radica, como quizás el informe expresa, en contingencias disvaliosas que deberían ser suplantadas por lo que se suele denominar “buenas prácticas”. El aspecto más problemático está dado, justamente, por el hecho de que incluso el “buen funcionamiento” de una experiencia extensionista, no obsta a que, tal como se ha apuntado en párrafos anteriores, puedan darse posibles procesos de

apropiación y de re funcionalización de lo educativo, al interior de las instituciones carcelarias.

Lo apuntado en el párrafo implica que, desde una visión normativista o de denuncia, el conflicto entre educación y encierro se reduciría a preguntarse si la institución penal consiente o no el ingreso y desarrollo de experiencias educativas formales y no formales. Sin embargo, desde una mirada superadora del *deber ser* jurídico, cabe iluminar el hecho de que, en las condiciones descritas, el ingreso mismo de las prácticas extensionistas en los contextos de encierro, se imbrica de por sí con una tensión de otro orden, por cuanto engrosa voluntaria o involuntariamente la oferta de actividades de la institución penal, abonando así el discurso terapéutico en el que esta se legitima. Como se vio en el capítulo anterior, y focalizando en el espacio penal juvenil, el paradigma de la protección y promoción integral, sostiene a las “medidas socio educativas” como asiento de la privación de la libertad. No se trata de mero encierro, sino de un encierro correctivo, rehabilitador, terapéutico. Este punto, en el cual los objetivos de la inclusión social extensionista son aprovechados por una institución que también ensancha su registro de actividades de recreación, es el que, como se sostiene, no aparece problematizado en torno al eje de “educación para la inclusión” y sus actores.

Como síntesis de lo dicho hasta aquí, es meritorio señalar que la tensión central de los atravesamientos descritos, estará dada por la convergencia entre la lógica educativa y extensionista de la universidad, y la lógica punitiva y correctiva del dispositivo custodial. Para avanzar en esta indagación, a continuación, se presentan y analizan los objetivos y perspectivas de los integrantes de los equipos de extensión universitaria.

Los equipos de extensión

El Equipo de Extensión NO 1

El equipo de trabajo en el Centro Cerrado, está conformado básicamente por dos integrantes fijas, a los que se les ha sumado en algunas oportunidades otros participantes. La primera de ellas, M.V., es docente en la Facultad de Bellas Artes (UNLP), además de trabajar en la Secretaría de Extensión de la mencionada unidad académica, desde el año 2011. De su lado, la otra integrante, A.R., es Profesora en Artes Audiovisuales y también trabaja en la Secretaría de Extensión desde el año 2011.

La trayectoria en el campo de la extensión universitaria de ambas integrantes del equipo se remonta, al menos, al año 2011, cuando comenzaron a desarrollar distintas actividades. Primeramente, en uno de los Centros Comunitarios de la Universidad

Nacional de La Plata, y a posteriori en unidades del Servicio Penitenciario como la Unidad 33 de Mujeres. Finalmente, en el año 2014 llevaron a cabo la primera intervención en contextos de encierro de jóvenes en conflicto con la ley penal, que se replicó en el 2015, y luego en los años 2018 y 2019. Un dato importante con relación a las acciones de extensión de este equipo, es que son acreditadas por la Secretaría de Extensión de la Facultad de Bellas Artes, en la medida en que ambas integrantes se desempeñan laboralmente allí. Sólo en el 2014 la acción en un Centro Cerrado del Sistema de Responsabilidad Penal Juvenil se encuadró en el marco de una convocatoria a proyectos de Voluntariado de la Universidad Nacional de La Plata, y después de esta, el trabajo realizado en el 2019 en otro dispositivo similar también se encuadró en un proyecto de extensión acreditado por la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de La Plata. Es decir que sólo dos acciones, dentro de un conjunto mucho mayor, son las efectivamente acreditadas en las convocatorias ordinarias de la Secretaría de Extensión que nuclea a todas las unidades académicas de la Universidad Nacional de La Plata.

Lo dicho reviste interés en la medida en que permite identificar que antes que la formalización de una propuesta y su institucionalización, el trabajo de extensión en contextos de encierro puede ser gestionado, sin mayores contratiempos, desde la Secretaría de Extensión de la Facultad de Bellas Artes. Como se ha apuntado, la primera experiencia sucedió en el 2013, cuando la docente A.R. le sugirió a M.V. que le habían comentado la idea de realizar alguna experiencia de proyección de películas en un dispositivo penal de jóvenes, ubicado en el Complejo Villa Nueva Esperanza de Abasto. De esta forma, M.V. se comunicó telefónicamente con el director del establecimiento, a quien no conocía, a los fines de concretar tal idea. En este marco informal, ante la buena predisposición del director del establecimiento, las docentes se acercaron a fines del año 2013 a proyectar una película y conocer a los jóvenes alojados en el centro penal. La experiencia fue provechosa según las docentes que la programaron, en la medida en que los jóvenes fueron receptivos a esa posibilidad de pasar un tiempo de esparcimiento con personas ajenas a la institución penal. En ese sentido, la docente comenta que:

A partir de allí se fue generando una relación de confianza... **la idea era hacer algo meramente recreativo, de esparcimiento.** Se llevaban cuatro películas y los chicos mismos eran quienes elegían lo que querían ver en cada ocasión. Posteriormente **surgían charlas** que ponían en circulación algún punto fundamental, que podía derivar de una película de *zombis*, a la cuestión de la inmunidad, y de allí a las vacunas, por ejemplo, donde emergía que muchos

de ellos no habían tenido acceso a algo tan elemental como las vacunas (Entrevista con una docente de la Secretaría de Extensión, 23 de agosto del 2017).

Como se ve hasta aquí, las perspectivas de las docentes parecen abrigar una idea de la intervención extensionista como una posibilidad de interactuar con los jóvenes privados de su libertad. En este punto puede leerse un posicionamiento en el cual, antes que grandes consignas en torno al arte o al sentido de la actividad en cuestión, se plantea como meta establecer un momento recreativo y de esparcimiento. En términos teóricos podría argumentarse que tiene lugar aquí cierta idea de hacer comunidad (Nancy, 2000) en orden a la cual las docentes que proponen la actividad tienen como expectativa propiciar encuentro con los jóvenes. La actividad de disfrute artístico y de esparcimiento se plantea como un espacio para las relaciones humanas, en el cual se desarrollen posibilidades de distintos intercambios e interacción entre sujetos, conformando un *ser plural* (Nancy, 2000). Como la experiencia, tal cual se apuntó antes, fue positiva, las docentes decidieron entonces plantear un proyecto de extensión que tendría desarrollo hacia el año 2014. Esta vez la idea fue realizar un taller de video comunitario y fotografía con los jóvenes del dispositivo penal, de modo de favorecer un acercamiento de los jóvenes a una forma de expresión artística y poética. El equipamiento fue prestado por la Facultad de Bellas Artes, y según relata la docente, fue el mismo director del Centro Cerrado el que elevó la propuesta a la Subsecretaría de Niñez y Adolescencia provincial (actual Organismo Provincial de Niñez y Adolescencia). Según la docente, en su perspectiva primaba el trabajar con los jóvenes y generar lazos con ellos, pero al margen de acercarse de manera deliberada a las trayectorias de institucionalización, o a una indagación en torno a las causas penales. Desde la perspectiva de esta docente, la intervención extensionista tenía como eje el despliegue de un lenguaje artístico que les permitiera a los jóvenes pensar en otros términos que no fueran los de la institución cerrada. Así, apuntaba que:

Nunca preguntamos cómo los jóvenes llegan, o cuales eran sus historias en particular, sino que queríamos algo que pudiera insertarse lo más posible en su cotidianeidad. En una oportunidad llevamos unas hojas para que ellos escribieran sus sueños, y fue muy chocante el hecho de ver que los chicos no conseguían realizar esa tarea... porque no pensaban que ellos tenían permitido soñar... imaginar algo más allá de su realidad (Entrevista con una docente de la Secretaría de Extensión, 23 de agosto del 2017).

Lo dicho hasta aquí plantea la modalidad de una intervención que, si bien se plantea el acercamiento de un lenguaje artístico, al mismo tiempo se procura que no sea disruptiva respecto de la cotidianeidad de los jóvenes en la institución. Ejemplo de ello

es la opción por no profundizar en cuestiones que quizás tornarían diálogos algo tensos con los jóvenes, o que podrían marcar la pauta de que las docentes estarían solo interesadas en la dimensión de la problemática penal. Pese a ese intento, la segunda parte de la nota expresa cierta dislocación entre lo pretendido por las docentes y la respuesta de los jóvenes. Si bien la docente expresa un shock, lo que en verdad parece condensar la escena por ella relatada es la forma en que se desdibuja la planificación pedagógica al momento en que es traspuesta hacia jóvenes cuyas condiciones objetivas les dificultan ubicarse en el plano imaginativo que les es requerido. Ahora bien, más allá de esta dicotomía entre la expectativa docente y la réplica de los jóvenes, es evidente que la dimensión vincular parece en todo caso tener más gravitación que la necesidad de que se cumpla con una actividad en particular. Así, la docente señala que la intervención desde la extensión universitaria se funda, básicamente, en un interés por las vidas de esos jóvenes privados de su libertad en las afueras del Gran La Plata: “Vos podés pasar por la Avenida 520 y no ver nada, o bien interesarte por qué es lo que sucede en estos espacios, que le pasa a los jóvenes que están en esos lugares” (Entrevista con una docente de la Secretaría de Extensión, 23 de agosto del 2017). La docente apuntaba en la misma entrevista que en algunas ocasiones ella y dos extensionistas más consiguieron incluso quedarse a cenar en el Centro Cerrado, llevando alimentos y cocinándolos con los jóvenes.

De lo dicho hasta aquí, emerge con claridad que la extensionista de la Facultad de Bellas Artes prioriza la dimensión vincular con los jóvenes antes que la transferencia de contenidos específicos. Así, nuevamente es posible mencionar la cuestión de la práctica como una apertura de lo comunitario (Nancy, 2000), en la medida en que emerge con claridad una práctica interesada por, en este caso, producir relaciones humanas en el contexto carcelario. La intervención de esta docente extensionista concurre desde “una lógica del límite: lo que está entre dos y muchos, y lo que pertenece a todos y a nadie, sin tampoco pertenecerse” (Nancy, 2000: 104). Se trata, en consecuencia, de lo que pueda darse en ese despliegue contingente en el encuadre de una actividad de extensión.

Lo señalado hasta aquí se ve reforzado si se tiene en cuenta que las docentes de este equipo extensionista tuvieron en cuenta el reparar en actividades como llevarles comida a los jóvenes, escucharlos y preguntarles qué películas desearían que se proyectara. Desde este punto de partida, posteriormente, se presentaba la posibilidad de que, mediante el arte y el lenguaje audiovisual, los jóvenes pudieran pensar imaginativamente en otras realidades posibles. Así, la docente apunta:

La extensión ahí permite eso, **la posibilidad del arte de mostrar una realidad distinta**... mediante la **imaginación**, de ver una flor en un [dispositivo] penal y pensar que es la misma flor que puede estar en el patio de una casa, o en mar. Abrir la puerta a esa posibilidad que da el arte (Entrevista con una docente de la Secretaría de Extensión, 23 de agosto del 2017).

La nota antecedente es de gran valor porque expresa sin miramientos la perspectiva de la práctica extensionista. Ciertamente, se destacan la confianza en la escena educativa como posibilidad de expresiva para los jóvenes. Las palabras de la docente introducen la presencia de una expectativa en torno al lenguaje artístico y la metáfora, como clivajes capaces de disrumpir el cotidiano, mostrando una realidad distinta. Puede encontrarse aquí un claro posicionamiento desde la educación estética, en tanto esta propone la posibilidad de “promoción en los alumnos de actitudes estéticas frente a la realidad” (Estévez, 2003: 39). Al discurso de la docente que antes versaba sobre la cuestión vincular, se le agrega ahora la perspectiva clara del arte como un código que permite una aprehensión diferencial de la realidad (Sánchez Vazquez, 1999), de conformidad con la cual las vivencias práctico-utilitarias y del orden de lo cotidiano, pueden mutar y complejizarse en favor de la lectura de otras relaciones, eminentemente estéticas, y vinculadas con la posibilidad de una lectura sensible del mundo, que establezca relaciones ilimitadas. Esta pauta, ejemplificada en “la flor que puede estar en el patio de una casa, o en el mar”, como se verá en los capítulos subsiguientes, será eje de distintas tensiones, al insertarse en un orden institucional en el cual los comportamientos y lenguajes se encuentran fuertemente ritualizados (Goffman, 1961), el espacio monopolizado y controlado por los operadores de la institución, y las perspectivas de futuro de los jóvenes, sobre determinadas por la terapéutica de la superación.

A su turno, la otra docente de este equipo extensionista, hace su propio relevo de lo que significó acercarse a trabajar en contextos de encierro de jóvenes. Esta docente, profesora de arte audiovisuales, tenía un trayecto previo en extensión universitaria, en la medida en que desde principios del año 2013 venía trabajando en proyectos de extensión en un Centro Comunitario ubicado en la zona denominada Puente de Fierro, barrio de Altos de San Lorenzo. La extensionista realizó allí, junto con otros pares, un taller de fotografía con adolescentes mujeres que iban a un comedor en ese barrio. Como ella destaca, una de las adolescentes tenía un hermano privado de su libertad en un Centro Cerrado del Complejo Villa Nueva Esperanza, y le comentó que sería bueno que llevaran ese mismo taller de serigrafía al dispositivo penal. Tal cuando se describió anteriormente, al comentarlo con su par de la Secretaría de Extensión, se

comunicaron con el director de ese establecimiento, elevándole la posibilidad de hacer una visita y proyectar una película:

Pero era un proyecto nuestro, de los que estábamos ahí laburando en la Secretaría de Extensión, no de los proyectos oficiales de la UNLP. Escribimos la propuesta y el director nos dijo que iba a pasar a la Secretaría [Subsecretaría de Niñez y Adolescencia], aunque no sé si se hizo al final. Lo planteamos como educación, derechos humanos, inclusión y derecho al tiempo libre y al entretenimiento (Entrevista con una docente de la Secretaría de Extensión, 23 de agosto del 2017).

Como apunta la entrevistada, el trabajo se inició al margen de un proyecto oficial de extensión de la UNLP. Asimismo, se destaca que la docente señala que no tuvo certeza si el organismo provincial tuvo conocimiento del ingreso del equipo de extensión al dispositivo penal, y del desarrollo de la actividad. Este esquema de trabajo da cuenta de una inscripción de la práctica docente, que pudo ingresar en términos de confianza personal, antes que por un intercambio institucional claro. Más allá del balance positivo de la extensionista, se destaca la inestabilidad o fragilidad que detenta el permiso de acceso a la institución.

Tal como señala la docente en la última nota de campo transcrita, luego de la experiencia de exhibir películas durante el año 2013, en el año 2014 desarrollaron con los jóvenes un documental en el Centro Cerrado. En ese orden destaca que la propuesta era la de realizar un video comunitario⁵⁸ “es trabajar con la comunidad, entonces de ellos tienen que salir la idea de lo que quisieran filmar. Entonces no les podíamos imponer una idea, un guion, una forma de hacer, sino medio que lo íbamos viendo ahí con ellos” (Entrevista con una docente de la Secretaría de Extensión, 23 de agosto del 2017). Como se deduce de las palabras de la extensionista, al igual que lo que expresaba su par, es fuerte la tesis de que la intervención extensionista tiene por objetivo aproximar el lenguaje artístico. La cuestión de que emanara de los jóvenes “la idea de lo que quisiera filmar” reafirma esta cuestión del arte como la posibilidad de desarrollar una forma específica de sensibilidad (Sánchez Vazquez, 1999). En ese orden, la idea del video comunitario funcionó como una técnica que dio relieve a tal posibilidad, en la

⁵⁸ El video comunitario propone el uso de herramientas audiovisuales y de la comunicación, con el objetivo de que una comunidad o grupo de personas, construya un relato en torno a su medio social (el barrio, una escuela, entre otras posibilidades). La particularidad, es que las herramientas sean utilizadas por los mismos interesados o miembros de la comunidad, prescindiéndose de la intervención de expertos o personal calificado, con el objetivo de no perturbar las elecciones estéticas y/o audiovisuales de los sujetos realizadores del video.

medida en que los jóvenes podían realizar una lectura, desde la estética, de su contexto de privación.

El video en cuestión se denominó *Los pibes Toma 1*, nombre que eligieron los mismos jóvenes del Centro Cerrado. La docente comenta que tanto aquellos como ella misma y quienes vieron el documental, quedaron muy conformes con el resultado. El cortometraje en cuestión dura unos diez minutos, y consta de entrevistas realizadas entre los jóvenes, en las cuales ellos comentan su vida cotidiana dentro del Centro Cerrado, y las expectativas que tienen con miras a su libertad. La profesora de artes audiovisuales, A.R., sin embargo, destaca que las autoridades de la institución no quedaron igualmente satisfechas con este documental. En entrevista personal ella puntualiza que, si bien los jóvenes habían tenido mucha prestancia con la técnica documental, las autoridades apreciaron que el producto final reflejaba un discurso que no resultaba muy elegíaco de las virtudes de la institución de encierro. Así, ella menciona que

La realidad es que más allá de que quedó buenísimo el video del año 2014 y que a todo el mundo le gustó, surgió el objetivo de que para las autoridades era un bajón... para la institución era medio un bajón. Porque, nada, te muestra la realidad de la institución, que era un garrón. Entonces nada, después de eso, medio que nos tiraron la onda de hacer algo "más positivo" (Entrevista con una docente de la Secretaría de Extensión, 16 de agosto del 2019).

Como se observa en el comentario de la docente, asoma aquí lo que se señaló antes en torno a la inestabilidad del lazo entre docentes y operadores institucionales. Efectivamente, si bien el equipo extensionista logró acceder a la institución penal sin necesidad de acreditarse ante el Organismo de Niñez y Adolescencia, el despliegue de la actividad artística no se produjo con completa autonomía. Al menos en una etapa de devolución y también de cierta evaluación del trabajo de las docentes, es posible detectar desde aquí un avance de los operadores institucionales y de sus propias expectativas e intereses, sobre el modo en que se ha planificado la actividad extensionista con los jóvenes. En efecto, el mandato de que debiera haberse producido "algo más positivo" da cuenta de que el establecimiento espera cierta funcionalidad o adecuación de la práctica extensionista, al discurso y a la valoración institucional. Así, la circunstancia descrita ilustra que la institución privilegia reproducir el sentido de que ella constituye un episodio benéfico en la vida de los jóvenes. Sin embargo, en el video del año 2014 emergieron imágenes en las cuales los jóvenes se muestran *para abajo*, o señalando aspectos marginales de la vida en el encierro, lo que importó un quiebre

del “rito de institución” (Goffman, 1961), consistente en el mandato tácito de expresar gratitud y sumisión al dispositivo correctivo. La tensión apuntada aquí, y que aparece referenciada al video documental realizado en el año 2014, reaparecerá durante el año 2015 cuando el equipo de extensión se dirija a trabajar en otro dispositivo de encierro, como así también durante los años 2018 y 2019⁵⁹, cuando se vuelva al Centro Cerrado que se viene mencionando.

Como se ha señalado, luego de la filmación del cortometraje *Los pibes Toma 1*, el equipo trabajó en otro dispositivo de encierro, ubicado dentro del Complejo Villa Nueva Esperanza. Allí sí se propició una mayor institucionalización de la intervención, ya que ese trabajo fue el primero que tuvo una acreditación en una convocatoria de voluntariado de la Universidad Nacional de La Plata. Tal como señala la docente:

Luego de filmar el video documental, en septiembre de 2014 presentamos una propuesta de Voluntariado, y un año funcionó como proyecto de voluntariado, durante el 2015, cuando trabajamos en el Centro Cerrado Carlos Ibarra. Y yo de mientras seguía con el Cine Móvil en todos los Centros Comunitarios de la UNLP, y el específico en Puente de Fierro. Y esa fue la última vez que hicimos contexto de encierro, hasta el año 2018, cuando volvimos (Entrevista con una docente de la Secretaría de Extensión, 16 de agosto del 2019).

Tal como se señala en la nota, la experiencia en el Centro Cerrado Carlos Ibarra fue la última en contexto de encierro hasta el año 2018. Al respecto, una de las dos docentes que participó en el equipo apunta “en el Ibarra fue distinto igual: teníamos que trabajar en el comedor, con la puerta cerrada y un “maestro” vigilando. Menos movilidad, fue mucho más difícil, no se pudo seguir mucho” (Entrevista con una docente de la Secretaría de Extensión, 23 de agosto del 2017). Nuevamente, el desarrollo de la práctica de extensión se ve aquí obstaculizado por el armado securitario propio del establecimiento penal. Si en el discurso de la anterior docente el documental *Los Pibes Toma 1* había sido de alguna manera impugnado por las instituciones del Centro Cerrado, en el caso del Centro Cerrado Carlos Ibarra la dificultad parece tener lugar en el desarrollo mismo de la actividad, interrumpida y fuertemente condicionada, a la luz de la presencia de los guardias o “maestros”, y de un circuito preparado para limitar la circulación⁶⁰.

⁵⁹ Durante el 2018 el proyecto sólo se acreditó en la Secretaría de Extensión de la Facultad de Bellas Artes. Hacia fines de ese año, se presentó la propuesta en la convocatoria ordinaria para proyectos de extensión de la Universidad Nacional de La Plata, resultando aprobado para su ejecución durante el año 2019.

⁶⁰ Este circuito monopolizado por parte de los guardias denota la importancia del espacio como una dimensión crucial para analizar el despliegue real del castigo, y que constituirá una limitante

A la par de estas disputas en torno al contenido, interesa señalar que, desde el punto de vista de esta docente, también la intervención extensionista se relaciona con la posibilidad de compartir momentos y espacios con los jóvenes, al margen de la actividad específica que se había propuesto por escrito en la planificación originaria. Así, la experiencia de extensión en sí misma, según relata la entrevistada, muchas veces se justifica en una dimensión propiamente vincular, como se aprecia en la nota siguiente:

Las clases a veces tienen que ver con seguir manteniendo el vínculo... hay días que es más tener confianza, mantener el vínculo. A veces tomamos mate y charlamos, pero por ahí ese día hablando con uno de los pibes, vos lo escuchaste, el pibe saca algo de eso, y tiene más confianza con vos...y por ahí un pibe que no quería filmar, después de eso se anima a filmar... (Entrevista con una docente de la Secretaría de Extensión, 16 de agosto del 2019).

Como se expresa en las palabras de la entrevistada, cuestiones como tomar un mate, compartir una comida o simplemente entablar una charla, son dimensiones que coadyuvan a un interés preciso: sostener el taller, más allá de que en algunas jornadas no exista una realización conforme a lo planificado. Y es que actividades que no tienen una incidencia final en cómo se realizará el cortometraje, por ejemplo, parecen tener un sentido pedagógico, en términos de consolidar una relación con los jóvenes⁶¹.

Lo dicho hasta aquí permite, no obstante, apuntar una tensión, íntimamente relacionada con el problema sobre el que se recorta esta tesis. Es lo cierto que el énfasis en lo vincular les permite a las docentes consolidar una relación con los jóvenes, en función de la actividad extensionista que los ha reunido. Sin embargo, puede advertirse que la perspectiva de las extensionistas de plantear un espacio de dispersión y reflexión importa como reverso... admitir una vez más la idea de un encierro que puede ser no del todo negativo. Sostener el lenguaje de lo vincular aún en el marco de una red institucional de secuestro, en la cual los jóvenes están involuntariamente retenidos, soslaya la asimetría de poder originaria propia del espacio carcelario. La cárcel intenta todo el tiempo, mediante eufemismos, ocultar estas realidades, y en este esquema la intervención extensionista parece tener cierta adecuación el sostenimiento de esta ficción. El discurso en torno a lo vincular tiende a naturalizarse, aceptarse e imponerse como un sentido común o “buena práctica” extensionista, que, si bien puede no tener

para el despliegue extensionista. Esta dimensión se analizará en profundidad en el cuarto capítulo de esta tesis.

⁶¹ Algunas dimensiones relacionadas con las expectativas de las docentes, que median las escenas educativas, son analizadas en el quinto capítulo de esta tesis. En tanto, es claro que existen emergentes de campo relacionados con las perspectivas más amplias de las docentes extensionistas sobre las juventudes, que escapan al problema de investigación de esta tesis, centrado en la convergencia entre las lógicas educativas de extensión, y las lógicas punitivas y correctivas de la institución penal.

que ver con un cálculo estratégico individual, se traduce como una adhesión funcional al discurso en torno a lo socio-educativo, promovido por la institución desde su posición estratégica de poder (Bourdieu, 1997), en ese espacio social determinado. Continúa aseverando una de las docentes:

La verdad siento que esto puede servir, aunque no estoy 100% segura. De lo que sí estoy 100% segura, es que al menos va a haber una persona que en una institución de mierda, los trató bien a los chicos y los respetó. Que venga a alguien que te hable de otras cosas, te trate bien, eso ya sirve para la autoestima, para la calidad de vida de ese momento (Entrevista con una docente de la Secretaría de Extensión, 16 de agosto del 2019).

En la misma línea de lo que se apuntó antes, el énfasis en torno a lo vincular como justificación de la experiencia de extensión, ingresa también en una opacidad que, voluntaria o involuntariamente, admite cruces e inserciones en el terreno de la penalidad pedagógica. El hecho de que las expectativas de la entrevistada vayan en la dirección de considerar a la experiencia de extensión **en el encierro**, como una instancia para conectar a los jóvenes “con su identidad, su personalidad, su forma de pensar”, de alguna forma reintroduce algo del sesgo terapéutico, del llamado a la introspección del sujeto. Por otra parte, y tal como se verá en el quinto capítulo referido al análisis de las prácticas pedagógicas, las expectativas de la docente evaden plantear una meta o modelo ideal respecto de lo que el joven debería ser y/o hacer: se propone una sensibilización del joven consigo mismo, con su identidad, pero al margen de los modelos propuestos desde la institucionalidad penal, que pivotan en los conceptos de la “responsabilidad”, la “autonomía” y la construcción cuasi *managerial* de un “proyecto de vida” -contraste que se indagará en el quinto capítulo de esta tesis-.

Lo sentado en el párrafo antecedente, importa un interrogante sobre el discurso de los actores universitarios, no en el sentido de impugnar el despliegue de la actividad de extensión, sino antes bien en la necesidad de apuntar posibles procesos de resemantización de prácticas en apariencias inofensivas, inocuas o que pueden sustraerse al espacio en el que tienen lugar. Efectivamente, el hecho de que estas se sitúen en una “institución total” (Goffman, 1961), importa que, a contramano de lo que podría suceder en una escuela o en una institución de encierro voluntario, todos los gestos y acciones de los actores tiendan a codificarse en arreglo a la constante reproducción del orden del establecimiento. Como se señala, esto constituye tan sólo una tensión, toda vez que las mismas extensionistas intentan, en lo posible, marcar distancia respecto de los mandatos de la institución penal:

Yo no creo que esto sea una herramienta para salir y laburar de eso, o que vayan a aprender realmente una disciplina o un oficio, pero sirve para verse desde otro lugar. Les aporta eso: trabajar con la imagen, la palabra, el texto fílmico y audiovisual. El verse reflejados en una pantalla y ver sus gestos, sus movimientos, eso les hace salir del lugar que están siempre y pensarse desde otro lugar. Ya al menos tienen una experiencia que los puede vincular con algo relacionado con su identidad, su personalidad, su forma de pensar (Entrevista con una docente de la Secretaría de Extensión, 16 de agosto del 2019).

Es claro que lo dicho hasta aquí, en tanto pone en duda la “utilidad” de la experiencia educativa, desarma, cuestiona o interroga la ficción de la institución penal en torno a las instancias “socio educativas” que tienen lugar dentro de la cárcel. Se plantea así un interrogante a ese discurso de la escuela del encierro como práctica para la vida en libertad. Sin embargo, esta opción implica también renunciar a las perspectivas del arte y la cultura como recurso y/o como técnica de empoderamiento táctico (Yúdice, 2002), que podrían resultar pertinentes en este contexto. “Yo no creo que esto sea una herramienta para salir y laburar de eso” implica anular la pregunta por las necesidades concretas de esos jóvenes respecto de los cuales se pretende construir un vínculo. En contraposición a los lineamientos antes analizados en torno la extensión y el desarrollo social, la perspectiva de este equipo extensionista no se aboca a las necesidades o demandas propias y previas de los jóvenes, sino que postula unilateralmente “lo que les puede servir”. Esta última problematización que emerge en torno a los objetivos y planificaciones del Equipo NO 1 de extensión, importa que más allá de lo propugnado en los lineamientos de intervención extensionista de la UNLP, la práctica concreta de la extensión admite cierta discrecionalidad y derivas personales de las propias extensionistas.

El Equipo de Extensión NO 2:

En cuanto a este equipo de extensión, lo primero que debe señalarse es que su génesis se vincula con la intención de trabajar en contextos de encierro de jóvenes. Esa es una primera diferencia con el equipo descrito antes, ya que este último desarrollaba, desde el 2011, actividades de extensión universitaria en distintos territorios -no exclusivamente de encierro punitivo- y sólo hacia fines del 2013 desembocó en un espacio de encierro penal juvenil. En el caso particular del equipo de docentes descrito en este apartado, la voluntad de trabajar con jóvenes institucionalizados fue la que motivó la iniciativa de trabajo extensionista en dos docentes, a los que paulatinamente se fueron adicionando más integrantes.

El colectivo se encuentra conformado, al año 2019, por cuatro profesores de Historia del Arte (N.I., A.N., L.U., J.U), y dos profesoras de Plástica (L.L. y L.R.) -estas últimas comenzaron como alumnas participantes del proyecto y entretanto se recibieron-. En relación con lo dicho en el párrafo precedente, todos los extensionistas entrevistados confirmaron, en cuanto a la génesis del colectivo, el mismo relato: una de las integrantes, A.N., había hecho en el 2012 un trabajo final para una materia de la carrera de Historia del Arte, el cual planteaba desde una concepción estructuralista la posibilidad de propiciar intervenciones de creación artística emancipatorias, en contextos de encierro. Al ser aprobado, le comentó al profesor N.I. la posibilidad de reconvertir aquel en un proyecto de extensión en cárceles. El profesor, quien devino futuro integrante del colectivo, además era empleado del Organismo provincial de Niñez y Adolescencia -en ese entonces, la Subsecretaría de Niñez y Adolescencia-, así como también había trabajado como docente en dispositivos del Sistema de Responsabilidad Penal Juvenil. De ese modo lo que era una investigación teórica devino una propuesta de extensión universitaria, en función de la voluntad individual de A.N. -entonces estudiante- y N.I, el docente.

Hacia fines del 2013, se concretó la presentación como proyecto de extensión en la Secretaría de Extensión de la Facultad de Bellas Artes, con el profesor como director, y la autora del trabajo, junto a otra estudiante que se sumó, como participantes.

La primera experiencia de taller fue realizada por A.N., quien durante el año 2014 se presentó con el proyecto en la Subsecretaría de Niñez y Adolescencia, en donde le sugirieron comenzar realizando un taller en el Centro de Contención Hogar de Tránsito. A partir del aval de su profesor -que también era empleado del organismo provincial-, se le confirió a esta docente la autorización respectiva para ingresar y desplegar una propuesta educativa en el Centro de Contención Hogar de Tránsito. De aquí resulta necesario remarcar la doble inscripción de docentes universitarios y/o alumnos, y empleados del Organismo de Niñez, en clave de hibridación que de alguna manera permite el acceso a las instituciones de encierro. De igual modo, las extensionistas del equipo NO 1, eran también empleadas de la Secretaría de Extensión. En ambos casos, el ingreso podría verse menos obstaculizado en virtud de estas dobles inscripciones.

Prosiguiendo con el desarrollo de las actividades de extensión, en la medida en que para A.R. la experiencia en el Centro de Contención fue muy positiva, hacia finales del año 2014, presentó el proyecto con N.I, nuevamente, en la Secretaría de Extensión de la Facultad de Bellas Artes, y una vez que fue aprobado, se llevó a cabo durante el año 2015 en el Centro Cerrado Almafuerde. Durante el mismo 2015, la docente señala que abandonó la perspectiva del proyecto inicial y empezó a pensar el proyecto en función de los lineamientos de Jacques Rancière. Así, apunta en una entrevista:

Castoriadis me permitió tener una perspectiva política para tener en el contexto... y con Rancière me di cuenta que podíamos tener prácticas pedagógicas emancipatorias de verdad, tanto nosotras como talleristas como los pibes, por una cuestión de fundar horizontalidad (Entrevista con la docente A.N., 26 de julio del 2019).

La digresión teórica que realiza la docente extensionista, se plantea como un sustrato teórico legitimador de su propuesta de taller. Sin embargo, resulta significativo que las alusiones a las “prácticas pedagógicas emancipatorias” y la perspectiva de “fundar horizontalidad” no se explicitan en cuanto a su contenido, ni se ejemplifican con una planificación concreta, lo que de alguna manera expresa la intención de que los lineamientos teóricos pueden suplir la necesidad de recabar en mayores especificaciones en cuanto a las prácticas concretas. Si bien se volverá sobre esta cuestión más adelante en este mismo capítulo, resulta oportuno rescatar el señalamiento que realiza Barco en torno al mandato de no “confundir la visión teórica de la práctica con la práctica en sí. El tiempo de la práctica y el tiempo de la teorización son distintos” (1989: 16). Sin perjuicio de esta cuestión, hacia finales del año 2015 se volvió a presentar el proyecto -en función de la renovada fundamentación teórica- para replicar la experiencia durante el 2016. El proyecto contaba con el aval del organismo provincial, y fue aprobado en la convocatoria ordinaria de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de La Plata, pero sin embargo no pudo ser ejecutado. El cambio de autoridades provinciales -mencionado en el capítulo anterior- producido a partir del 10 de diciembre del 2015, generó según los extensionistas una interrupción de los permisos que habían sido otorgados:

El aval nos lo había dado la gestión anterior...y luego hasta que ellos [las nuevas autoridades] no se pusieron *en autos* con tooodos los avales, de tooodas las instituciones, de tooodas las facultades, no empezó ninguno. Empezamos a mitad de año. Y ellos no estaban al tanto...no sabían ni qué carajo era una extensión... (Entrevista con el docente N.I., 5 de julio del 2019).

Nos aprobaron el proyecto, sin financiamiento, y al mismo tiempo se dio que por el cambio de gestión no pudimos arrancar y estuvo todo parado hasta septiembre (Entrevista con la docente A.N., 26 de julio del 2019)

Como se desprende de los fragmentos de entrevistas, si bien una iniciativa extensionista puede ser aprobada por la entidad universitaria, su operativización está sujeta a los avatares de otra burocracia institucional, la de la cárcel. Si bien el Organismo

provincial de Niñez había conferido las autorizaciones respectivas a los extensionistas, el ingreso de estos a las instituciones quedó, sin embargo, en suspenso durante un período prolongado tiempo -casi todo el 2016-. Tal circunstancia es expresiva no sólo de la discrecionalidad del poder administrador en general, sino que los canales por los que la prisión se comunica con el exterior, están mediados por flujos (Foucault, 1975) cuya circulación no hace más que favorecerla. En el caso, esto se vincula con el escaso apego del sistema penal juvenil al compromiso suscripto con los actores universitarios.

Como consecuencia de lo sucedido durante el 2016, y en la medida en que el proyecto ya había sido acreditado, el trabajo previsto se desarrolló en La Casita de los Pibes⁶² y en el Centro Comunitario de la Fundación Pro Comunidad “acoplándonos a otro proyecto que estaba trabajando ya ahí”, como señala la integrante A.N., fundadora del equipo.

Ya en el año 2017 el proyecto fue aprobado con subsidio por la Secretaría de Extensión de la Facultad de Bellas Artes, y se pudo ejecutar como estaba previsto, en el Centro de Contención Hogar de Tránsito y en Pabellón I del Penal de Olmos (para población adulta). En ese momento, se sumaron otros integrantes más al taller que hasta entonces venía realizado A.N., circunstancialmente acompañada de otra docente. Asimismo, al final de ese año y a instancia de este colectivo, se desarrolló el encuentro nacional *Voces en Resistencia*⁶³, lo que se trató tanto de una suerte de sistematización de experiencias extensionistas en cárceles, al tiempo que, de su lado, traducía la aptitud del colectivo de nuclear a distintos actores y organizaciones vinculados con forma de intervenir en contextos de encierro.

Hacia el año 2018, el objetivo del proyecto se reformuló en términos prácticos, apuntándose que la perspectiva general sería la de formular:

“micro proyectos de producción artística a partir de un enfoque transdisciplinar en el que se articularan “artes visuales, audiovisuales y literatura. Los procesos y producciones serán volcados en una publicación anual que servirá como dispositivo de exposición y difusión del taller. La modalidad de trabajo será experimental, las disciplinas serán

⁶² Se trata de un proyecto social, cultural y comunitario ubicado entre las calles 122 y 609, del barrio de Villa Alba, en La Plata. Abrió sus puertas en el año 2000 como un espacio de participación para adolescentes y jóvenes, y en la actualidad ofrece múltiples actividades culturales, entre las que se destaca la Orquesta Infanto-Juvenil de La Casita de los Pibes.

⁶³ Desarrollado durante los días 1 y 2 de diciembre del 2017, “Voces en Resistencia. 1er Encuentro Nacional de Experiencias Artísticas en contextos de encierro”, tuvo lugar en la Facultad de Bellas Artes (UNLP) y contó con la participación de docentes, extensionistas, talleristas, investigadores, militantes de organizaciones sociales y abogados, relacionados con la niñez y juventud institucionalizada. El encuentro también contó con una exhibición de fotografías de distintas intervenciones realizadas en dispositivos del Sistema de Responsabilidad Penal Juvenil.

abordadas transversalmente, para generar un **trabajo reflexivo, comunicativo, expresivo y de subjetivación política**, es decir de **reconocimiento, apropiación y desarrollo de las capacidades, derechos y deberes, humanos y ciudadanos**” (Proyecto del equipo de extensión, 2018).

De lo planteado aquí, puede reconocerse parte de lo analizado en el Equipo de Extensión NO 1, en la medida en que el “trabajo reflexivo, comunicativo y expresivo” traduce tanto una vertiente de las actividades artísticas destinadas a “hacer comunidad” (Nancy, 2014) como aquella otra relacionada con el estímulo de la experimentación poética y sensible (Sánchez Vázquez, 1999). Por otro lado, en el planteo de este proyecto asoma ahora la idea de la subjetivación política -que podría encuadrarse como una vertiente de la extensión crítica freiriana- y los derechos humanos. El encuadre de los derechos humanos, además de situarse con comodidad en una retórica dominante -como se ha apuntado en el capítulo anterior- se vincula con concepciones de accesibilidad al arte, a la cultura y a los bienes culturales⁶⁴, en las cuales las prácticas de producción y circulación cultural se imbrican en procesos de regulación y emancipación (Yúdice, 2002: 40). Ahora bien, en tanto que el proyecto de este equipo acusa algunas líneas de trabajo, como las ya señaladas, en las palabras de la extensionista A.N. aparece un interés constante de la entrevistada por correrse de un “lugar docente”:

Sacarnos el objetivo de enseñar...aprendemos más nosotras, de lo que le damos a los pibes, y eso es algo de lo que tenemos que tener hiper conscientes. Les podemos dar algunas cosas, y a veces sucede que nos damos cuenta que somos un aporte, pero en general es más al revés. Y ese descubrimiento fue gracias a *horizontalizar*, sino no nos hubiéramos dado cuenta (Entrevista con la docente A.N., 26 de julio del 2019)

En las palabras de la entrevistada, la ficción de la horizontalidad -horizontalidad entre los mismos docentes, horizontalidad entre y con los jóvenes- es la dimensión crucial en la construcción de un programa formal que se asume como emancipador y disruptivo. Si bien este discurso es muy elocuente, en cuanto podría homologarse a

⁶⁴ Las perspectivas relacionadas con el arte y la transformación social, así como con el arte y las perspectivas de acceso a la cultura, son una temática en crecimiento y que admiten un diálogo en ascenso con las políticas públicas, y dentro de ellas, y como podrá imaginarse, con las políticas de extensión universitaria. Si bien es preciso hacer esta contextualización, tal campo de indagaciones desborda el problema de investigación de esta tesis, en tanto el interés aquí se acota al encuentro entre dos lógicas -la educativa y la punitiva- a partir de la experiencia de trabajo de campo empírico, en dos casos concretos.

aquellas prácticas culturales que anuncian “para el día siguiente por la tarde una sociedad sin clases” (De Certeau, 1999: 37), también el delata una postura apegada a lecturas teóricas vinculadas en forma más notoria con los intereses de la extensionista, que con la identificación de una demanda previa en aquellos jóvenes que serán destinatarios de su taller. Debe señalarse aquí que una arista importante de la extensión, para no devenir una transferencia asimétrica, es justamente “partir del pedido/requerimiento/encargo/demanda bruta/demanda elaborada, para examinar ésta con procedimientos apropiados y así poder elaborar la misma dilucidando algunos de sus contenidos latentes” (López, 2011: 68), operatoria que no está presente en el discurso de la entrevistada.

Ahora bien, si hasta aquí se ha dado cuenta, esencialmente, de la perspectiva la de integrante A.N. que fue quien ideó originalmente el proyecto, es menester señalar cuáles son las miradas y expectativas de otros integrantes del equipo. Así, el integrante que también tuvo un rol fundacional al ser el docente de A.N., quien trabaja en la órbita del Organismo Provincial de Niñez y Adolescencia, expresaba lo siguiente en una entrevista personal:

A mí, lo que me interesó como objetivo fuerte, vinculado a la propuesta de ella [A.N.], es que salía del proceso productivo, del tradicional taller de plástica que se daba en las instituciones. Salía de eso, de hacer dibujitos, y pensaba al pibe como un productor y hacedor de imágenes. La idea de pensar poéticas, pensar en imágenes reflexionando en el contexto... aceptando el contexto como posibilidad de creación (Entrevista con el docente N.I., 5 de julio del 2019)

Tal como se destaca en las palabras del docente, aquí también el eje está dado por las posibilidades de la poética y reflexión. En este punto aparece por primera vez el lugar de los jóvenes en el discurso de los integrantes del Equipo de Extensión NO 2. Efectivamente, aquellos son conceptuados como “hacedores”, término que de alguna manera parece investirlos de mayor autonomía. Así, se propone que la producción de imágenes puede surgir “reflexionando en el contexto”, de consuno con una crítica al tipo de enseñanza tradicional⁶⁵.

El docente N.I., si bien es integrante del equipo de extensión, al año 2019 contaba con trece años de experiencia en educación en dispositivos del sistema penal juvenil. Tal función la ejerció como docente de talleres organizados por el organismo

⁶⁵ La enseñanza tradicional se caracteriza por considerar solo a las manifestaciones denominadas “cultas”, como punto de partida para la pedagogía del arte y la educación artística. Así, las estrategias pedagógicas para obtener conocimiento y destrezas son la copia, la imitación y la reproducción de modelos secuenciados (Aguirre Arriaga, 2000).

competente en la educación de jóvenes institucionalizados, y en su vasta experiencia pudo observar no sólo la transición desde el desarme discursivo del modelo tutelar al paradigma de la protección integral, sino fundamentalmente la vigencia de ciertas prácticas que, desde la lógica de la terapéutica y la auto superación, antes se hilaban en el discurso correctivo del patronato, y hoy encuentran continuidad bajo el amparo de las intervenciones “socio educativas”. Desde una mirada crítica, el docente subraya la especificidad de su trabajo como integrante del equipo extensionista, al que entiende como sustancialmente distinto a los ejes de trabajo predispuestos desde los talleres que habitualmente se despliegan en las instituciones de encierro y que tienen el aval del Organismo Provincial de Niñez y Adolescencia:

Es que todo es re conductista, el pibe dibuja algo y le dicen: “no, así no”. Al pibe le dan un lápiz y un papel, y le dan una cuadrícula por poco, para que haga todo proporcionado. Y por ahí el pibe no quiere trabajar proporcionado: al pibe le gusta escribir mal. Es lo que hablamos con “A.N” respecto de las poesías: ¿intervenis un proceso ortográfico? ¿hace al sentido de la producción del poema? ¿o el error ortográfico lo potencia? En el modelo tradicional, el error ortográfico se corrige... se corrige todo... y ahí lo que desautorizas es todo el proceso cultural del pibe, le estas diciendo al pibe: “sos un error, todo lo que estás diciendo o haciendo”. Y la propuesta nuestra está pautada sobre construir en el dialogo, y no con un saber de “yo te voy a enseñar a pintar” (Entrevista con el docente N.I., 5 de julio del 2019).

No es un, por ejemplo: “yo te voy a enseñar a hacer *memes*”. Es sentarte a dialogar con el otro, estrategias para construir sentido, vinculado con eso que, por ejemplo, llamamos *meme*. Y vinculado con ello, podés pensarte... herramientas de reflexión tanto desde lo poético, como del contexto que está viviendo el sujeto (Entrevista con el docente N.I., 5 de julio del 2019).

En el discurso de N.I, asoman con mayor claridad las actividades y propuestas sobre las que se monta la intervención extensionista. Un análisis de sus palabras permite reponer que la posibilidad de que los jóvenes realicen trabajos artísticos desproporcionadamente, o tengan apertura a géneros contemporáneos como el meme, permite encontrar un mayor anclaje a la crítica de la enseñanza tradicional y al lugar disruptivo que se propone tener este equipo extensionista. De la misma manera que en el caso de las palabras del docente N.I., otra docente que se sumó en el 2016, L.L., refiere en forma similar lo que se persigue desde la práctica extensionista en contextos de encierro. Según su perspectiva, menos clara en cuanto a las actividades específicas,

el interés que moviliza la intervención extensionista se ancla en que los jóvenes puedan tener una apreciación crítica de lo producido en el espacio del taller:

No sé si hay un trabajo bien hecho o no... siento que quizás no es tan claro lo que hace que un trabajo esté bien y uno mal... supongo que para nosotras tiene que ver con las construcciones simbólicas que los pibes puedan argumentar, que haya un proceso, que haya consciencia en la selección de materiales, pensar en las ideas que se están tramando en esa imagen. Y los pibes te vienen con un resultado que quieren que les digas si está bien o si está mal, y nunca está claro ese límite, y eso les molesta, no les cabe ni en pedo (Entrevista con la docente L.L., 18 de julio del 2019).

Como se desprende claramente del fragmento de entrevista transcrito, aquí la intervención docente plantea el despliegue de un proceso creativo con los jóvenes, antes que un resultado prefigurado en el que tengan que vertebrarse consignas o contenidos en particular. Se destaca nuevamente el interés por la mirada estética y el objetivo de propiciar relaciones y cruces desde lo estético que permitan una apreciación crítica tanto de lo cotidiano, como de lo producido en el marco del taller.

Ahora bien, analizando todavía la nota de campo transcrita, lo cierto es que las reacciones de los jóvenes dan cuenta de que, para la docente L.L., la comunicación entre sujetos de aprendizaje y extensionistas, ha fallado. La extensionista presenta la situación como un conflicto, del orden de lo inesperado. Por su lado, debe decirse que la incertidumbre respecto a la idea de un trabajo “bien hecho o mal hecho” resulta especialmente chocante para los jóvenes en torno al sentido del dispositivo donde están insertos, que justamente va siempre en la línea de hacer cosas “bien” o “mal”. De tal suerte, es claro que este equipo de extensión no parecería anclado, o en todo caso presenta una tensión, con un presupuesto básico de la educación popular: hacer base en los saberes y concepciones previas de los sujetos de aprendizaje. Por su lado, y en el caso de esta tesis en particular, teniendo en cuenta la mediación de la penalidad y la lógica de premios y castigos que atraviesa a los establecimientos de encierro, no debería sorprender que para los jóvenes sea desorientador otro modo de respuesta que no sea aquella a la que están acostumbrados -aspecto sobre el que se volverá en el capítulo quinto, en torno a las “expectativas” docentes-.

En consonancia con lo apuntado en el párrafo que antecede, y teniendo en cuenta los elementos del correccionalismo y del ideal de recuperación que sobrevuelan en las instituciones de encierro, podría afirmarse que lo que resulta más disruptivo del Equipo de Extensión NO 2, es el modo en que su propuesta de evaluar las actividades está desconectada de las expectativas de los jóvenes. En efecto, resulta claro que los

jóvenes quizás valorarían mucho más las orientaciones claras y que vayan en un sentido concreto. Más allá del interés de los integrantes del equipo extensionista en eludir el mandato de la constante evaluación y corrección de los jóvenes reproducido por los operadores institucionales, no resulta menos significativo que, en ocasiones, los objetivos y perspectivas pedagógicas parecen eclipsar la mirada de las docentes, respecto de las particularidades de la institución en la cual se está realizando el trabajo de extensión. Así, el pasar por alto las mediaciones propias del ámbito de encierro arroja que, contra la confianza de las extensionistas, los jóvenes que participan del encuentro pueden experimentar desorientación o vivirlo como una falta de interés en sus respuestas.

En la misma entrevista transcrita antes, la docente refiere que la planificación de actividades prevista para cada clase, así como el tipo vinculación que se busca con los jóvenes, encuentra un límite que generalmente tiene que ver con lo que implica la vida en la institución de encierro. De esta manera, ella destaca que:

A veces ves que [los jóvenes] están bajón, por líos con los directivos, o están sancionados... o porque el desayuno es un té con un bizcochito. Hambre, mal humor, no saben qué hacer... Y nosotros estamos dando clase en el mismo lugar. Es muy loco... Y lo tratamos de problematizar, alguna vez no dimos la clase y terminamos hablando de otras cosas, o llevamos las cosas que pasan a la actividad... pero bueno, hay resistencias (Entrevista con la docente L.L., 18 de julio del 2019).

La posibilidad es que lo acontecido en el día o en la semana, sea incorporado en el taller, a partir de una actividad o de una charla casual. Ello, marca la pauta de lo que se viene señalando respecto del posicionamiento que asumen los docentes. Existe una apertura a que las contingencias de la vida cotidiana sean entendidas como un insumo que, de una manera u otra, incluso puedan ser aprovechadas en la instancia de taller, para conseguir los mencionados objetivos de expresión y reflexión crítica:

Hay muchas variables que intervienen, tenemos que plantear actividades que tienen que poder funcionar como un proceso, pero también por una temporalidad en sí misma, por el recambio permanente que hay de chicos, la movilidad. Algunos se enganchan, laburan, y otros están de paso, o están ahí, escuchan, o no les interesa (Entrevista con la docente L.L., 18 de julio del 2019).

En el discurso de la docente L.L., se señala que el movimiento constante de jóvenes constituye una variable de trabajo a la que las extensionistas deben atenerse

Debe considerarse que estos flujos y movimientos, constituyen un rasgo de la inestabilidad y precariedad de lo educativo en general en las instituciones de encierro juvenil en general (Daroqui y otros, 2012). Interesa apuntar que L.L. entiende que esto se trata de una “variable” con la cual hay que trabajar, lo que en cierta manera plantea, como reverso, una adecuación al modo en que la institución carcelaria impone el orden del día al espacio pedagógico, delimitando sus participantes y grado de vinculación.

Como corolario de lo expuesto hasta aquí, puede aseverar que el Equipo de Extensión NO 2 plantea objetivos en los que constantemente sobrevuelan ideas de “emancipación” y “horizontalidad”. En este punto del análisis puede señalarse que, si bien se trata de términos nativos, se anclan en algunos lineamientos filosóficos y estéticos que redundan en objetivos ciertamente trascendentes para los alcances de un taller de extensión. Asimismo, esta mirada se ve acompañada por una concepción de lo artístico que cruza la dimensión de lo vincular, con perspectivas del arte y la cultura como recurso. Sin embargo, a partir de las entrevistas que se han indagado hasta aquí, ha sido posible relevar la ausencia de un trabajo previo en torno a las demandas de los jóvenes presos -más allá de la apelación a que se trabaje con los elementos de su contexto-, como también algunos diálogos cuyos desenlaces no fueron los esperados por las docentes. A pesar de este cuadro, no se advierte en el discurso de las extensionistas una mirada retrospectiva tendiente a revisar el armado de sus supuestos de base. Teniendo en cuenta que antes que “puntos de vista”, ciertamente lo que existen son “vistas desde puntos” (Bourdieu, 1996) es dable señalar que la puesta en práctica de una misión que se asume como disruptiva, admite problematizaciones de diverso orden en cuanto a qué es lo que eso significa, y desde el punto de vista de quién.

La obtención de las autorizaciones y los avales

Como se ha podido detectar hasta aquí, el acceso de las extensionistas a los dispositivos de encierro punitivo puede atravesar distintos tipos de instancias acreditativas o permisos, antes de efectivizarse. En tal medida, debe mencionarse que la acreditación de una actividad como proyecto de extensión (ya sea por una unidad académica específica, o bien por la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de La Plata) no reviste el carácter de un requisito *sine qua non* para obtener el ingreso a un dispositivo penal. Recalando en esa circunstancia, es evidente que existe, en algunas oportunidades, cierta prestancia o buena contemplación -que puede ser por objetivos instrumentales tal como mejorar la imagen, o por falta o escasez de oferta institucional para “ocupar” el tiempo de los jóvenes como estrategia de gobierno- en los establecimientos penales juveniles, con relación al ingreso de docentes universitarios.

Ahora bien, ya con relación a las intervenciones formalmente acreditadas, y tal como se destacó antes, cuando se somete a evaluación un proyecto de extensión debe adjuntarse el aval de la máxima jerarquía de la comunidad destinataria de la intervención extensionista. En ese orden de cosas, es el Organismo Provincial de Niñez y Adolescencia el que debe expedir la autorización correspondiente, y no el responsable a cargo de la institución concreta en la que se desplegará la intervención extensionista. La integrante fundadora del segundo equipo de extensión aquí analizado, destaca que siempre se procedió de esa manera al solicitar el aval, pero que tal situación se vio interrumpida a finales del año 2015:

Nosotros año a año, al presentar el proyecto de extensión, teníamos que adjuntar los avales institucionales para que nos aprobaran el proyecto. Siempre todos los años tuvimos el aval del Organismo de Niñez y Adolescencia, no presentamos el proyecto sin ese aval porque es la institución que nos tenía que permitir teóricamente la entrada a los institutos. Ahora, llegó un momento luego del cambio de gestión [el 10 de diciembre del 2015], en el que esos avales llegaron a ser más turbios y más difíciles (Entrevista con la docente A.N., 5 de julio del 2019).

Como se desprende de la entrevista, el permiso otorgado por el organismo competente está menos organizado por un procedimiento regular y previsible que estipule las modalidades de acceso a los dispositivos penales, que permeado por criterios de discrecionalidad política y relaciones personales que administran en forma sesgada el grado de apertura posible. Un funcionario jerárquico del Organismo Provincial de Niñez y Adolescencia -parte la gestión que asumió a partir del 10 de diciembre del 2015- defendía la interrupción abrupta de los permisos de entrada a los equipos de extensión que ya se encontraban en condiciones de trabajar en los dispositivos penales, desde el imperativo de revisar o controlar qué es lo que se “quería hacer” o se estaba haciendo. En una entrevista personal, tal funcionario se quejaba de las autorizaciones y avales conferidos por los titulares de los establecimientos penales, y que en consecuencia no pasaban por el conocimiento del organismo respectivo:

Nosotros trabajamos con varias facultades: Trabajo Social, Ciencias Económicas, Psicología... pero siempre institucionalizado. Que no sea una cuestión de que, por ejemplo, porque un director de un Centro tiene una inquietud mayor, o justo conocía a alguien de la facultad, venga alguien de esa facultad. El que venga, que venga con una idea, que venga con un *para qué*. Y que tengamos un convenio firmado de quienes vienen, por qué vienen, a qué vienen (...) Que sea centralizado, que sea institucional, que la Facultad

respalde y que también quiera el Organismo. O sea, **esta fantástico que quieras trabajar conmigo, hay que ver si yo quiero trabajar con vos** (Entrevista con un funcionario del Organismo Provincial de Niñez y Adolescencia, 10 de julio del 2019)

La mirada del funcionario permite recuperar las palabras de Geertz de que “el derecho es parte de una manera específica de imaginar la realidad” (2002: 259), de conformidad con lo cual lo que aparece por fuera del molde jurídico/institucional, merece ser censurado y desanimado. El entrevistado encuadra a la “institucionalización” como un soporte para defender su visión más restrictiva del ingreso de proyectos de extensión a los dispositivos de encierro, ya que estas palabras fueron pronunciadas en alusión a la suspensión de los permisos acontecida en el año 2016. Es claro, así, cómo se articula una “racionalidad política” (Foucault, 2006) en torno a un conjunto de principios que guían y justifican la acción del entrevistado. De su postura, se aprecia que la intención de “institucionalizar” implica centralizar las decisiones en el organismo provincial, y dejar muy poco o en verdad nada a la vera de los directores de los establecimientos penales. Sin embargo, el final de la nota de campo permite percibir un criterio más bien personalista, o cierta lógica de dominio sobre un campo que debiera exhibir transparencia pública. Este cuadro da cuenta de algunas opacidades entre los operadores institucionales -funcionarios, directores, entre otros- de conformidad con las cuales es posible identificar tensiones en torno a cómo debe ser gestionado el ingreso de “lo educativo” el encierro. Ante este escenario, la docente A.N., afirmó que repentinamente se nutrió la posibilidad de articular la autorización de acceso, a partir del diálogo directo con los directores de las instituciones penales, eludiendo a los funcionarios del organismo mencionado:

Y bueno, en ese momento nos dimos cuenta de que se podían hacer un montón de cosas sin ese aval, directamente tratando con las instituciones. Pero eso pasó una vez que conocí a los directores de esas instituciones y tuvimos confianza personal... eso a partir del 2017... (Entrevista con la docente A.N., 26 de julio del 2019).

Lo expuesto por la docente es retomado y suscripto por otro de sus compañeros extensionistas, quien explica acabadamente estas dos opciones que operan en la realidad, es decir, una más reglamentaria y otra más ligada a los beneficios de cierto capital social que los extensionistas pueden adquirir a partir del trato directo y el trabajo con los directores de los establecimientos:

El director de la extensión [del proyecto de extensión] se acerca [al Organismo de Niñez y Adolescencia] ofertando

talleres. Vos vas a la Dirección, propones la extensión y pedís la firma de aval. Yo en agosto voy a la dirección de niñez y presento el proyecto para que me lo avalen. En septiembre se abre el llamado a Extensión de UNLP. Si gano, al año que viene lo efectivizo. Lo aprobado en 2019 se efectiviza en 2020. Vos lo único que necesitas es el aval. Bueno, a mí, y a todos, nos habían avalado en la gestión anterior... y bueno, quisieron leer los convenios marco con la Universidad ... en fin, todos tuvimos como un *parate*. Hay otros que no buscan el aval en la Secretaría [Organismo de Niñez y Adolescencia]. Está la otra... que la realidad, como extensionista, hay que buscar el aval en la entidad de mayor jerarquía, a la Secretaría o al Ministerio [de Desarrollo Social provincial]. Pero si a vos te firma el aval del director del instituto, queda entre vos y el... entonces vos como extensionista podés seguir. Aparte, si te reemplazan al director, lo reemplaza el sub director... así que se puede seguir trabajando (Entrevista con la docente A.N., 26 de julio del 2019).

Como se aprecia en la nota, frente a la existencia de una vía reglamentaria, la práctica indica que es posible acompañar en los proyectos de extensión el aval otorgado por el director o responsable de un establecimiento penal, supuesto que formalmente no cumpliría con la exigencia de adunar la autorización expedida por el órgano o entidad de mayor jerarquía. En este punto, es posible apreciar tanto la laxitud de una política universitaria que contempla con un criterio amplio las modalidades en las que debe cumplirse el mentado requisito, como el hecho significativo que emerge de la relación articulada entre docentes extensionistas y operadores institucionales. Tal relación, se destaca, se traduce nada más ni nada menos que en el permiso de ingreso al dispositivo penal, a *extra muros* del conocimiento certero por parte del organismo provincial competente. Esta opacidad en la cual pueden operar los trabajadores institucionales, ciertamente no está a contramano de alguna norma legal específica, en tanto y en cuanto se comunique a la autoridad jerárquica el otorgamiento del permiso de acceso a una o varias personas. Sin embargo, los extensionistas entienden que es posible operar al margen de estos vericuetos institucionales:

Es que "A.N.", por ejemplo, se dio cuenta que con quienes tenía que tener relación, era con los directores de los institutos... los demás son entes superiores que son casi entelequias: los funcionarios hoy están, y mañana no están... y pueden llegar a generar un poder policial sólo si saben o se enteran de algo. Yo he escuchado a funcionarios sorprendidos: "Pero yo no sabía que tal institución tenía una extensión de Bellas Artes... yo nunca firmé esto". No, firmó el director (Entrevista con la docente N.I., 26 de julio del 2019).

Como el mismo docente lo señala, a partir de entablar una relación con los operadores institucionales de los establecimientos penales, es posible sostener las intervenciones extensionistas al margen de los cambios de voluntad de la administración centralizada de los organismos de niñez. Esta predisposición positiva por parte de los directores, se traduce en una constatación que resulta muy significativa: el hecho de que la extensión involucra un aporte positivo o productivo al interior de la gestión institucional del dispositivo penal. Esto es señalado por uno de los docentes, quien apunta lo siguiente:

La necesidad de mantener al chico trabajando, te lleva a aceptar. ¿Viene un payaso? Ok, ¡Que venga el payaso! Lastimosamente, no hay una estructura o programa que pueda tener una descripción de todas las extensiones de todas las facultades de la UNLP en Niñez, por ejemplo. Y si lo hay lo desconozco. Y no hay un lineamiento de saber qué es lo que está trabajando cada uno. Saben que está [la Facultad de] astronomía, que los pibes ven las estrellas...pero no más que eso (Entrevista con el docente N.I., 5 de julio del 2019).

Pareciera existir así existir una ecuación de suma positiva tanto para los docentes, que consiguen hacerse del permiso de acceso, como para los responsables de la custodia de jóvenes, quienes también tienen sus propias expectativas. Es decir que aquí se encuentra un ejemplo claro de re funcionalización de las actividades extensionistas, las cuales quizás de manera imprevisible para sus organizadores, se tornan una variable de gobernabilidad para el dispositivo penal. En efecto, la posibilidad que los docentes *mantengan al chico trabajando*, implica que la intervención extensionista es capitalizada en función de los intereses y metas institucionales. Si se recuerda que el ejercicio del poder consiste en “conducir conductas y en arreglar las probabilidades” (Foucault, 1988: 15) lo cierto es que aquí, la entrada de los equipos extensionistas parece orbitar en mantener ocupado y controlado al rebaño de la institución penal.

Lo sentado en el párrafo antecedente fundará la mayor o menor injerencia de los operadores institucionales durante el despliegue de actividades propio de los extensionistas. Así, estas aristas son las que se articulan en la apertura de algunas instituciones a la vocación de trabajo de los integrantes de proyectos de extensión universitaria. En este sentido, una Jefa de Servicio de un Centro Cerrado ubicado en el Complejo Villa Nueva Esperanza, pondera este acople entre lo institucional y lo educativo/extensionista, así como las necesidades o contingencias que, en la práctica, determinan un relajamiento de las exigencias normativas en función de mantener el

“buen gobierno”, o como ya se dijo, de conducir las conductas (Foucault, 1988; 2006) al interior del dispositivo custodial:

Hay una cuestión también política: los proyectos de extensión achican el presupuesto, porque vos tenés talleres y opciones, que no pagas. Conviene a la gestión, políticamente, tener cinco talleres o proyectos de extensión circulando, porque los chicos están ocupados con propuestas pibas, y no tenés que pagarles a los docentes (Entrevista con una Jefa de Servicio de un Centro Cerrado, 23 de julio del 2019).

Nosotros hemos tenido [proyectos de extensión] de la Facultad de Bellas Artes, de Astronomía, de Humanidades [la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación], que sí, plantean un taller de tres meses... Y yo prefiero que lo den tres veces al año... porque los adolescentes son inconstantes en general, y con estas características, son doblemente inconstantes. [El taller] tiene que ser intensivo, corto y que los deje con ganas, para que en el otro tramo se copen. Eso me lo dio la experiencia, de que empezás un taller con quince pibes, y al octavo encuentro quedan siete. Y el que dejó, le dice al otro que el taller está *tirado*... y se va diluyendo, y se van renovando los chicos, y al final no concretaste con el primero que empezó. Y también se trata de que los encuentros empiecen y terminen: el chico que estuvo hoy, que se haya llevado algo. Si sale en libertad, que se haya llevado algo (Entrevista con una Jefa de Servicio de un Centro Cerrado, 23 de julio del 2019).

En el discurso de la Jefa de Servicio del Centro Cerrado, aparece con mucha claridad que la restricción presupuestaria es la que abona la posibilidad mayor de ingreso de los docentes. En efecto, la intervención extensionista garantiza que por el espacio de algunas horas los jóvenes estarán contenidos u ocupados con una actividad, efecto que de otra manera debería perseguirse mediante la atenta vigilancia de los operadores institucionales, o bien de la búsqueda de otros talleres, que demandarán un presupuesto disponible por parte del Organismo provincial de Niñez y Adolescencia. En este esquema es claro que la lógica del acceso aparece fundamentalmente permeada por la precariedad del dispositivo oficial.

Como contraparte de lo dicho hasta aquí, que enhebra un cuadro de cierta convergencia, del segundo fragmento de entrevista a la Jefa de Servicio se desprende la cuestión de que la actividad extensionista se inserta en la rutina institucional de un modo que implica a veces conflictos y negociaciones. En palabras de la operadora, la intervención educativa constituye el elemento foráneo que debe adaptarse a la realidad del dispositivo penal, incorporando y/o acatando las reglas y prescripciones que hacen al funcionamiento de este:

Eso está bueno, el acceso... pero, por otro lado, también tenés dinámicas de funcionamiento enfrentadas, entre el proyecto de extensión y la dinámica del centro donde se insertó. Los centros son cerrados, tenés un montón de reglas y cuestiones que tenés que cumplir. Cuando el proyecto de extensión es muy disruptivo o propone cosas que salen de esta normativa, a veces la institución expulsa. Vamos a lo concreto: vos venís con un proyecto de extensión de fotografía, entonces la idea de fotografiar rinconcitos del Ibarra, sacas fotos acá y allá, con diez pibes a cargo. Y al pibe lo querés hacer circular por toda la institución, cada uno con una cámara. Y bueno, te van a volar porque los chicos tienen que estar en el comedor con la reja. Y si salen de ahí es para ir al taller, y si salen del aula del taller tienen que ser requisados y volver a la reja. Es la dinámica estructurada, si vos te adaptas a eso, bien. Vos ya entraste, pero te va a sostener o te va a expulsar. Son detallecitos, por los que a veces es complejo sostener la propuesta, que por ahí está piolísima, en ese contexto en particular (Entrevista con una Jefa de Servicio de un Centro Cerrado, 23 de julio del 2019).

A veces se viene con propuestas muy armadas, buenísimas, pero ese día en esa realidad, no se insertó. Porque nosotros tenemos que pensar que los chicos viven ahí, no es que se van a un taller, y dejan su contexto, su historia, el desayuno, el cepillo de dientes, que se suben a un transporte, y se van a otro lugar a concurrir a un taller con una propuesta especial, abierta. El taller invade la rutina. Y muchas veces los chicos están inmersos en una rutina que no pudieron cortar -cosas que pasaron, una discusión, el agua que salía fría, durmieron mal, cosas de lo cotidiano- y no hay una real voluntad de concurrencia: te invadió el taller. Estas en el taller. Entonces la sensibilidad o la posibilidad de captar la demanda está en el tallerista. Y en eso no hay una carrera que te forma a captar demandas, está en la sensibilidad del tallerista, te lo da la experiencia (Entrevista con una Jefa de Servicio de un Centro Cerrado, 23 de julio del 2019)

Como se aprecia, en el discurso de la entrevistada reaparece continuamente la idea de la "institución total" para describir el centro, y resulta interesante que eso aparece muy desdibujado o sin problematizar, en el discurso de los grupos extensionistas, particularmente en el segundo equipo. De las palabras de la Jefa de Servicio se traduce con mucha elocuencia el hecho de que el arribo de la experiencia extensionista implica una disrupción en la rutina. Esta disrupción está dada por el hecho de que las escenas pedagógicas pueden involucrar un uso del espacio o de los cuerpos que de alguna manera podría contravenir las pautas y rituales que hacen al orden de la institución, a la organización escrita y tácita de los acuerdos y transacciones intra

carcelarios (Brardinelli, 2013). El hecho de que la Jefa de Servicio pueda comunicar con nitidez, mediante el ejemplo de las cámaras fotográficas, de qué manera se suscitan los conflictos, marca la pauta de que ella probablemente ya ha conocido de cerca situaciones de tensión en los cuales la práctica de enseñanza no se imbrica con la lógica securitaria. Este eje problemático es el que justamente reaparecerá constantemente al momento en que esta investigación avance, en los próximos capítulos, en el análisis de las escenas pedagógicas y de las situaciones conflictuales que ellas pueden desencadenar.

Ahora bien, cierto es que la tensión deviene inexorable, aún si el análisis se detiene en el propio discurso institucional sobre lo que se espera de los jóvenes a partir de las actividades de recreación. Así, aún después de haber mencionado las limitaciones de peso que deben regular al despliegue extensionista, la Jefa de Servicio abrevaba en lo que consideraba debiera ser el objetivo final de este:

(...) abrirles la cabeza a los chicos, eso es fundamental. Cuando yo digo “abrirles la cabeza” no digo les vayan a meter algo. Es poder problematizar, poder preguntarse y repreguntarse... sobre ellos, su historia, lo que les pasó, y que fue lo que los llevó ahí [al dispositivo penal]. Desde el eje que quieras: arte, filosofía, literatura, la *bijouterie*... Y la capacidad de descubrir otra realidad distinta (Entrevista con una Jefa de Servicio de un Centro Cerrado, 23 de julio del 2019)

En el discurso de la Jefa de Servicio asoma con claridad la preocupación terapéutica, de un derecho penal de autor, que exige una introspección del sujeto. Las distintas actividades que se proponen al sujeto privado de su libertad, no implican sino un avance del poder de castigar sobre la conducta y el alma del sujeto (Foucault, 1973). Es por eso que, como se mencionó respecto del Equipo NO 1 con relación al problemático énfasis en la dimensión vincular con los jóvenes, en este caso resulta objeto de tensión que los estímulos sugeridos por la Jefa de Servicio parecen coincidir con las técnicas y objetivos programáticos del Equipo extensionista NO 2. En ambos, se propone al arte y a una postura más filosófica o humanista como soporte legítimo para *conectar* e intervenir sobre la subjetividad de los jóvenes.

Lo dicho en el párrafo anterior marca puntos de conexión entre las experiencias de extensión y la agenda del gobierno de la institución penal. Ahora bien, cabe recordar el ejemplo dado por la Jefa de Servicio respecto de la imposibilidad de, por ejemplo, circular libremente dentro del establecimiento con una cámara fotográfica tomando fotos, prescripción “a la que te tenés que amoldar”. Este ejemplo resulta ilustrativo de la lógica de la institución, la cual, si bien se legitima desde la gramática de los derechos, continuamente supedita todo acontecer al orden interno del establecimiento. Por su

lado, en tanto las experiencias de extensión no renuncian a sus objetivos educativos, también aceptan ceder a las exigencias institucionales. En esta relación compleja entre objetivos y pautas de unos y otros actores, se puede leer cómo los extensionistas deben negociar el favor de las autoridades para poder desplegar su propuesta, de la misma manera que los operadores institucionales consienten el ingreso de educadores externos, en la medida en que estos últimos sedimentan y llenan de contenido -en forma de cierto *relleno estratégico*, en términos de Foucault (1985)- la plataforma de benignidad que fundamenta el castigo ejemplar, esencia del programa formal de los dispositivos de encierro juvenil.

A su turno, los directores del Centro Cerrado y el Centro de Contención analizados en esta tesis, hacen su propio balance de las actividades de extensión. Con relación al primero de ellos, se destaca que las actividades no deben colisionar con el proyecto institucional. Asimismo, el director hace hincapié en que el horario de las actividades debe tener en cuenta la grilla horaria propia de la institución, lo que establece como definitorio para su admisión. De esta forma, la prevalencia del proyecto institucional, y la sujeción horaria por parte de los docentes, son las dos variables que marcan la pauta de la consideración que el operador institucional tiene sobre las actividades de taller:

La participación en talleres.... mm sí... aunque la base nuestra es el trabajo. Nosotros cuando arrancamos siempre tuvimos en claro lo que queríamos, el tema es que desde la Subsecretaría [Organismo de Niñez] cuando nos ofrecían talleres de títeres, o de origami, bueno, los aceptamos nos parece bárbaro... el tema es que todos esos talleres son en horario de mañana o de mediodía. Entonces, yo decía: "tráiganlos, pero a las cinco de la tarde". A mí me gusta el arte y todo, así igual que no interfiera con el proyecto institucional. No, yo lo que creo es que nosotros tenemos que estar a disposición del chico, no que los chicos se acomoden a los horarios de los talleres. La única limitación nuestra es el horario entonces (Entrevista con el director del Centro Cerrado, 23 de julio del 2018).

Como se aprecia en el discurso del director, se posicionan en un mismo lugar tanto a los talleres docentes que pueden remitirse u ofrecerse desde el organismo de niñez y adolescencia provincial, como a las actividades de extensión universitaria. La cuestión del horario es un elemento que, si bien no parece implicar una valoración en sí misma de las actividades, permite identificar que la centralidad de la rutina de los jóvenes debe estar dada por la escolarización, y también por la experiencia de trabajo que provee la institución penal. Nuevamente, aparece aquí evidenciada la matriz de la *institución total* (Goffman, 1961) en la cronometración de tiempos, espacios, rutinas,

como también la organización de arriba hacia abajo en un lugar donde se come, se duerme, se trabaja, se educa, entre otras actividades, con el efecto de moldear y direccionar la subjetividad de los jóvenes. En mayor o menor medida, el director intenta edulcorar las prescripciones con las que pretende darle encuadre a las actividades formativas, mediante menciones a pedidos banales, ritualizados, mecánicos, pero que en realidad tienen por efecto *instanciar* la práctica de gobierno interno (De Marinis, 1999)

En consonancia con lo dicho hasta aquí, no resulta extraño que el director de la institución apunte que uno de los efectos centrales de las prácticas extensionistas, es que los jóvenes consiguen “cortar la semana terriblemente”, en la medida en que los docentes “son otra cosa, otras caras” (Entrevista con el director del Centro Cerrado, 26 de julio del 2018). Así, es claro que antes que un contenido en particular, lo que se procura es que la experiencia extensionista mantenga a los jóvenes, justamente, en actividad, descomprimiendo al mismo tiempo cierta monotonía del encierro. Es decir, la intervención universitaria sería pensada, así, como una distracción que, en tanto y en cuanto no sea disruptiva con el proyecto institucional, puede incluso procurar una mayor asimilación de los jóvenes del espacio cerrado en el que están confinados.

Por otra parte, una integrante del equipo técnico del Centro Cerrado, destacaba positivamente el trabajo de taller de las docentes, durante el año 2018. Así, señalaba lo siguiente:

A mí, me encanta lo que están haciendo ustedes, aparte a ellos les encanta, les encanta. Está perfecto porque ustedes son otra cosa, no es más de lo mismo... hablan de otra forma, tienen más que ver con cuestiones artísticas... con nosotros hay otra forma de hablar (Entrevista con una psicóloga del equipo técnico de un Centro Cerrado, 26 de julio del 2018).

Lo que resulta interesante es que el discurso de la integrante del equipo técnico, se inscribe en la lógica terapéutica y del rescate de los jóvenes, en consonancia con lo cual la custodia, si provee actividades formativas, puede ser aceptada o asimilada, en virtud de que su despliegue no buscaría sino, finalmente, reencauzar las trayectorias de los jóvenes. Este discurso auspicioso presenta algunas tensiones que sólo podrán ser apreciadas a partir de la lectura de los siguientes capítulos de esta investigación, en los cuales se intentará poner de manifiesto de qué manera cierto lenguaje auspicioso en torno al arte y la expresión individual, es constantemente situado y re localizado desde la lógica de gobierno de la institución. En ese marco, esas *otras formas de hablar* o las *cuestiones artísticas*, tal como refiere la psicóloga, se situarán en constante tensión con los mandatos y pautas del orden de la institución.

En efecto, y ya trasvasando los ejes mencionados al interior de los operadores del Centro de Contención, es válido apuntar que el director de esta institución prefirió ser muy claro en torno a lo que esperaba de las actividades extensionistas:

Cielo nocturno⁶⁶ está bueno porque vienen unas chicas con unos aparatos, que los abren en la cancha, y los pibes están fascinados. Después tienen cerámica, que a veces es medio aburrido, pero al menos hacen alguna boludez, para las mamas, y es un incentivo de estar ocupado en algo. Luego tienen taller de pizzería. También educación física... con el de música también rapean un poco. Luego el señor de la huerta, que ahora viene los jueves... y bueno, ahí tienen boludeces de hacer cosas con perejil, acelga, tomates, riegan... es algo útil, porque no se si el día de mañana el pibe va a afanar, o va a tener una quinta. Pero darles la opción, que se lleven otra cosa, que no sea el revólver, la marihuana, la pastilla, la cocaína. (Entrevista al director del Centro de Contención, 5 de julio del 2018).

El discurso de este director pone de manifiesto la utilidad de la actividad extensionista, de la mano del componente de mantener ocupado al joven, tal como se formulaba en las aserciones de los otros operadores entrevistados. Lo que surge de manera más prístina en este fragmento de entrevista, es la falta de una propuesta pedagógica concreta, o de un criterio rector de las propuestas o incluso de los docentes que las ofrecen. La institución penal parece así ser receptiva a prácticamente cualquier oferta de actividades, desde un taller de carpintería como uno de literatura, magia o *stand-up* (este último ejemplo fue mencionado incluso por un funcionario del área, como se destacó en el capítulo anterior). Esta circunstancia es la que hace que la cuestión de la rehabilitación y la preparación para “el afuera” que resulta tan cara a los dispositivos penales (*darles la opción, que se lleven otra cosa*) carece de una política sistemática y razonada a tal efecto. Según Daroqui y López, “se trata de una estrategia que se rehúsa a construir un discurso estructurado y formalizado con respaldos conceptuales y empíricos que sean revisados a la luz de estudios que evalúen los despliegues institucionales” (Daroqui y otros, 2012: 258). Lejos de cualquier espontaneísmo, el ingreso del docente más “inofensivo” no estará exento de la mirada vigilante, disciplinaria y encausante de la institución penal. Es así que, por su lado, el director del Centro de Contención analizado, expresaba su desconfianza y desaprobación respecto

⁶⁶ Refiere al proyecto de extensión “Astronomía en contexto de encierro punitivo”, gestionado por un equipo de la Facultad de Ciencias Astronómicas y Geofísicas de la Universidad Nacional de La Plata. Se propone la realización de talleres de astronomía para niños y adolescentes en situación de encierro. Además de la experiencia en el Centro de Contención referida en la entrevista, se han realizado otras en los centros Nuevo Dique, Castillito, Ibarra y COPA (Abasto)

de algunas actividades planteadas por el segundo equipo de extensión analizado en esta investigación, cuando se habían proyectado algunas películas de temáticas de los suburbios:

La otra vez hable con “A.N” respecto del taller, que me parece fantástico, pero lo que no me parece es seguir inculcando el tema de las rejas... hay unos videos, en fin, me parece que hay otras cosas para los pibes, me parece que, sino, siempre es lo mismo, no les abrimos la cabeza para nada. Y el otro día me dijeron que existía la posibilidad de ir a Buenos Aires a ver unas muestras de cine... esta todo bien, el tema es la época escolar, **los chicos que sabemos que se van a portar bien son los que van a la escuela**, y nosotros tenemos que garantizar ese derecho. No tenemos problema de que los chicos vayan donde sea, pero en época escolar es imposible. Y bueno lo único que cuestioné en su momento fue que hay otra cosa para que los chicos puedan ver (Entrevista al director del Centro de Contención, 5 de julio del 2018)

Como se puede identificar, las palabras de este operador institucional traducen la necesidad de cierto adecuamiento del taller extensionista a los lineamientos del establecimiento penal. El mandato de *no seguir inculcando el tema de las rejas* traduce una ficción algo paradójica porque, a fin de cuentas, la misma institución es una reja, que separa a los jóvenes de su libertad. Es decir que se permite el ingreso de los docentes universitarios, pero se les alumbran ciertas pautas que deberán respetar, las que están por fuera de toda normativa o de programa formal de la institución, sino que constituyen pura actividad y ritualidad “práctica” de los directivos. Esta posición normativa es la que de alguna manera permite apreciar que, de la misma manera que ingresa al establecimiento el taller de huerta, lo hace el taller de extensión artística universitaria, pero también, por caso, puede hacerlo un grupo de representantes del culto católico. Todas estas posibilidades se nuclean y tienen sentido en un difuso contralor moral y correccional, no evidenciado en el programa de la institución, pero ejercido de hecho por los operadores institucionales. Así, el mismo director señalaba que “lo de religión es porque hay algunos chicos que les interesa, algunos van a misa los sábados. Yo le abro la puerta a lo que es positivo para los pibes” (Entrevista al director del Centro de Contención, 5 de julio del 2018). De esta forma el “yo” del director identifica el ejercicio vertical de un poder que “le abre la puerta” a lo que es “positivo”, es decir, moralizante, tratamental. Va de suyo, que esto se establece “para los chicos”, es decir no para él ni para el gobierno de la institución que tiene a cargo, sino para su rebaño, conducido a merced de su poder pastoral (Foucault, 1973).

Síntesis

En este capítulo se realizó un pasaje por el surgimiento de la extensión universitaria en Argentina y las mutaciones que sufrió hasta la fecha, de consuno con las transformaciones más generales del sistema universitario. En ese sentido, fue posible recalar no sólo en la oposición entre una extensión de índole más “crítica” y una más ligada a la “transferencia” de bienes y servicios, sino también una perspectiva ligada a la fórmula de la investigación aplicada al desarrollo. En ese marco, los lineamientos de la Universidad de La Plata, como se ha visto, recogen de forma heterogénea esos idearios. Asimismo, y ya en el campo de la educación en contextos de encierro, fue posible identificar un área de “educación para la inclusión”, en el que se inscriben los dos equipos extensionistas cuya intervención se indaga en esta tesis

En cuanto a los equipos de extensionistas, pudo analizarse la estructura de sus propuestas, planificaciones y objetivos, así como sus expectativas respecto de los efectos del despliegue del extensionismo al interior de la vida carcelaria. En el primero de los equipos se detectó con más pregnancia el énfasis en lo vincular como principal sostén, mientras que, en el segundo, algunos lineamientos pertenecientes a la filosofía y la estética delatan un compromiso con objetivos quizás demasiado trascendentes para un proyecto de extensión. En ambos casos, se indicó la dimensión deficitaria en la elaboración de los proyectos, en los cuales se prescinde de un estudio razonado en torno a las demandas de la población destinataria de su intervención, es decir, la “clientela” penal juvenil. Sin embargo, como reverso debe apuntarse que existe una ponderación en torno al trabajo de extensión universitaria cuando éste se formula en términos más creativos. Así, se ha apuntado que la práctica extensionista también implica “un espacio para la creatividad y la innovación, en tanto la universidad, si bien no tiene como función la resolución directa de los problemas sociales, sanitarios, educativos o económicos del país, sí tiene la responsabilidad de generar nuevas ideas que permitan hacerlo” (Pacheco, 2004), perspectiva que ciertamente parece más cercana al encuadre desde el que se posicionan los equipos de extensión universitaria aquí analizados.

Por su lado, y en relación con la última parte de este capítulo, fue posible identificar desde la gestión de los avales, los entrecruzamientos entre los objetivos pedagógicos y las expectativas y requerimientos de los operadores del sistema penal juvenil. El proceso de negociación de los avales permitió destacar, incluso, diversas miradas de los actores del sistema penal, en torno a los docentes, circunstancia que permite eludir la concepción de la institución penal como una estructura monolítica. Sin embargo, los sentidos de los discursos de los diversos operadores dialogaron, presentaron ciertas invariantes: la preminencia del orden interno, el orden de la institución penal, la necesidad de que el taller implique una recreación antes que a una

instancia de conflicto. Estos intercambios, como se vio, fluctúan entre lo institucional, lo jurídico y lo vincular, en la medida en que muchas veces fue el capital social de las docentes el elemento que permitió la obtención de los avales, hecho que sin embargo destaca la fragilidad de los mismos y la preferencia de los operadores institucionales por operar en zonas de grises, más propensas a la discrecionalidad.

Por lo expuesto hasta aquí, en la medida en que ya se realizó un análisis del orden de las planificaciones, expectativas e ideas previas de los educadores, y cómo el cruce entre lo educativo y lo penal se da en esos niveles, en los siguientes capítulos se abrevará en lo que ocurre en el nivel de las experiencias de extensión propiamente dichas.

CAPÍTULO 3

EL INGRESO A LAS INSTITUCIONES DE ENCIERRO Y LOS PRIMEROS ENCUENTROS CON LOS JÓVENES

En este tercer capítulo se aborda el ingreso de los equipos de extensión universitaria a las instituciones de encierro juvenil y los primeros encuentros con los jóvenes. Si en el capítulo anterior se han indagado los programas y objetivos de las integrantes de los dos equipos de extensión, en este estadio resulta necesario conceptualizar su llegada a los establecimientos penales como “rito institucional” (Bourdieu, 2008) que delimitará pautas de trabajo y funciones de las que serán acreedoras las docentes. Asimismo, en el marco del análisis de los primeros encuentros con los jóvenes, se indagarán escenas en las cuales se pueda analizar las disputas en torno al contenido de las actividades, como así también diversas modalidades de participación de los jóvenes.

La relación fundamental que este capítulo plantea con el problema de investigación base de la tesis, se vincula con la necesidad de indagar de qué manera durante la etapa de ingreso a la institución y durante el desarrollo de las primeras experiencias de extensión, se suscita la convergencia e intersección entre la experiencia educativa, y la matriz punitivo correctiva, lo que implicará una tensión en los objetivos y planificaciones de las docentes extensionistas.

En orden a lo apuntado hasta aquí, cabe caracterizar en profundidad cómo es el régimen de vida en los establecimientos penales donde las docentes desplegarían sus objetivos pedagógicos, en miras a abordar cuáles son los complejos atravesamientos que los constituyen, y que de una manera u otra también incidirán en el despliegue de las actividades de extensión. Como se ha señalado en la introducción de esta investigación, se parte del supuesto de que los establecimientos de encierro constituyen “instituciones totales” (Goffman, 1961; 1998), las que se conceptualizan como “un lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un período apreciable de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria administrada formalmente” (1998: 13). Las características de estos ámbitos implican una fuerte regimentación del tiempo y del espacio, que se expresa en rituales que condensan y reproducen el orden institucional y su programa formal. En la institución total, las distintas actividades obligatorias, programadas y secuenciales que deben ser observadas por los internos, dan cuenta del orden estipulado por una minoría

de personas jerarquizadas, y que detentan una relación de poder. En el caso específico de los dispositivos de encierro aquí abordados, y como en parte se ha visto en el primer capítulo, debe decirse que la cotidianeidad se enhebra en una diagramación del día a día que comprende, con escasas variantes, el momento de despertarse, la asistencia a la escuela, la participación ocasional en las “actividades de recreación” antes comentadas, los horarios de alimentación, y la hora de retorno (el “acueste”) a las celdas (“habitaciones”) para dormir. Estas instancias mecánicas y siempre colectivas, que se dan en todos los casos dentro del establecimiento, marcan la pauta de la existencia de una estructura disciplinar robusta, que fija técnicas de cuidado y normas de convivencia que opacamente navegan entre lo jurídico, lo institucional y lo asistencial. Efectivamente, como ya se vio, los mismos fundamentos de estas normas y prácticas fluctúan entre la necesidad de gobierno de sostener una convivencia apacible y controlada, y las perspectivas del programa formal institucional que enuncian objetivos de reconversión moral y educación para los jóvenes. En efecto, al entrevistar a los distintos operadores institucionales, en sus discursos no tardan en aparecer justificaciones del tipo: “se trata de que el pibe conozca *otra cosa*”, “que sepan que hay un tiempo para desayunar, un tiempo para almorzar” o “que ellos incorporen comportamientos higiénicos básicos”.

A la par de la regimentación y diagramación de la vida hasta aquí comentada, y nuevamente siguiendo a Goffman (1961), interesa agregar que los jóvenes alojados en las instituciones de encierro atraviesan un proceso de “mortificación del yo” que tiene por efecto, mediante prácticas degradantes y humillantes, construir una barrera entre el interior del sujeto y el mundo exterior. Este proceso se funda en el aniquilamiento de toda marca que implique una pertenencia individual, como así también en la prohibición de poseer y conservar artículos personales, vinculados con la vida *en la calle*, es decir de antes de ser encerrados. El efecto de este arrasamiento subjetivo deriva en un profundo impacto psicológico sobre los sujetos, en la medida en que como recuerda Sykes (1958: 69) “en la cultura moderna occidental, las posesiones materiales son una parte tan grande de la concepción de sí mismo del individuo que el ser despojado de ellas implica ser atacado en los aspectos más profundos de la personalidad”. Lo interesante es que el sostenimiento de esta barrera entre el “adentro” y el “afuera” de la institución, sobrevolará en forma constante en las escenas pedagógicas recorridas en este capítulo.

En el marco de esta estructura de vida en el encierro, puede aseverarse entonces que el gobierno de los sujetos está dado por el concurso de un “suplemento punitivo” (Foucault, 1973) en la medida en que, si bien el poder de castigar se anuncia en torno a benignos objetivos de recuperación e introspección del sujeto, este se traduce

en forma concreta en disposiciones físicas y corporales sobre los jóvenes, moldeando y direccionando la construcción de subjetividades degradadas.

En el ámbito expuesto es que se producirá, entonces, el ingreso de los equipos de extensión universitaria. Así, el “proyecto de extensión” ingresará a la grilla institucional bajo la denominación de “actividad de recreación”, movimiento que lejos de implicar una mera traducción de palabras, constituye un gesto expresivo de cómo la institución recicla, reapropia y reintroduce lo que resulta ajeno o externo, en términos asequibles y afirmativos a las propias necesidades del gobierno interno. Correlativamente, el propio funcionamiento de la institución total, tenderá a querer sobredeterminar e imponer el sentido de las actividades de las docentes de extensión

Por lo expuesto hasta aquí, se explica por qué uno de los focos de este capítulo se vinculará con las negociaciones e intercambios en los cuales las extensionistas explican sus objetivos pedagógicos a las autoridades institucionales en forma coetánea a la entrada a los establecimientos penales. Esto se analizará en una **primera sección** denominada “**El ingreso a la institución**”. Ya desde tal momento inicial o embrionario se tendrá ocasión de apreciar que el ingreso impone un “rito institucional” (Bourdieu, 2008) mediante el cual los directivos de las instituciones imponen pautas de trabajo y condiciones a las extensionistas, que deberán ser observadas. En efecto, las docentes de extensión serán habitantes transitorias del espacio de encierro, y en tal medida, también serán tamizadas por procedimientos de ingreso, “como objeto pasible de ser alimentado en el aparato administrativo del *establishment*, para poder ser suavemente trabajado mediante operaciones de rutina” (Goffman, 1961:16).

En una **segunda sección** denominada “**El contenido del taller**”, se indagarán las disputas y tensiones imbricadas con el desarrollo de las actividades de extensión, las cuales pivotarán entre las propuestas de las docentes relacionadas con la sensibilización artística, el mandato correctivo disciplinar de la institución, y las necesidades y elecciones de los propios jóvenes. En este marco, en el cual el eje de los discursos en torno a las trayectorias de los jóvenes sobrevolará una y otra vez como contenido de las actividades, se hará uso de herramientas conceptuales vinculadas al campo de los estudios biográficos (Leclerc-Olive, 2009; García y Paulín, 2016; Gibbs, 2012; Capriati, 2014; Guerra Ramírez, 2008), para analizar cómo los distintos actores se proponen imponer soluciones biográficas en orden a fijar y consolidar sentidos y posicionamientos concretos en torno a las trayectorias vitales de los jóvenes.

Finalmente, en una **tercera sección** denominada “**Modalidades de participación**” se indagarán las formas bajo las cuales los jóvenes toman parte en los encuentros extensionistas. A estos fines, se hará uso de herramientas analíticas del campo de la educación, específicamente de la línea de estudios en torno a trayectorias

escolares de jóvenes de estratos populares (Kessler, 2004; 2007; Duschatzky, 2005; 2015), que si bien están referenciadas a la experiencia de jóvenes en circuitos de educación formal, no dejan de ser pertinentes como marco conceptual de referencia para analizar algunos emergentes de campo relacionados con diferentes respuestas e intervenciones por parte de los jóvenes, en los cuales el silencio, el desinterés o bien un tipo de compromiso activo, serán variables que irán moldeando el despliegue de las experiencias extensionistas.

Como síntesis de lo expuesto, se asume que indagar en torno a los intercambios suscitados con motivo del ingreso de las extensionistas a las instituciones penales, como así también con relación a los aspectos complejos y multidimensionales relacionados tanto con las disputas en torno al contenido y como con las diversas formas de participación de los jóvenes, constituyen ejes que ayudarán a profundizar la indagación cualitativa en torno a cómo se da el despliegue de lo educativo al interior del dispositivo penal.

En el Centro Cerrado

El ingreso a la institución: La propuesta audiovisual en disputa

Hacia fines de febrero del 2018, el director del Centro Cerrado se comunicó telefónicamente con dos profesoras extensionistas de la Facultad de Bellas Artes, para citarlas y concertar cómo sería la actividad que ellas podrían realizar ese año en la institución. Como se detalló en el segundo capítulo, las docentes habían tenido una intervención extensionista en ese mismo Centro unos años antes, y desde entonces habían quedado en contacto con el director y demás personal de la institución. De tal manera, luego de tratativas informales posteriores y del mencionado intercambio telefónico, las docentes se dirigieron a la institución a negociar las pautas para concretar nuevamente una experiencia de extensión para el año en curso.

Como se ha señalado, se sostiene que la entrevista con el responsable de la institución a los efectos de concertar cómo serán las actividades, constituye una instancia decisiva para los actores externos que se acercan a la institución, homologable a la categoría de “**rito institucional**” (Bourdieu, 2008). Para Bourdieu (1985) la función de los ritos reside en la función social de instituir diferencias, naturalizándolas por la eficacia simbólica que el rito posee. Así “hablar de rito de institución, es indicar que cualquier rito tiende a consagrar o a legitimar, es decir, a hacer desestimar en tanto que arbitrario, o a reconocer en tanto que legítimo, natural, un límite arbitrario” (Bourdieu, 1985: 79). En efecto, en este caso analizado, se trata de un encuentro en el cual los participantes conocen la estructura que el mismo tendrá: la explicación de la propuesta

educativa por las docentes, la exposición de la mirada institucional por parte del director, y finalmente una negociación, en la cual tenderá a prevalecer la voz del responsable de la institución. Respecto de este último, puede argumentarse que “su palabra concentra el capital simbólico acumulado por el grupo que le ha otorgado ese mandato y de cuyo poder está investido” (Bourdieu, 2008: 68) y que en consecuencia su veredicto y autorización para las docentes incidirá marcando pautas de actuación para el accionar de estas. Teniendo en consideración estas cuestiones, se realizó observación participante en este encuentro con el director, donde además estuvieron presentes circunstancialmente otros operadores. Así, el diálogo transcurrió de la siguiente manera:

Al anunciarnos, vemos a algunos de los jóvenes que están en el patio de la institución, y nos dirigimos a la Dirección, que queda en un piso superior en la puerta de entrada. Allí nos encontramos con uno de los directores del Centro, una psicóloga y unos dos o tres “maestros” que conocen a las profesoras que estoy acompañando. Entre mates y recuerdos de lo que fue la experiencia que ellas tuvieron en el lugar en 2015, en la conversación colectiva comienzan a evocarse a algunos antiguos jóvenes que habían estado alojados en el Instituto. Una de las docentes, les comenta a los presentes que la intención sería realizar un nuevo taller audiovisual, con los jóvenes que están alojados en el instituto. El directivo dice que sí, que a él le gustaría, pero que igualmente necesita que se eleve una propuesta en papel, para que él pueda dar cuenta de quienes son las personas que están solicitando tal permiso (Registro de campo, 28 de febrero del 2018)

Como se observa en la nota de campo, a lo largo de la conversación, puede percibirse una conformidad entre actores institucionales y extensionistas, que finalmente fue coronada por el llamado de director a que se realizara una nota formal, es decir que tradujo la negociación en clave de un requisito burocrático institucional. Este rol traduce claramente que “los directores son las autoridades máximas de la institución y cumplen un papel específico en términos de autoridad de apelación o resolución de aquellos problemas que trasciendan la relación 'maestro'-joven, en lo que se refiere a la administración del conflicto y la gestión del orden intramuros” (Daroqui y otros, 2012: 233). Tal requisito tenía que ver, según el directivo, con la necesidad de comunicar al Organismo provincial de Niñez y Adolescencia, la actividad que tendría lugar en la institución, como también los datos personales de sus responsables. Como puede apreciarse, su intención parecía ser “formalizar” la actividad, en virtud de plantearla dentro de la oferta institucional de “actividades de recreación”, es decir dentro del orden de dominio organizacional del director. En la nota que las docentes enviarían al director, se declararían el nombre del taller, un objetivo general y los datos de las docentes participantes, en tanto que carecería de información que podría resultar crucial, como la

experiencia previa de las profesoras a cargo, la existencia o no de una planificación anual, de qué manera la realización del documental podía resultar de interés para los jóvenes, o bien la coherencia de la actividad dentro del proyecto institucional del establecimiento y del sistema penal juvenil en general. Tal como se apuntó en el capítulo anterior, estos rasgos dan una primera pauta sobre cómo se plantea la “recreación” en el espacio de encierro, es decir, como una propuesta aislada, no del todo fundamentada, que tampoco será objeto de evaluación por la institución, y que, como consecuencia, resulta difícil de pensar como parte de un ideario formativo o propedéutico.

Continuando con el relato de este primer encuentro, debe señalarse que la conversación derivó en recordar la experiencia de extensión que había tenido lugar en este Centro Cerrado en el 2015. Así, las docentes preguntaron a los presentes qué les había parecido el producto final de aquella experiencia, es decir, el cortometraje realizado en forma conjunta con los jóvenes, en el cual estos comentaban sus trayectorias de vida y su cotidianeidad en el Centro Cerrado -tal como se reseñó en el segundo capítulo-. Daba así la impresión de que no se había tenido hasta ese momento una instancia para reflexionar con las autoridades sobre lo que las docentes habían hecho con los jóvenes durante varios meses de trabajo, y que finalmente se materializó en un cortometraje de unos quince minutos de duración. Al respecto, tanto el directivo presente como la psicóloga manifestaron que “no les gustó” el video, respuesta que realmente no era la esperada por las docentes. El directivo fue el primero que formuló una valoración en este sentido, afirmando que

“[el resultado de] esa película no me gustó. Es que me pareció, oscuro, triste. No sé, por ahí en esto nuevo que se vaya a hacer [el taller que se iría a desarrollar en 2018], se puede presentar otra cosa distinta, trabajar de otra manera con los pibes” (Registro de campo, 28 de febrero del 2018).

La acotación del directivo era asentida en silencio por la psicóloga, quien a su turno también comentó los aspectos de la película que le disgustaron. A diferencia del director, esta profesional se sumó al Centro Cerrado sólo hacia el año 2017, con lo cual no presenció el trabajo de las docentes de extensión con los jóvenes, realizado con anterioridad. Sin embargo, se expidió al respecto de su contenido, algo que no debería sorprender en virtud de ser ella parte del “equipo técnico” de la institución. Al respecto, es válido mencionar que los profesionales “son una pieza clave en el engranaje que sostiene el sistema punitivo-premial en los institutos, es la palabra autorizada porque porta un saber que lo legitima (...) sobre quiénes son y qué hacer con 'estos jóvenes' institucionalizados” (Daroqui y otros, 2012: 248). Desde este plafón legitimante de su

intervención, central junto al director en la escena de este “rito institucional”, la profesional mencionaba así sus vacilaciones respecto del mentado cortometraje:

Sí, bueno, está bien hecho el trabajo, pero el contenido no sé... Nosotros tratamos de hacer un trabajo de sacarlos a los chicos de lo que tira más para abajo... y quizás el arte también tiene esa función, que puedan pensar en otra cosa, usar su imaginación, pensar en cosas que sean distintas a toda la carga negativa con la que ya vienen (Registro de campo, 28 de febrero del 2018).

Las palabras de la psicóloga y del director del Centro ilustran prístinamente el tipo de comentarios e indicaciones que tomaban la forma de pautas a incorporar por parte de las docentes de extensión, ciertamente en forma algo inesperada para ellas. Aun considerando que se trataba de una charla amena e incluso algo informal, los operadores institucionales dejaban en claro que la consigna de trabajo debería conducirse en un sentido preciso, que es el de las necesidades propias de la institución, es decir colaborar con construir un mensaje edificativo y glorificante de los efectos del dispositivo custodial. Se esperaba así que la modalidad del taller no quedara librada a la planificación unidireccional de las docentes, sino a la necesidad de que estas se adecuaran a la ficción terapéutica de la institución que les abría las puertas.

En línea con lo dicho hasta aquí, la conversación inicial de las extensionistas, delimita un claro escenario de dominio, monopolizado por los operadores institucionales, quienes requieren que el contenido de los encuentros educativos tienda a que los jóvenes piensen “en cosas que sean distintas a toda la carga negativa *con la que ya vienen*” -en palabras de una de las psicólogas de la institución-, sentencia que por lo demás amonesta que la “carga negativa” es de alguna forma “traída”, y no “producida por” la institución. Tal encuadre pone una barrera sobre la perspectiva de trabajo intelectual o creativo que focalizara en la narración de las trayectorias marginales de los jóvenes -tal como se planteaba entre los objetivos del Equipo extensionista NO 1, en el capítulo anterior- o bien en los pesares de la cotidianidad dentro del dispositivo carcelario, como se entiende que había sucedido con el cortometraje realizado en el año 2015.

En rigor de verdad, y como se ha señalado en el segundo capítulo de esta tesis, el cortometraje realizado años antes no consta sino de testimonios de jóvenes que relatan su vida, dentro y fuera de la cárcel. Transmite sus frustraciones y expectativas, describen quiénes son y de dónde vienen. Es este el registro que no ha conseguido complacer a los operadores de la institución y a sus expectativas en términos de “relato institucional”. Por su lado, el director presenció el trabajo de las extensionistas durante

el año 2015 y trabó ciertamente confianza con ellas, al quedar conforme con su forma de trabajo con los jóvenes. Sin embargo, según dijo, su disconformidad fue con el producto final, al aseverar que “quedó algo triste [el cortometraje], como *para abajo*”. Tal decepción es la que en esta oportunidad funda su pedido de que el próximo taller evada la realización de un nuevo audiovisual testimonial o de género biográfico que eche luz sobre las trayectorias de los jóvenes, y que pudiera en consecuencia resultar “triste” o “para abajo”. Este intercambio entre las docentes y el director, establece la “situación estratégica compleja” (Foucault, 1986) en la cual se condensan las pautas y se prescriben las condiciones respecto de cómo deberá desenvolverse el taller, mediante directivas que hacen caso omiso de los pretextos y fundamentos de las docentes, como también, y fundamentalmente, de los intereses de los propios jóvenes, destinatarios a fin de cuentas de la “actividad de recreación”.

Por lo apuntado hasta aquí, queda claro de qué manera el hecho de que el director y la profesional reclamaran la producción de un relato “feliz” en las entrañas de una institución que se sabe infeliz, pone de manifiesto el reparo ante la posibilidad de que la experiencia extensionista constituya una oportunidad para elaborar y propagar expresiones que contraríen el discurso oficial de la institución. En consonancia con el rostro humanizado de toda práctica de gobierno en el encierro juvenil, emerge “un desenfrenado “hacer el bien” para protegerlos [a los jóvenes], habilitando un desmesurado ejercicio del amor punitivo, siempre justificado en las buenas intenciones, que terminan por conformar un modelo de lazo punitivo basado en la pedagogía de la subordinación” (López, 2012: 28). En este caso, el “hacer el bien” se conduce en un explícito pedido de evitar abreviar en aspectos ligados a la cotidianeidad en el encierro, o a temáticas elegidas libremente por los jóvenes, síntesis de la tramitación del “rito institucional” que permitió (y condicionó) el ingreso de las docentes. El interés por controlar el sentido de la producción audiovisual extensionista, sustituir la voz de los jóvenes, y guionar y prescribir así los modos en los que puede hablarse o no de la institución penal, será el estructurante normativo que intentará entonces, desde el principio, contener el despliegue del taller de extensión.

El contenido del taller: producir un relato, entre lo “metafórico” y lo “biográfico”

La entrada al campo de las docentes, con la sola idea de filmar un nuevo cortometraje, prescindirá de una planificación muy estructurada más allá de la idea de filmar un cortometraje. Sin embargo, a partir de los términos en los cuales se permitió a las extensionistas el acceso a la institución, la idea de un cortometraje que se aleje de una mirada documental o testimonial y que abreve, así, en otras posibilidades del

registro artístico que no resulten inquietantes a la mirada de los operadores del establecimiento, será la pauta que cobre vigor y se establecerá como un mandato omnipresente. La consigna marcada por los actores que administran la institución de encierro pivotea en el objetivo de que la intervención extensionista sea un espacio para pensar cuestiones “alegres”, metafóricas, y que bajo ningún aspecto puedan significar una oportunidad para poner en foco los claroscuros de la vida en la institución penal. Se trata así de una “recreación”, dentro de la grilla de actividades del establecimiento; un “taller” que la institución consiente, pero dentro de un diagrama más amplio al que este debe acoplarse.

Las pautas y los requerimientos institucionales, como se sostiene, direccionaron entonces el inicio del trabajo de las educadoras en este ámbito. También se trató, quizás, de reforzar una tendencia que ya estaba presente en el trabajo de las extensionistas. De tal manera, y tal como se señaló en el capítulo anterior, incluso en el año 2015 una de las docentes extensionistas tenía como iniciativa llevar a este Centro Cerrado algunas películas con temáticas ficcionales, *naif*, es decir, lejos de cualquier referencia a la marginalidad, el delito y/o la prisión. Si se recuerda lo analizado en el capítulo anterior, la perspectiva de las docentes del Equipo de Extensión NO 1 tenía asidero en una concepción del arte como opción para trabajar lo vincular, y como eje para desarrollar una visión estética del mundo (Sánchez Vázquez, 1999).

Por lo señalado hasta aquí, es comprensible que, durante el primer encuentro de taller, además de que las docentes se presentaran y conocieran a los jóvenes, la primera actividad diseñada consistiera en la proyección de la película *Alta Cumbia*, en la cual se narra una historia de la cumbia de las últimas tres décadas. Que se haya escogido esta película, y no otra, evidencia concepciones respecto de los jóvenes y sus consumos culturales. De ese modo, contra la ficción de las palabras de una docente que manifiesta que los jóvenes privados de su libertad “son jóvenes como cualquier otro” -tal como se destacó en el capítulo anterior-, el hecho de que el primer estímulo tenga que ver con la cumbia y cierta estética popular y marginal, es indiciario de un preconceito respecto de qué es lo que les interesa a los jóvenes⁶⁷. Luego de proyectarse la película, se propuso la consigna de trabajo anual, explicándose que la idea sería realizar un cortometraje -tal cual fuera hecho en el año 2015-, haciendo hincapié en que, para decidir la temática del mismo, debía pensarse en las múltiples posibilidades del registro artístico. En ese marco, las docentes detallaron que sería necesario y óptimo comenzar a trabajar con cuestiones relacionadas con el concepto de “relato” y el de “metáfora” (actividad en la

⁶⁷ Esta línea admitiría ampliarse en función de los aportes del campo de estudios sobre juventudes, pero rebasa el problema de investigación de esta tesis, que se centra en la convergencia entre lo educativo y lo punitivo-premial.

que ya se perfila la voluntad de eludir temáticas auto referenciales y relativas al encierro).

Como puede percibirse, el ingreso de las docentes no fue, en principio, necesariamente disruptivo, sino que tal cualidad podría depender en todo caso de cómo su accionar podía funcionalizarse en favor de los intereses y necesidades de gobierno interno propias de la institución. Así, en el encuentro que siguió a la proyección de la película *Alta Cumbia*, durante el transporte en automóvil hacia la institución que compartían las dos docentes, una de ellas comentó en el camino que había realizado una selección de cortometrajes animados de *Pixar* -los cuales generalmente expresan imaginativamente una metáfora aleccionadora, o un mensaje, con dibujos animados- y que también llevaba consigo, en el mismo dispositivo *USB*, el cortometraje que los jóvenes del Centro Cerrado habían realizado en el año 2015. Tales elementos, señalaba, permitirían dar continuidad a la cuestión del “relato” y la “metáfora”, al tiempo que exhibir el cortometraje sería una muestra perspicaz para los jóvenes de que realmente la propuesta audiovisual era algo absolutamente realizable y posible de concretar. Su compañera docente, sin embargo, manifestó algunas vacilaciones respecto de la segunda parte de esta idea, señalando su desconfianza en mostrarles a los jóvenes el trabajo audiovisual realizado en el pasado:

Ante la idea de una de las docentes de exhibir el cortometraje del 2015, su compañera M.V le contesta “Yo no les mostraría a los chicos el video del 2015. Porque creo que eso puede marcar una tendencia o cercenarlos o cerrarlos, influirlos demasiado en cómo ellos pueden plantear su propio cortometraje. Al mismo tiempo el trabajo de 2015 es un video desde el instituto, que cuenta la vida en el encierro, y quizás es posible destacar otros contenidos, relatos y temáticas posibles antes que caer en mostrar la vida desde la cárcel como un lugar común. Aparte bueno, justamente eso es lo que nos permite el arte, que hablen del encierro, sí, o también que hablen de cualquier otra cosa, no sé, de la luna o vivir en Marte por ejemplo” (Registro de campo, 30 de marzo del 2018)

Como se desprende de la cita, en el intercambio entre las docentes es posible rastrear un eco de las posibles direcciones a las que podría dispararse la experiencia extensionista con los jóvenes: una vinculada con lo testimonial y la posibilidad de que los jóvenes pudieran ver un video hecho por otros jóvenes como ellos unos años antes, o más bien la tesis de eludir esta temática, como fuera solicitado por el director. En este punto, es claro que una de las dos docentes saldó la discusión en favor de obedecer lo solicitado por el director, en la charla inicial analizada antes. En esta escena puede nuevamente apreciarse la centralidad del mentado “acto de institución” inicial, en tanto básicamente se implicó como “un acto de comunicación, pero de un tipo particular:

significa dar a alguien su identidad, pero a la vez en el sentido de que la expresa y la impone expresándola frente a todos, notificándole así, con autoridad, lo que él es y lo que él tiene que ser” (Bourdieu, 2008: 81). De esta manera, lo que las docentes *tenían que ser* era asumir el rol de extensionistas, pero instituyendo el mandato del directivo respecto del sentido que debía asumir el documental que se pretendía realizar. Finalmente, tal es la posición que tenderá a prevalecer, y que estructurará la propuesta que se le extenderá a los jóvenes: producir un relato imaginativo que, mediante el uso de recursos expresivos y retóricos, se desprege de un género puramente testimonial o de un anclaje demasiado evidente en la realidad diaria. Ejemplo claro, ya dentro del intercambio entre dos extensionistas, de las consignas y mandatos que comienzan a sedimentar al acto educativo en el encierro, y que a su vez constituyen la clave de sobrevivencia del espacio extensionario dentro del dispositivo punitivo

Al llegar a la institución, y como sería costumbre de allí en adelante, el equipo docente fue recibido en la puerta por uno de los jóvenes, quien se ofreció para colaborar a bajar del automóvil la computadora y otros accesorios que se utilizarían en el taller. Durante este segundo encuentro, las docentes explicaron nuevamente la iniciativa de realizar un taller audiovisual a desarrollarse durante todo el curso de ese año 2018, manifestando que para ello sería necesario abordar cuestiones como la “metáfora” y el “relato”. Así, la primera actividad para poner esto en marcha, sería analizar las metáforas y relatos de la película *Alta Cumbia*, que se había proyectado en el encuentro anterior.

La estructura del encuentro con los jóvenes, los cuales llegaban a un número de quince presentes, ascendió sobre preguntas de las docentes en torno a cuál era el “relato” de la película *Alta Cumbia*, indagando si en ella aparecían elementos de ficción o de la realidad, cuáles eran los personajes, entre otros elementos. La participación de los jóvenes era en principio escasa. Uno de ellos, Kevin, tomó la palabra y dijo que la película hablaba “de la villa, de la gente de la villa, de las necesidades”, lo que le dio pie a una de las docentes para explicar introductoriamente lo que significaba “producir un relato”, señalando que “hablar de la villa puede significar hablar de **muchas otras cuestiones**... y esto a nosotros nos sirve para pensar en cómo vamos a imaginar nuestra propia película, nuestra historia, nuestro relato” (Registro de campo, 30 de marzo del 2018).

En consonancia con las “muchas otras cuestiones” a las que la docente pretendía derivar el curso del encuentro seguidamente, ella se dispuso a proyectar una entrevista realizada a César González⁶⁸, en la que este hablaba de la vida en el encierro,

⁶⁸ César González (Buenos Aires, 1989). Escritor y realizador audiovisual. A la joven edad de 16 años fue enviado al Instituto de Menores Luis Agote y luego a la cárcel de Marcos Paz, estando

de cómo “**se rescató**” cuando escuchó a un profesor que le “**acercó la literatura**”, lo que le permitió resignar la actitud de “quedarse como **el más poronga**⁶⁹ y buscar **una vida diferente a través de los libros**”. Así, la intención de las docentes, era introducir la cuestión del relato y los elementos de los cuales se podía partir para pensar y contar una historia, al tiempo en que se recababa en forma central en el testimonio biográfico y en clave de reconversión personal del mentado entrevistado. Pero esto puede problematizarse en la medida en que la construcción del relato, de esta forma, se encolumnaba en favor del ideario de la recuperación, al promover subrepticamente la posibilidad de un “giro biográfico” (D’Aloisio, 2019) o un “giro existencial” (Leclerc-Olive, 2009) mediante el cual los jóvenes podían producir un relato en términos imaginativos, “pasar la página”, en línea con el relato retrospectivo y a todas luces positivo de César González. Posteriormente, las docentes proyectaron otros ejemplos sobre relato y metáfora, que fueron los cortometrajes de *Pixar* que habían traído, ahora ya sin un contenido aleccionador tan evidente como el anterior. Luego de que fuera proyectados, se procedió a analizar cuál era el hilo narrativo en cada uno de ellos, qué personajes aparecían, cómo se componían las escenas, qué colores abundaban en cada una de ellas, entre otros elementos.

Mientras se exhibían los cortometrajes, la actitud de los jóvenes era cambiante: algunos se levantaban de sus sillas, se iban y volvían al tiempo, o no volvían. A tenor de lo relevado en el capítulo anterior, es claro que, en parte resulta necesario encuadrar estos comportamientos en el hecho de que las extensionistas plantearon su propuesta unilateralmente, sin trabajar sobre una demanda previa por parte de los jóvenes. Sin embargo, el esquema de desinterés por parte de los jóvenes guarda continuidad con el comportamiento, en ámbitos educativos, que estudios empíricos han detectado en las trayectorias escolares de jóvenes vinculados con el mundo del delito. Así, Kessler (2004) acuñó el término de escolaridad de “baja intensidad” para referir procesos de “desenganche de las actividades escolares. En líneas generales, [los jóvenes] continúan inscriptos, yendo de manera más o menos frecuentes según los casos, pero sin realizar casi ninguna de las actividades escolares: jamás estudian una lección ni cumplen las tareas, no llevan los útiles y no les importan mucho las consecuencias de no hacerlo” (Kessler, 2004: 193). Si bien tal cuadro aplica a la educación formal, algo del orden de esta participación inconstante y frágil es la que se trasponía a la escena de extensión

cinco años preso. Al salir de la cárcel comenzó a cursar la carrera de Filosofía en la UBA y a los 21 años publicó su primer libro, *La venganza del cordero atado*.

⁶⁹ Esta palabra alude al falo masculino, y en la jerga, es referenciado como un epíteto o adjetivación que designa un atributo de dominio o poder.

educativa (potenciada en su encuadre, presumiblemente, por la trayectoria de las docentes, que son profesoras universitarias).

Sin perjuicio de lo apuntado en el párrafo anterior, la respuesta evasiva de los jóvenes debería comprenderse también en términos de una escasa interpelación por los términos en los cuales se planteó la actividad práctica de esta jornada en particular. Para abordar esta postura, cabe mencionar que mientras se proyectaba uno de los cortometrajes de *Pixar*, sucedió lo siguiente:

Cuando una de las docentes comienza a reproducir otro cortometraje de *Pixar* uno de los jóvenes se acerca a una de las docentes y le comenta “me gustaría contarte mi historia acá adentro”. Ella le dice que sí, y lo sigue hacia afuera, al patio. Una vez afuera Alan le relata que está alojado en el Centro Cerrado desde hace cinco meses. Dice que quiere volver con su madre, que a su padre no lo conoce y que tiene cinco hermanos más, de los cuales uno está preso. Comenta que él quisiera salir del Centro, trabajar y ayudar a su madre, para así no drogarse ni fumar más. También dice que está en cuarto grado del secundario y que le quedan dos años más en este Centro, lugar que no soporta porque no se siente cómodo con sus otros compañeros (Registro de campo, 30 de marzo del 2018).

Como se desprende del registro anterior, es evidente que la atención de Alan, como la de otros jóvenes, no estaba abocada a la actividad, sino que por el contrario su interés empezaba y terminaba en poder hablar a solas y contar sus expectativas e historia de vida, que hacía epicentro en la condición de encierro penal. Este momento relevante de campo resulta muy significativo porque en el instante en el cual se estaban proyectando cortometrajes animados relacionados con la metáfora y el relato, el joven Alan priorizó interrumpir y evadir esta escena, para inclinarse por relatar su propia trayectoria de vida. Esto no debiera sorprender, y se trató sólo del primer episodio de este tipo de insurgencias, ya que luego ocurrirían otros del mismo estilo. Y es que, efectivamente, como explican Bianchi y Portillo (2007), la configuración del tiempo y el espacio bajo el mandato de la vigilancia, demarcan que la experiencia del encierro tenga una vital importancia, y se constituye para los jóvenes como “una referencia ineludible al momento de pensarse y pensar su propia trayectoria vital” (Bianchi y Portillo, 2007: 10). Es decir que en el momento en que las docentes hacían uso de dispositivos pedagógicos a los fines de plantear el relato en términos de un “giro biográfico” hacia adelante (D’Aloisio, 2019), y proponer a la “metáfora” como un anclaje en cuestiones imaginativas, la inserción del joven Alan proponía directamente aprovechar el espacio de taller para compartir su historia personal.

Lo comentado en el párrafo anterior, se reformularía en otros momentos de la misma jornada. Al término de los cortometrajes, una de las docentes volvió sobre la idea

de escribir, en grupos de a tres, pequeñas historias en forma de relato o cuento, pudiendo partir las mismas de una anécdota o de algo que les interesara contar a los jóvenes. Prontamente estos se mostraron muy predispuestos a que los “relatos” fueran en verdad sus historias personales, proporcionando en todos los casos detalles específicos relativos a sus causas penales en trámite, su familia, gustos personales, adicciones. Al mismo tiempo, esto marcaba prontamente un patrón conforme al cual los escritos abundaban en elementos de la cotidianidad, y si bien en parte se articulaban relatos, lejos estaban de cualquier intento metafórico. Por su lado, la cuestión de la literalidad también implicaba controversias:

El grupo en el que escribe Agustín se decide por una anécdota que él cuenta, que es la historia de un chico de su barrio, cuyo padre murió, por lo cual tuvo que empezar a trabajar para cuidar de su familia. Otro de los grupos, en el que trabaja Rodrigo, se decide por escribir la historia de unos jóvenes de su barrio. El papel en el que Rodrigo escribe dice “a unos chicos de mi barrio les decían *los Harrys* porque nunca se bañaban, eran re roñosos. Un día me invitaron a comer, y cuando fui, tenían una parrillita tirada en el piso, y habían puesto unas palomas ahí, que se estaban cocinando”. Otro joven, Alan, está en este grupo, pero mientras que algunos de sus compañeros se ríen con esta historia, él no lo hace. Alan no sólo no se ríe, sino que lo mira fijo a Rodrigo y le dice “¿**Te parece gracioso?** Tenían solamente palomas para comer”. Rodrigo no responde. (Registro de campo, 30 de marzo del 2018).

Ciertamente, la última parte de esta nota de campo da cuenta de lo disruptivo que puede significar el pensar un relato imaginativo en el interior de esta institución, y por parte de jóvenes cuyas trayectorias de vida tienen una fragilidad tal que determinados usos poéticos pueden ser tomados como frívolos o indolentes. En efecto, tal circunstancia fue notoria no solo por el enojo de Alan al verificar que una situación de padecimiento o necesidad, fuera integrada en un registro algo más poético y en cierto modo humorístico, sino también por la ausencia de Rodrigo en una justificación en torno a por qué utilizó este último registro al caracterizar una situación de padecimiento.

Lo sentado en torno a la controversia que emergió en el encuentro extensionista, debe ser ponderada a la luz del hecho de que Alan, tal como se lo comentaría en forma particular a una docente, se encontraba privado de su libertad por una causa judicial de robo con armas; “yo robé porque no tenía nada para comer”, le dijo a la extensionista. En razón de ello no es difícil entender su enojo ante la anécdota de Rodrigo, en la medida en que para Alán la existencia de chicos “muertos de hambre” no debería ficcionalizarse ni comentarse con sorna. Siguiendo a Mulkay (1988), cualquier cosa puede ser objeto de humor, y para que así sea, solo hace falta no tomarla en serio, en

la medida en que el humor sirve para diferenciar lo cómico -que admite la risa- de lo serio. Más allá de que los jóvenes que conforman la “clientela” de la institución provienen en su totalidad de sectores populares, se puede advertir de qué manera la intromisión del planteo creativo, devenido humorístico, encontró una limitación en Alan; para él, el hambre era su paisaje cotidiano, algo serio y que, como tal, no podía ser ficcionalizado o relatado humorísticamente.

En tanto la reacción de Alan no llegó a disrumpir la escena, debe destacarse que las restantes historias que los jóvenes escribieron en el espacio de media hora, gravitaban especialmente en torno a la cuestión del encierro, la vida en el barrio, el “escabio”⁷⁰, el contacto con sustancias alucinógenas, la búsqueda de “otra oportunidad” y episodios varios en los que se lamentaba los “tiempos de errancia”⁷¹ (Guerra Ramírez, 2008). En este marco, si bien celebraron las historias que los jóvenes habían escrito, intentaron nuevamente hacer hincapié en que, en futuros encuentros, los jóvenes deberían intentar trabajar con la metáfora y el relato imaginativo, tratando de alguna forma de no circunscribirse a la descripción de la vida dentro de la institución. En un escenario de mayoritario silencio entre los jóvenes, uno de ellos sin embargo transgredió esta homogeneidad o silencio, haciendo explícita su disconformidad:

Kevin asevera: “Pero, o sea, ¿Mostrar qué? Nosotros no hablamos entre nosotros con las mismas palabras que cuando hablamos con ustedes. **Nosotros queremos mostrar a la sociedad cómo vivimos acá:** cuando jugamos al fútbol, cuando nos levantamos para ir a trabajar al taller... **mostrar que no somos malas personas, que no somos mala gente por el hecho de estar acá adentro.** Pero la gente no ve eso, yo puedo cambiar ser otra cosa y la gente me sigue viendo igual, sigue viendo un chorro. A mi igual me chupa un huevo lo que dice la gente” (Registro de campo, 30 de marzo del 2018).

Como se destaca en las palabras de Kevin, se traduce cierto conflicto entre qué es lo que los jóvenes pueden contar como historia. El “mostrar cómo vivimos” señalado por Kevin, va en la misma línea que la invitación que Alan le hizo a la docente para “contarle su historia”, circunstancias estas que destacan sugerentemente el hecho de que “la dimensión estructural, se constituye en plataforma, marco, límite, lógica y frontera en la construcción de las biografías juveniles” (Reguillo Cruz, 2007: 213). En este caso, el “mostrar cómo vivimos” traducía la trayectoria de encierro como eje central,

⁷⁰ Palabra que en el lenguaje popular hace alusión al consumo de bebidas alcohólicas.

⁷¹ De acuerdo a la literatura que profundiza el campo de las juventudes de sectores populares y sobre todo su des afiliación del mundo escolar y del trabajo, se trata de momentos que se vinculan al predominio de prácticas de sociabilidad y consumo cultural, a consumos problemáticos de drogas, al accionar delictivo, entre otras, que intensifican la vulnerabilidad en que los jóvenes desenvuelven sus biografías (Paulin y otros, 2018)

cuyos relieves y texturas estaban dados por carencias, sentimientos de culpa y voluntad de exhibir una buena versión de sí.

Lo interesante en este punto del análisis es que, en contraposición a Alan que salió de la escena junto con una docente, el discurso de Kevin se planteó como una resistencia frente a las extensionistas. Su tono de voz, enojo e impaciencia declaró los límites de una consigna que consideraba irrealizable, como era la de contar una historia que soslayara la cuestión del encierro. Frente a la pauta de crear una historia introduciendo la noción de metáfora, la respuesta del joven reclamó un anclaje en el cotidiano de la privación de la libertad. Si se recuerda que el poder no tiene un lugar pre fijado sino que "se ejerce a partir de innumerables puntos" (Foucault, 1986: 114), aquí la reacción del joven fue clara y puede argumentarse que se articuló como una resistencia al encuadre ficcional propuesto por las extensionistas. En algún punto, para Kevin resultaba que mostrar el cortometraje, en tanto posibilidad de producción de discurso, era una importante ocasión para visibilizar cómo es la vida desde el encierro y de qué manera los jóvenes no son "mala gente". Efectivamente, se afirma que mediante las narraciones las personas cuentan "qué tipo de personas creen que son o qué tipo de personas les gustaría que pensáramos que son" (Gibbs, 2012: 84). Desde este punto de vista, el joven se encargó de ser claro con respecto a que no existían ocasiones en las cuales los jóvenes tuvieran esa instancia para explicitar esta temática, ya que continuó especificando: "Si a nosotros nadie nos da bola... Vino el director provincial [sic] y ni siquiera nos saludó, o nos preguntó cómo estamos, si necesitamos algo, nada. El director acá tampoco, nosotros le decimos que hace falta esto, lo otro, y nadie nos escucha, nos da bola" (Registro de campo, 30 de marzo del 2018). En este comentario, el joven iguala la operatoria extensionista, con el "desinterés" de los operadores del sistema penal, escenario en el cual su insistencia táctica en proponer un enfoque más de crónica o documental en el cortometraje, evidencia un gesto de resistencia, incluso en forma reactiva al mismo espacio pedagógico que se proponía como liberador.

Una de las docentes, intentando contener la intervención de Kevin, se abocó a introducir de alguna manera el lugar disruptivo que puede tener la experiencia artística, frente a lo que sería reproducir la realidad cotidiana, sin más. En ese orden, insistió en que "justamente el arte es la posibilidad de contar una historia diferente, pensar que este lugar puede ser por ejemplo el futuro, o la prehistoria, o la luna" (Registro de campo, 30 de marzo del 2018). Los jóvenes se miraban entre sí, algunos dispersaban su atención, pero también varios atendían al diálogo ya algo tenso entre las docentes y Kevin. Se tornaba evidente que había cristalizado un desajuste o desacople entre una actividad

que se pretendía creativa y sin imposiciones, y la respuesta crítica que exhibían jóvenes como Kevin.

Ahora bien, aún más interesante resulta que el intercambio de palabras analizado, oportunidad en la cual las docentes intentaban de alguna forma interrumpir el relato sobre la vida en la institución reflatado por Kevin, se vio sin embargo suspendido ante la entrada de operadores de la institución al espacio en el que se desenvolvía la experiencia extensionista:

Cuando la docente le está contestando a Kevin, se ve interrumpida por la entrada al SUM de uno de los “maestros”. Se trata de un hombre de más de cincuenta años, entra fumando al lugar y derramando las cenizas en el piso. El “maestro” mira de lejos a la extensionista mientras ella habla, y acto seguido él mismo se pone a hablar con uno de los jóvenes, es decir no toma distancia de la actividad desarrollada por el equipo de extensión. Vienen otros dos “maestros”, que también se quedan ahí. Hablan fuerte, a unos seis metros de distancia respecto de donde están las docentes, lo que es una interferencia para la actividad que estaba intentándose desarrollar (Registro de campo del 30 de marzo del 2018).

En el marco de un ida y vuelta que comenzaba a visibilizar conflictos y metas dispares entre los jóvenes, la nota de campo transcrita es iluminadora respecto de cómo la mecánica de la institución impuso su propia temporalidad y restableció el orden institucional, pasando por encima, de manera arrolladora (sin mediar siquiera un “aviso” o “pedido” de interrupción), a lo que se estaba desarrollando en la experiencia de extensión. Si bien esta entrada constante de los operadores institucionales será analizada puntualmente en el capítulo siguiente, interesa en esta oportunidad dejar sentado de qué manera la entrada de los “maestros” silenció el habla de las docentes y de los jóvenes, es decir que el espacio de diálogo perseguido por las extensionistas fue rápidamente censurado por una “monopolización del espacio” (Goffman, 1961) practicada por los “maestros” de esta institución total.

Como reflexión sintética de lo abordado, interesa puntualizar que la escena de conflicto mencionada, así como su abrupto final, resulta de mucho interés porque ilustra a las claras las tensiones y negociaciones que se plantearon en los primeros encuentros que las extensionistas desarrollaron en el Centro Cerrado. En efecto, lo vertido hasta aquí condensa con mucha claridad la lucha por la imposición del sentido y contenido de la actividad, que se da entre los directivos (que piden determinada orientación en el trabajo extensionista), las docentes (que a la vez que acatan esa pauta intentan plantear eso al grupo) y los jóvenes (que reimponen todo el tiempo la cuestión del encierro como tema totalizante de sus horizontes). En estos cruces, la lucha por imponer la consigna y

el contenido del trabajo es susceptible de problematizarse, ya que lo disruptivo y lo emancipador de lo educativo y/o lo artístico puede ser puesto en tensión a partir de estas escenas relatadas, incluso más allá (e incluyendo) a los pivotes propios de la institución punitiva. Teniendo en cuenta fundamentalmente el aparato conceptual de Goffman (1961) algo del orden de la imposición coercitiva de la vida en el encierro (a diferencia de una internación voluntaria en una comunidad terapéutica, o incluso de una vida de internado religioso, o laboral) fue quizás subestimado o no del todo problematizado por las docentes, a la hora de pensar su misión educativa. Por su lado, así como la institución encarnada en sus operadores resitúa el dispositivo custodial y totalizante de carácter asimétrico, jerárquico y verticalista en forma constante, también los jóvenes como habitantes involuntarios de la cárcel, tensionarán las propuestas extensionistas, tal como se observó y se seguirá analizando.

Modalidades de participación: desenganches, silencios y afecciones

En esta última sección referida al Equipo de Extensión NO 1 en el Centro Cerrado, interesa indagar las distintas modalidades de participación de los jóvenes con relación a las actividades propuestas por las extensionistas.

De conformidad con lo apuntado precedentemente, frente a la idea de una participación en el taller en los términos en que fuera planificado por las docentes, durante la observación participante fue posible reconocer esquemas diversos de compromiso de los jóvenes durante las jornadas con las extensionistas. De la misma manera, y teniendo en cuenta el problema de investigación de la tesis, será posible destacar cuáles de estos esquemas son interrumpidos y/o promovidos por la aparición inesperadas de los “maestros”, una de las caras -como comienza a verse- de las múltiples manifestaciones de la imposición coercitiva que incidirán en que el despliegue de lo educativo dentro del contexto carcelario.

Una de las modalidades de participación que se detectó en los encuentros de extensión se caracterizó por manifestaciones de **desenganche y apatía** respecto de las actividades que desarrollaban las docentes. En parte, puede traerse a colación el concepto “escolaridad de baja intensidad” (Kessler, 2004), como la traducción analítica de la mencionada falta de interés. Así, parte de estas prácticas de baja intensidad en el marco de las actividades educativas -esta vez no formales- son las que podían observarse en la observación de campo. Un ejemplo claro de esto puede encontrarse en el hecho de que la participación física de los jóvenes era siempre inconstante: poder arribar al encuentro junto con las docentes, saludarlas, e irse. De la misma manera, los jóvenes que se mostraban más solícitos a permanecer durante el espacio de una o dos

horas con las extensionistas, no traducían este interés en la realización de las “tareas” que encargaban las extensionistas. En términos de Kessler, puede hablarse aquí de un “**desenganche disciplinado**”, es decir ante la concurrencia de una actitud ausente, “que consiste en no realizar ninguna actividad escolar pero tampoco generar problemas de convivencia” (Kessler, 2007: 291). Debe agregarse que, en este caso, el desenganche se encuentra también mediado por la lógica de la institución total, y la imposición coercitiva de la agenda rutinaria que ella imprime, sobre las vidas de los jóvenes en el encierro.

En el marco de uno de los varios encuentros en los que se siguió trabajando la cuestión del relato, una de las docentes inició la jornada preguntando a los jóvenes si ellos habían realizado la “tarea” que se les había encargado. Efectivamente, las extensionistas venían sugiriendo a los jóvenes que estos escribieran fragmentos de relatos, palabras o historias, para que pudieran compartirlos en el marco del taller. Sin embargo, la respuesta de los jóvenes ese día repitió un esquema que se tornó cotidiano:

Una de las docentes retoma la cuestión de la escritura de la historia que se les había dejado como tarea. **Nadie escribió nada. Sin embargo, no se ve como una tarea incumplida, ya que los jóvenes afirman “no tener tiempo”, o bien que señalan que “igual ya sabemos lo que vamos a contar, la historia de cómo estamos acá, matándonos de risa, todo lo que hacemos en el día, que vamos a trabajar, etc.”.** Particularmente esto es manifestado por Kevin, quien había tenido el cruce con una docente, y que responde aduciendo siempre la voz colectiva. Más allá de que por momentos los demás no parecen asentir todo lo que él dice, lo cierto es que ninguno cumplió con la tarea. **Las docentes de extensión deciden como estrategia explicar el tema del encuentro del día, que será abordar el concepto audiovisual de “plano” a partir del análisis de imágenes.** Si al principio del encuentro **había unos veinte jóvenes, paulatinamente el número fue decreciendo hasta unos catorce y luego unos diez** (Registro de campo, 11 de abril del 2018).

El desenlace de la falta de cumplimiento respecto de la tarea encomendada, obliga a que las docentes reinventen el contenido de la clase del día, o el orden de los contenidos. Si bien la reformulación de la planificación en relación a lo que emerge en el territorio constituye un rasgo de las actividades educativas, y más aún en contextos no formales, interesa en este punto destacar que los jóvenes no otorgaron mayor importancia a su incumplimiento. En este sentido es que el concepto de desenganche cobra valor, atento a la falta de apego a las actividades y deberes que demanda el encuentro educativo.

A lo dicho hasta aquí, interesa señalar que las respuestas de los jóvenes en torno a “no tener tiempo” o de “ya sabemos lo que vamos hacer”, importan un desinterés por el formato que las extensionistas propusieron para lograr una secuenciación didáctica. En las páginas anteriores se visualizó de qué manera existía una fuerte pugna entre las docentes y los jóvenes para imponer y direccionar el sentido de la actividad extensionista, la cual se debatía entre el género ligado a lo metafórico y la propuesta de índole más biográfica. Cabe destacar que este desfasaje que había sido evidenciado con más fuerza en el discurso de Kevin, ahora parece asomar nuevamente, pero desde el punto de vista de una falta de cumplimiento o de obediencia a las pautas de actuación estipuladas por las docentes.

Lo apuntado en el párrafo antecedente debe conducir a recordar que no procede leer al desenganche como “una ausencia de tensión y conflicto; por el contrario, se trata de una relación muy compleja; en apariencia débil por lo poco que hacen [los jóvenes] y que parece importarles la escuela pero que, al mismo tiempo, es un vínculo muy tenso, siempre al borde de la ruptura y la implosión violenta” (Kessler, 2007: 291). En este punto, el entramado complejo que sostiene el desenganche permite indagar en la **apatía** de los jóvenes una práctica de rechazo a las actividades y a la intervención extensionista, expresada como una resistencia. En efecto, Chaves (2016) recuperando el esquema conceptual de la clásica etnografía de Willis (1988) sobre las trayectorias escolares de jóvenes sectores populares en Inglaterra, afirma que “esta actitud [la apatía] puede ser leída como parte de un entramado de prácticas de resistencia de los estudiantes para con los adultos de la institución y lo que éstos representan” (Chaves y otros, 2016: 25). Tomando en consideración esta perspectiva, cobra vigor el argumento de que la situación de apatía expresada por los jóvenes no debe ser interpretada como una actitud de pasividad, o de inexplicable aburrimiento, como tampoco producto de una deficiente intervención por parte de las docentes de extensión. En contraposición a estas hipótesis, puede argumentarse que la apatía importa una resistencia activa al dispositivo pedagógico,

Por lo dicho hasta aquí, puede sintetizarse entonces que, en la sección anterior de este capítulo, cierta resistencia al dispositivo pedagógico había sido canalizada y cristalizada en el discurso hablado de Kevin, quien decidió posicionarse en una actitud más confrontativa con las docentes de extensión. Lejos de apuntarse que el hecho de que los jóvenes no hicieran posteriormente las tareas encomendadas, o bien estuvieran presentes en los encuentros de forma inconstante y muy variable, debe asumirse que estos comportamientos apáticos tienen sentido en relación con un dispositivo pedagógico con el cual los jóvenes no se sentirían interpelados.

Debe tenerse en cuenta hasta aquí que la **apatía** implica una transgresión a las pautas del taller extensionista. Más allá de que se trata de una experiencia de educación no formal, direccionada hacia la creatividad, las docentes son enfáticas en que se pretende filmar un cortometraje, es decir cumplir con un objetivo. Asimismo, para dar fin a esta empresa, resulta necesario participar y realizar las consignas de trabajo a lo largo del año, preparatorias del producto final que será, entonces, el cortometraje. En este marco, el incumplimiento de los jóvenes y su falta de prestancia a lo que se propone desde esta “actividad de recreación”, adquiere mayor relevancia si se considera que, de alguna forma, se está transgrediendo una parte de las actividades previstas en la grilla institucional. Así, resulta interesante en consecuencia concebir al “desenganche” y la “apatía” como dentro de lo que Goffman denomina como “**ajustes secundarios**” y define como ““ciertas prácticas que (...) permiten a los internos obtener satisfacciones prohibidas, o bien alcanzar satisfacciones lícitas con medios prohibidos.” (Goffman 1961: 63). En este orden de ideas, estas prácticas “proporcionan al interno la importante comprobación de seguir siendo el hombre que fue, y de conservar cierto dominio sobre su medio” (Goffman 1961: 64). Efectivamente, puede argumentarse que la modalidad de involucramiento inestable de los jóvenes con relación al taller, que atraviesa instancias que van desde el incumplimiento de las tareas hasta las persistentes ausencias, o bien presencias que eluden tomar parte de la actividad extensionista, se constituyen como intentos de reorganización y escamoteo de los jóvenes dentro de la rutina institucional. Es evidente que ellos no se configuran de manera estable y no plantean una alternativa contundente al poder disciplinario, pero sin embargo dan cuenta de la dimensión relacional del poder y de la constatación de Foucault (2006) de que allí donde existe un flujo de poder se inscribe y reorganiza, como reverso, una forma de resistencia.

Las escenas descriptas en torno a la apatía y el desenganche, conviven, es necesario decirlo, con situaciones de mayor **afección** de los jóvenes en las actividades planteadas por las extensionistas. Según un trabajo de Duschatzky (2005) realizado en torno a la relación entre las trayectorias escolares y las subjetividades juveniles, puede hablarse de **afección** en los momentos que una acción es llevada a cabo por el compromiso que esto tiene para mantener un tipo de relación con un sujeto. Así, muchas veces el cumplimiento de tareas educativas “no está medida por convicciones o creencias acerca del valor de estudiar, sino por la capacidad de ser afectado por una presencia” (Duschatzky, 2005: 218). En este caso, trayendo a colación nuevamente este concepto de la sociología educativa al ámbito de una práctica de enseñanza no formal, se puede concebir la existencia de una participación mediada por la afección de los jóvenes a la presencia de las extensionistas, y a las actividades propuestas por ellas.

Así, cuando muchos jóvenes se habían retirado de la escena, era perceptible que otros tantos se quedaron en el encuentro con las extensionistas; más allá de que estuvieran en silencio, de alguna manera priorizaban cierta consideración por la *presencia* de las docentes en la institución, compartiendo el tiempo con ellos.

Siguiendo con el análisis de la escena anterior a la luz del concepto de **afección**, cabe señalar que una de las docentes optó por comenzar a explicar el concepto audiovisual de “plano”, y para ello expuso con un proyector una serie de imágenes en las cuales era posible apreciar los distintos tipos de planos mencionados. A medida que pasaba una imagen, la docente iba señalando qué tipo de plano se podía observar: primerísimo primer plano, plano detalle, plano pecho, plano americano plano general, entre otros. Una vez agotado este ejercicio, que se extendió por el término de media hora, la jornada continuó con una actividad con cuatro cámaras digitales, que fueron distribuidas entre los jóvenes que aún estaban presentes, con el objetivo de que tomaran fotografías utilizando como encuadre las distintas variantes de planos aprendidas en el día, a lo que se abocaron con prestancia:

Los jóvenes se entusiasman con las cámaras, dispositivo que parece implicar cierta novedad en una institución en la que el régimen de incomunicación prohíbe, por ejemplo, los teléfonos celulares. Fundamentalmente se sacan fotos retratándose, en grupos, individualmente o en pequeños grupos de tres. Las docentes acompañan, recordando la consigna, señalando “ahora un plano detalle” “ahora un plano general”. Muchos jóvenes que se habían ido del taller, por falta de interés, vuelven y se suman a sacarse fotos. En un momento **se acerca un “maestro”**, y hace una manifiesta mueca de sorna ante la excitación de los jóvenes, **lo que tiene el efecto de disuasión sobre algunos de ellos**. La presencia del mismo **corta e interrumpe** la espontaneidad de la escena y la dinámica de entusiasmo que tenían los jóvenes hasta entonces con el equipamiento audiovisual (Registro de campo, 11 de abril del 2018).

Lo que interesa apuntar aquí, es que la vinculación y el compromiso de los jóvenes con la actividad planteada por las extensionistas, se tradujo en un momento lúdico para aquellos. Así, puede plantearse que también surgió entre los jóvenes una coparticipación ligada a un evidente proceso de **afección**, en virtud de la interacción distendida que la actividad facilitaba en los jóvenes. Sin embargo, en orden al problema de investigación de esta investigación, interesa evidenciar la operatoria institucional que de alguna manera tendió a desarmar la escena pedagógica, y la participación intensa de los jóvenes en la misma. La súbita aparición del “maestro”, tuvo por efecto

descalificar a los jóvenes, de manera burlona⁷², como así también a interrumpir la dirección de la escena por parte de las docentes. Lejos de tratarse de un acontecimiento casual, el adentramiento en la escena por parte del operador institucional, tuvo por efecto restablecer la mecánica institucional, impugnando el despliegue participativo de los jóvenes, en una actitud que los llamaba a re situarse en un lugar prefijado, un lugar que indudablemente involucra un grado de mayor estabilidad, pasividad e individualidad.

Lo sentado en el párrafo antecedente permite vislumbrar con claridad que, contra el discurso motivacional del dispositivo penal juvenil, la presencia represiva y censora de los “maestros” debe leerse como parte de una práctica de “gubernabilidad institucional” (Foucault, 1991). En tal medida, si se recuerda que uno de los puntos centrales para el análisis de una institución son sus efectos y usos, puede argumentarse que, en la escena descrita, el sentido de la aparición del “maestro” se imbricó como una estrategia para repositonar a los jóvenes en un lugar de indolencia o pasividad. En este punto es preciso recordar la teorización de Foucault (2006: 16) cuando deja en claro que “el poder no es justamente una sustancia, un fluido, algo que emana de esto o de aquello, sino un conjunto de mecanismos y procedimientos cuyos papel o función y tema, aun cuando no lo logren, consisten precisamente en asegurar el poder”. Así, es perceptible que un gesto o mecanismo como fue la entrada en escena y la mueca de sorna por parte del operador institucional, no fue sino una acción encolumnada a reponer los diagramas disciplinares de la institución, donde una vinculación dinámica de los jóvenes con las actividades extensionistas, debe ser motivo neutralización. Por su lado, es evidente de qué manera las formas de participación de los jóvenes son trastocadas y abordadas en forma permanente por la matriz de poder que y la divisoria entre custodios y custodiados, en el contexto del encierro segregativo que aquí rige.

Finalmente, interesa puntualizar como última de las modalidades que pudo observarse el marco del trabajo de campo, al **silencio** expresado en algunas ocasiones por parte de los jóvenes. Así, debe mencionarse que en el trabajo ya mencionado de Kessler (2004), el autor menciona que luego de hacer entrevistas a los jóvenes en base a los cuales realizó su trabajo, quedó pendiente una tarea en torno a “reflexionar sobre estos 'huecos' en el discurso” (Kessler, 2004: 28) en la medida en que muchas respuestas de los jóvenes estaban marcadas por grandes silencios.

Algo del orden del silencio emergió en algunas escenas pedagógicas. En el trabajo de campo se apuntó como **silencio** incluso el recurso de los jóvenes a

⁷² Se volverá sobre esta cuestión desde el concepto de “humillaciones” en el quinto capítulo de esta tesis.

respuestas cortas y estandarizadas cuando se les inquiría en torno a alguna temática personal. En efecto, el silencio puede adquirir diversos rasgos, pero, ante todo, debe señalarse que él “no es una falta de comunicación, sino un recurso comunicativo con muchos matices que deben ser objeto de atención” (Farrell, 1999: 14). De este modo, en una oportunidad en que se trabajó con cámaras fotográficas y filmadoras, una actividad propuesta por las docentes fue que los jóvenes se realizaran “entrevistas”. Como paso previo, ellos debían anotar en un papel una serie de preguntas que deberían formularse y responder, intercambiando roles. Los jóvenes se dividieron en cinco grupos y las preguntas que emergieron, finalmente, fueron las siguientes: “¿Pensás volver a robar cuando salgas de acá?” “¿Qué vas a hacer cuando salgas en libertad?” “¿Vas a cambiar de vida cuando salgas?” “¿Cuánto tiempo *le llevas* [sic] acá adentro?”. Es decir que las mismas preguntas se repitieron en los cinco grupos de trabajo que se habían formado.

Lo que primero debe apuntarse respecto de las preguntas apuntadas, es que estas se asemejan a aquellas que de hábito realizan los actores del sistema penal juvenil a los jóvenes. Nuevamente, mientras que la intención de las docentes era que los jóvenes se hicieran preguntas para formular en base a ellas algunas descripciones sobre la vida personal de cada uno, el resultado puso de manifiesto la incorporación subjetiva de los interrogatorios judiciales y/o asistenciales en los cuerpos de los jóvenes.

Ahora bien, lo dicho anteriormente no implica hacer una lectura que tienda a marcar una reproducción acrítica, por los jóvenes, de las prácticas discursivas de los actores dominantes del sistema penal juvenil. Contra esta tesis, debe destacarse que los jóvenes eran muy conscientes respecto de la operación abordada en el párrafo anterior. Este intercambio de preguntas estereotipadas era seguido por respuestas de la misma naturaleza: el deseo de cambiar de vida, el arrepentimiento, la trayectoria delictiva. Es decir que este entramado de preguntas y respuestas traducía la narrativa totalizante del *iter* vital promovido por la institución, en donde el encierro constituye una oportunidad en la que se “ensambla un cotidiano de ficciones en las que se espera que estos sujetos 'tratados' se curen, rehabiliten, resocialicen, reintegren y tantas otras acepciones posibles para la siempre vitalizada fórmula (en especial en el caso de los jóvenes) de una pena 'útil y productiva’” (López, 2013: 20). Como contraparte, cabe manifestar la existencia de un **silencio** por parte de los jóvenes, relacionado con el hecho de que repetir el esquema de preguntas y respuestas descripto permitía, por otra, abreviar en respuestas que implicaran un adentramiento o una reflexión espontánea.

Como ejemplo de lo dicho hasta aquí, es posible reconstruir una escena en la cual uno de los jóvenes decidió atenerse a una respuesta estandarizada para no abreviar en una experiencia real que había atravesado. De esta manera, es posible identificar la

operación por medio de la cual el recurso de una respuesta premoldeada permitía silenciar una experiencia propia de uno de los jóvenes:

Uno de los jóvenes que oficia de entrevistador le hace una de las preguntas a esta altura casi ya *cliché* a otro joven: “¿Estuviste detenido en otro lugar antes?”, a lo que el entrevistado responde que no. Los demás compañeros desmienten a este último: “Pero Alan, vos sí estuviste... si estuviste en [el Centro Cerrado] Virrey del Pino”: Y dice “**No [silencio] No quiero hablar de eso, voy a decir que no**”. Sus compañeros me comentan **en voz baja** que Alan antes estuvo **en otro lugar, donde pasó por una escena de extrema violencia, por lo que no quiere relatar lo que allí experimentó** (Registro de campo, 25 de mayo del 2018).

Como es perceptible, la respuesta de Alan fue en primer término estandarizada, para en un momento dejar lugar a un silencio. Ese **silencio** fue identificado rápidamente por sus compañeros como un acto que tenía por fin dar cuenta de la intención de ocultar una experiencia traumática. Interesa vincular esta situación con el tema de la modalidad de participación en la experiencia extensionista, en la medida en que el joven no se retiró de la escena, ni se enojó, ni planteó una disconformidad en palabras hacia las docentes. Por el contrario, su participación evidenció que el silencio ponía en acto un tipo de comportamiento y una elección (no expedirse respecto de una situación traumática). Se ha apuntado que “existe una conciencia lingüística en los hablantes que tienden a emitir juicios y asignar valores a los distintos actos silenciosos presentes en sus intercambios comunicativos diarios” (Méndez y Camargo, 2015: 19). Esta cita es pertinente de traer a colación, en la medida en que la reacción de los jóvenes ante el tipo de intervención de Alan, pone de manifiesto de qué modo esta última tuvo una alta eficacia simbólica, en arreglo a la cual todos sus interlocutores entendieron qué es lo que ese silencio estaba comunicando.

Lo expuesto en este último apartado con relación a la práctica extensionista del Equipo de Extensión NO 1 en el Centro Cerrado, aporta al problema de investigación en forma sustancial, en la medida en que se destacan distintas modalidades de participación en los encuentros extensionistas por parte de los jóvenes. Como pudo observarse, las formas del desenganche, la apatía, el silencio y la afección se configuran como la participación diferencial que los jóvenes pueden manifestar en el curso de los encuentros de extensionistas, y que en ocasiones, como se ha visto, pueden enhebrarse como resistencias al diagrama propuesto por las extensionistas.

En el Centro de Contención

El ingreso a la institución: arte en clave de detención

De la misma manera que en el caso del Centro Cerrado, las gestiones realizadas por el Equipo extensionista NO 2 para acceder al Centro de Contención durante el año 2018 y 2019, se dieron fundamentalmente a partir de la experiencia de extensión previa que allí había realizado la docente A.R., en el año 2014. Como se refirió en el capítulo anterior, este esquema ilustra elocuentemente la importancia para las docentes de extensión de construir un vínculo de confianza con las autoridades de cada establecimiento, no solo porque esto facilita el ingreso a la institución, sino también porque, de lo contrario, se dependería pura y exclusivamente de las vicisitudes administrativas y políticas del Organismo provincial de Niñez y Adolescencia.

Por otra parte, reviste interés señalar que, a principios del año 2019, sí se pudo realizar observación participante en el encuentro inicial entre dos docentes del Equipo de Extensión NO 2, y el director de un Centro de Recepción, momento en el cual fue posible identificar una tensión clara entre los objetivos de unos y otros⁷³. El encuentro se realizó en el Organismo de Niñez y Adolescencia, y tenía por motivo que las docentes explicaran brevemente las actividades de extensión que se proponían desarrollar en el curso del año, que centralmente estarían centradas en que los jóvenes escribieran “cartas” articulando la expresión escrita con la producción visual. Así, se sucedió el siguiente diálogo:

Extensionista: La idea es tratar de generar en el centro una acción de extensión durante dos meses, que sería trabajar con chicos del Centro de Recepción... un tipo de modalidad artística... establecer quizás vínculos entre los chicos, que puedan escribir cartas...

Director de la institución: **Mmm... depende lo que sea. Depende lo que sean las cartas** (el director esboza una mueca de desconfianza)

⁷³ Si bien esta escena no involucra exactamente al dispositivo analizado en esta investigación, se decide incluirla como parte de una decisión metodológica, en función de lo significativo de lo relevado. En efecto, presenciar esta escena permitió registrar *in situ* la presentación de las docentes ante el responsable de una institución de encierro, así como la respuesta de este ante la solicitud de ingreso al establecimiento. La pertinencia de dar cuenta de este intercambio reside en la riqueza analítica de una práctica rutinaria de los operadores de la institucionalidad penal, que requiere que las prácticas de quienes se adentren en las instituciones se adecúen a estas, es decir que no sean disruptivas al gobierno del encierro, que no planteen una alteración del orden interno. Pero también lo que intentan las instituciones es que se hable bien de las instituciones, o representar a la buena institución hacia afuera. Es decir, son estos dos pivotes a partir de los cuales se organizan las pujas y tensiones entre lo que el extensionista quiere plantear y la institución está dispuesta a tolerar. En este marco, este *insight* o momento relevante de campo es totalmente significativo y pertinente de introducir, por más que la escena no pertenece al Centro de Contención analizado.

Extensionista: Nono, o sea, es arte, les decimos cartas, pero imagínate postales intervenidas. Les decimos “cartas”, pero en realidad es **“arte correo”**⁷⁴.

Director de la institución: **¿Y por dónde van a circular esas cartas?**

Extensionista: Sólo entre los jóvenes (Registro de campo, 15 de abril del 2019)

Como puede apreciarse en esta nota, se repite la escena de negociación en cuanto a la presentación de una actividad por las docentes, y la forma en la que el director se expide al respecto, delimitando pautas de actuación concretas que deberán ser evaluadas por las extensionistas. Tal cual se apuntó con anterioridad, puede argumentarse que la escena de negociación, traduce la existencia de un **“rito de institución”** del que participan docentes y operadores jerárquicos, como es el caso del director. En este caso, es dable afirmar que la arbitrariedad se expresa en el interés de los operadores del sistema penal, como se apuntó, en imponer una “dirección técnica” sobre las actividades de extensión, sin interesarse *in extenso* por el diseño, planificación y/o fundamentos de las propuestas formuladas por las extensionistas. Tal circunstancia, vinculada en forma nodal con el problema de investigación de esta tesis, debe ponderarse a la luz de que los directores “son quienes sostienen en última instancia el estilo penal de cada instituto” (Daroqui y otros, 2012: 233), por lo que la intromisión y la intervención sobre la propuesta pedagógica, debe pensarse como un intento por traccionar a esta última hacia el terreno de las necesidades propias del gobierno institucional.

Siguiendo con el análisis de la nota de campo anterior, puede observarse que al momento en que la docente extensionista comentó su idea -de que los jóvenes pudieran escribir una “carta”-, esta fue entendida como una extralimitación a las posibilidades de comunicación de los jóvenes, **ya en clara clave de “detenidos”** según el discurso del director del establecimiento. En efecto, la escena condensó de qué manera un dispositivo de índole artística parecía traspasar, desde la perspectiva del operador institucional, el régimen de relativa incomunicación en el cual se pone a disposición a los jóvenes procesados. Efectivamente, las docentes debieron procesar, explicar y reformular parte de sus propuestas, así como *suavizar* los términos empleados, con el fin de lograr perforar la “desconfianza” del responsable de la institución penal. Si bien la cuestión del “arte correo” ha sido propuesta desde la estética como “una particular manifestación marginal transgresora” (Gutiérrez Marx, 2010: 21) por su dimensión

⁷⁴ El arte correo propone la circulación de objetos, generalmente formados por collages; intervenciones gráficas sobre papel, cartón u otras superficies semejantes; estampillas; matasellos; cuerdas; recortes de papel, como así también la escritura, destinado a crear una red de comunicación colectiva.

colaborativa y comunicativa, lo cierto es ciertamente esto no emergió en la explicación al directivo. El término cartas, sin embargo, fue en sí mismo polémico, y recién después de este efecto no querido se utilizó el término técnico “arte correo” a sabiendas de que implica un concepto de especialidad, propio de la estética, que el director del establecimiento muy presumiblemente desconocería.

El resultado, finalmente, redundó en autorizar el ingreso de las docentes al Centro de Recepción, dejándose en claro que las “cartas” no debían ir más allá de “lo artístico”, siendo evidente que en este caso lo artístico era fijado como una actividad acrítica, limitada, más ligada a un pasatiempo antes que a la instauración de un espacio de creatividad, en una latitud muy lejana a aquella concepción de lo artístico en la que el concepto de “arte correo” tiene su enclave.

Lo dicho hasta aquí respecto de la presentación del Equipo de Extensión NO 2 en un Centro de Recepción, puede ser trasvasado al ámbito del Centro de Contención donde se desarrollaron las experiencias analizadas en esta tesis. En este punto, las docentes manifestaban su relación con el director del establecimiento en términos de un soporte, una garantía. Cuando se le preguntó sobre este punto en particular a una de las docentes, ella aseveró: “El director [del Centro de Contención] nos re *banca*⁷⁵”. A la luz del “rito de institución” analizado antes, cabe problematizar estas palabras, en la medida en que la “banca” a la que alude la extensionista, es evidente que antes se tradujo en una negociación cuya contraparte era que el taller de extensión no planteara una amenaza al gobierno interno de la institución. Si bien esto no aparecía referenciado en el discurso de la entrevistada, cabe señalar que sus palabras continuaron de la siguiente manera:

“Tenemos buena onda con él [con el director], nos re banca con lo que estamos haciendo, y eso está buenísimo porque **a veces cuando te la complican otros** que trabajan en el instituto, **sabes que contas con el aval de él sin embargo**” (Entrevista personal con A.N., 4 de abril del 2018).

Como se puede notar a partir del extracto de entrevista, las palabras de la docente dan cuenta del valor que implica contar con la “banca” o sostén del titular de una institución penal. El discurso de la entrevistada da cuenta de que la institución no es un bloque uniforme, y que las relaciones con los distintos actores son variables y están sujetas a alianzas, negociaciones y estrategias contingentes, que anidan en diversos motivos y móviles. Teniendo en cuenta que los directores detentan “la voz

⁷⁵ En el lenguaje popular, “bancar” se relaciona con ser soporte, garantía o sostén, material o afectivo, de algo o alguien.

legitimada y encarnan el discurso oficial de la institución” (Bouilly y Andersen, 2012: 223), revista importancia contar con su apoyatura. Sin embargo, a la luz de la nota de campo en la que se describió el encuentro con el director del Centro de Contención, puede destacarse que las integrantes del Equipo de Extensión NO 2 también se sujetan a negociaciones que les permitan ingresar a las instituciones de encierro, más allá de que en la instancia de ingreso tengan que modificar los términos de sus propuestas.

Lo dicho hasta aquí traduce un diálogo con lo abordado en el segundo capítulo de esta tesis. Las docentes de este equipo, como se planteó allí, destacaban su intervención en términos de “emancipación” y de “fundar horizontalidad”. Sin embargo, este discurso parece pasar por alto las configuraciones de poder asimétricas en las cuales las docentes se encontraron al momento de ingresar a las instituciones. Por su lado, el “rito de institución” que en este caso delimitó con claridad los mandatos de, por un lado, la “incomunicación”, y por el otro, de los jóvenes en clave de “detenidos”, por encima de la propuesta artística fue acatado o asentido por las extensionistas. Esto se trató de la importancia táctica que quizás para ellas implicaba poder ingresar, igualmente, a la institución penal. Posteriormente, la docente destacó la importancia de contar con la “banca” del director, lo que direcciona a este equipo de extensionistas en el camino de las alianzas en la institución penal⁷⁶, antes que en sus expresadas resistencias. Más allá de las re apropiaciones que en forma táctica podrán ser llevadas por las docentes una vez dentro del espacio de la institución, lo cierto es que, desde una perspectiva general de la escena ritual, el mandato securitario entregado a las extensionistas con respecto a los jóvenes, así como la consideración de estos como “detenidos” en proceso de incomunicación, habilita leer a la escena como la pretensión introyectar el disciplinamiento penal en la impronta de trabajo de las docentes.

Como conclusión de esta sección, y en abierta relación con el problema de investigación de esta tesis, debe apuntarse que en términos de la “analítica del poder” de Foucault (1982), el encuadre punitivo se presenta como un elemento a la vez estructurador del campo, y omnipresente, aun cuando se puedan identificar momentos o acciones de resistencia y dislocación. En efecto, son siempre en relación con ese entramado punitivo premial que existen resistencias. O sea, son resistencias sólo en la medida en que hay un poder de castigar que allí se ejerce “estructurando” de manera asimétrica y extendida el cuadro de campo.

El contenido del taller: las trayectorias de los jóvenes, de lo “disruptivo” a lo “terapéutico”

⁷⁶ En el quinto capítulo se dedicará una sección exclusivamente a este punto en particular.

Ya habiendo referenciado los primeros contactos con los operadores de la institución, corresponde ahora abocarse al primer encuentro de las docentes con los jóvenes detenidos en el Centro de Contención. Se focalizará fundamentalmente en una escena en virtud de la cual los intercambios entre una de las extensionistas, y los jóvenes, evidenciarán discursos contrapuestos en torno a cómo relatar y dar cuenta de las trayectorias de vida de las juventudes de sectores populares.

En orden a avanzar en el análisis señalado, debe comenzarse por apuntar que la intervención extensionista en este establecimiento, comenzó en el mes de marzo del 2018, de la mano de dos docentes, a quienes se sumarían tres integrantes más en la segunda mitad de ese mismo año (dos de los cuales eran estudiantes próximas a recibirse), esquema que se repetiría durante el año 2019. Estaba previsto, desde el inicio del ciclo, que en el taller se desarrollarían distintas y consecutivas “unidades temáticas” bimestrales. Así, las unidades temáticas planificadas resultaban ser las de “poesía visual”, “*fanzine*”⁷⁷ y finalmente “retrato”. Por su lado, desde el principio de la observación participante, fue posible verificar un marcado interés en las docentes porque el formato de taller también sirviera para construir espacios de diálogo con los jóvenes, en los cuales estos pudieran “abrirse”, contar sus quejas, deseos, frustraciones, de consuno con lo que estas docentes expresaban en sus objetivos -como se expuso en el capítulo anterior-. Este hallazgo se identificó en la medida en que, en las ocasiones en que lo planificado para una clase fracasaba o no podía concretarse, el taller de extensión devenía en un diálogo desestructurado con los jóvenes, dando impulso a la apertura de momentos de charla informal.

Un rasgo distintivo de la intervención de las extensionistas del Equipo de Extensión NO 2, en relación con las del Equipo de Extensión NO 1, es que las primeras no presentaban reparos en abreviar en contenidos y temáticas “marginales” o relativos a la vida en el encierro. Esta mayor predisposición o prestancia respecto de tales cuestiones, podía devenir en momentos algo disruptivos para la institución penal, en la medida en que operadores institucionales como los “maestros” que circundaban los encuentros extensionistas, no veían de buena manera que se desarrollaran temáticas relativas a la vida “en la calle”. Así, puede destacarse la siguiente escena:

Al comenzar la clase, la extensionista A.R. afirma que la actividad del día será ver la película *Lunas*, ya que la misma exhibía el trabajo de un grupo de mujeres presas que trabajaron con poesía y ficción. La consigna es que los jóvenes deben anotar en una hoja lo que les parezca interesante. El sonido de la película funciona mal. Al quedar trunca la actividad por problemas técnicos, la profesora

⁷⁷ El fanzine es un tipo de publicación periódica, donde por medio de fotocopias se superponen textos e imágenes, de manera artesanal.

comienza a buscar en su computadora algún reemplazo. Finalmente, un operador de la institución le facilita el *wi-fi* y se proyecta desde internet la película *Qué puede un cuerpo*, de César González. La película tiene escenas de confrontación entre jóvenes y policías. Durante la proyección ingresa una “maestra” que hace muecas de desaprobación en alusión a la película (Registro de campo, 23 de abril del 2018)

Del registro de campo transcrito es posible extraer dos cuestiones fundamentales. La primera de ellas es que ante una actividad planificada que resultó fallida, una de las docentes tomó la decisión de proyectar una película de César González⁷⁸, sin explicitar si esta tenía vinculación con el audiovisual que había querido exhibirse en primer término. Tal elección parecía más justificada por el interés de “hacer algo” desde la dimensión vincular antes mencionada, que con continuar una planificación más rigurosa. Por otra parte, la elección de la película de César González reviste interés analítico, toda vez que resulta evidente que la intención de “conectar” con los jóvenes trasunta, al igual que lo había hecho el Equipo de Extensión NO 1 con *Alta Cumbia*, la exhibición de un registro poético relacionado con los sectores populares. Esta circunstancia, expresiva de concepciones homólogas en torno a cuáles son los consumos culturales que pueden ofrecerse e interesan a los jóvenes, sin embargo, tenían entre sí una diferencia fundamental. En el Centro Cerrado, se exhibió una entrevista a César González, para luego pasar rápidamente a los videos de *Pixar*, eludiendo estratégicamente hacer demasiado hincapié en la trayectoria de vida de César González. Por el contrario, las extensionistas de este Centro de Contención no vacilaron ante la posibilidad de exhibir un largometraje en el cual crudas escenas de la vida y la violencia de jóvenes de sectores populares se mostraban de manera muy visceral. Así, la temática de la jornada quedó fijada, centralmente, en torno a las **trayectorias de vida** de los jóvenes de sectores populares.

En primer lugar, y como se destacó en la nota de campo antes transcrita, la elección temática de la película *Qué puede un cuerpo* no pasó inadvertida para los operadores de la institución. Mientras que el primero de los avances de estos fue en forma de asistencia o soporte (o “banca”) en momentos en que la docente precisaba acceder a una red de internet, en el segundo caso fue palpable que la entrada de una “maestra” se vinculó con una condena o desaprobación respecto del modo en que la

⁷⁸ El recurso resulta similar, como se describió anteriormente, al utilizado por las extensionistas del Equipo de Extensión NO 1 que trabajaron en el Centro Cerrado analizado. En este último caso, se hizo uso de una entrevista a al joven escritor y realizador César González, mientras que el Equipo de Extensión NO 2 proyectó una película del mentado realizador. Es válido hacer remisión a la nota al pie N° 65, en cuanto a las potencialidades de análisis en relación con la línea de estudios sobre “juventudes”, que escapa al problema de investigación aquí planteado.

extensionista estaba llevando a cabo el encuentro. Como en el caso del Centro Cerrado, en el cual el director y la psicóloga habían sido muy precisos en torno a su negativa a que se tematizaran las trayectorias de los jóvenes y su vida dentro del espacio carcelario, en este Centro de Contención emergió también una similar escena conflictual. El contenido de la actividad -fundamentalmente, la cuestión de la marginalidad y la delincuencia- evidenció una escena de tensión entre las extensionistas y los operadores institucionales, tal como se destaca en la siguiente nota de campo:

La película de César González continúa capturando la atención de los jóvenes. En ella se narra la vida de unos jóvenes de un barrio periférico, a los cuales se los retrata en distintas escenas: cuando salen a robar, cuando trabajan o cuando son maltratados. En la película hay escenas explícitas de discriminación, pero también de compañerismo entre jóvenes de la villa, a la vera de la corrupción policial. **En el transcurso de la película observo la intervención de algunos “maestros”, que se acercan a ver o también supervisar qué es lo que los jóvenes están mirando. Tal situación interrumpe, por momentos, la atención que los jóvenes concentran en la película, atención que se transfiere en curiosidad por ver la reacción de los maestros. La “maestra” que antes había hecho una mueca, ahora se acerca y visualiza una escena de la película en la que se desarrolla un tiroteo entre jóvenes y la policía. Mostrando su disconformidad, se dirige con una mirada a las dos extensionistas presentes en esta oportunidad, expresando su reproche y desaprobación** (Registro de campo, 23 de abril del 2018).

Como se desprende de la nota, la interrupción de la experiencia educativa por parte de los “maestros” que entran continuamente en escena, parece ser una constante en este tipo de espacios. Correlativamente, debe atenderse a la reacción de los jóvenes, los cuales -como se aprecia en la nota de campo- se debaten en una tensión entre dos órdenes que parecen contraponerse: el de permanecer en la temporalidad de la escena pedagógica, o bien prestar atención a las reacciones de los “maestros”, eminentemente negativas. Por su lado, es posible identificar cierta demostración de superioridad de fuerza o autoridad desde los “maestros” hacia las extensionistas, toda vez que mediante gestos desaprobatorios desafían y de alguna manera desaprueban el desarrollo de la actividad pedagógica. Lejos de ser una suspicacia, los gestos de los primeros parecen tener como objetivo la desautorización o desacreditación del grupo de docentes, revocando así el dominio de estas sobre la escena.

La escena comentada hasta aquí, seguidamente, continuó cuando la “maestra” de la nota de campo, puso en conocimiento al director de su “desaprobación” de lo que estaba sucediendo en el marco del taller extensivo. Este gesto traduce la dinámica de

estos establecimientos, respecto de los cuales se ha apuntado que, “como es esperable en una institución de encierro involuntario de sujetos, los actos de vigilancia, control y delación se constituyen en acciones por veces corporativas y por veces agrupadas según alianzas, relaciones de poder, negociaciones (...)” (Daroqui y otros, 2012: 230). Así, esta trama de relaciones es la que finalmente terminó de consolidar la **situación de control**, cuando al término de la jornada las extensionistas tuvieron que comparecer a la oficina del director del establecimiento:

Al término de la clase de ese día, el director del establecimiento convoca a las docentes, por intermedio de la “maestra” que se acercó a ver la película que se proyectó en esa jornada. En la conversación entre el director y las docentes, noto que el primero **les consulta respecto a las películas que se están eligiendo** para exhibir. Él señala que las elecciones temáticas colisionan con los “**valores**” que pretenden alentarse desde el Centro: “**Fijense para la próxima qué van a traer... por ahí es mejor algo distinto, que se yo, que de alguna manera los chicos se saquen la raja de la cabeza**” (Registro de campo, 23 de abril del 2018).

En consonancia con las reacciones de los operadores que entraban en escena durante la proyección de la película, esta nota de campo permite ver que la intervención decisiva del director también fue en la orden de sancionar el desarrollo de una actividad educativa que consideró inapropiada. Su intervención tuvo como efecto zanjar una disputa, y la mención a los “valores” parecía retrotraer el intercambio con las docentes al pacto fundamental que había permitido su ingreso. Así, cabe recordar que la intervención ritual tiene por objeto “consagrar, es decir, sancionar y santificar un estado de cosas, un orden establecido” (Bourdieu, 1985: 78), entendiéndose por este último el ideario y los “valores” enunciados por la institución.

Interesa apuntar aquí que el cuestionar las “elecciones temáticas”, es evidente la preocupación porque la entrada de agentes externos a la institución no desmonte un discurso institucional que justamente se impone negar todo imaginario y marcas culturales relativas a los espacios de sociabilidad y las trayectorias de vida de los jóvenes que son “clientela” del sistema penal. Esto es un claro ejemplo de la “**mortificación del yo**” (Goffman, 1961) toda vez que el consenso entre la “maestra” y el director fueron en el orden de anular un contenido audiovisual que exhibiera cómo se da la vida *extra muros*. Es claro así, y esto se vincula con el problema de investigación de esta tesis de manera nodal, que imperó de este modo la noción del **castigo correctivo**. Efectivamente, frente a la temática “marginal” que ofrecía el desarrollo del taller extensionario, se produjo el avance del encierro y la clausura del afuera como una

instancia necesaria para imprimir “en sus clientes nuevos **valores**, perspectivas biográficas, reflexiones y deseos, que les permita ‘construir un proyecto de vida ‘” (López, 2015:20; la negrita es propia). Por supuesto que, recuperando a Goffman (1961), para concretar esta misión es menester arrasar al sujeto respecto de aquello que lo vincula todo lo que está por fuera de su espacio de detención.

Resulta necesario en este punto recuperar la expresión “**sacar la reja de la cabeza**”. Como se señaló en el capítulo anterior, se destaca por su naturaleza paradójica: el director de una institución cerrada, cuestiona que los jóvenes tengan *las rejas* sobre sus cabezas. Más allá del evidente contenido correctivo de la frase, es significativo que el uso metafórico y referencias de “las rejas” y “las cabezas” incorporen con tanta centralidad la *corporalidad* de los jóvenes. Esta circunstancia condensa lo apuntado por Foucault respecto de que “la prisión –mera privación de libertad– no ha funcionado jamás sin cierto **suplemento punitivo** que **concierna realmente al cuerpo mismo (...)** ha procurado siempre cierta medida de **sufrimiento corporal**” (Foucault, 1976: 23). Así, el ideario socio educativo del sistema penal juvenil, eminentemente metafísico como se apuntó en el primer capítulo, no renuncia en la práctica a afirmar sus pivotes sobre la materialidad de lo corporal, y en técnicas no legítimas desde el punto de vista formal, para la introyección del castigo.

En consonancia con lo expuesto, queda claro de qué manera el contenido de la actividad propuesta por las docentes extensionistas quedó localizado como disruptivo, por cuanto habilitaba elementos respecto de los cuales la institución pretendía hacer tabla rasa. Sin embargo, y en arreglo al problema de investigación de esta tesis, no sería apropiado hablar de la existencia de dos lógicas contrapuestas, ya que un análisis en profundidad de otros registros de campo, permitiría aquilatar los términos de esta oposición tan solo aparente. En efecto, es posible señalar que el uso de las docentes de la temática de las trayectorias de jóvenes de sectores populares, también podía utilizarse o reapropiarse de una manera no del todo ajena a las pretensiones encausantes y terapéuticas de la institución. Así, al término de la película *¿Qué puede un cuerpo?*, y antes de que las docentes fueran llamadas a comparecer por parte del director, se desarrolló el siguiente diálogo entre estas y los jóvenes:

Finalizada la película, la docente inquiere a los jóvenes respecto de lo que han visto. Los jóvenes han cumplido con la consigna y han anotado en su cuaderno cosas que les han llamado la atención. Así, una de las extensionistas comienza por preguntar: “¿Que les pareció la película?”

Un joven, Iván, responde: Habla de la realidad, de lo que pasa ahí, de la villa, tiros, *la gorra*, salir a robar.

Docente: ¿Por qué les parece que Cesar González eligió distintas historias para contar?

Iván: Para mostrar qué hacía uno y qué hacía el otro. Que uno de los chabones se cansa de hacer las cosas bien y se mete a robar, se cansó. Y después el otro chabón que salía a robar, que perdió a un compañero, no le quiere dar un arma.

Otro joven, Francisco: Es que el otro no lo quería llevar a eso

Docente: La película les muestra en algún caso que es un sistema el que interviene, y no un pibe. Esta la cana, la policial, alguien del poder judicial. De que hay un montón de engranajes para que las cosas no sucedan.

Otro joven, Juan: Pero muestra que el chabón es chorro, este también

Docente: Bueno, pero no muestra que personas del poder judicial o de la policía la pasen mal, que sea objeto de estigma o prejuicio, ¿no? Está esta imagen de gente *de plata*, que discrimina a un pibe de la villa, que me parece que está muy buena, ¿no? ¿Qué piensan ustedes? Esta re bueno lo que dice Iván. Al mismo tiempo no solo el que tiene plata discrimina al pibe de la villa, ¿no? En la primera escena vimos que una mujer de la villa discrimina a un pibe villero que no tiene dinero. Esto muestra la discriminación del que tenemos al lado, y la película muestra eso, “tipos de ser” que hay en el mundo, el que pisa cabeza y no le importa nada.

La docente sigue: Vamos a leer lo que escribió Emi [toma el cuaderno de uno de los jóvenes]... “No nos dejan trabajar porque somos de la villa y la gente nos mira de costado. La gente nos apura porque no somos como ellos, con un buen trabajo. Las mujeres hacen eso porque solo son gente oportunista. Como dijeron ellos, los chorros son chorros, y la policía es policía y en ellos no se puede confiar”. Muy bueno, ¿cómo se sintieron ustedes con como la película muestra a los pibes de la villa?

Juan: Y, como que, *corte* que los ves y todos piensan que son iguales, y otros que los tratan peor.

Francisco: Si, y al final se ve que uno está ahí muerto en la calle, y la familia casi que ni se entera.

Docente: ¿Y eso es la realidad?

Todos: Y... [silencios de algunos jóvenes] ... sí.

Docente: **Bueno pero la *pelí* también muestra que en algún momento somos todos seres pensantes y decidimos qué cosas podemos hacer.** Yo por eso quiero que ustedes reflexionen sobre ustedes mismos, **no que se caguen de risa con la película y listo.** Yo retomo algo que dijo Francisco, que la sociedad ve a los pibes chorros como todos iguales, que “se mete a todos en la misma bolsa”. ¿Ustedes cómo se ponen? ¿Se ponen en distintas bolsas? ¿Cómo actúan? ¿Cómo se visten?

Johnny: Yo soy como soy y no me interesa lo que digan los demás. Uno no se va a poner en el lugar de los otros.

Docente: **La pregunta es para que nosotros pensemos que elegimos ver cómo nos mostramos ante los demás.**

Johnny: Si, pero en la película se muestra que una chica, pese a todo, maltrata al chico que elige laburar... ¿entonces de que te sirve?

Se produce un silencio; la pregunta no es contestada directamente por la docente. Ella retoma, finalmente como

conclusión “¿Ustedes permiten que los metan en la misma bolsa? **En el momento en que un pibito no piensa en los demás y cuenta su propia historia, no cumple el estereotipo, empieza entonces a tomar sus propias decisiones. Como el pibito que busca laburar**” (Registro de campo, 23 de abril del 2018).

Lo que se puede extraer de la conversación entre la docente y los jóvenes, es que la película proyectada sobre una de las paredes de la institución funcionó como un disparador para el análisis de cuestiones vinculadas a distintas problemáticas relacionadas con la juventud marginal y sus trayectorias vitales. Es claro que, a tenor de las reacciones del director y demás operadores -de las que se dio cuenta antes- la exhibición de este material fue disruptiva, ya que el mandato de “sacarles la reja de la cabeza a los pibes” se traducía, sin miramientos, en evitar imágenes o referencias explícitas a los contextos de la periferia urbana y al mundo del delito. Sin embargo, la interpretación que la docente del taller estipuló como síntesis de la película, aún en contra de las cuestiones que los jóvenes habían apuntado en sus cuadernos, arrojó como conclusión que “en el momento en que un pibito no piensa en los demás y cuenta su propia historia, no cumple el estereotipo, empieza entonces a tomar sus propias decisiones. Como el pibito que busca laburar”.

Lo que se quiere apuntar aquí es que la extensionista a cargo del taller, parecía correr el foco de las reflexiones que los jóvenes habían manifestado respecto del material audiovisual, para analizar el mismo en términos de los “virajes en la dirección del curso de la vida” (Elder, 2003), es decir los sucesos a partir de los cuales los jóvenes pueden reconfigurar su trayectoria personal. En este punto, es evidente que el formato que fue adquiriendo la intervención de la docente extensionista, comenzó a acoplarse a la pretensión correctiva y/o encausante de la penalidad positivista. En este contexto, los silencios de los jóvenes se implicaron como actos de comunicación que expresaron, no obstante, una participación ambivalente respecto del taller extensivo. En efecto, durante la observación de campo no se observó que los jóvenes suscribieran a la interpretación de la extensionista, sino que, por el contrario, los **silencios** evidenciaban su vacilación frente al discurso pregonado por la docente. En línea con esta modalidad de respuesta, debe decirse que concurrió aquí la denominada “función epistémica o psicológica” del silencio (Méndez Guerrero, 2015), que traduce la posibilidad de silenciar el habla como expresión de un sentimiento, como por ejemplo en este caso, la duda o el disenso.

A la par que las respuestas y los silencios mencionados, resulta significativo que de las escrituras de los jóvenes había aflorado otro tipo de reflexiones en torno a la película, que no tenían que ver con la síntesis que fue propiciada por la docente:

Jueguito de la vida real / concheta forra / cheto lo quiere tener / corte⁷⁹ esclavo / cheta descocada⁸⁰ / no tenían que confiar en la gorra⁸¹ jamás / la calle está re *picante* (Escrito por Enzo, Registro de campo del 23 de abril del 2018).

Pibe humilde cartonero / la madre de la hija y la madre de la chica lo bardearon solo por cartonear / ciruja sucio! / cualquiera, el pibe hacia lo que podía para no ir a robar / y la madre de la hija sabiendo que no tenía trabajo le negaba a su hija por no tener plata / chicos con fierro⁸² les pinta ir a robar / caen en cana por negociar con la gorra / el pibe sigue buscando trabajo pero no consigue y lo echaron solo por ser humilde / y por eso le pinta ir a robar sin importarle nada (Escrito por Johnny, Registro de campo del 23 de abril del 2018).

Como puede apreciarse, de las escrituras de los jóvenes emergieron cuestiones relativas al estigma y al enfrentamiento entre sujetos con distintas posiciones en el orden social. Como se puso de manifiesto, la voluntad de hablar desde esa posición por parte de los jóvenes, implicó que uno manifestara que a él le había sucedido “algo así” por lo que se sintió “identificado”. Sin embargo, eludiendo profundizar ese tema -desde una disposición muy parecida a la de las docentes del Equipo de Extensión NO 1- la extensionista pareció más interesada en direccionar las reflexiones grupales en torno a la premisa del “**pibito**” que “**cuenta su propia historia**”, distinguiendo entre lugares más o menos virtuosos en las trayectorias juveniles (el que trabaja, el que no hace caso de la mirada del otro). En sintonía con los lineamientos en torno al ideario de la penalidad liberal actual y la centralidad del concepto de responsabilización (Wacquant, 2012), el señalamiento de la docente reconstruía el rol prevalente de las elecciones personales, en las que la individualidad puede escindir de la grupalidad.

En este punto del análisis, y retomando los aportes de los estudios sobre narración y biografía, resulta significativo que la extensionista fue muy clara al encarar la reflexión de los jóvenes, solicitando como consigna: “**no se caguen de risa con la peli y listo**”. Así, es dable argumentar que el contenido de las trayectorias de los jóvenes de sectores populares se presentaba como un espacio para la reflexión, cuyo reverso ofrecía la exhortación a que los jóvenes experimentaran un *turning point*. En efecto, el *turning point* traduce un cambio sustancial en la narrativa biográfica de una persona, cierta forma de epifanía, que “no irrumpe mecánicamente de la emergencia de eventos adversos o favorables, involucra también los efectos de una profunda reflexión”

⁷⁹ El conectar “corte” implica un sinónimo del comparativo “como si”.

⁸⁰ *Cheta* es el género femenino de un sujeto de clase acomodada. *Descocada* puede traducirse como “enloquecida”.

⁸¹ Alude a la policía.

⁸² Arma de fuego.

(Guerrero Salinas, 2006: 488). Este *turning point* se traduce en la nota de campo con mucha nitidez al momento en que la docente proponía como síntesis la imagen del “momento en que un pibito no piensa en los demás y cuenta su propia historia”.

En función de lo apuntado hasta aquí, en las escrituras, silencios y participaciones orales de los jóvenes parecían estipularse ciertos lineamientos en torno a las biografías y trayectorias de los jóvenes de sectores populares: la carga de los prejuicios, la bronca, el odio de clase, la “gorra”. Por su lado, la docente también hizo hincapié en la cuestión biográfica, proponiendo el mencionado *turning point* (Guerrero Salinas, 2006) o toma de conciencia, que invitaba a los jóvenes a plantearse como artífices de sus destinos. Así, cabe apuntar desde el campo de estudios de los estudios biográficos, Capriati menciona a “los giros de la existencia” como instancias en las cuales “el sujeto ha podido ‘**dar vuelta la página**’ (...), se interpela: las representaciones sobre sí mismo y sobre el mundo son alteradas y se producen múltiples disonancias (cognitivas, afectivas, morales)” (Capriati: 2014: 114). En función de esta conceptualización, puede apuntarse que este giro, en lugar de estar siendo planteado por los jóvenes, fue promovido por el discurso de la docente y su lectura unilateral de la obra audiovisual de César González. Pivoteando en ese eje, y en contra de lo que en un principio aparecía como disruptivo, el contenido del taller se vio tomado, mediante el discurso de la extensionista, por la lógica de la terapéutica del **castigo como rehabilitación**:

La docente continúa su reflexión: “Vemos que aparecen limpiavidrios, y que la gente odia a un pibe que está eligiendo no robar. **Este pibe elige no robar y la gente lo basurea igual**. Está bueno que lo identifiquemos... para no hacer lo mismo” (Registro de campo, 23 de abril del 2018)

Lo transcrito hasta aquí es iluminador en cuanto a que la docente que terminó encolumnando el orden de la clase, se inclinó por poner en acto la lógica correctiva y moralizante del dispositivo de encierro. Si bien se propició un abordaje de las “temáticas marginales”, que las extensionistas del Equipo de Extensión NO 1 pretendían eludir, la intervención de la docente se acopló al ideario de la recuperación de los jóvenes, exhortando a estos a que no sean “otro pibito que piense como los demás”, como clave de lectura para superar los “tiempos de errancia” (Guerra Ramírez, 2008).

En función de lo recorrido en este apartado, puede aseverarse que en algunos casos se observó el pedido concreto de los operadores de que el contenido de las actividades marchara en una dirección concreta (“sacarle la reja de la cabeza a los pibes”), de un modo muy similar a como esto se dio en el Centro Cerrado, cuando el director y la psicóloga comentaban a las integrantes del Equipo de Extensión NO 1 que

el registro biográfico de los jóvenes era “un poco bajón” [sic]. Por su lado, fue claro cómo en otras ocasiones, lo realizado en el taller de extensión tendió a poner en circulación discursos moralizantes y de reconversión vital más propios de la institucionalidad a la que, como se vio en el capítulo dos, antes se planteaba como rival. Este esquema complejo, relacional y contingente del dispositivo pedagógico, se seguirá indagando en la siguiente sección.

Modalidades de participación: desenganche indisciplinado, silencio, afecciones

En esta última sección del capítulo, referida a la intervención del Equipo de Extensión NO 1 en el Centro de Contención, interesa dar cuenta de las formas y modalidades de participación de los jóvenes en el marco del taller del extensionario.

Para desarrollar el objetivo señalado, es válido comenzar por decir que, como en parte se ha comenzado a ver, el ingreso de las docentes a las instituciones de encierro implica la puesta en funcionamiento de una experiencia que se enmarca como una “actividad de recreación” al interior de la rutina institucional. En este marco, tal como apuntaba una operadora de un Centro Cerrado, “tenés un montón de reglas y cuestiones que tenés que cumplir. Cuando el proyecto de extensión es muy disruptivo o propone cosas que salen de esta normativa, a veces la institución expulsa” (Entrevista a Jefa de Servicio de un Centro Cerrado, 23 de julio del año 2019). Este mandato de normalización implica la necesidad de las docentes de generar un “enganche” táctico con los jóvenes, es decir, que pueda servirse de elementos que, al decir de las palabras de la entrevistada, no sean muy disruptivos ni salgan de la normativa.

En consonancia con lo anterior, debe señalarse que una propuesta de las extensionistas consistió en dar a cada uno de los jóvenes un cuaderno, en el cual se pudieran efectuar algunas de las actividades que se realizarían en el marco de cada encuentro. En este cuaderno los jóvenes podían entonces escribir, dibujar y expresarse, en un “dispositivo” (Aumont, 1997) que podía funcionalizar tanto las actividades del taller de extensión, como los pensamientos y reflexiones de índole más personal que los jóvenes tuvieran en distintos momentos del tiempo en el encierro. Esto resulta por demás significativo, en la medida en que, en el dispositivo de custodia, la “configuración precaria de lo formativo y lo recreativo se subsume como modalidad accesorio en relación al principal tiempo, el tiempo de 'hacer nada' en la celda o el comedor, que es la modalidad hegemónica de transcurrir en el encierro” (Daroqui y otros, 2012: 281). Frente a este “hacer nada”, la existencia de los cuadernos se sugería por las extensionistas como un elemento para la creatividad y la expresión.

Como última consideración introductoria, cabe señalar que el hecho de la posesión misma de los cuadernos, reviste interés. Debe situarse esta circunstancia en

el hecho de que el arribo a la “institución total”, importa la inmersión en un despojo caracterizado por el abandono de las pertenencias personales. Esto implica, como se ha dicho antes, una “**mortificación del yo**” y una despedida formal del mundo exterior, toda vez que esto es lo que implica “el desposeimiento de toda propiedad, importante porque las personas extienden sus sentimientos del yo a las cosas que les pertenecen” (Goffman, 1998: 33). En contraposición a ello, los cuadernos podían funcionar como elementos depositarios de reflexiones y expresiones de la subjetividad de los jóvenes, al margen de la operatoria rasante de la institución

Ahora bien, es preciso decir que el dispositivo pedagógico de los cuadernos, resulta de interés en la medida en que conseguía ser eficiente en la empresa de construir un efecto de secuenciación entre los encuentros extensionistas. En efecto, durante cada uno de los talleres, estos comenzaban cuando se le preguntaba a cada joven qué es lo que había escrito o dibujado durante la semana, y de esta forma, afloraban distintos tipos de apropiación de este dispositivo por parte de ellos. En este marco, es dable anunciar que, en ocasiones, si bien los jóvenes concurrían al encuentro con las docentes, manifestaban desinterés en ir a buscar los cuadernos, lo que evidenciaba una participación de “baja intensidad” (Kessler, 2004). Así, cabe traer a colación el inicio de la siguiente escena:

Al comenzar el encuentro, una de las dos docentes que está presente les dice a los jóvenes “Bueno, traigan los cuadernos”. Algunos los traen, en forma solícita. Otros no. A.R. se dirige a uno de los jóvenes: “Tomás, traé tu cuaderno”. El joven responde: “No lo tengo... me lo robaron... lo estuve buscando y no lo encuentro”. Este comentario lo hace con una mueca de sorna; en verdad parece no tener voluntad de traerlo. Otro joven apunta: Si va a alguien a buscarlos a la habitación, que traiga el mío. La docente, si bien expresa algo de enojo, prosigue, dentro de lo que puede, con los jóvenes que tienen mayor predisposición (Registro de campo, 23 de abril del 2018)

Como se observa en esta nota, es evidente de qué manera los cuadernos son apropiados en forma diferencial por los jóvenes en el contexto del encuentro extensionista. Un joven incurre, incluso, en cierto desdén ante la solicitud concreta que la docente le realiza para que traiga su cuaderno, enarbolando una excusa que ni siquiera es emulada en forma suficientemente verosímil. Esta actitud permite argumentar la existencia, nuevamente, de cierto “**desenganche disciplinado**” (Kessler, 2007) el cual se evidencia a partir de la falta de realización de la tarea que le es encargada a los jóvenes, más allá de que asisten al encuentro extensionistas. Al mismo

tiempo, si se focaliza en la respuesta engañosa que el joven le planteó a la docente, no resulta impertinente apuntar que también podría concurrir otra vertiente, la del “**desenganche indisciplinado**”. Efectivamente, en términos del autor mencionado, esta segunda modalidad de escasa vinculación con las tareas planteadas, traduce también el adicional de “problemas disciplinarios graves. No se trata de una diferencia menor, puesto que uno y otro implican periplos escolares y relaciones diferentes” (Kessler, 2007: 291). En este orden, nuevamente haciendo la salvedad de que el enfoque del sociólogo argentino apunta a comportamientos suscitados en la educación formal, es perceptible señalar que aquí cierta “indisciplina” de uno de los jóvenes se impone como un desafío a la docente. Ésta última se enoja, pero sin perjuicio de ello, continúa con la secuencia del encuentro, lo que no excluye que el episodio podría haber involucrado escenas más resonantes de conflictividad⁸³.

En contraposición a esta vinculación de baja intensidad, y como se destaca en la nota de campo, durante la observación participante pudieron detectarse también actitudes de los jóvenes que evidenciaban un mayor compromiso con los cuadernos. Así, en el marco de los encuentros de extensión, la lectura de estos últimos les permitía compartir pequeños textos que los jóvenes habían dedicado a familiares y/o amigos, o bien imágenes relacionadas con equipos de fútbol, tatuajes, y otros marcantes de identificación. Así, un ejemplo claro de esto puede observarse en la siguiente nota:

Una de las docentes pregunta a los jóvenes qué es lo que han escrito durante la semana. Uno de ellos, Iván, ofrece su cuaderno, pero manifiesta que **él no quiere leer**. La docente, por tanto, se dispone a leer lo que escribió el joven: “**Tengo tantas cosas para decirle a la bronca**. Bronca, te culpo a vos de sentirme como me siento y de las cosas que me pasan. Bronca, de cosas, quería cambiar las cosas y es tarde, de las cosas que hice mal y las cosas que no hice. Bronca, tengo bronca porque extraño algunas cosas, y algunas personas, como cuando no pueden venir y ni visitas tengo. Tengo bronca por las políticas. Pero al mismo tiempo me siento mal. Te culpo a vos y a los demás” (Registro de campo, 23 de abril del 2018).

En primer término, lo que cabe ponderar de esta nota de campo, es la reticencia del joven Iván a leer su propio texto. Nuevamente, emerge en el contexto del encuentro extensionistas la dimensión del **silencio** como forma de participación de los jóvenes. Cabe señalar en este punto que aquí el silencio aparece directamente vinculado con el

⁸³ En efecto, en el quinto capítulo, se destacan escenas o situaciones que al ser percibidas por las docentes como conflictivas, se dirigen a buscar el apoyo y sostén de la autoridad de los operadores institucionales.

tipo de contenido que emerge en el escrito de Iván, el cual pivotea en torno a sentimientos muy personales respecto a su biografía personal. Así, es válido recordar que ciertos temas sensibles son “evitados por el hablante porque designan una realidad desagradable o de carácter sagrado” (Alcázar y Martínez, 2004: 637), y que en ese orden implican la aparición de silencios en la conversación. De esta manera, el **silencio** de Ivan, y la contraparte de que le diera su texto a la docente para que lo leyera por él, permite argumentar que fue la temática algo sensible y personalísima la que motivó la aparición del silencio en la interacción.

En correlación con lo expuesto hasta aquí, es preciso apuntar que emerge con claridad de qué manera en los cuadernos podían encontrarse escrituras en las cuales los jóvenes daban cuenta de sí mismos, de sus historias. Desde este cuadrante puede nuevamente afirmarse que la participación tiene que ver con una **afección** (Duschatzky, 2005) de los jóvenes, que trasunta el hecho de que el cumplimiento de las actividades se realiza por una vinculación de tipo subjetiva. Efectivamente, las historias que los jóvenes escribían en los cuadernos y se disponían a compartir grupalmente, eran singularmente complejas, toda vez que la escritura de Iván, por ejemplo, denota un ejercicio de abstracción, en el cual la “bronca” no se presenta como un sentimiento o una abstracción, sino más bien como un sujeto al que se interpela e inquieta. La “bronca” comunica el dolor por un presente incómodo, y la voluntad de haber sido una persona distinta en el pasado. Algo del orden de lo que aparece en la nota referida, se continúa, asimismo, en la siguiente intervención:

Johnny lee unas palabras que escribió y que tituló *Entre el hoy y el ayer*: “Si yo pudiera desde hoy no volver a hacer lo que hice ayer, mi vida sería mejor, y pensaría mejor. A mi cabeza y a mis pensamientos los aclararía, para que pueda tener una clara vista de todo esto. Y a mis pensamientos, como sentimientos, los acomodaría. Solo una cosa quiero decir, que es a mi odio, que no me deja y no me deja ser feliz. Ser feliz, le pediría que no se apodere de mí. Para que al fin pueda volver a seguir. Y sonreír. Y a ser feliz”. Cuando termina, le pregunto el motivo de ese escrito, a lo que responde: “es lo que hablo desde el hoy, a lo que siento por el ayer” (Registro de campo, 23 de abril del 2018).

De la nota de campo en la cual se traen a colación las palabras de Johnny, es evidente nuevamente un discurso de reflexión sobre sí. La escritura tenía el formato de un poema y fue leído con cierta musicalidad. En ella reaparece la idea de la necesidad de cambiar el pasado, de reflexionar críticamente para ser “alguien mejor”, alguien “feliz”. Parte de la escritura de Johnny, específicamente la que refiere a que “es lo que hablo desde el hoy, a lo que siento por el ayer”, implica una aserción que en cierto modo

dialoga con la pretensión encausante de la institución penal, en la cual el castigo pivotea como una *oportunidad*⁸⁴.

Si se refirió que la participación activa de los jóvenes tenía asidero con el momento de interacción subjetiva que se daba en razón de los mismos. En ocasión de la lectura de los cuadernos, fue posible registrar comentarios que los jóvenes realizan respecto del taller de extensión: “el taller está bueno” o “no tiene *nada de onda* que termine el taller” “con el taller el tiempo se me pasa volando” (Registro de campo, 30 de abril del 2018). Ahora bien, esta valoración subjetiva tenía que ver con una dimensión vincular que se desplegaba en el encuentro extensionista, antes que con la incorporación de un contenido temático específico. En relación con esto, cabe puntualizar que, en una oportunidad, dos docentes se pusieron a dialogar con un joven sobre una producción de poesía visual que éste había realizado en su cuaderno. En un momento, el joven se molestó con las docentes por las preguntas y reflexiones en torno al trabajo, señalándoles “yo no sé lo que quieren ver, a veces no les entiendo nada de lo que me dicen” (Registro de campo, 31 de mayo del 2019). Este episodio⁸⁵ motivó por parte de las docentes cierta preocupación, al tomar conciencia de que, en la empresa de profundizar el análisis de contenido de lo expresado en un cuaderno, se estaba incurriendo en un nivel de análisis incomprensible para los jóvenes, y aún peor, en una operatoria que tendía devaluar la voz de estos, incapaces de guardar continuidad en una discusión codificada en términos muy ajenos.

Lo que importa como reverso de la nota anterior, es que antes que una predisposición por “aprender” algo, o “discutir”, o “interpretar”, la participación del joven quizás se imbricaba con otras dimensiones, no relacionados con aspectos formales de la enseñanza. El hecho de que se dispusiera a compartir con las docentes una imagen que planteaba cierta forma de autorretrato. “La afección es transitiva, es no-yo, es común” (Dussel y Skliar, 2015: 30). De esta forma, la participación del joven iba exclusivamente en línea con la posibilidad de compartir su producción, antes que iniciar una discusión en torno al sentido de la misma.

⁸⁴ Con relación a estas representaciones de los jóvenes, eminentemente atravesadas por la institución penal que da soporte al discurso de la terapéutica del castigo, también cabe afirmar que “la experiencia de la desigualdad es modelada o vivida a través de ciertos valores y creencias sobre la misma desigualdad, pero también y muy especialmente a través de un conjunto amplio de significados que forman parte del “sentido común” y cuya relación con la desigualdad puede parecer indirecta o lejana” (Saraví, 2015:40). En tanto esta tesis se interroga por el despliegue de las experiencias educativas no formales en contextos punitivos, la cuestión de las representaciones de los jóvenes con relación a estos últimos rebasa el objeto de este texto, más allá de que constituye una línea de indagación susceptible de ser profundizada.

⁸⁵ Se trata del mismo episodio que surgió en las entrevistas a las docentes del Equipo de extensión NO 2, analizado en el capítulo anterior.

Como corolario de lo apuntado hasta aquí, deviene necesario recordar que, en palabras de Foucault (1995:187), “si es cierto que en el corazón de las relaciones de poder y como condición permanente de su existencia hay insubordinación y una cierta obstinación esencial de parte de los principios de libertad, no hay entonces relaciones de poder sin los medios de escape o de fuga posible”. Así, lejos de las expectativas de las docentes en torno a cómo proceder con los dispositivos educativos, es válido argumentar que los cuadernos tradujeron en distintos casos, diferentes formas de participación. En consecuencia, cabe aseverar que las formas en las que se produce la actividad extensionista en el encierro, responden, antes que a “puntos de vista”, a determinadas “vistas desde puntos” (Bourdieu, 1996) donde la apropiación de lo educativo admite diferentes lecturas desde las perspectivas de los jóvenes y las docentes, como así también de la institución en la que estas se inscriben.

Síntesis

En este capítulo se propició un análisis del ingreso de los equipos de extensión universitario en los dispositivos de encierro punitivo. Como primera mención de importancia, debe destacarse que el abordaje del acceso de las docentes a las instituciones de encierro en tanto “rito de institución” (Bourdieu, 1995) permitió identificar que aquél está mediado por una etapa de negociación y contacto con los operadores institucionales y las docentes. La naturaleza de estos intercambios implica la necesidad de redefinir conceptualmente lo que significa el ingreso a dichos establecimientos. Como tal, este dista de ser un momento puntual, preciso y medurado, sino que por el contrario se constituye un proceso, en el cual pueden acudir diversos encuentros o instancias. Efectivamente, a lo largo de todo el capítulo ha sido posible verificar de qué manera las cuestiones que tñen las conversaciones de ingreso a los institutos, vuelven constantemente sobre la práctica de las docentes, recordando las pautas y prescripciones bajo las cuales se les permitió el acceso a la institución. Lo abordado hasta aquí tiene evidente relación con el problema de investigación substrato de esta tesis, en la medida en que se puede observar de qué manera desde la fase embrionaria o inicial en la cual las experiencias educativas se dan lugar en la institución de encierro, estas se ven interrogadas por una matriz punitiva que explicitará pautas y prescripciones destinadas a modalizar y direccionar su despliegue.

En este capítulo además se observó de qué manera el contenido de los talleres de extensión están sujetos a contingencias que, en función de prácticas de los operadores institucionales, o bien de concepciones de las mismas docentes, imprimen y reimponen el discurso de la resocialización y de la terapéutica del castigo. Los aportes del campo de los estudios biográficos se implicaron como un marco conceptual de

referencia eficiente para analizar los discursos en torno a las trayectorias de los jóvenes, que una y otra vez se intentaban imponer coercitivamente en el marco de las actividades desarrolladas.

Finalmente, el abordaje de las modalidades de participación implicó la apertura a diversos hallazgos. En efecto, contra suposiciones creadas, fue posible identificar distintas reacciones e intervenciones de los jóvenes en el esquema extensionario. El desenganche, la apatía, el silencio y la afección fueron, de esa manera, los modos mediante los cuales pudo echarse luz sobre una multiplicidad de formas de participación al interior del taller, que evidencian puntos de fuga en los jóvenes, respecto del dispositivo pedagógico planificado por las docentes, pero también del dispositivo penal en el que este último tiene lugar.

En la medida en que este capítulo permitió analizar ciertas características de los dispositivos de custodia de jóvenes y de las prácticas y discursos que moldean su naturaleza disciplinaria, en el capítulo siguiente será el turno de poner el foco sobre la cuestión de la producción del espacio carcelario, como otra dimensión específica que atravesará el despliegue de las experiencias educativas.

CAPITULO 4

LA PRODUCCIÓN DEL ESPACIO CARCELARIO

En el presente capítulo resulta de interés focalizar en la producción del espacio como la dimensión en la que se estructuran diversas técnicas, prácticas, disciplinas y dispositivos de control, que dan forma al ejercicio de la penalidad en el encierro juvenil. Se parte de la constatación de que las intervenciones extensionistas no pueden ser analizadas independientemente del ámbito en el que ellas tienen lugar, pues en la medida en que todo espacio se vertebra en torno tanto a un tipo particular de prácticas y sujetos que lo transitan y producen, el espacio carcelario no escapa a esta circunstancia. En función de lo expuesto, y en la misma línea que el capítulo anterior, se propone avanzar en la descripción y análisis de las experiencias de extensión en el encierro, pero esta vez poniendo el foco en los atravesamientos del gobierno institucional que tienden constantemente a la reproducción de las normas, prescripciones y jerarquías del espacio carcelario. Por su lado, el abordaje de las experiencias de extensión permitirá también echar luz sobre prácticas de resistencia, en las que puedan identificarse modalidades diferenciales de habitar y practicar el espacio carcelario.

Para conceptualizar al espacio y las mediaciones que se dan en él, es oportuno mencionar una de las observaciones que realiza Bourdieu (1999) en el libro *La miseria del mundo*, en cuanto a que el espacio es claramente uno de los ámbitos en los cuales se produce una afirmación y ejercicio del poder. El autor argumenta que esta condensación se produce “en la forma más sutil, la de la violencia simbólica como violencia inadvertida: los espacios arquitectónicos —cuyas conminaciones mudas interpelan directamente al cuerpo y obtienen de éste, con tanta certeza como la etiqueta de las sociedades cortesanas, la reverencia, el respeto que nace de alejamiento o, mejor, del estar lejos, a distancia respetuosa— son en verdad los componentes más importantes, a causa de su misma invisibilidad, de la simbólica del poder y de los efectos totalmente reales del poder y simbólico” (Bourdieu, 1999: 122). La mirada del sociólogo francés, de esta manera, permite pensar introductoriamente de qué manera la materialidad de una institución, así como los rituales y comportamientos que la sostienen, hacen parte de su efecto de subjetivación. Por su lado, Foucault (1975; 1991) analiza el surgimiento y expansión de la forma propiamente carcelaria, a la luz del proceso de abandono del espectáculo de la pena física y la publicidad de los tormentos,

y la entrada en una época de sobriedad punitiva, en la que se persigue más bien que el castigo “actúe en profundidad sobre el corazón, el pensamiento, la voluntad, las disposiciones” (Foucault, 2005: 24). Así, el autor argumenta que “el castigo tenderá, pues, a convertirse en la parte más oculta del proceso penal” (Ibidem, 17), será negado como tal, presentándose como una posibilidad de saneamiento y purificación de los condenados.

Ahora bien, con relación a lo sentado hasta aquí, interesa apuntar que el mismo Foucault señala, considerando las distintas tecnologías que expresan el castigo penal *intra muros*, que al fin y al cabo este nunca dejó de ser, en algún punto, corporal: las distintas técnicas y rutinas impuestas sobre los cuerpos de los condenados, dan cuenta de esta premisa, más allá de que su fundamento radique *a posteriori* en una corrección de tipo espiritual o moral. Por su lado, y como en parte se ha visto en los capítulos anteriores, aún en el paradigma de la protección integral de la niñez, el énfasis en torno a lo socio educativo auspicia pensar a los espacios de encierro como instancias en las cuales es preciso intervenir en la conducta de los jóvenes alojados en el sistema penal. Los espacios precarios que constituyen a las instituciones penales juveniles, y el ideario correccional en el cual estas tienen asidero, traduce nuevamente el concurso del “suplemento penitenciario” (Foucault, 1971), es decir aquellas técnicas y tecnologías que se imprimen sobre los sujetos coercitivamente, con el fin de introyectar la terapéutica del castigo. Esta constatación, marca que la configuración del poder disciplinario de las instituciones penales, descansa y se organiza sobre una madeja compuesta por el andamiaje legal, lo arquitectónico, los saberes y las técnicas disciplinantes específicas, que organizan y dan cuerpo a distintas formas de despliegue en los espacios de la prisión. De esta manera, la gubernamentalidad punitiva genera un conjunto de dispositivos que en su intersección organizan una economía de los cuerpos en el encierro -en un sentido amplio y complejo del cuerpo, que excede a su mera materialidad- y la **producción de espacios diferenciales**⁸⁶ al interior del dispositivo carcelario, en los cuales el rigor punitivo se expresa en manera disímiles en un archipiélago penal que redundan en lugares de mayor privilegio y lugares de mayor imposición coercitiva. Este enclave organizará **un primer eje de análisis** de las

⁸⁶ Cuando se habla de “espacio diferencial”, no se alude a la conceptualización homóloga realizada por Lefebvre (1973; 1974) de la cual se sirve el autor francés para oponer estos a los “espacios abstractos” o “dominantes”. Con “espacios diferenciales” se alude en esta tesis a los espacios propiamente carcelarios en los cuales concurren distintas expresiones del poder punitivo, tendientes a generar diversas formas de endurecimiento que, por su carácter relacional, redundan en espacios considerados “de beneficio” y otros más degradados y degradantes, caracterizados por una mayor aplicación de dolor.

experiencias en el Centro Cerrado y en el Centro de Contención, denominado **“Espacios de encierro dentro del encierro”**.

A lo apuntado hasta aquí cabe adicionar que, tanto se conceptualice a la cárcel como institución cerrada o de secuestro (Foucault, 2005) o total (Goffman, 1961) se considera sustancial asimismo dar cuenta de algunos aportes desde la geografía social. En ese sentido, no debe soslayarse el camino abierto por Lefebvre (1973) quien señaló que cada espacio social, sea este institucional o inclusive de adscripción urbana, genera sus propias dinámicas centrífugas y centrípetas, puntapié que permite deconstruir la idea de que la administración centralizada de los establecimientos penitenciarios sea una fuerza de poder unívoca sin oposición alguna. Lo interesante es que para Lefebvre existe un espacio dominante que es el conceptualizado por los especialistas, y por otro lado están las prácticas espaciales que remiten a las formas en las cuales las personas generan, usan y perciben el espacio. En esta postura puede advertirse un rescate de Foucault, ya que como este último, sostiene que la dominación y el poder implican siempre una resistencia -conforme a cierto determinismo que una postura post estructuralista criticaría-. Es por ello que más modernamente, desde la geografía carcelaria, se amplían algunos lineamientos de la deriva foucaulteana de *Vigilar y castigar* (1973), en el orden a lo cual “lo carcelario se presenta entonces como un constructo social y psicológico que va más allá de la cárcel y que es relevante tanto dentro como fuera” (Moran, 2015: 87; Philo, 2012; Moran, Turner y Schiehe, 2017), lo que al interior de esta investigación permite interpretar la interacción entre operadores institucionales, jóvenes y docentes en función de lógicas e idearios que si bien se condensan dentro del dispositivo penal, también son tributarios de prácticas y discursos sedimentados de más largo aliento. Como ejemplo de esto es posible referir a los procesos de reforma legal e institucional, las trayectorias de los operadores y los jóvenes, las expectativas de los equipos docentes y la regimentación de la vida cotidiana intramuros, entre otras variables que sobrevuelan y sedimentan en el dispositivo penal.

En consonancia con lo dicho hasta aquí, la geografía carcelaria destaca que en la espacialidad carcelaria confluyen diferentes experiencias, construcciones y narrativas (Moran, 2015; Salle, 2003; Bonny, 2014). Así, Moran (2015) pondera la existencia de distintas micro prácticas carcelarias en las cuales es posible identificar procesos de producción, reproducción y resignificación del espacio, tanto materiales como imaginados. Este aporte constituye una herramienta teórica sustancial para analizar las intervenciones extensionistas, en tanto como experiencias creativas, abren la posibilidad a identificar procesos de apropiación, reflexión y producción espacial por parte de los jóvenes, fugaces, intermedios y contingentes, sin constituirse de un modo puro, totalizante o duradero, pero definitivamente observables. En este marco es que

algunas producciones vinculadas a la imagen plástica o fotográfica, serán analizadas como “tácticas”, en términos de Certeau (2000), por la posibilidad de leer en ellas cierta resistencia a la organización y administración dominante en el espacio. Por ello, se abordarán las producciones realizadas en el marco de los talleres de extensión en un **segundo eje de análisis** denominado “**Tácticas en el espacio**”.

Finalmente, interesa destacar la producción del espacio de la cárcel como un “espacio masculinizante”, es decir, en el cual se propende la producción y reproducción de **prácticas de género masculinizantes** (Connell, 1997). Se propone en este marco una perspectiva de género en relación con algunas escenas observadas en los dispositivos de encierro. Lejos de caer en una perspectiva interaccionista que aisle o tienda a exotizar las prácticas de los jóvenes, se entiende que el género es una “forma de estructurar la práctica social en general, no un tipo especial de práctica” (Connell 1997: 9), por lo cual se analizarán las prácticas de género de los jóvenes y la producción de masculinidad en el espacio penal, en relación con la influencia de la institución penal, y ejes de dominación masculina hegemónica que incluso la trascienden a esta (Bourdieu, 2012). El interés reside en destacar que la dimensión de género participa como un enclave o engranaje en la construcción del poder y de la dinámica interna de gobierno del dispositivo penal, para lo cual **un tercer eje de análisis** se denominará “**El espacio masculinizante**”. Esta constatación, tensionará el despliegue de las actividades extensionistas y del espacio pedagógico en sí, como podrá futuramente analizarse.

En el Centro Cerrado

Espacios de encierro dentro del encierro: la “Alcaldía”

En esta primera sección, es necesario señalar que el ingreso de las docentes a la institución de encierro, implicó la posibilidad de despliegue de la propuesta extensionista con los jóvenes alojados en el Centro Cerrado. Sin embargo, es preciso destacar que tal despliegue se produjo con la exclusión de una parte de los jóvenes alojados en el sector superior del dispositivo penal, denominado “la Alcaldía”⁸⁷. Es decir que el ingreso de la actividad educativa no formal, tuvo lugar en un espacio caracterizado como “de beneficio”, y por el contrario no tuvo injerencia en otro -el de la

⁸⁷ Hacia finales del año 2018, esta Alcaldía fue reconfigurada como Centro de Recepción, aunque esto no varió las condiciones materiales ni diseño de la misma, lo que es expresivo de un cambio de denominación que, a fin de cuentas, no fue más que eso.

Alcaldía-, en función de tratarse este último de un espacio más degradado, y de mayor segregación y castigo para los jóvenes allí alojados.

Lo sentado en el párrafo precedente se conecta con la constatación de que la producción de espacios diferenciales, constituye ciertamente una modalidad típica de segmentación del poder punitivo, al interior de las geografías carcelarias (Moran, 2015; Motto, 2012). Más allá de que esta circunstancia se relaciona con cómo el “suplemento punitivo” (Foucault, 1973) se articula en prácticas de “lo penitenciario” situadas en espacios concretos, también aquella es tributaria del hecho de que, tal como se ha señalado desde la geografía constructivista, toda sociedad en forma constante produce espacios en los que se “permite que tengan lugar determinadas acciones, sugiere unas y prohíbe otras” (Lefebvre, 2013: 129). Dentro de las instituciones penales, esta producción social de los espacios se traduce en la regulación de ámbitos con mayor rigor punitivo y en los que se da una mayor “dureza” en la aplicación del castigo penal, coetáneamente a la existencia de otros espacios más blandos, o “de beneficio”.

La diada relacional y diferencial de espacios “mejores” y “peores”, se replica al interior del Centro Cerrado, toda vez que este último justamente constituye un lugar “de beneficio”, en contraposición a la Alcaldía -que se ubicada en el mismo edificio, en el primer piso, del lateral izquierdo, tal como se señaló en el primer capítulo- y se exhibe como un espacio significativamente más cruento, y de “castigo dentro del castigo” (Daroqui y otros, 2012). La Alcaldía constituye un ámbito de ingreso para los jóvenes, es decir, donde se transita la primera etapa de detención en el dispositivo de custodia. Se trata de una instancia de “ablande” y “neutralización” (Daroqui y otros, 2012), y de mayor segregación que los jóvenes ubicados en el Centro Cerrado.

En consideración de lo expuesto hasta aquí, y en vinculación directa con el problema de investigación de esta tesis, interesa señalar que el desarrollo de las actividades de extensión tuvo lugar en el marco de una configuración de poder en arreglo a la cual esta se desplegó en el Centro Cerrado, posicionándose como una “recreación” en este espacio de beneficio, al tiempo que fue mantenida al margen del “espacio” de castigo constituido por la Alcaldía. Este gerenciamiento de la actividad extensiva, en clave de producción estratégica del espacio carcelario, dialoga entonces con el eje problemático que se interroga por cómo se da la convergencia de lo educativo en una matriz punitivo correctiva, y cómo una práctica educativa y de objetivos inclusivos -conforme a su fundamentación en los lineamientos de la política extensionista de la institución universitaria- puede ser rearticulada ante el ingreso a la institución total.

Caracterizar **la Alcaldía** resulta una tarea necesaria para dimensionar las condiciones de degradación, escasez y “reafirmación del poder de castigar” (Daroqui, 2014) que se producen con mayor intensificación en **un sector del dispositivo**

carcelario. En primer término, cabe apuntar que las “alcaldías” como tales, no constan dentro de la taxonomía de la Resolución 171/2007 que establece la nomenclatura de los dispositivos del Sistema de Responsabilidad Penal Juvenil -como se vio en el primer capítulo-. Esta circunstancia, que agita la imagen de la cárcel como “agujero negro” formulada por Angela Davis (2003), destaca el marco de ilegalidad en el que se despliegan las alcaldías, más allá de que los rasgos que estas suelen presentar permite describirlas como espacios de aprehensión y depósito de jóvenes, que generalmente se constituyen como fase de encarcelamiento hasta la derivación hacia uno de los dispositivos previstos en la resolución mencionada. Se señala en este sentido que “su denominación, modalidad y usos asociados son producto de la mera creatividad de las instituciones a la hora de resolver la falta de espacios de encierro”, en tanto que los jóvenes “no saben cuánto tiempo estarán allí ni a dónde serán derivados, esto es, la Alcaldía como no-lugar es centralmente un tiempo de incertidumbre” (López, 2012; 188-190). Así, con relación a este último punto en particular, las entrevistas realizadas a los jóvenes arrojaron un promedio de **seis a ocho semanas** de encierro en el espacio mencionado.

Es importante en este punto profundizar en torno a lo que implica la experiencia de encierro en la Alcaldía ubicada en el piso superior del Centro Cerrado. En ella se da, ciertamente, lo que en el sistema minoril se conoce como el “ablande”, término que designa al estadio primario que atraviesa todo joven institucionalizado, cuando como primera medida se lo deriva a un sector de aislamiento casi total o compartido con otros pocos pares. El ablande suele tener lugar en superficies muy limitadas, desprovistas de espacios diferenciados de recreación y en las cuales se genera un ambiente sofocante. Esto se ve potenciado en cuanto a que el ablande importa una incomunicación absoluta durante varias horas, en las que también se dosifica tanto la exigua provisión de alimentos, como las oportunidades de aseo personal. Se trata de una instancia que, en los hechos, neutraliza al joven tanto psíquica como físicamente en vías de su adecuación al régimen del encierro, al tiempo que funciona como antesala a su ubicación con los demás internos. Así, espacio de la Alcaldía se impone como **una etapa en la cual el joven es inmerso en las reglas del espacio carcelario**, confrontando asimismo con su propia soledad, y es también “observado” y de algún modo analizado por los operadores judiciales en cuanto a su “perfil” y comportamiento para luego ser derivado. De este modo, la Alcaldía constituye un espacio de **quiebre con el afuera** (ablande) y de **observación institucional para el adentro** (clasificación y derivación).

La Alcaldía de la institución de encierro analizada, consta de una estructura de cuatro celdas con cuatro camastros en cada una de ellas. Las celdas dan a unas

ventanas estrechas, tapadas por rejas. De acuerdo a los testimonios de los jóvenes entrevistados que pasaron por allí, tanto el frío como el calor se exageran en tales condiciones. Todos los jóvenes entrevistados manifestaron que la Alcaldía es un ámbito cruento y que, en cualquier caso, celebran haber abandonado. Sin embargo, la salida de la Alcaldía está gobernada por designios que los jóvenes no pueden dominar: en principio, es preciso que las autoridades verifiquen que los jóvenes tienen “buena conducta” -es decir, que el ablande los haya neutralizado-, para que puedan en consecuencia ser “bajados”, es decir, derivados al piso inferior -el Centro Cerrado-, o bien a otra institución. Asimismo, la situación de superpoblación que existe tanto en la Alcaldía como en el Centro Cerrado, se traduce en que además de la “buena conducta” que se le requiere a los jóvenes, es necesario que se produzca el egreso de un joven del Centro Cerrado, para que otro pueda “bajar” de la Alcaldía, y ocupar su lugar. El mismo director del establecimiento señala que “cuando se egresa uno de ellos, *baja* uno de arriba” (en entrevista personal, 24 de julio del 2018), discurso indirecto que sin embargo no puede dejar de evidenciar un **mecanismo de gobierno** propio de “las formas de penalidad y el cálculo de sus costos” (Foucault, 2006: 18), en el cual, más allá de la retórica de los beneficios individuales y del “premio” a la conducta, las posibilidades reales de los jóvenes están prefiguradas en las escasas posibilidades que brindan las instalaciones.

Como se ha señalado, el espacio del Centro Cerrado es adyacente al de la Alcaldía. Salvo por el hecho de que los jóvenes alojados en la Alcaldía pueden ser derivados a otra institución que no sea necesariamente la ubicada en el piso inferior, lo que interesa señalar aquí es que es evidente que entre ambos espacios existe una relación estrecha que va más allá de lo edilicio. En principio debe decirse que los jóvenes hablan de la Alcaldía como si esta perteneciera a otra circunscripción espacial, y por tanto se remiten a ella lejanamente. De esta manera, uno de ellos señalaba: “Dicen que este instituto [por el Centro Cerrado] es de los mejores... y sí, nosotros estamos bien, nada que ver con otros lugares, con *allá arriba* [la Alcaldía]” (en entrevista personal, 28 de marzo del 2018). Así, la Alcaldía aparece por fuera del radio institucional, invisibilizándose la **cercanía extrema** que conlleva que la misma esté situada en la parte superior del mismo edificio. Sin embargo, en razón de otros emergentes de las entrevistas y de la observación participante, se pudo identificar que lejos de ser un espacio remoto y una etapa dejada en el pasado, la experiencia de privación de la libertad en el marco de la Alcaldía funciona como una vivencia visceral, significativa, que signa la trayectoria de los jóvenes en las mallas del sistema penal, y que se entreteje como un **hito omnipresente** al cual estos jóvenes se remitirán una y otra vez a la hora de comparar y valorar las bondades del Centro Cerrado. Ampliando la conceptualización

de Moran (2015), puede argumentarse que la geografía carcelaria no consta solamente de una superficie para la vigilancia y el control sino también de un medio en el que se desarrollan prácticas y trayectorias humanas.

Lo expuesto en el párrafo anterior pudo constatarse una y otra vez durante el trabajo de campo. Desde el patio del Centro Cerrado, los jóvenes que están en el piso inferior pueden alzar la voz y así tomar contacto con los jóvenes que están alojados en el piso superior de la Alcaldía. Sin embargo, se puede observar que, si ambos grupos de jóvenes empiezan a entablar un diálogo, son rápidamente disuadidos por los operadores del Centro Cerrado: “Si tenés tantas ganas de hablar con ellos [con los jóvenes de la Alcaldía], te vamos a subir”, puede escucharse en reiteradas oportunidades que uno de los “maestros” les dice jocosamente a los jóvenes del Centro Cerrado (Nota de campo, 28 de marzo del 2018). Por su lado, los operadores institucionales pueden remitir a estos últimos a la Alcaldía nuevamente, por un período de tiempo que usualmente es de veinticuatro a cuarenta y ocho horas, como forma de castigo adicional ante la comisión de una falta o episodio de quebranto del orden. Es claro así la **subsidiariedad entre ambos espacios**, en la medida en que se percibe de qué manera la Alcaldía emerge como un “**grado cero penitenciario**” (Motto, 2012) en cuanto a que supone la permanente posibilidad de ser nuevamente despojado en un ámbito de carencias absolutas. En relación con esto, los testimonios de los jóvenes también evidencian el contraste entre lo que implica estar situado en uno u otro lugar:

Nada que ver acá con allá arriba... allá es un garrón, cuando es invierno te cagas de frío, cuando es verano te cagas de calor (Entrevista con un joven, 28 de marzo del 2018)

Acá estamos bien... Allá [en la Alcaldía] es un bajón; te levantan a las ocho y media [de la mañana] y ahí ya quedas engomado hasta las seis de la tarde o hasta la noche (Entrevista con un joven, 28 de marzo del 2018)

De las respuestas de los jóvenes entrevistados, resulta notorio que, al ser preguntados respecto del Centro Cerrado, estos responden siempre comparativamente, señalando los rasgos que definen al espacio en el que se encuentran, por oposición a aquel que es la Alcaldía. Como se va desprendiendo de la lectura, el espacio físico del dispositivo penal se construye sobre un entramado relacional de usos y prácticas que determinan una producción estratégica del espacio carcelario, desdoblado en espacios de privilegio y espacios de privación; espacios para los jóvenes más dóciles y espacios para los jóvenes más resistentes:

Por otro lado, de las palabras de los jóvenes en la nota de campo transcrita, va de suyo que los jóvenes no quieren volver a la Alcaldía, a la cual caracterizan

invariablemente como un espacio donde, además de lo ya reseñado, “te tenés que cagar a trompadas sí o sí. Estas todo el día *engomado*, uno [un joven] pasa, y te mira mal, y te cagas a trompadas” (En entrevista personal, 28 de marzo del 2018). En función entonces de estos discursos que texturizan y moldean la(s) experiencia(s) en el encierro, es válido volver sobre la remisión a la concepción de lo carcelario como un “archipiélago” (Moran, 2017; López, 2015). La misma permite inteligir que la construcción de lo “bueno” y lo “malo” al interior de la cartografía penal juvenil, constituye una urdimbre relacional, en función de la cual emerge “un orden de gobernabilidad interno del sistema, que requiere administrar diferencialmente jóvenes y transformar el acceso a un encierro digno en un beneficio, aun cuando ello implique sostener niveles de sobrepoblación que podrían atenuarse” (López, 2010: 18).

De lo expuesto hasta aquí, es notorio que se destaca **la ausencia de las “actividades de extensión” en el espacio de la Alcaldía**. Lejos de que esto conduzca a la hipótesis de que la Alcaldía queda por fuera del radio de análisis en lo que incumbe al despliegue de lo educativo en el dispositivo de custodia, lo cierto es que debe concluirse justamente lo contrario. La constatación de que la Alcaldía configura un ámbito de mayor dureza y degradación explica justamente que se establezca como un territorio vedado para el desarrollo de los **encuentros extensionistas**, los cuales quedan de esta manera **subsumidos dentro de la lógica del beneficio**, asequible sólo para los jóvenes ubicados en la planta inferior del Centro Cerrado. Este cercenamiento plantea una limitación concreta que el dispositivo ejerce sobre la práctica educativa; así, el eje de la “educación para la inclusión” en el cual se anclan los proyectos extensionistas, se ve re configurado como una prestación cuyo acceso está mediado por las prácticas de gobierno interno de la institución. Desde este encuadre, sólo acceden “aquellos presos que exhiben signos claros de obediencia, presos “que hacen conducta” (Andersen, 2014: 275).

Teniendo en consideración las cuestiones indagadas hasta aquí, en los siguientes párrafos será procedente enfocar el análisis en el despliegue de las experiencias de extensión propiamente dichas, ya dentro de los límites de la planta inferior del Centro Cerrado.

Prácticas tácticas en el espacio carcelario: fotografía y circulación

En esta sección interesa focalizar en torno a algunas escenas suscitadas en el marco de los encuentros de extensión, que, de alguna forma, inquietaron la regimentación del ordenamiento interno institucional. La vinculación que esto plantea con el problema de investigación objeto de esta tesis, se relaciona con el hecho de que la lógica misma de la institución plantea que la “clientela”, alojada es despojada de su

“cultura de presentación” en una operación de ruptura con su pasado en el mundo exterior, primer ejercicio de una larga cadena de actos en la dirección de “mutilar el yo” (Goffman, 1961). De tal forma, interesa en este punto hacer foco en prácticas suscitadas con motivo del taller extensionista, que se imbricaron interrogando esta separación propuesta por la institución total.

En consonancia con lo dicho hasta aquí, debe comenzar por darse cuenta de un encuentro que tuvo lugar en la segunda mitad del año 2018. Durante el desarrollo del mismo, se realizó una actividad de filmación, y para ello se distribuyeron cámaras fotográficas. Los jóvenes se sumaron a tomarse fotos, juntos y separados, sonriendo, abrazándose. En ese entonces, uno de los jóvenes llamado Alan le pidió a una extensionista que le tomara una foto sonriendo, y al terminar la jornada también le solicitó si sería posible que le imprimiera la fotografía para que él se la diera a su madre. En consonancia con este pedido, la docente accedió y al encuentro siguiente se la llevó. Dos semanas más tarde, sin embargo, se sucedió la siguiente situación:

Lo veo a Alan y le pregunto qué le pareció la foto que una de las docentes le había impreso, a lo que él esboza una sonrisa irónica. Afirma, algo sorprendido por la pregunta, “Decile a ella que te cuente [señalando a una docente]... Decile a ella que te cuente...”. Minutos más tarde, cuando le pregunto a la docente en torno al tema, ella señala que Alán le contó que parecía ser que, en una de las requisas, los “maestros” habían encontrado la fotografía, lo que motivó que el director le diera un escarmiento al joven. Al mismo tiempo, la docente expresa que va a llamar al director para ver cuál fue el “malentendido” (Registro de campo, agosto del 2018)

Como se observa en la nota antecedente, en el transcurso de una requisa se atropelló la intimidad del joven Alan y se le arrebató la fotografía que tenía en su poder, y que, según el joven, iba a dársela a su madre cuando esta lo visitara. La escena repone con claridad la crueldad del castigo en forma visceral, en la medida en que más allá de lo que pudiera prescribir el reglamento en torno a las pertenencias personales, es evidente la falta de proporcionalidad entre el hecho en sí y la represión efectuada por el directivo. Asimismo, toma forma aquí la operatoria propia de la institución total, en la medida en que “la falta de gavetas individuales, así como los registros y las confiscaciones periódicas de objetos personales acumulados, refuerzan el sentimiento de desposesión” (Goffman, 1961: 31), encuadrándose la sustracción de la fotografía en otra práctica encolumnada en el orden de la “desintegración del yo”.

Es evidente que lo primero que emerge ante la escena de disputa en soledad entre un joven y los operadores institucionales (“maestros”, director), es que constituye

un ejemplo de lo que elocuentemente se ha denominado “régimen despótico de la prisión” (Chauvenet, 2006) donde la violencia institucional aparece como elemento central en el funcionamiento de la institución. Sin embargo, es menester apuntar que la fotografía de Alan se instituyó como una práctica que evidenció una resistencia contra las pautas institucionales, donde el taller extensionista se posicionó como un facilitador en la consecución de los objetivos del joven.

En efecto, y siguiendo la línea argumental de lo apuntado en el párrafo antecedente, debe señalarse que la fotografía en cuestión capturaba una imagen del joven Alan sonriendo, exhibiendo felicidad, lo que significaba muchos aspectos disruptivos para el orden interno del establecimiento. En primer lugar, **la fotografía** daba cuenta de una **circulación de la imagen del joven en el mundo exterior** al Centro Cerrado; en efecto, era evidente que las extensionistas habían tomado esa fotografía, la habían impreso, y finalmente se la habían dado a Alan para su apoderamiento, o para que este se la facilitara a su madre. Lo que se evidencia en esta circulación es el hecho de que ciertamente la fotografía había quebrado la divisoria entre el “**adentro**” y el “**mundo exterior**” propio de la “**institución total**”. Este gesto recuerda que, en términos de De Certeau, “la expresión cultural es, ante todo, una operación” (De Certeau, 2000: 200). Así, de conformidad con esta concepción, la fotografía de Alan capturaba un momento dado de su existencia, una trayectoria a contrapelo de los modos de circulación habilitados y prescriptos por la institución penal, eminentemente anclados en un régimen de incomunicación con el exterior.

En este punto, es válido recordar que en términos de Sontag (2014) la fotografía es una forma de representación que al igual que la pintura, por ejemplo, capta la realidad y la interpreta, lo que desecha toda idea de objetividad. Sin embargo, la particularidad del dispositivo fotográfico reside en que no se trata sólo de una interpretación de la realidad, sino también un **vestigio material**, un **rastros directo** de lo real. En este caso, la fotografía de Alan era un rastro de la auto percepción del joven, y el testimonio de una ayuda externa que le había facilitado la materialización de esta operación subalterna. Desde este punto de vista, tiene coherencia que la imagen en cuestión haya sido eliminada; ni enviada a su familia ni devuelta a las docentes, sino eliminada.

La posibilidad de concebir a la práctica de Alan como táctica, adquiere sentido si se la analiza con relación al espacio en el cual esta tuvo lugar. Tal como señala Goffman, “en las instituciones totales hay una escisión básica entre un gran grupo manejado adecuadamente conformado por los internos, y un pequeño grupo personal supervisor” (1961: 21). Tomando esta constatación como punto de partida, cabe señalar que en múltiples partes del Centro Cerrado pueden encontrarse cámaras de seguridad cuyo objetivo es constatar y registrar la actividad de los actores que transitan el espacio de

encierro⁸⁸. Ahora bien, esta presencia de las cámaras escinde el establecimiento en dos espacios bien diferenciados: el de los observadores y el de los observados. Esta habilitación entre quienes son los que observan y los que puedan registrar y capturar una situación mediante la imagen, y quienes no, fue justamente la que se puso en entredicho ante el acontecimiento relativo a la fotografía de Alan. Es de este modo que cabe recordar que desde el abordaje que Foucault hace del poder, el autor francés entiende que la resistencia es tan dispersa como este último, es decir, es “tan inventiva, tan móvil, tan productiva como él. Es preciso que, como el poder, se organice, se coagule y se cimiente. Que vaya de abajo arriba, como él, y se distribuya estratégicamente” (Foucault, 1994b:162). De esta manera, resulta interesante pensar la producción de una resistencia en función de la fotografía tomada por Alan, ya que más allá de la reprensión efectuada por el director que luego devino en una reorganización del escenario de poder, por un momento puso en entredicho la validez de la división instituida entre observadores y observados. Retomando las palabras de Sontag (2004) la fotografía era un vestigio material de la suspensión o interrupción de ese orden carcelario.

En este punto, es válido traer a colación un comentario de Sykes (2017), quien conceptualiza la administración del espacio en las instituciones penales norteamericanas. Con relación a las prácticas securitarias que allí observó, el autor deduce que el ideal de securitización se develó como un fin en sí mismo, antes que como un medio. El efecto de esta circunstancia, según este autor, es que “las interminables precauciones, el recuento constante de la población de internos, la mirada de regulaciones, la sospecha institucionalizada de las requisas periódicas son la expresión de medios injustificados y de **odio antes que de razón**” (Sykes, 2017: 67; la negrita es propia). En consonancia con esta interpretación -vinculada al mencionado “régimen despótico de la prisión” (2006)- puede aseverarse que justamente el espacio debe ser constantemente vigilado y semantizado en términos de la gobernabilidad institucional, de manera que las ficciones creadas y difundidas en torno al mismo (sobre la resocialización, el respeto a los derechos de los jóvenes, el castigo terapéutico, entre otras) muy rápidamente pueden ser puestas en entredicho ante acontecimientos contingentes que delatan la arbitrariedad de la institución penal y el predominio de sus necesidades de orden interno sobre cualquier otro elemento. Así, y dando vuelta el

⁸⁸ Incluso los mismos operadores institucionales son también, en cierta forma, vigilados, en la medida en que las cámaras permiten su visualización desde el Organismo Provincial de Niñez y Adolescencia. Un funcionario jerárquico de la Sub Secretaría de Responsabilidad Penal Juvenil provincial comentó en una entrevista, durante el trabajo de campo: “Yo acá [en la oficina] puedo ver lo que está haciendo, ahora mismo, el directivo de *equis* centro de *equis* ciudad” (Registro de campo, julio del 2019).

esquema de poder de Foucault (1973; 1994) para focalizar la escena relativa a la fotografía desde las contribuciones de De Certeau, puede argumentarse en consecuencia que la operación efectuada por el mencionado joven significó una “táctica”, débil, silenciosa, es decir, una de aquellas producciones “que se forman e identifican gracias a la posibilidad de situarse *en alguna parte* en relación con las otras fuerzas” (De Certeau, 1999: 169, en itálica en el original) que generó una marca en el espacio penal, efímera pero sensible -sobre todo si se la mide en relación a la enorme reprimenda que motivó-.

Lo expuesto con relación a la fotografía de Alan marca la pauta del tipo de prácticas simbólicas que podían suscitarse a tenor de las experiencias extensionistas⁸⁹. El encuentro de extensión tuvo tal plasticidad o apertura o desestructuración, que funcionó como una plataforma en la cual el joven Alan pudo enlazar su práctica -ciertamente disruptiva- posicionando un uso del espacio alternativo al dado y gerenciado por la institución. Esto tiene directa vinculación con el problema de investigación de esta tesis, en la medida en que el ingreso de la lógica educativa permitió en este caso ser un sustento para las necesidades propias de uno de los jóvenes. Incluso el hecho de que el director haya reprendido al joven, pero, por el contrario, no le hubiera dicho absolutamente nada al respecto a las docentes del taller, marca la pauta del encorsetamiento o discreción con el que se pretendió recubrir el acto de violencia institucional sobre Alan. En este punto, puede argumentarse que, por lo observado en el campo, el director del establecimiento priorizó no confrontar directamente con las extensionistas, lo que de alguna manera le permitió a él sostener un ideario también pedagógico a los ojos de estas. Lo contrario, hubiera implicado que el representante institucional desnudara la centralidad de la manda de seguridad, circunstancia constantemente disimulada en el ideario de las instituciones de encierro juvenil.

En línea con lo dicho hasta aquí, cabe mencionar otras escenas en las que se condensan nuevamente el **taller extensionario** como **canalizador de prácticas tácticas de los jóvenes**. En una ocasión, dos docentes animaron a que un joven que había escrito una canción, se animara a cantarla, ya que este hacía también música estilo rap. De esta forma, el joven accedió a cantar lo que había compuesto:

⁸⁹ Esto, por supuesto, no implica caer en un esencialismo que vaya en la dirección de aseverar que es necesario que exista el dispositivo educacional para que se habiliten las prácticas de resistencia. El dispositivo fue el marco o evento contingente que permitió, en una circunstancia concreta, la emergencia de la práctica marginal de Alan. Lo contrario implicaría incurrir en cierto elitismo, en la medida en que se estaría estableciendo *cuáles son las prácticas que pueden ser disruptivas*, lectura totalmente en contra del esquema conceptual de De Certeau, sobre el que se posiciona esta sección del capítulo.

Ya no soy el mismo que era ayer /
Son tantas las cosas que hoy puedo entender /
el tiempo también nos cambia la mirada /
el tiempo va pasando y aquí yo sigo estando /
extrañando y recordando lo que yo hacía a diario /
son tantos los recuerdos que ocupan en mi mente /
que me dan ganas de volver el tiempo y hacer las cosas diferente
(...) Pronta libertad (Registro de campo, 14 de septiembre del 2018)

La larga canción compuesta por Federico era entonada con música de rap, también compuesta rítmicamente por él. Las docentes grabaron audiovisualmente su performance en el SUM del Centro Cerrado, en un clima en el cual los restantes jóvenes habían también prestado mucha atención a la creación de su compañero. Sin embargo, interesa señalar que, al término de la actividad, Federico se aproximó a las docentes con el fin de que ellas se comprometieran a que el video que había sido filmado, llegara a conocimiento de su madre. Como este episodio fue posterior a lo que había sucedido antes con Alan, las docentes optaron por consultar si podían acceder al pedido, lo que fue rechazado por los operadores de la institución, con el argumento de que no era posible permitir que circulen imágenes de los jóvenes privados de su libertad y de jóvenes menores de dieciocho años⁹⁰.

Lo que interesa señalar como corolario de la escena en la que Federico tuvo una participación central, es su involucramiento con la experiencia extensiva en la medida en que esta también podía posibilitarle la concreción de un objetivo concreto: que su familia tomara conocimiento de cómo Federico podía cantar y componer en la cárcel. Esta circunstancia traduce cierta resistencia, nuevamente, que se expresa en términos de táctica. Como en parte se ha explicado, las tácticas son efectuadas por practicantes, sin un "lugar propio", y que, en consecuencia, se verán marcadas por la inestabilidad de su trazo. De Certeau señala que "hay que volverse de cara a estas prácticas, a aquella proliferación diseminada de creaciones anónimas y perecederas, que **no se capitalizan pero hacen vivir**" (De Certeau, 1996:18; la negrita es propia). De conformidad con esta última parte de la frase del autor francés, puede argumentarse que la práctica táctica de Federico no pudo enteramente capitalizarse en la medida en que no consiguió el objetivo de llegar a su madre. Sin embargo, el hecho de que su pedido haya atravesado el espacio de extensión universitaria para canalizarse como un pedido formal a las docentes, marca la pauta de que lejos están los jóvenes de la inercia y la completa

⁹⁰ Mas allá de que este joven ya había adquirido la mayoría de edad en ese entonces.

neutralización. Nuevamente el ímpetu por desafiar la traza espacial que separa el adentro del afuera, fue desnaturalizado en la operación de Federico. Otra prisión más allá de los muros es la que gobierna esta desconexión de las familias respecto de lo que sucede con sus hijos (Chauvenet, 1998; 2006).

La situación mencionada sucedió con frecuencia, por ejemplo, durante otros encuentros en los cuales se trabajó con cámaras fotográficas o video filmadoras. Los jóvenes se entusiasmaban con tomar capturas haciendo muecas, o exhibiéndose en grupos de amigos, abrazándose o saludándose. Posteriormente, surgía en ellos la voluntad de que sus familias tomaran conocimiento de estos momentos de juego y creatividad, lo cual no era posible a la luz de las restricciones y recaudos que, incluso en nombre de la seguridad de los propios jóvenes, eran enarboladas desde los operadores institucionales. El resultado permite analizar no sólo cierta situación de frustración propulsada por la lógica de gobierno, sino la imposibilidad de que el espacio penal fuera traspuesto. En este punto, las familias de los jóvenes tenían una total ajenidad a lo que sucedía con los jóvenes en el marco del taller de extensión⁹¹, extendiéndose sobre ellas la “experiencia carcelaria de la privación” (Touraut, 2012).

Lo dicho hasta aquí en las dos escenas analizadas permitió conectar la experiencia de extensión universitaria con las **prácticas tácticas** de los jóvenes. Esto resulta muy significativo en el área de influencia del problema de investigación, en la medida en que es visible de qué manera lo producido en el marco del taller, o en ocasión del mismo, es **reservado para la vida *intra muros***, anulando la institución penal la posibilidad de que las prácticas mencionadas emerjan o trasciendan hacia otros espacios, como el exterior, que involucra a las familias de los jóvenes. Esta constatación implica una limitante para las escenas pedagógicas, en la medida en que la divisoria institución/mundo exterior impide que una escena educativa se escinda del espacio de punición. Como se ha señalado en la introducción de esta tesis, resulta en consecuencia difícil **ver el acto educativo sin ver a la cárcel**, más allá de las tácticas de los jóvenes que permiten identificar formas alternativas de apropiación del espacio. En la siguiente sección, se abordarán otras escenas que, desde la dimensión del género, permitirán identificar otros usos y relaciones de poder en el espacio carcelario.

El espacio masculinizante: expulsando la “ropa de mujer”

⁹¹ Una investigación aparte merece los efectos del encarcelamiento en las vidas de los familiares y referentes afectivos de los sujetos privados de su libertad. En el caso que aquí se aborda, los jóvenes cuentan que sus familias deben emprender largos viajes para concretar las “visitas” semanales, para luego someterse a requisas, y otras instancias de contacto con la institución penal. Sobre este punto en particular, existe amplia bibliografía (Ferreccio, 2017; Touraut, 2012; Daroqui y otros, 2006; Chantraine, 2004).

En este apartado se pretende dar cuenta de algunas mediaciones que, en clave de género, tienden a la producción de determinadas formas de masculinidad al interior del espacio carcelario⁹². Teniendo en cuenta que el género implica una “forma de estructurar la práctica social en general, no un tipo especial de práctica” (Connell 1997: 9) se propone la indagación en torno a las relaciones de género que se suscitan en el espacio carcelario, y que también se comprometen como pautas que regulan la actuación de los sujetos. En este marco, la vinculación con el problema de investigación se encuentra en el hecho de que el discurso educativo correctivo de la institución penal, también se expresa en un espacio tendiente a naturalizar y reproducir ciertas caracterizaciones morales en torno a la masculinidad. Como habrá de verse, esto planteará tensiones ante el despliegue de una práctica extensionista que propicie la desarticulación de las representaciones construidas en torno a lo femenino y lo masculino.

Para comenzar a abordar de qué manera una dimensión género que se entreteje en el espacio penal, resulta oportuna traer a colación un fragmento de entrevista realizada al director del Centro Cerrado. Cuando este operador se estaba explayando respecto de las características de la población alojada en la institución, hizo un particular comentario aludiendo a cierta homofobia y misoginia propia de los jóvenes:

Vino una chica que no tenía experiencia en encierro, hacía carteritas con tetrabrik...un desastre. Esta chica como que hizo entablar empatía con los chicos trayéndoles cosas... tenía un perfil raro, los cagó a puteadas un día, **les contó cosas de su vida privada...** A ver el pibe **dentro del kilombo de su vida es muy no se... el homosexual nada, el aborto nada, y ella les contó que ella salía con chicas y con chicos.** Y bueno los pibes le hicieron una barrera, ella luego se enojó y les dijo algo así como “la concha de tu madre”, cuando **para ellos la madre es todo... y por una puteada a una madre, acá se puede armar un motín** (Entrevista con el director, 31 julio de 2018)

Lo que interesa apuntar de la nota transcrita es el hecho de que, mediante el discurso indirecto, el operador institucional pareció describir ciertas cualidades de los jóvenes, relacionadas con la falta de “perspectiva de género” en ellos. Del mismo modo, la constatación en torno a la figura de la “madre” como eje de posibles desastres internos, tampoco aparece problematizada. Debe tenerse en cuenta que resulta

⁹² Es preciso señalar que las observaciones que se hacen en esta sección, y su homóloga en el apartado perteneciente al Centro de Contención, no soslayan el hecho de que muchas prácticas que se analizan guardan continuidad con las que pueden encontrarse en otras instituciones penales destinatarias de otro tipo de “clientela”. Así, existen aportes que analizan la violencia en ámbitos penitenciarios femeniles, que también la encuadran dentro de -o en diálogo con- una “práctica de género” más amplia (Azaola, 1996; 2001; Noel, 2003; Cervelló, 2006)

llamativa su desazón frente a los jóvenes; en las entrevistas realizadas a los dos directivos de los establecimientos aquí analizados, los tópicos en torno a la recuperación de los jóvenes atravesaban la necesidad de que “los chicos” aprendieran un oficio o se prepararan para un futuro empleo, se educaran, adquirieran formas básicas ligadas a los “buenos modales”, se expresaran con un lenguaje convencional, entre otras múltiples dimensiones que se formulaban como eje de intervención de la institución de encierro. Sin embargo, aquí en la nota la cuestión de género aparece formulada como algo sobre lo que la institución o no quiere, o siquiera ni se propone avanzar. Por ello, y en la medida en que nada menos que el cuerpo de los jóvenes resulta ser un territorio de imposición del castigo penal, deviene necesario analizar de qué manera las tecnologías disciplinarias administradas en la cárcel se articulan también en torno a una dimensión de género, que, en el discurso oficial, como se puede observar, se ve soslayada o se marca como un atributo de los jóvenes.

Por lo expuesto, cabe comenzar señalando que, hacia el mes de agosto del año 2018, una extensionista ofreció invitar a una cantante de *rap* al Centro Cerrado. La idea sería que la compositora animara a los jóvenes a componer y a continuar con las escrituras que ya se venían trabajando en el marco del taller. Asimismo, la participación en el taller de algunos jóvenes que componían canciones o escribían cartas, se tradujo en un interés específico de las docentes por incentivar actividades de trabajo con la escritura.

Sin embargo, la circunstancia de que la compositora de rap, llamada Eli, era una artista con un discurso fuertemente atravesado por la **cuestión de género** y la **militancia intersexual**, se tradujo en que su entrada en el Complejo Villa Nueva Esperanza despertó algunas inquietudes en el equipo de extensión. En efecto, en el camino al Centro Cerrado, pude observar que una de ellas le sugirió a la compositora algunas pautas de comportamiento fundamentales:

Escucho que una de las docentes dice: “Bueno, **mirá, lo que vas a observar** es que hay cosas que quizás no nos gustan, no son las que quisiéramos que pasaran en la institución, pero **nosotros no nos metemos**, de alguna manera. Es decir, hay algunas personas que trabajan acá que son buenas, otros que no tanto, pero bueno, **tampoco nosotros podemos entrar a confrontar**. En otro lugar, en un penal, nos pasó eso, de que muchos chicos se anotaron en la Universidad, y luego los guardias no los dejaban salir, y bueno, ya este año para ahorrarse todo eso directamente no nos dieron el permiso ni para entrar a la cárcel (Registro de campo, 31 de agosto del 2018)

Como se puede observar en la nota, se destaca la advertencia que una de las docentes formuló hacia Eli, con el objetivo de que la intervención de la rapera no fuera demasiado rupturista con el esquema de trabajo extensionista. Es interesante señalar que, como eco de las miradas típicamente tutelares que históricamente rodearon al campo de la infancia, las advertencias señaladas hacían foco en las carencias y las faltas propias de los jóvenes, las cuales parecerían legitimar esta suerte de operaciones por las cuales la voluntad de los adultos se arroga la mejor gestión de las necesidades de los “menores”. Pero, asimismo, toda una concepción en torno a la relación entre lo educativo y lo punitivo asomaba en el discurso de la docente, en la medida en que se daba cuenta de una frontera bien clara respecto del gobierno de la institución, aspecto en el cual la docente señalaba que “nosotros no nos metemos”. Es claro en el discurso de la docente que lo que ella expresaba no parecía darse en términos de complicidad, pero sí en una traducción clara de que la clave de supervivencia del espacio extensivo, dentro del espacio carcelario, estaba dada justamente por la imposición -aceptada- de “no confrontar”.

En correlación con el discurso de la docente anterior, otra extensionista también se dirigió a la rapera:

Hay que ir con cuidado, los chicos están lejos de su familia, de su contexto, de sus amigos, vienen de la “no pertenencia”. Por ahí vos les decís todo lo que pensás, deconstruyendo todo, y esas pequeñas estructuras primarias de familia, al fin y al cabo, son lo único que los chicos tienen de seguro en su cabeza (Registro de campo, 31 de agosto del 2018)

Como es perceptible, a lo largo de los meses de trabajo en este Centro Cerrado, las docentes del equipo de extensión han consolidado un *habitus* (Bourdieu, 2007: 144) es decir una “coincidencia de las estructuras objetivas y de las estructuras incorporadas que proporciona la ilusión de la comprensión inmediata”. De esta manera, la extensionista mencionada en la última nota de campo, demostró la condensación de los mandatos propios de la institución penal, encarando ahora una fase de negociación, en la cual ella inducía a la compositora a proceder “con cuidado”. Es evidente que este comportamiento obedecía a un “sentido práctico” (Bourdieu, 2007), que perseguía la posibilidad de poder seguir desarrollando, sin mayores escollos, la intervención extensionista en el Centro Cerrado. Así, uno y otro factor son ilustrativos de las limitaciones que asume el desarrollo de lo educativo en el dispositivo custodial, en la medida en que -en directa relación con el problema de investigación- puede observarse cómo durante la práctica, las extensionistas regulan su trabajo extensivo en relación con

los mandatos institucionales, de forma muy consciente, más allá de que esto no emergió con tanta claridad en las entrevistas que se les hicieran a ellas, analizadas en el segundo capítulo de esta tesis.

Retomando la escena que se había comenzado a narrar, es menester apuntar que la compositora tenía mucha experiencia en territorios periféricos. Antes de entrar en la institución, ella comentaba que su principal capital era “conocer la calle”, lo que entendía como un insumo suficiente para saber interactuar con los jóvenes del Centro Cerrado. Así, ella señalaba que “curtirnos en la *llaca* [la calle] tiene eso, que te podés entender con la gente, darte cuenta de que todos los lugares son tu casa” (Registro de campo, 31 de agosto del 2018). Interesa señalar esta cuestión porque la compositora de alguna manera planteaba un acceso a los jóvenes diferente al de las docentes extensionistas, en la medida en que estas últimas -profesoras universitarias- pensaban su intervención en el marco de los lineamientos de la extensión universitaria.

Ya dentro del Centro Cerrado, tal como las docentes lo habían prefigurado, pudo observarse cierta actitud de desconcierto por parte de los jóvenes. Al entrar, fue manifiesto el hecho de que ellos les consultaban a las docentes respecto de si la rapera era “un hombre o una mujer” (Registro de campo, 31 de agosto del 2018).

Observo que todos los jóvenes saludan a Eli con respeto, no confrontan, pero me preguntan si ella es una mujer o un hombre. Otro me consulta qué vamos a hacer, le digo que algo de música rap, a lo que contesta “Pero si nosotros no hacemos eso”. Cuando Eli empieza a hablar, les pide a los jóvenes que se organicen parados uno al lado del otro, en círculo, para poder verle la cara todos. Comienza con una larga alocución en la cual se presenta, habla fluidamente de su experiencia viviendo en la calle y de ser una chica trans. Dice que le gusta la música y que quiere *conectar con los chicos* desde ese lugar, porque “busco una sonrisa, un gesto, algo, poner en palabras algo que sale de nuestra mente, que pasa por la lapicera, pero antes por la mano, la libertad, la vivencia, compartiéndonos. La palabra me empodera, puedo escribir una sensación re bonita, pero también puedo encabronarme si matan a mi compañera travesti. Eso es lo que yo quería flashear” (Registro de campo, 31 de agosto del 2018)

Como en parte puede apreciarse en la nota, la compositora hacía un uso extremo de diversas adjetivaciones. Como reverso, sin embargo, ella no se explicaba, es decir no repetía y aclaraba lo dicho. Esta parece ser una diferencia crucial con respecto a las extensionistas, quienes abrevan en un vocabulario o tópicos que en ocasiones debía ser explicado (recuérdese la escena, en el capítulo anterior, en la que un joven no entendía “a que se referían las docentes” al corregir una producción hecha en el taller).

Al mismo tiempo, la rapera también utilizaba una batería de palabras y términos eminentemente callejeros e informales, e incluso del lunfardo, que eran reconocidos y celebrados por los jóvenes. Se trataba, en efecto, de un léxico heterodoxo, el cual, si bien por momentos abundaba en términos que podían ser incomprensibles para los jóvenes, no parecían obstar a la eficacia de la intervención:

“Cartitas de amor, chamuyo, levante, no soy de nadie, de las palabras... ya estoy adentro de ustedes, y ustedes dentro de mí, sabelo”, canta la rapera, y los jóvenes sonrían y celebran. Seguidamente la rapera afirma “¿Entienden el concepto? No es nada difícil poder rapear. A nosotres nos la hacen bien difícil, siempre quieren limitarnos. Yo puedo decirte, por ejemplo, que esto está tan bueno como comerse un plato de papas fritas, con bañado, y de postre helado. Y es el mejor piropero del mundo, porque te estoy comparando con el helado [los jóvenes se ríen] A mí me gustaría que, si pueden traer algo de lo suyo, de ustedes, que fluya, está buenísimo si podemos jugar con eso. No hace falta escribir. Con decir, ya está bueno”. Los jóvenes la escuchan atentamente, en una mezcla de silencio respetuoso e identificación (Registro de campo, 31 de agosto del 2018)

En el registro de la música invitada se hacía hincapié en que “no es necesario nada”, de modo que los jóvenes pudieran construir un relato a partir de sus propias palabras, vivencias y experiencias. En rigor de verdad, este tópico es una reedición de lo formulado por las docentes del equipo de extensionistas, sin embargo, el rasgo característico en esta oportunidad parece residir en que la compositora tiene un acercamiento que no plantea exclusiones a los jóvenes. Es claro que una de las diferencias más contundentes respecto de la práctica extensionista, es que el “rito institucional” (Bourdieu, 2008) que implicó el ingreso de los equipos extensionistas a la institución, se tradujo en un acoplamiento a las pretensiones institucionales, que había dificultado la transposición de las actividades hacia los jóvenes (como se observó en el capítulo anterior, en el apartado relativo al “contenido” del taller). Como la compositora no atravesó el tamiz ritual de la entrevista con el director, y sólo las advertencias de las extensionistas, en cierta forma su accionar no se veía mediado por las pautas y exigencias de la institución. En efecto, como correlato de esto, la compositora incluso realizó algunos comentarios relativos al consumo de *cannabis*, por ejemplo, comportamiento impensable para cualquier actor formal del circuito penal juvenil:

No hace falta nada. Así que yo quiero preguntarle qué les gusta a ustedes. Cada uno de los chicos empieza a responder, algunos más tímidos que otros. Dicen fútbol. “Cumpa, que qué te gusta” pregunta. “cumpa, algo que te

guste?” Cortar pelo, dice uno de los jóvenes. “Cumpa, ¿qué te gusta?”. Hacer pan, contesta otro. “Qué rico el pan. Bueno, yo ahora conocí algo de ustedes, ahora quiero que conozcan de mí: “A veces en la vida no tengo las mismas oportunidades que el del lado, entonces, ¿con lo que tengo que hago? Por eso les preguntaba qué les gusta. Yo estoy cansada de que me pregunten si soy un pibe o una piba. Si estudié algo o me recibí. De qué trabajo. Entonces con lo que tenemos podemos cantar y contar cosas. El que le gusta jugar al fútbol, que se estalle jugando, que le ponga mansa intención, mansa intensidad, que ese rato sea de libertad y de expansión (...) ¿Te gusta escuchar a tu compañero? Está buenísimo. ¿Te gusta ser el primero en ver si está el desayuno para todos? Hacé eso, lo que te expanda y que te estalle, que nos encontremos libre siendo. Libre no es solamente estar afuera sino acá. Yo fumo marihuana. Contesto sinceramente porque creo que acá estamos para no caretearnos”. Los jóvenes celebraron esta declaración con risas: “mató tu onda” le dicen, impresionados (Registro de campo, 31 de agosto del 2018)

Lo expuesto hasta acá, expresa claramente la sorpresa de los jóvenes frente a una presencia a todas luces disruptiva. Como señala Goffman (1986) frente al **estigma**, una estrategia para lidiar con él, es agruparse con otros que sean identificados como “iguales”. La llegada de Eli al espacio carcelario, de alguna manera, materializaba esta posibilidad, actualizando y ponderando la cultura del barrio, del compañerismo, y también del consumo de drogas, aspectos todos negativizados desde el ideario rehabilitador de la institución penal. Por su lado, cabe decir que esta presencia se dio sólo en virtud de la invitación de las docentes extensionistas, lo que en gran medida repone las mutaciones y transformaciones del taller de extensión en cada escena, planteando virajes de mayor y menor cercanía respecto de la agenda de gobierno interno de la institución (sobre todo si se recuerda el capítulo anterior, en relación con el conflicto ante el “contenido” biográfico o metafórico de los relatos que debían escribir los jóvenes).

En este punto del análisis, es válido hacer hincapié en los componentes de género que empezaron a enhebrarse en el discurso de Eli, y que de alguna manera implicaron también una apropiación del espacio carcelario en términos de cuestionamiento de representaciones sociales en torno a divisiones sexo-genéricas:

La compositora expresa “Nunca nuestro deseo por encima del de otro”. Y también toca cuestiones como “esta canción va para los que cuentan con cuantas chicas estuvieron... No habitamos siempre la misma cuerpa. No importa si tenemos pito o vagina si nos compartimos con chicos o con chicas o

con travas o lo que sea”. Escucho que un joven le dice a otro: “Igual tiene sentido lo que dice...” como en una señal de respeto (Registro de campo, 31 de agosto del 2018)

Como se observa en la nota existía en el discurso de la compositora un repertorio léxico que articulaba un posicionamiento feminista con una retórica callejera y marginal, que en última instancia permitía hacer aprehensibles algunas de sus consignas. Su discurso se enhebraba en una retórica feminista con la cual los jóvenes no estaban vinculados, pero sin embargo ellos la escuchaban atentamente. Ciertamente, es posible problematizar entonces las advertencias y reparos que antes había emergido por parte de las extensionistas, con relación a cómo deben abordarse determinadas temáticas con los jóvenes, a mérito de haberse observado en el campo la posibilidad de una comunicación que en rigor de verdad fue fluida, más allá de que el silencio de los jóvenes no tuvo que haberse traducido, necesariamente, en una conformidad con aquellas cuestiones enarboladas por la compositora (como se analizó en el capítulo anterior en torno a las modalidades de participación en el taller).

Lo que interesa señalar es que la presencia de la compositora constituyó todo un evento para los jóvenes, quienes reclamaron a las extensionistas que la invitaran nuevamente. Así, al cabo de unos meses la compositora volvió a ingresar a la institución de la mano del Equipo de Extensión NO 1, llevándole a los jóvenes, en esta oportunidad, mochilas con libros y ropa para regalarles. Sin embargo, este hecho devino en un punto eje de un conflicto en la institución penal. De tal manera, los dos días de este evento, una de las docentes extensionistas recibió un llamado de la institución reprendiéndola, situación que comentó de la siguiente manera:

Me llamaron dos directivos de la institución diciéndome que la ropa que había llevado esta chica estaba toda rota, y que los chicos se habían sentido mal. También que les había llevado *ropa de mujer*, y bueno nosotros no sabíamos nada, estuvo mal ella también en hacer algo así, sin consultarnos...pero bueno los “maestros” estaban re calientes, porque los chicos empezaron a hacerse burlas entre sí, con la ropa de mujer. Dijeron [los directivos] que **Eli no puede venir más** (Entrevista a una extensionista, 2 de mayo del 2019)

En función de lo dicho hasta aquí, y en relación con el problema de investigación, emerge con claridad que las extensionistas encuentran que sus propuestas e intervenciones, con mayor o menor conflictividad, siempre presentan el horizonte de la clausura y la expulsión absoluta. Un llamado -ni siquiera un encuentro personal, o un intercambio en torno a lo sucedido- desde la dirección del Centro Cerrado, resulta así

un canal y expresión suficiente para clausurar y derogar una intervención pedagógica concreta. Pero, por otra parte, interesa aquí subrayar la relación con la dimensión de género, que actuó como el estructurante del gesto de censura institucional.

En correlación con lo afirmado en el párrafo antecedente, cabe señalar que la “ropa de mujer” traduce por sí, el hecho de cierto alborotamiento del orden interno. Si se recuerda con Pavarini (1980: 190) que la cárcel implicó “transformar al criminal violento, febril, irreflexivo (sujeto real) en detenido (sujeto ideal) disciplinado y mecánico” emerge como evidente el hecho de que el accionar de Eli trastocó este engranaje al introducir un elemento disruptivo para la mecánica y el argot carcelario. Resulta entonces muy elocuente que, si se compara esta situación con el hecho de que el director, en la entrevista transcripta al principio de esta sección, señalaba la falta de perspectiva de género de los jóvenes como una deficiencia de estos, que ahora ante la escena de lo que sucedió con la compositora se traducía un conflicto eminentemente vinculado con las concepciones de “hombre” y “mujer”. Continuando con esta interpretación, puede aseverarse que la “fabricación” del sujeto dentro del ámbito carcelario, se funcionaliza también en el mantenimiento de roles de géneros concretos, que se pretende naturalizar. Si se tiene en cuenta que, como señala Bourdieu (2000: 22) “la fuerza del orden masculino se descubre en el hecho de que prescinde de cualquier justificación: la visión androcéntrica se impone como neutra y no siente la necesidad de enunciarse en unos discursos capaces de legitimarla”, se entiende por qué bastó un mero llamado para censurar la actividad. No era necesario para el director buscar otro pretexto, en la medida en que la dominación masculina, en términos del sociólogo francés, prescinde de mayores justificaciones.

Por lo expuesto hasta aquí, puede destacarse entonces que la dimensión de género también constituye una variable de ordenamiento del espacio penal, y en este orden, cualifica al ámbito en el cual se desarrollan las actividades extensionistas. En este marco, es evidente que la sanción que implicó el hecho de que se ingresara “ropa de mujer” apunta que la **normalización de la masculinidad** constituye otro clivaje del ideario correctivo, más allá de su falta de explicitación. Asimismo, es válido apuntar con relación a esto que el hecho de que la ropa, como objeto que viste a las personas, parece aquí tener una centralidad manifiesta en el mantenimiento de los estereotipos de género. Es decir, podría postularse que lo mismo no hubiese acontecido si lo que la compositora hubiese ingresado fueran libros sobre género, y no ropa. Pero justamente la vestimenta es lo que portan los sujetos sobre sí, y en consecuencia, debe entenderse que el énfasis de la censura institucional refleja nuevamente la importancia del cuerpo como eje del castigo. Una y otra vez es el cuerpo “el sostén y blanco de todas las

operaciones institucionales, y por lo tanto, gestionarlo es fundamental tanto si se lo quiere encauzar, como si se pretende ordenarlo.” (Bouilly, López y Pasin, 2012: 325).

Finalmente, reviste interés destacar que la escena tuvo un episodio más. De esta manera, en el encuentro siguiente al llamado telefónico del director, una de las docentes se acercó a hablar con los jóvenes a “excusarse” por el “incidente”:

Me puse a hablar con los chicos para pedirles disculpas por si habían recibido ropa rota, o de mujer, pero ellos no tenían idea. Les pregunté: ¿pero no vieron las bolsas que trajo la chica que cantaba la semana pasada? Y contestaron que no, que no sabían de lo que estaba hablando. Así que no sé qué paso en verdad (Entrevista a un docente, 2 de mayo del 2019)

De esta última nota de campo, se puede deducir que el director de la institución había exagerado una situación que en realidad no había sucedido como en principio había dicho. Los jóvenes ni siquiera habían tenido contacto con la ropa de vestir, con lo cual sólo había sido advertido por los “maestros” al requisar los regalos de la compositora. Ahora bien, esta circunstancia resulta muy significativa, por cuanto aun sin conflicto alguno, el ingreso de la institución penal de “ropa de mujer” para los jóvenes inquietó, por el contrario, la idea de que estos sólo reciban “ropa de hombre”. Lejos de que la situación hubiese terminado en desechar la ropa, el interés del director por excluir a la persona responsable de este hecho, delata la importancia esencial del binarismo sexual al interior de la institución. La **“ropa de mujer”** había así ingresado a la institución cuestionando las “oposición homóloga” de **los caracteres “masculinos” y “femeninos”** (Bourdieu, 2000: 20; la negrita es propia), hecho que, a tenor del enojo del director, se presentaba como inapelable -más allá de que como sostiene el sociólogo francés, la dominación masculina se inscribe antes la cultura, más allá de su reproducción en elites dominantes-.

Para finalizar esta última sección, debe apuntarse entonces que además de la producción de espacios diferenciales -como en el caso de la Alcaldía- y la gestión de una vigilancia sobre la relación entre el adentro y el afuera, que no prescinde de tácticas de los jóvenes de circular sus producciones en el mundo exterior, a tenor de las últimas escenas transcritas se deduce también la existencia de un clivaje de género que centra y articula mandatos y prescripciones en el espacio penal, y cuyo incumplimiento justifica la expulsión del ofensor. Esto deviene una alerta que interroga a la práctica extensionista, en tanto a las posibilidades de trabajar contenidos relacionados con la cuestión de género, y la represalia de la segregación y el rechazo como facultad concreta de la institución penal.

En el Centro de Contención

Espacios de encierro dentro del encierro: salir al patio

En esta primera sección relativa al Centro de Contención, interesa indagar la producción de espacios diferenciales al interior de esta institución penal, como una dimensión propia de la forma carcelaria y que, en vinculación con el problema de investigación, también dialogará con la experiencia extensionista. Así, como a esta altura ya resulta claro, esta última no se emplaza en un espacio homogéneo y uniforme, sino que en el marco de la “institución total” y del “gobierno del encierro”, se encuentra circundada y atravesada por flujos de poder que incidirán en las condiciones de su propio despliegue.

Tal como se ha señalado en la introducción más allá de las diferencias reglamentarias entre el Centro Cerrado y el Centro de Contención, el régimen de vida en este último no prescinde del despliegue propiamente punitivo de la administración del espacio, la vigilancia sobre los jóvenes y el enfoque correctivo sobre su “clientela”. Esto se da al margen de la morfología del Centro de Contención, el cual, como una eficiente expresión del “amor punitivo” (López, 2012) presenta una estructura similar a la de un hogar residencial: la puerta de entrada conduce a un pequeño estar, que se comunica por una puerta con la oficina del director, y con la otra, con el espacio común en el cual se suelen encontrar los jóvenes. El espacio común, de la misma forma, se conecta tanto con el comedor -y este, con la cocina- como con un pasillo que conduce a las “habitaciones” y los baños. El estado general de este Centro de Contención se destaca por el abandono de las instalaciones, las paredes y el mobiliario, condiciones materiales que recuerdan con elocuencia que la escasez puede ser entendida como el “principio estructurante de la experiencia carcelaria” (Daroqui, 2014: 204).

Lo que resulta interesante señalar en este punto, es que dentro de la “escasez” de la cárcel, siempre es preciso encontrar e identificar en ella la producción de espacios diferenciales. Así, tal como se analizó en relación con la Alcaldía del Centro Cerrado, en este Centro de Contención también pueden identificarse prácticas de gobierno que habilitan la circulación por algunos espacios, al tiempo que la cancelan y la revocan en otros. En este marco debe apuntarse que este establecimiento penal está circundado por un amplísimo espacio verde. Se trata de una especie de gran patio o jardín, en buen estado material, en el que incluso puede encontrarse una pileta -vacía- y una cancha de fútbol. Sin embargo, en la misma tónica que lo observado unas páginas antes, el acceso de los jóvenes a este espacio exterior está restringido a escasas oportunidades, de manera tal que se dosifica cotidianamente como un “beneficio” que se regula en función

de la prestancia de los jóvenes a “hacer conducta”. Así, la relación Centro Cerrado-patio, se dimensiona casi como una dialéctica adentro-afuera, que es productiva para analizar los conflictos que se dan en el dispositivo penal; “salir al patio” emerge como la posibilidad de los jóvenes de salir a tomar aire, jugar al fútbol, escapar de los reducidos metros cuadrados aledaños a la oficina del director, en los que suelen pasar la mayoría de las horas del día.

Lo mencionado en el párrafo anterior, en cuanto a que la circulación por el espacio está mediada por “premios”, “permisos” y “conductas”, era un vector que por momentos tensionaba a las intervenciones extensionistas. En efecto, estas desarrollaban sus propuestas pedagógicas en el espacio del comedor, ámbito que la mayoría de las veces constituía un hartazgo para los jóvenes, cuya entera jornada -más allá de la asistencia a la escuela- transcurre en ese mismo lugar. Así, es preciso en este orden de ideas señalar que en muchas oportunidades las docentes llegaban al Centro de Contención y se encontraban con expresiones de los jóvenes que delataban haber “estado encerrados todo el día”. Ante este esquema, el ingreso de las extensionistas muchas veces podía ser un soporte de las necesidades de los jóvenes, como se aprecia en la siguiente escena:

Al llegar al Centro Cerrado, uno de los jóvenes se dirigió a las docentes manifestando que la voluntad de un grupo importante de sus compañeros era poder “ir afuera”, es decir, al amplio patio que rodea a esta institución, ya que habían “estado encerrados todo el día”. El día está nublado, lo que es utilizado por una de las extensionistas para negarse a tal propuesta: “No, trabajemos adentro”. Pero sólo unos tres jóvenes se muestran interesados, dos de los cuales llegaron hace una semana. Otra docente inicia la tarea, comenzando a hablar sobre la técnica del collage, y mostrando ejemplos en una computadora, pero los jóvenes se resisten de tal manera que las docentes comienzan a pensar la posibilidad de suspender la actividad planificada para acceder al deseo de estos (Registro de campo, 4 de junio del 2018)

Lo que se desprende la nota que antecede es, en primer término, el hecho de que la experiencia pedagógica parece ceder ante la falta de interpelación por parte de los jóvenes. Es significativo que las extensionistas, más que abundar en alternativas para captar la atención de los jóvenes, se inclinen en algunas oportunidades por acogerse a lo que ellos les requieren⁹³ que en este caso resulta ser salir al patio. En este punto y volviendo a la cuestión más conceptual del espacio, cabe preguntarse qué es lo que supone el “patio” como espacio, lo que quizás encuentra respuesta en que es

⁹³ Lo que se conecta con la dimensión de la práctica extensionista en su faz vincular, conforme se apuntó en el primer capítulo.

el lugar en el que los jóvenes pueden jugar al fútbol, o al menos mantenerse al margen de la vigilancia de los “maestros”. Así, el desarrollo de la escena transcripta continuó de la siguiente manera:

Una de las docentes le dice a otra “Bueno, por ahí podemos salir al patio... No tienen ganas de trabajar hoy los chicos, ¿hacemos un mate y vamos afuera?”. Uno de los jóvenes dice: “Podemos jugar al fútbol” y entra en ese instante uno de los “maestros”, quien afirma: “Si, pueden salir si van a jugar al fútbol. El tema es que ustedes no van a jugar al fútbol (se dirige a las docentes, a unos metros de resguardo de los jóvenes) Ustedes ya se van a dar cuenta. Sino hablen en la dirección, pero la verdad es que vienen complicados [los jóvenes] esta semana. El tema es que los encontraron alcohol, pastillas. Y fútbol les diría que no porque se les van a ir todos, no sé, háblenlo en la dirección. Lo que pasa también es que cuando terminan con ustedes, el taller, ya es de noche, y ahí sí que no pueden salir (...) ¿Saben cuál es el tema? Que ellos no van a jugar al fútbol: salen, se agrupan, y bueno, quieren fumar. Entonces fútbol no, no van a jugar, ya lo van a ver, por mí que salgan, pero el tema es que se porten bien (Registro de campo, 4 de junio del 2018)

Otro de los maestros, cuando le pregunto por esta situación de salir al patio, intenta aclarar: “El tema es que ellos [los jóvenes] antes tenían el taller afuera, pero se dispersaban mucho, entonces la docente dijo que hagamos el taller adentro, que están **más contenidos... más controlados**. En cambio, **afuera por ahí se te dispersan**, uno por acá, otro por allá, y **nosotros tenemos que estar atrás de los pibes**” (Registro de campo, 4 de junio del 2018)

Lo primero que se observa hasta aquí es que fácilmente el espacio verde que rodea al Centro Cerrado está sometido a las mismas disputas y tensiones que cualquier otro aspecto imbricado con la cotidianeidad de los jóvenes en la institución. La negativa a salir al patio parece establecerse como una regla: patio no, porque no van a jugar al fútbol. De esta forma, el descreimiento de lo que plantean los jóvenes funciona como un pivote para la institución para reforzar los mecanismos de encierro.

De la segunda nota se observa que “estar atrás” de los jóvenes se traduce como el escenario impensado para los “maestros”. Efectivamente, tal como lo destacó Foucault (1973) la forma carcelaria demanda la casi total visibilidad de los individuos, objetivo que parece declinar en este caso, cuando ir hacia afuera de la institución parecería obturar la mirada de los “maestros”. Más allá de esto, resulta de interés finalmente que el “maestro” de la nota accede en parte al pedido, con una confianza en que la conducta de los propios jóvenes habrá de convencer a las extensionistas de que el pedido de salir al patio constituye un montaje malintencionado. De tal forma, en esta escena en la cual las extensionistas decidieron suspender la actividad que se estaba

desarrollando para asumir, de alguna forma, la representación de los jóvenes para interceder en favor de sus propias necesidades, el evento en cuestión continuó de la siguiente manera:

Acompaño a una de las docentes a la dirección, donde es recibida por el director, y ella le espeta: “Permiso, los chicos me piden encarecidamente salir afuera para que jueguen al futbol y nosotros nos prestamos a la situación ¿Los dejan salir un ratito? El tema es que no tienen ganas de trabajar plástica como venimos trabajando, y quizás un partido de futbol los centra, no sé, podemos ser de árbitro”. El director la escucha y responde: “No tengo problema, el tema es que no se salgan del ámbito de la cancha. Que salga alguno de los maestros y que se ponga a jugar con ellos”. Afuera, cuando salimos, uno de los celadores afirma con sorna hacia la docente: “Una vez que estemos afuera se van a dar cuenta... se ponen [los jóvenes] a fumar porro, son un desastre” (Registro de campo, 4 de junio del 2018)

En función de la nota que antecede, entonces, puede argumentarse entonces que las docentes extensionistas asumieron el interés de los jóvenes como propio, postergando el desarrollo de la actividad, lo que evidenciaron ante el director. Los “maestros”, por otra parte, trataban de evidenciar que su posición restrictiva era legítima en función del comportamiento de los jóvenes, a los cuales cabía “desenmascarar”:

Los jóvenes se acercan a la puerta porque han conseguido obtener el permiso para salir al patio, sin embargo, uno de los “maestros” confronta con estos porque no tienen puesta “ropa de jugar al fútbol”, con lo cual les impugna el hecho de que quieran salir a jugar. Entonces les dice: “Cámbiense las ropas, sino no salimos nada”, poniendo en evidencia que los jóvenes van a incumplir lo que dicen. Atrás otra de las “maestras” dice: “¿Por qué ellos tienen que hacer lo que se les antoja?”. Ya afuera, una vez que los jóvenes se encuentran jugando al futbol, observo que los “maestros” se quedan dentro del Centro Cerrado, mientras que una de las docentes es la que pasa afuera a *vigilarlos* (Registro de campo, 4 de junio del 2018)

De lo transcrito hasta aquí puede observarse que, ante el diálogo e intercambio entre los operadores institucionales, las docentes y los jóvenes, la demanda de estos últimos se alzó exitosamente. Sin embargo, esta apertura o ampliación del espacio acontecida en la posibilidad de salir al exterior, no se ha concretado gratuitamente. La autorización del director al pedido de la extensionista, ordenando que un “maestro” acompañara a los jóvenes al patio, suscitó controversias al interior de la propia organización del personal del establecimiento, que como se mencionó antes, también presenta conflictos en un escalafón donde se designan distintas funciones y

competencias (Daroqui, 2012). Así, debe recordarse que “los internos viven dentro de la institución y tienen limitados contactos con el mundo, más allá de sus cuatro paredes; el personal cumple generalmente una jornada de ocho horas y está socialmente integrado con el mundo exterior” (Goffman, 1970:21]). De conformidad con este aserto, el hecho de que los “maestros” hubieran tenido que ceder ante el pedido de los jóvenes y de las extensionistas, los colocó en un lugar de súbito sometimiento que motivó en parte su encono con las extensionistas, y lo que es más notorio, su abandono de la escena. Es evidente que el hecho de que los “maestros” dejen a los jóvenes a cargo de las docentes, operó una maniobra en virtud de la cual se **transfirió** el “**deber de cuidado**” y vigilancia en favor de éstas últimas. En este sentido lo que sucede es paradójico, porque es posible identificar una escena en la cual los “maestros” están conscientes de que los jóvenes logran hacerse del consumo de sustancias prohibidas, y por tanto rehúsan a persistir en la situación de vigilancia, dejándola a cargo a una de las docentes:

Me pongo a hablar con la docente en el patio, y tanto ella como yo advertimos que en la cancha los jóvenes no juegan al fútbol, sino que en verdad hacen un *acting*; tienen las manos adentro de los bolsillos, y mientras vigilan que no se acerque un “maestro”, se ponen a fumar porro, como había dicho el “maestro”. La docente se enoja, porque se da cuenta que ha sido engañada (Registro de campo, 4 de junio del 2018)

Al margen de que la transferencia del deber de cuidado no ha sido advertida o cuestionada por la docente, podemos señalar que ella misma muestra decepción ante la circunstancia de que los jóvenes estén consumiendo sustancias prohibidas, y no hubiesen sido sinceros con ella, sobre todo en función de la verdadera motivación que los impulsaba a querer salir al patio, y por lo que ella quizás había entendido que el taller podía ser “liberador”, coadyuvando en la materialización de ese deseo (debe recordarse que la extensionista le dijo al director: “los chicos me piden encarecidamente”, cuando en verdad no se había configurado tal rogatoria en la escena⁹⁴). Muy por el contrario, es perceptible que la mirada más compasiva de la docente, quien intercedió para que los jóvenes pudieran jugar al fútbol, choca frente a la constatación de que los jóvenes se han servido de sus favores sin ofrecer a cambio una explicitación auténtica del verdadero móvil de su pedido de salir al patio.

⁹⁴ Algo del orden de esta escena y de las expectativas en torno a los jóvenes, se desarrollará en el siguiente capítulo.

Como trasfondo, y formulando un enlace con el problema de investigación de esta tesis, puede decirse que el espacio educativo se reformuló y direccionó aquí en relación con el interés de los jóvenes: salir al patio. Esto implica cierta plasticidad del espacio de extensión para satisfacer expectativas y necesidades desvinculadas del propio taller. De su lado, el hecho de que los jóvenes hubieran metabolizado el taller en términos de habilitar espacios que se les aparecían clausurados, permite encuadrar esta práctica dentro de los “**ajustes secundarios**” (Goffman, 1961: 189), que permiten al miembro de una organización emplear medios o alcanzar fines no autorizados, o bien hacer ambas cosas, esquivando los supuestos implícitos acerca de lo que debería hacer y alcanzar, y, en última instancia, sobre lo que debería ser. Los ajustes secundarios representan vías por las que el individuo se aparta del rol y del ser que la institución daba por sentados a su respecto”. De tal forma, la convergencia del espacio educativo dentro de la matriz punitiva, les permitió a los jóvenes **subvertir** el mandato de restricción que pesaba sobre la posibilidad de **salida al exterior**. Sin desafiar directamente al personal, los jóvenes pudieron obtener una satisfacción prohibida -el acceso al patio-, e incluso ilícita -el consumo de drogas-, utilizando la mediación y voluntad -que en algún punto fue viciada- de las extensionistas. Teniendo en consideración esta “vía de escape” que emergió en ocasión del taller de extensión, en el siguiente apartado el foco se conducirá hacia el análisis de otras formas de practicar el espacio, ya imbricadas con las actividades pedagógicas propiamente dichas.

Prácticas tácticas en el espacio carcelario: imágenes y encierro

En esta sección se propone volver sobre las herramientas teóricas que aporta De Certeau (2000) para echar luz sobre los sentidos de algunas producciones de los jóvenes, realizadas en el marco de las actividades del Equipo de Extensión NO 2. Se pretende indagar de qué manera existe cierta afirmación personal, canalizada a través de la auto representación por medio de la imagen, que de alguna manera expresa una escisión respecto de los ejercicios de dominación que, desde la lógica de gobierno institucional, tienden a diluir y neutralizar la individualidad de los jóvenes.

Como se ha afirmado en el primer capítulo, el eje encierro-contención fue reformulado en función del paradigma de la protección integral, en razón de lo cual la institucionalización se propone como de *ultima ratio* y con una finalidad eminentemente reparatoria de derechos (las “medidas socio-educativas”). Así, esta continuidad del énfasis en lo conductual y reparatorio de la pena, pese al declive del ideal rehabilitador analizado en un vasto corpus bibliográfico, encuentra también en el nivel de las prácticas de algunos operadores, cierta legitimación del encierro terapéutico:

Si, nosotros tratamos de ser un centro de contención donde el pibe **no pueda hacer lo que quiera**, porque para eso tiene la calle, por eso *tratamos hábitos*, como de funcionamiento. **A veces lo aceptan y a veces no, nuestra realización es que los pibes se vayan diferentes, que hayan aprendido algo.** Y **encontrás de todo, la verdad (...)** está el tipo que salió a afanar una gallina, como se dice vulgarmente, y está el tipo que en ocasión de robo mata a alguien. Nosotros no estamos ni para juzgar a uno, ni para juzgar a otro (Entrevista con el director, 4 de diciembre del 2018)

En las palabras del director del Centro de Contención, es válido señalar que el pregonado interés por intervenir en la educación de los sujetos se vincula en forma clara con la perspectiva que vincula la comisión de delitos con la personalidad moral de los sujetos, lo que los hace individuos diversos (Baratta, 2004). El discurso del director marca el horizonte de posibilidad de su perspectiva tratamental: “encontrás de todo, la verdad” señala, distinguiendo entre aquellos jóvenes que pueden ser objeto de intervención y otros que serían irrecuperables. En este sentido, es útil destaca el hecho de que también cierta idea de neutralización asoma en el discurso del director del Centro Cerrado: al tiempo que se declara en favor de “mejorar” a los jóvenes, establece claramente la manda de que “el pibe no puede hacer lo que quiera”. Así, de esta forma, es posible identificar de qué manera el discurso de la resocialización tiene sus enclaves en una mentalidad en la que el positivismo fuga hacia perspectivas de castigo y de segregación de los sujetos. En efecto, cabe argumentar que esto repone la “idea de que la respuesta más ‘adecuada’ respecto de los problemas de malestar, disturbio y peligro es la de ‘secuestrarlos’ [a los “delincuentes”] en ‘espacios restringidos y separados de la sociedad” (Pavarini, 1995), plataforma sobre la que se asienta nuevamente la función inconfesable del dispositivo punitivo: provocar dolor.

En línea con lo afirmado en el párrafo antecedente, existen ciertos “usos” de la institución que, planificados o no, pueden entenderse que van en la misma línea que los “efectos” que esta tiene sobre los sujetos. Así, reviste interés detener el análisis en otras expresiones que ahondan en cierta estigmatización de los jóvenes, hecho que cohonesto la dimensión segregativa del espacio penal:

El **morochito este** no va más a la escuela: hacía *cualquiera*, y ahora le van a dar *traslado* donde haya una vacante. **Es un desastre, lo podrían haber matado.** Hay un par que venían acá que **ya están muertos, o se suicidaron.** Hay uno famoso, que venía en moto y lo levantó un camión en Bahía Blanca, y lo mató. Le habían dado la libertad condicional y acá estuvo dos veces, era reincidente y medio loquillo. Había otro que le daban *permiso* [autorización para salidas

transitorias], e iba cada quince días a la casa de la abuela... y bueno, salía a robar, y la segunda vez que salió *de permiso* saltó un paredón y salió un viejo del otro lado y lo acuchilló (Entrevista con un maestro, 15 de agosto del 2018)

En consonancia con lo expuesto anteriormente, de las palabras del “maestro” se desprende una mirada que subraya cierta fatalidad en las trayectorias de los jóvenes. El encuadre de los jóvenes como “morochitos” y su involucramiento en adicciones, tiende a ubicarlos como objeto de discriminación social y estigmatización, por la “representación de peligrosidad social que portan” (García Bastán y Paulín, 2015: 140). El análisis de estos discursos, que construyen subjetividad en el encierro, delata que la identidad misma de los jóvenes es objeto de inocultable menosprecio por parte de los operadores de una institución que, formalmente, se propone reparadora. Por su lado, otro “maestro” señalaba:

Al ser preguntado por la asistencia de los jóvenes a la escuela y talleres de enseñanza informal, el mismo maestro señala: “**¿La escuela? No... no sirve de nada. Y talleres... huerta, o esto...** [refiere a las docentes de extensión]... no sé... querían poner carpintería o herrería, pero nada. A la escuela van todos los días, pero pasa que **son muy adictos. Ellos van a tratarse, pero nada**, algunos están ahí con la directora, no sé, y otros de mientras se drogan (Entrevista con un maestro, 15 de agosto del 2018)

En esta nota, como puede observarse, uno de los maestros plantea total suspicacia frente a dispositivos como la escuela y la enseñanza informal. No resulta ocioso apuntar que refiere como “esto...” al taller de extensión, indicio que marca la pauta de la fragilidad del espacio extensivo al interior del contexto de encierro, toda vez que parece ser menos registrado por los operadores institucionales que otros talleres, como el de “huerta”, por citar el ejemplo que da el entrevistado. La contracara de este discurso, como hemos advertido en los párrafos anteriores, reside en la **culpabilización de los jóvenes**, quienes más que “contenidos” son apenas “tolerados”, en un proceso que motoriza su expulsión. Así, como señala Fasciolo, “las posibilidades rehabilitadoras quedan subordinadas a otros objetivos penales, como la retribución, la incapacitación y la gestión del riesgo” (Fasciolo, 2013: 7) de jóvenes que son señalados como “(...) portadores de todos los atributos negativos imaginables: peligrosos - violentos - enfermos - drogadictos - incurables e incorregibles” (Daroqui, 2003:3). Es evidente que esta circunstancia no pasa desapercibida para los jóvenes, quienes, si bien tienden a naturalizar gran parte de las violencias de la cadena punitiva, en algunas ocasiones son capaces de advertir las privaciones a las que se han visto sometidos:

En este encuentro en particular hay dos jóvenes nuevos, uno se llama Brian y el otro Martín, y ambos vienen del Centro de Recepción Valentín Vergara⁹⁵, del Dpto. Judicial de Bahía Blanca. Respecto de este Centro ambos **señalan que la pasaban “mal, estábamos todo el día encerrados”**. Brian señala que no tenían actividades de recreación ni tampoco asistía a la escuela, y **él mismo se impresiona mientras se lo cuenta a una docente**, dado que estuvo un mes alojado en la mencionada institución (Registro de campo, 7 de mayo del 2018)

Sobre el final de la jornada, un joven llega tarde al taller de extensión, y se sorprende porque no recordaba que las extensionistas venían hoy. “¡No me acordaba!”. El director justo pasa, lo mira fijo con reprobación, y le dice **“vos nunca te acordás de nada”**. El joven le replica algo dolido: “Bueno, ¡che!” (Registro de campo, 10 de junio del 2019)

Esta última nota de campo, como las anteriores, evidencia sendas formas de violencia institucional y maltrato a las que se ven expuestos los jóvenes en su tránsito por la cadena punitiva. Si bien en el quinto capítulo de esta tesis se abordarán las prácticas pedagógicas de las extensionistas, y con ellas la formulación de vinculaciones afectivas y de confianza con los jóvenes, en este punto interesa. En contraposición a esta situación, por el contrario, interesa destacar que la apertura de las actividades de extensión al interior del Centro de Contención, se contemplaba en algunas oportunidades como un espacio para la reflexión, el diálogo, y también la creación estética. De este modo, en continuados encuentros las docentes de extensión se inclinaron por trabajar la cuestión del retrato con los jóvenes. Para ello, primeramente, llevaron fotografías de distintos autores y artistas argentinos, que fueron proyectadas en una de las paredes del comedor del Centro de Contención. A su turno, se les solicitó a los jóvenes que trabajaran una imagen del género del autorretrato. En un principio esta consigna motivó el desinterés de los jóvenes, quienes ponderaban su falta de habilidades relativas a “saber dibujar”, sin embargo, las docentes del Equipo de Extensión NO 2, progresivamente contribuyeron a llevar el encuentro hacia la reflexión de los jóvenes en relación con su entorno, su familia, sus gustos personales, su barrio, su identidad,

⁹⁵ Según el *Diario La Nueva* del 25/6/2018: “Los contratiempos se agravaron desde la salida de servicio del Instituto Valentín Vergara. La madrugada del 31 de octubre de 2013, un grupo de internos se enfrentó con el personal civil de la entidad y, en medio de un amotinamiento, quemó colchones y ropa. El fuego se propagó a toda la histórica casona de Almafuerte y Holdich y la destruyó. El edificio quedó inutilizable, salvo un sector menor, que se reconvirtió en Centro de Recepción. Son 3 habitaciones que funcionan como calabozos, con capacidad para 6, que sirven solo para la detención transitoria de los menores en los primeros 5 días posteriores al delito del que se los acusa, antes del eventual dictado de la prisión preventiva”.

La resultante de lo señalado en el párrafo anterior, desembocó en que los jóvenes trabajaran activamente en sus retratos, que lejos de anclarse en representaciones figurativas de sus rostros, derivaron en bosquejos que daban cuenta de distintos elementos que los jóvenes asumían como identitarios. Esto resulta significativo porque además del arrasamiento subjetivo preconizado en los discursos y prácticas de los operadores institucionales que se han analizado en los párrafos anteriores, la lógica misma de la “institución total” se cimenta sobre una maquinaria de despojo de rastros del mundo exterior, a través de una operatoria de “mutilación del yo” (Goffman, 1961). La correlación de estos factores desemboca en procesos de estigmatización, condensados en jóvenes criminalizados y devaluados moral y socialmente en el contexto en el que están insertos. En efecto, la **estigmatización** designa el proceso por el cual la identidad de un individuo, es decir los atributos que la conforman, no satisface las expectativas sociales (Goffman, 1963). En este marco, es oportuno señalar que el llamado a la introspección y la reflexión en torno al autorretrato invocada por las extensionistas, se constituyó en cierta forma como una posibilidad que permitía trastocar momentáneamente este ordenamiento de identidades negadas socialmente y subvaluadas.

De conformidad con lo apuntado hasta aquí, es importante reiterar que las producciones de los jóvenes, realizadas en ocasión del taller extensionista, se tradujeron en “autorretratos” cuyas principales características estaban dadas por atributos culturales de sectores populares.



Imagen 1. Archivo personal. Su uso aquí se encuentra autorizado por el autor.

En la **imagen 1**, puede apreciarse el caso del “retrato” de un joven llamado **Nicolas**. La imagen consta del nombre del joven, expresado en forma grandilocuente. La tipografía y su contorno expresan un efecto magnificante, que bordea **lo tétrico con lo fantástico**. En derredor de este nombre propio que parece ocuparlo todo, pueden encontrarse otros elementos icónicos o frecuentes en la identificación de jóvenes de clases populares: un **logo deportivo** de una empresa de marca reconocida, **una cruz** del culto católico, y una **corona** que actúa como logo de un grupo de rock nacional. Leídas en conjunto, tales referencias expresan la adscripción a un código común, consuetudinario, que permite la identificación de los jóvenes con una **afiliación territorial/barrial**. En efecto, la música y la religiosidad hacen parte consustancial a las trayectorias de vida de los jóvenes de sectores populares.

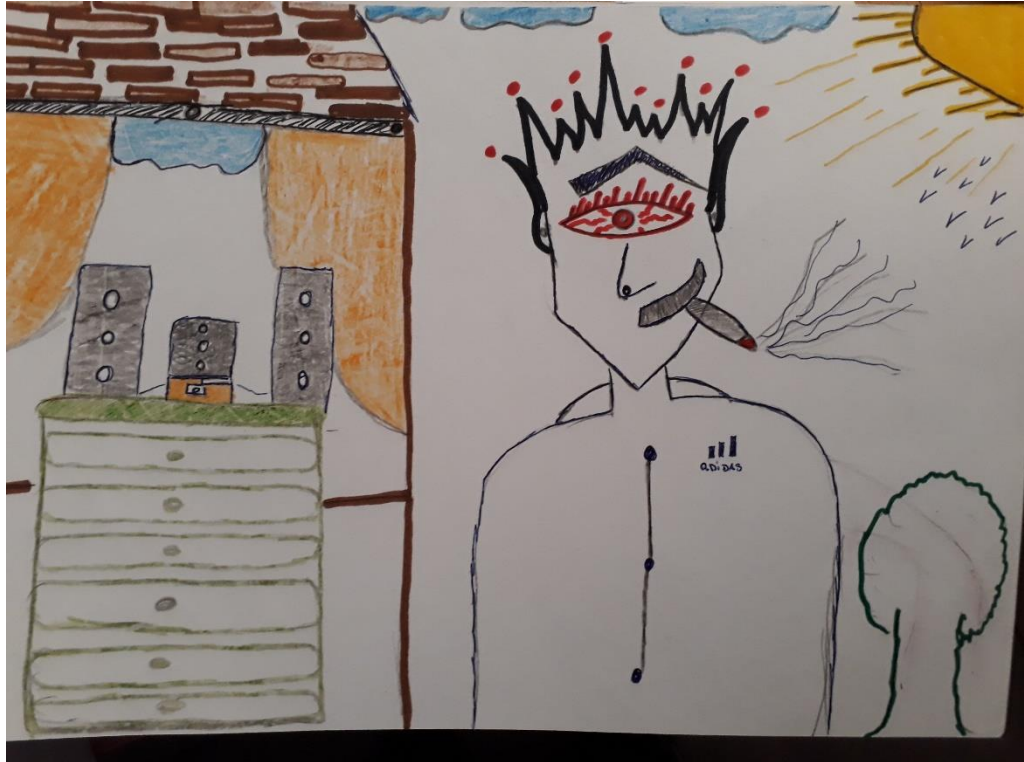


Imagen 2. Archivo personal. Su uso aquí se encuentra autorizado por el autor.

Por otra parte, como se puede apreciar en la **imagen 2**, la referencia del retrato está dada por la centralidad que adquiere una **persona humana** con rasgos antropomórficos. La persona se encuentra fumando un cigarrillo de **marihuana**, algo de lo que es expresivo el color rojo de sus ojos. Se subraya esta cualidad porque la pregnancia con la cual **el ojo rojo -en el centro de la imagen-** se posiciona hacia el espectador, resulta evidente. Asimismo, la persona está vestida con **una ropa deportiva** de una marca comercial. Finalmente, puede observarse que la persona o personaje está rodeado de una **casa, y de un sol radiante**, ambos atributos expresivos de la **libertad**.

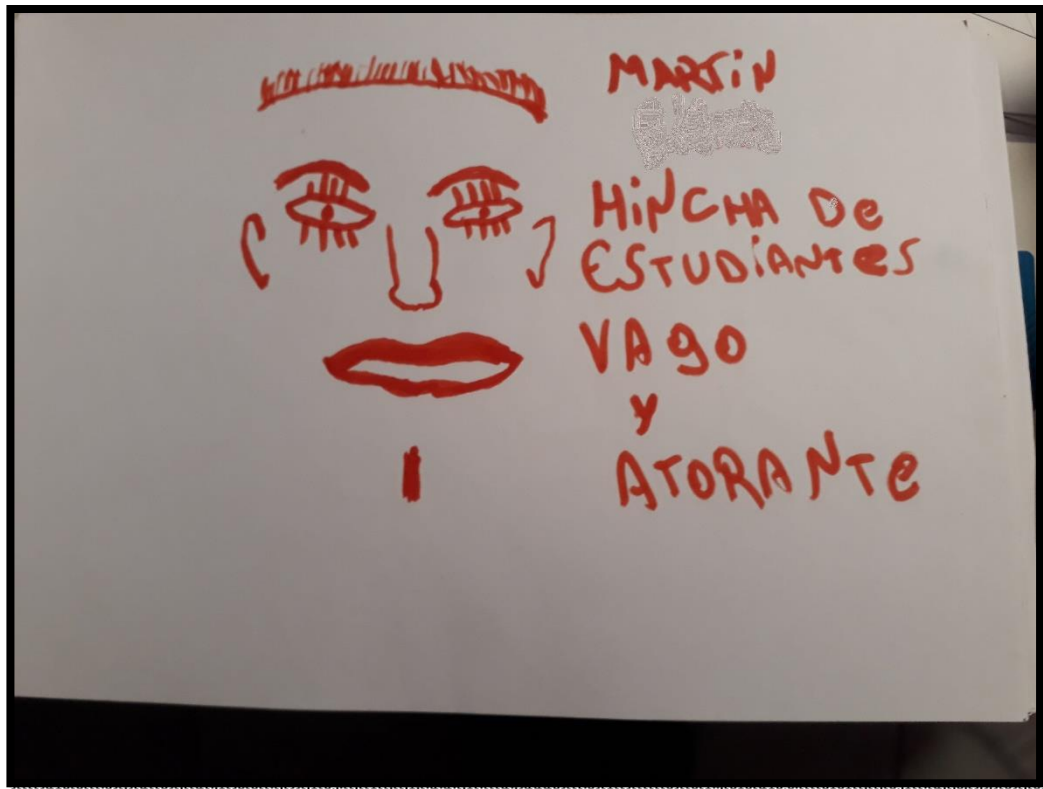


Imagen 3. Archivo personal. Su uso aquí se encuentra autorizado por el autor.

Ya en el caso de la **imagen 3**, el nombre aparece en menor tamaño, aunque en un lugar central, pero se le suma el nombre de un **equipo de fútbol** y, sobre todo, **una cara**, dibujada en primer plano. Se estima que el **pelo corto** de la cara se asemeja a los peinados que los jóvenes utilizan, cuando se rasuran los laterales de su cabeza. Este dato es interesante, porque el espectador difícilmente podría adivinar si el dibujo se trata de un autorretrato, pero evidentemente representa, o presenta, una estética de localización popular.

En función de las imágenes señaladas, lo que se pretende concluir es que en las producciones de los jóvenes puede encontrarse cierta glorificación, estima o cuanto menos, referencia a una presentación que, en el lenguaje convencional de la institución penal, es condenada como marginal. Así, a contramano del proceso de estigmatización desarrollado por la institución penal, y los suplementos punitivos (Foucault, 1973) que intentan reproducir la ritualidad del castigo sobre los cuerpos de su “clientela”, las producciones de los jóvenes se estatuyen como registros visuales de cierta **resistencia** o **“insumisión”** (Manchado, 2017) de subjetividades individuales que se resisten a ser sustraídas por tecnología de mortificación del dispositivo custodial.

Lo dicho hasta aquí no importa sobredimensionar o hipostasiar los “efectos” o “usos” del taller extensionista, como así tampoco hacer propios los objetivos - ciertamente ambiciosos, en el caso del Equipo de Extensión NO 2- declarados en las planificaciones de los proyectos de extensión, tal como se analizó en el segundo capítulo de esta tesis. Sin embargo, en función de los discursos de los actores institucionales que se han revisitado al principio de esta sección, es evidente que en las producciones visuales de los jóvenes asciende cierta reivindicación de sí, de su cultura, de sus marcas territoriales de identificación relacionadas con la música, la religión, la vestimenta y la familia. En este punto es que siguiendo a De Certeau (2000) estas prácticas visuales pueden concebirse como tácticas que desbordan el esquema de dominación y sujeción de los sujetos. El cumplimiento de la actividad de extensión, y la apropiación de la consigna del “retratos” hacia derivas vinculadas con la cultura y el contexto de procedencia de los jóvenes, destacan que en este “arte de hacer” se configuró una disputa en torno a los sentidos creados, naturalizados y reproducidos por la institución, singularmente descalificativos de las trayectorias de los jóvenes.

Lo dicho hasta aquí debe sostenerse en el hecho de que, en términos de De Certeau, cabe aseverar que según el autor “no hay prácticas sin uso” (De Certeau, 2000: 44). De este modo, las imágenes pueden ser concebidas desde el vínculo poder-resistencia, justamente porque se enlazan como un “uso”, un gran “sentido práctico”, que opera en la incompletitud, a sabiendas de que no puede aspirar a la totalidad. La práctica de participar en el taller extensionario y proveer creativamente una reflexión como “retrato”, llevó ínsita la posibilidad de los jóvenes presentes de volcar aquellas representaciones que, de otra manera, no emergerían en una institución destinada a hacer justamente tabla rasa sobre la “cultura marginal” y sus adyacencias⁹⁶.

Por lo expuesto hasta aquí, la realización de trabajos en los cuales los jóvenes afirman su individualidad en trabajos plásticos, da cuenta de un ámbito de expresión donde *hay espacio* para la ponderación personal y formas de identificación que podrían ser desdeñadas por su acusada marginalidad. En este marco entonces, la emergencia de imágenes en las que se condensan narrativas personales en las que se descubre la voz o el testimonio de los jóvenes respecto de sus trayectorias, parece ser el aporte de una micro práctica que, a la luz de la escena instaurada por la intervención extensionista, permite alumbrar otras dimensiones del espacio en la institución.

Lo apuntado hasta aquí, finalmente, tuvo un punto más de convergencia en un encuentro posterior. Una vez que se finalizó con la unidad temática sobre retrato, en el

⁹⁶ Más allá de que esto sólo se da discursivamente, a tenor de que ya tempranamente Foucault (1973) identificó en la prisión una administración de los “ilegalismos” y una “factoría delictiva”, como se señaló antes en esta tesis.

encuentro siguiente las docentes resolvieron pegar todos los trabajos realizados individualmente, en un gran afiche de casi dos metros de extensión, en el comedor de tránsito diario donde se solían realizar las actividades de extensión, además de ser el lugar donde los jóvenes hacían sus comidas. Al retornar las docentes una semana después de haber colgado los trabajos, sucedió lo siguiente:

Al llegar al Centro de Contención, las docentes ven que el afiche sigue colgado. Pero al mirar en detalle al mismo, ellas notan que los dibujos han sido intervenidos por los jóvenes. En las caras que se dibujaron como retratos, ahora hay dibujos de pistolas y revólveres que apuntan hacia las mismas. Los jóvenes se ríen, pero no dan explicaciones. Las docentes tampoco preguntan (Registro de campo, 28 de noviembre de 2018).

Lo señalado en la nota de campo, puede asimismo observarse en la **imagen 4**, y en su detalle de la imagen 5. Cuando se les consultó a los jóvenes por la realización de estos motivos -atento a la falta de preguntas de este estilo por parte de las docentes- ninguno de ellos se atribuyó la autoría, y solo emularon algunas sonrisas. Sin embargo, el dibujo y las imágenes quedaron a la vista de todos, de los operadores y luego de las docentes de extensión, con lo cual lejos de ser las armas una representación marginal, parece exhibirse públicamente como un atributo de peso en el imaginario de los jóvenes.



Imagen 4. Afiche con trabajos de los jóvenes. Archivo personal. Su uso aquí se encuentra autorizado por los autores.

Cuando las docentes les consultaron a los jóvenes respecto de las representaciones de las armas de fuego, estos guardaron silencio, e incluso emularon

algunas sonrisas. En este contexto, si bien existe una gran cantidad de estudios sobre jóvenes de culturas populares y en conflicto con la ley penal⁹⁷, resulta de interés indagar la materialidad de la imagen desde la óptica del **espacio carcelario**, en el cual se emplaza y se inscribe. De tal manera, debe reiterarse que los procesos de estigmatización y de intervención sobre los jóvenes que conforman la “clientela penal”, sobredeterminan las relaciones sociales que se producen en el marco del encierro punitivo. Correlativamente, es dable argumentar que, el hecho de que todos los jóvenes hayan intervenido el afiche montado por las docentes extensionistas, con atributos relativos a los “estigmas” que operan sobre ellos, habla de cierta operación grupal de reivindicación, algo contestataria, de emplazar las “armas de fuego” en un espacio de circulación del Centro de Contención.



Imagen 5. Detalle de la imagen 4, en el que se puede apreciar el dibujo de dos armas de fuego en uno de los rostros que habían sido dibujados. Archivo personal. Su uso aquí se encuentra autorizado por los autores.

⁹⁷ Existe amplia bibliografía en este punto que en clave culturalista e interaccionistas se propone caracterizar los rasgos de lo que se ha enfocado analíticamente en términos de subcultura juvenil (Míguez, 2002; 2003;2005; 2008; Isla, 2002), “pibes chorros” o incluso “pobres deslocalizados” [sic] (Tonkonoff, 2007:8). Conforme se señaló en el estado de la cuestión, la perspectiva de esta tesis se centra en una sociología de las prácticas y discursos en la institucionalidad penal. Así, los aportes mencionados -algunos de ellos tributarios de las teorías de la sub culturas- no constituyen el marco conceptual de referencia de esta tesis.

Lo sentado hasta aquí, en consecuencia, otorga sentido a que la afirmación en torno a las armas de fuego, solo cobra sentido en una institución que hace de este tópico el fundamento para su intervención sobre los jóvenes. De conformidad con este postulado, de la misma manera que los “retratos” individuales realizados por los jóvenes fueron conceptualizados como “tácticas”, en el caso del afiche que fue intervenido colectivamente, concurrió ciertamente la condensación de “una multitud de tácticas articuladas” (De Certeau, 2000: 45). De esta manera puede encontrarse en el afiche una multiplicidad y coexistencia de ejercicios tácticos de los jóvenes, más allá de que esto no implicaba una configuración estratégica, ya que, como tácticas, aún se enlazaban como prácticas débiles y del “no-lugar” (De Certeau, 2000).

Lo apuntado en el párrafo antecedente permite reponer el análisis de la producción de imágenes de los jóvenes, en relación con el contexto en el que estas son producidas. De otra forma, proveer a ejercicios aislados y descontextualizados de las imágenes de los jóvenes, por fuera de las instituciones que están sobre determinando sus conductas y trayectorias, iría en el orden de una nueva operación de estigmatización, tendiente a “exotizar” a los jóvenes.

Lo apuntado en estos párrafos, como es perceptible, se vincula en forma directa con el problema de investigación objeto de esta tesis. En efecto, nuevamente una actividad del taller extensionista permitió la expresión personal de los jóvenes. Incluso en este caso, el cumplimiento de la actividad se dio en los términos solicitados por las extensionistas, algo distinto a lo que había sucedido en la escena de la sección anterior, cuando la salida al patio configuraba intereses muy contrapuestos entre docentes y jóvenes. De conformidad con este análisis, puede aseverarse aquí que la introducción “táctica” de la expresión por las imágenes, como la posterior reconstrucción colectiva del afiche, permitió al espacio educativo configurarse con relativa autonomía dentro del esquema de la institución penal, sin recibir una limitación evidente como sucedió en otras escenas. Por su lado, desde la dimensión del espacio se afirma entonces que la producción visual se entretendió como una táctica y “lugar practicado” (De Certeau, 2000), en donde la afirmación personal se sobrepuso o coexistió a discursos y estigmatizantes.

En la siguiente sección, se avanzará en consecuencia en el análisis de otras escenas, haciendo hincapié en el clivaje propiamente de género articulado en el entramado de relaciones dadas dentro de la institución penal.

El espacio masculinizante: “Che, basta, hay mujeres”

En este último apartado, tal como se procedió en el caso del Centro Cerrado, se pretende focalizar en algunos emergentes que implican articular de qué manera ciertas

prácticas de género inciden en la construcción del espacio carcelario. Se ha señalado antes que las prácticas sociales inciden en la construcción del género, y, asimismo, en diversas formas de masculinidad (Connell, 1995). De su lado, es claro que, en relación con el problema de investigación, resulta de interés analizar de qué modo interactúa el equipo extensionista frente a estos emergentes.

En línea con las cuestiones destacadas en las páginas anteriores, atender a los testimonios de los jóvenes implica tomar conocimiento de que su paso por las instituciones penales traduce una plétora de privaciones e ilegalidades recurrentes y sistemáticas. En este marco, la incorporación de prácticas masculinizantes en el tránsito por los dispositivos, parece ser otra nota que no debe ser soslayada en tanto marcantes de las trayectorias de los jóvenes:

Un joven señala a unas de las docentes: “Yo robaba, pero no peleaba, no me iba a las manos. En la calle tiras uno o dos tiros, y todos corren, tranqui. **Acá adentro [en el Centro de Contención] te tenés que agarrar... te vienen tres y tenés que aprender a pelearse**” (Registro de campo, 15 de agosto del 2018)

A mérito de lo que resalta el joven se observa de qué manera la propia cartografía institucional impone la necesidad de entrar de lleno en comportamientos de una violencia que quizás los jóvenes no detentaban con anterioridad. Si bien el joven de la nota transcripta señala que “en la calle” hacía uso de un arma de fuego, con la cual podía “hacer correr” a quien significara una amenaza, no deja de ser significativo el hecho de que apunte de qué manera la entrada en una institución penal implica “aprender a pelearse”, es decir, a iniciarse en un tipo de contacto físico confrontativo. Por lo demás, el hecho de que “te vengan de a tres” da una primera idea de la desproporcionalidad que puede rodear a este tipo de episodios. Más allá de que los jóvenes tengan prohibido pelearse, y que tal suceso motiva sanciones (traslados, pérdida de “beneficios”, jornadas de aislamiento total, entre otras opciones), no parecen constituir un eje de importancia en el discurso de los operadores institucionales, más interesados por el hecho de que los jóvenes incorporen las virtudes del trabajo, entre otros elementos ya analizados. Así, en ocasiones existe en los jóvenes una valoración crítica de la falta de conciencia o debida injerencia de los operadores de las instituciones al respecto:

Un joven señala con indignación la oportunidad en que estuvo detenido en otro Centro Cerrado de la ciudad de La Plata, y tuvo conocimiento de que, **por una falta disciplinaria cometida por un compañero, este último fue derivado a otro centro cerrado**: “Este pibe, que se llamaba Brian, era un flaco re bueno, y no se bien cuál se mandó, que

lo mandaron al [Centro Cerrado] Virrey del Pino. Y ahí lo apuñalaron, lo hicieron mierda, **estuvieron para el orto los que le mandaron a ese traslado**". Acto seguido, mira hacia los jóvenes que lo rodean en la mesa mientras él habla, y jocosamente señala que **"Estos están acá de vacaciones"** (Registro de campo, 15 de agosto del 2018)

De la nota que antecede se traduce cierta desidia institucional, en mérito a la cual los operadores parecen no atender a las prácticas violentas que acompañan los trayectos de los jóvenes en la cadena punitiva. Asimismo, entre el "aprender a pelearse" que da entrada al relato sobre la puñalada, y el comentario respecto al "estar de vacaciones" para describir comparativamente la aparente ausencia de confrontaciones mayores, puede señalarse que se refuerza la idea de que el tránsito por los institutos de encierro acompaña la incorporación de comportamientos confrontativos de los cuales los jóvenes deben muñirse. Así mismo, el espacio penal emerge nuevamente como un archipiélago (López, 2015; Moran, 2015) en arreglo al cual "estar de vacaciones" supone una situación de relativa comodidad, en un ámbito en el cual en otras instituciones las personas pueden ser apuñaladas. Se entiende que esto puede abordarse como una práctica de masculinidad, en la medida en que, cuando "no se está de vacaciones", los intercambios entre los jóvenes dentro de la cárcel parecen mediados por prácticas cuyo objeto es evidenciar quien detenta mayor fuerza física y resistencia. Estos tránsitos violentos, lejos de ser una contingencia o un efecto no querido, hacen parte a la lógica de gobierno punitivo de los espacios de privación de la libertad.

Otro joven señala que ha **sido castigado por cometer una infracción**, y que ese hecho ha **sido determinante para que le estén por dar un traslado a otro centro**. El joven dice: "un día que no tenía facultad por un paro, me enteré cuando llegué. Y en lugar de venir para acá [al Centro de Contención], me fui para mi casa. Así que todo mal, **acá ya me tienen idea igual... me cortaron los beneficios, la facultad, todo**. Yo pedí con mi defensora ir a otro abierto [Centro de Contención], pero como no hay otro en La Plata, me voy a ir al [Centro de Contención] Malvinas Argentinas o a otro lugar, no sé (...) Acá no me quieren más igual... no me tienen confianza... no hay onda con los maestros, ni con el director, **me quieren afuera** (...) Ahora no tengo llamados, tengo una hora de visitas...ya me quiero ir a la mierda" (Registro de campo, 15 de agosto del 2018)

Es claro cómo, más allá de la aparente resignación del joven, también es posible percibir en la nota que antecede cierta lamentación por las desavenencias con los operadores de la institución. En este punto, es válido señalar una vez más de qué

manera el espacio institucional produce cierta desafectación de los jóvenes respecto de los lugares en que estos se emplazan, conminándolos a la estigmatización, la expulsión y la violencia institucional. Más allá de que el traslado del joven al que se hace referencia en la última nota se vincule con la comisión de una falta, no es menos significativo que sea percibido por aquel como expresión o efecto de sentir que no lo “quieren más”. Tal síntoma admite una lectura en términos de un sujeto que se sabe marcado por la exclusión y la carencia, es decir de una geografía espacial que impide la referencia afectiva.

En contrapunto a lo dicho hasta aquí, debe señalarse que las experiencias de extensión procuraron elaborar la cuestión de los tránsitos y experiencias violentas, en algunos de los encuentros. En este marco, debe comenzarse por destacar que, como se destacó anteriormente, la permanente renovación de la población del Centro de Contención significaba un constante desafío para las docentes de extensión, quienes en tales oportunidades debían no sólo explicar la función del taller y la consigna del día, sino también presentarse ellas mismas. En una jornada sucedida a mediados del mes de octubre del 2018, cuando el tópico a trabajar por segunda clase consecutiva era “el retrato”, las docentes se encontraron con que de los trece jóvenes que participaban del taller en ese encuentro, unos cinco eran nuevos, es decir que su ingreso al Centro había tenido lugar no hace más de una semana:

Las docentes invitan a los jóvenes a trabajar en el patio del Instituto puesto que el día está soleado, y cuentan con el permiso previo de la dirección. Una vez allí les reparten témperas y fibrones, y explican que se va a continuar con el retrato, como en el encuentro anterior. A los jóvenes que son nuevos, les preguntan sus nombres, y los exhortan rápidamente a que realicen un retrato, entre explicaciones algo breves respecto a quienes son ellas y hace cuánto que vienen trabajando en este lugar. Prácticamente todos comienzan a trabajar. Algunos de los jóvenes no se encuentran presentes porque están en un “taller de panadería” que ha comenzado hace poco. Transcurrida una hora, los que estaban “en panadería” se suman al taller, y se empieza a notar nítidamente el contraste entre los jóvenes recién incorporados al Centro de Contención y los que ya revisten cierta antigüedad. Los que vienen del taller de panadería llaman a los nuevos con **apodos que hacen referencia a atributos físicos de manera peyorativa**. De igual manera, también noto apodos que remiten a ciertos roles del mundo delictivo: este es “**transa**”, **aquel es “chorizo”, tensionando la escena** (Registro de campo, 15 de octubre del 2018)

Como puede apreciarse, la renovación de las plazas al interior de Centro de Contención determina la existencia de intervenciones violentas que se sugieren o traduce como prácticas de género para los jóvenes ingresantes, es decir, son de género en la medida en que traducen los comportamientos que los jóvenes deben exhibir para no ser degradados o mantenerse en un pie de igualdad con los ofensores. Lo que resulta susceptible de análisis es que estas prácticas se despliegan de manera pública, es decir delante de las docentes y “maestros”. De esta forma, puede apreciarse que el uso de apodos traduce una capacidad de objetivación de los sujetos, al designarlos con términos degradantes y despectivos. Cierta literatura subraya que estos comportamientos son tributarios de relacionamientos de grupos sociales de sectores populares en los cuales algunas formas de violencia arquetípicas, tienen la capacidad de establecer identificaciones, regular relaciones y construir vínculos (Isla y Míguez, 2003; Míguez y Semán, 2006 Auyero y Berti, 2013). En este marco, sin embargo, es oportuno recordar que según Bourdieu **la violencia** está en la misma cultura, es decir, “todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significados e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza” (1977: 44). De esta manera, se entiende que **las violencias suscitadas al interior de la “institución total”, no pueden concebirse aisladamente**, o en función de la grupalidad de un conjunto de sujetos, **como si aquellas se ejercieran por fuera del dispositivo que los retiene involuntariamente** y regula todas las dimensiones de su vida cotidiana. Como señala Chauvenet (2006) las interpretaciones interaccionistas que sugieren la existencia de reglas o códigos de conducta entre los detenidos se basan en “un mundo carcelario construido por los mismos agentes sociales en situación y a partir de aquello que desde el inicio dan por descontado” (Chauvenet, 2006: 374), por lo cual en este caso es preciso situar las prácticas entre los jóvenes con relación al dispositivo que posibilita su emergencia y reproducción⁹⁸.

Ahora bien, así como hemos señalado que los apodos, e incluso los insultos, parecen emerger con libertad en el espacio pedagógico, conmoviendo el orden de la clase previsto por las docentes, es lo cierto que por momentos esta dinámica se torna

⁹⁸ Así, la autora señalada, manifiesta que las perspectivas interaccionistas encuentran claras limitaciones al intentar abordar la vida en prisión, ya que “es la privación de la libertad en sus consecuencias sociales la que ella [tal perspectiva] silencia” (Chauvenet, 2006: 374; citado en Ferreccio, 2018). En este punto, es válido hacer una remisión a la introducción de esta tesis, en la que se destacó que la perspectiva adoptada se ancla en la sociología penal juvenil y el sub campo de la educación en contextos de encierro, antes que en los aportes de miradas interaccionistas, culturalistas, o de las “sub culturas juveniles”, mencionadas oportunamente.

demasiado disruptiva con relación a los encuentros extensionistas. Una de las notas de campo da cuenta de estos episodios:

Mientras los jóvenes siguen haciendo los retratos solicitados por las docentes, se produce un intercambio entre uno de los jóvenes -que lleva ya unos seis meses en el Instituto- con otro que ha llegado la noche anterior. **Empiezan a tener un diálogo que va de la seca ironía al insulto, hasta que, de un momento al otro, pasan a la violencia física.** Los demás jóvenes contemplan entre **risas, expectantes.** Sin embargo, al momento en que la pelea no cesa, dos jóvenes intentan detener el incidente, aseverando **“Che, basta, hay mujeres [por las docentes], basta...”** (Registro de campo, 15 de octubre del 2018)

Lo comentado en la escena que antecede da cuenta del continuum de violencias que se genera dentro de la institución penal. La contemplación de los jóvenes entre la risa y la expectación, marca que al acontecimiento no es excepcional, sino en sí bastante anodino dentro de la cotidianeidad en la institución. Por su lado, el comentario respecto a que **“hay mujeres”** tiene el efecto de **clausurar el espacio en el cual los jóvenes dirimen sus controversias**, ante la evidencia de que hay ciertos espectadores o sujetas (las *mujeres*) que tienen una dimensión intrusiva. Así, las docentes son percibidas como agentes que deben ser mantenidas al margen de una escena de confrontación entre los jóvenes. En este punto en particular es que el espacio de violencias de la institución penal, se articula con un clivaje de género, propiamente masculino, que realiza una traza del espacio que afecta a la escena pedagógica. Lo que resulta de interés, es la alternativa que plantea para las docentes tal suceso: o bien puede tenderse a la apropiación de este episodio y su incorporación para la discusión en el marco del encuentro extensionista -como sucede con otros emergentes-, o bien ceder ante la interrupción fatal de la secuencia didáctica que implica que los jóvenes hagan uso de la violencia física⁹⁹. A partir de la observación de campo fue posible verificar una intervención vacilante por parte de las docentes de extensión:

Terminada la pelea física, los dos jóvenes quedan separados, pero **continúan agredándose verbalmente.** Una de las extensionistas le pregunta secretamente a la otra qué hacer, se preocupa por **“esta situación”**, pero no se concluye nada. El conflicto se ha resuelto entre los jóvenes.

⁹⁹ Esta situación implica un debate relacionado con el hecho de que la construcción social de género formula un cruce con el relativismo cultural. Clausurar un ejercicio de masculinidad violenta, formula juicio que, igual de contingente, asume como legítimo otro ejercicio de la masculinidad. En definitiva, esto que en este marco se desliza en forma algo acotada, se imbrica como una tensión entre “equivalencia” y “diferencia” o entre “igualdad” y “libertad”, que en tal sentido implica un debate o conflicto más para las extensionistas que para los jóvenes que participan de la escena.

Entonces una de las docentes apela a los jóvenes y dice: **“Chicos, no se pueden tratar así, o sea, en el fondo acá se tienen solo a ustedes, son compañeros, no se explica que se peleen entre ustedes”**. Los jóvenes escuchan, pero no hay una respuesta. Siguen trabajando con la actividad de retrato, pero se ha creado una atmósfera de tensión incluso con las docentes (Registro de campo, 15 de octubre del 2018)

Lo que se traduce de la nota de campo antecedente, junto con la anterior, es que el conflicto suscitado entre los jóvenes finalmente se solucionó, o se suspendió momentáneamente, sólo por decisión de estos. En el caso puntual de la última nota transcripta, este proceso tiene que ver con la naturalización por los jóvenes de una práctica violenta, como es confrontar con el joven que ingresa a una institución penal. Ante esta escena, la perplejidad y angustia de las docentes extensionistas parecía vincularse con la necesidad de intervenir y desnaturalizar estos procesos, más allá del escaso éxito de la intervención espontánea propiciada por tan solo una de aquellas. Pero los jóvenes ya antes las habían excluido cuando sentenciaron “hay mujeres”. En este marco, cabe recordar que Bourdieu asevera que “si las mujeres sometidas a un trabajo de socialización que tiende a menoscabarlas, a negarlas, practican el aprendizaje de las virtudes negativas de abnegación, resignación y silencio, los hombres también son prisioneros y son víctima de la representación dominante” (Bourdieu, 2012: 67). En este marco, la representación aquí dominante y en constante reproducción se vincula con el hecho de que los jóvenes deben comprometerse en una posición de género, que tiene un efecto concreto en su práctica, su experiencia corporal, y sus representaciones acerca de lo masculino (Connell, 1987). De esta forma, un “deber ser” de los jóvenes los arroja a tener que incurrir en conflictos de violencia física verbal y salir airosos de los mismos, de igual manera que la misma postura masculina y de “aguantar” es la que se vincula en las notas de campo analizadas antes, en las cuales los jóvenes declaraban sus infortunios y privaciones en distintos dispositivos penales.

Lo que se va desprendiendo hasta aquí es una arista crucial, que es la dimensión espacial que prepara a los jóvenes para una rápida inmersión en formas de practicar y ejercer su masculinidad. “Acá adentro te tenés que agarrar”, “tenés que aprender a pelearte” y “estos acá están de vacaciones” son expresiones que deberían entenderse menos como caracteres o esencialismos de los jóvenes, como sí como parte de una dinámica institucional que los compele, por hilos invisibles, a ser fuertes, resistentes, agresivos. En este contexto, los jóvenes aceptan como inevitable tener que incorporar aptitudes como tolerar los insultos, no doblegarse antes las privaciones de derechos, soportar las sanciones y resistir las violencias institucionales.

Ahora bien, por su lado, las extensionistas aseveraron “no se explica que se peleen entre ustedes, son compañeros”. Con relación a esta intervención, es preciso suscitar una reflexión: si se abordan los intercambios de los jóvenes desde la óptica de las prácticas de masculinidad, podría argumentarse que justamente sí se explica que los jóvenes se peleen. En la disputa entre los “establecidos” y los “forasteros”, la exhibición del grado de fuerza o resistencia tiene una gravitación exclusiva en cómo quedará conformado el grupo de jóvenes. En este punto, algo del orden de la intervención extensionista impone que los marcos ideológicos y/o morales de las docentes, al condenar las prácticas de los jóvenes, al mismo tiempo quizás no ponderaban que ese intercambio guardaba relación con una dinámica propia del espacio carcelario y el reparto de jerarquías entre quienes conforman su “clientela”.

En consonancia con lo dicho hasta aquí, el rol de las extensionistas entonces fue variable, en la medida en, en vinculación con el problema de investigación de esta tesis, ciertamente los jóvenes pudieron proseguir con la actividad pedagógica luego de la pausa motivada por la pelea. Sin embargo, es evidente que la violencia y la gestión masculinizada de la misma expulsó, momentáneamente, a las docentes. Así, debe entenderse entonces que el clivaje de género y masculinidad en la producción del espacio, resolvió un desprendimiento del taller de extensión. Es decir que la finalidad vincular y reflexiva de las integrantes del Equipo de Extensión NO 2 -tal como se destacó en el segundo capítulo- no pudo desplegarse, más allá de que los jóvenes cumplieran ritualmente con la actividad.

Lo apuntado puede vincularse con el hecho de que aceptar realizar la propuesta pedagógica, por el contrario, no obstaba a que esta se pusiera en suspenso ante el despliegue de una maquinaria destinada a reproducir la división de caracteres “masculinos” y “femeninos”. Así, esto no era nuevo para las extensionistas, en la medida en que una de estas comentó en una entrevista personal: “Incluso una vez vino un fotógrafo y les mostró a los chicos, **fotos** de unas **chicas travestis, y los pibes reaccionaron re mal. Terrible**” (Entrevista a una docente, 23 de octubre del 2018). Nuevamente, asoma un juicio moral sobre las prácticas de los jóvenes, que son analizadas como expresiones contingentes, o sólo repudiables, y no con las dinámicas de poder y producción del espacio que gobiernan la cotidianeidad en el espacio carcelario.

De lo anterior, se deduce que el cuadro de situación en el cual los jóvenes detuvieron su pelea porque “hay mujeres”, se vincula con el enojo de los jóvenes ante las “fotos de unas chicas travestis”. Es claro que aquí concurre algo de la trampa que acusa Bourdieu (2012) en la medida en que el “**privilegio de lo masculino**” expresa como contrapartida la necesidad del hombre de afirmar su virilidad en cualquier

circunstancia. **Lo contrario -e “indeseable”- sería feminizarse¹⁰⁰**: acceder al diálogo grupal propuesto por las docentes y atender a las imágenes de travestis exhibidas. En este marco, resulta de interés identificar esta situación, en la medida en que ilustra que el despliegue de lo pedagógico por marcaciones concretas en torno a lo femenino y a lo masculino, que actúan como estructurantes de la escena en la cual se desenvuelven los jóvenes.

Como última escena relacionada con las cuestiones mencionadas, interesa destacar un intercambio entre una de las extensionistas y un joven, momento en el cual emergieron algunos de los elementos hasta aquí analizados relacionados con las formas de masculinidad propendidas desde el espacio carcelario:

Mientras hablo con uno de los jóvenes, aparece Joel, quien le cuenta a sus pares que mañana se va del instituto, ya que le “toca traslado” y lo llevarán al Castillito o al Ibarra [Centro Cerrado Carlos Ibarra], lo que inquieta a una de las profesoras que escucha la conversación. Ella le pregunta si esa decisión la tomó él. Él dice que sí, pero *a posteriori* desarrolla que en realidad en el Centro de Contención donde está ahora, **no lo quieren más, que se lleva mal con el director y con los maestros: “Me da igual adonde ir, ya me cansé de estar acá... acá hay un montón de beneficios, pero no me los banco más”** dice Joel. La docente lo interpela nuevamente y parece convencerlo de que no le conviene irse; Joel dice que no conoce otras instituciones. Otra docente le comenta a Joel que pase lo que pase, no tenga miedo de hablar con su defensor oficial, o que debe dar aviso si recibe un trato violento. **Él dice que no, que se la “va a bancar”**. La extensionista **le aclara que si le pasa algo y él no puede hacerle frente, no tiene por qué martirizarse. Los demás jóvenes se ríen, manifestando que los consejos tienen algo de “blando”, o de poca hombría** (Registro de campo, 15 de agosto del 2018)

En la escena que antecede, nuevamente puede observarse que uno de los jóvenes parece sentirse expulsado por la institución que debería “contenerlo”. Más allá de este sentimiento de expulsión o exclusión, también se revela como interesante el hecho de que los jóvenes parecen burlarse de la posibilidad de que Joel sufra alguna situación de maltrato. Una de las docentes, conociendo los rasgos negativos de otros Centros Cerrados y de Contención a los cuales podrían derivar al joven, les hace

¹⁰⁰ Aquí la feminización sería entendida como la “oposición homóloga” (Bourdieu, 2012) del atributo de “la fuerza” que los jóvenes, entienden, deben tener. Resulta interesante que siempre se reproduce la bipolaridad dicotómica de masculino/femenino, lo que el sociólogo francés asumes como el eje instituyente que traduce la dominación masculina. Desde otra perspectiva que podría ponerse en diálogo con este, en su trabajo sobre la construcción de género en agentes policiales, Calandrón (2010) identifica distintos posicionamientos en torno a la “femineidad” y la “masculinidad” que se ponen en relación con la representación del *verdadero policía*.

algunas recomendaciones a los efectos de prepararlo para afrontar tales condiciones. Al mismo tiempo, al señalar la posibilidad de solicitar ayuda o denunciar los maltratos, en forma quizás no consciente, la docente está intentando desarticular la posición que el propio joven, así como sus pares, asume con relación con los conflictos propios de la cadena punitiva. Al despertar esto las burlas de los jóvenes, se desnuda el entramado del imperativo de resistencia, sin concesiones, a la violencia. De esta forma, la perspectiva de poder de Foucault (1973; 2006) utilizada como marco de análisis del “gobierno institucional”, encuentra un punto de contacto con las formas de masculinidad que gobiernan la subjetividad ya auto regulada de los jóvenes. Si se afirma que en el ejercicio de formas de masculinidad “el dominante es dominado por su dominación” (Badinter, 1993; Bourdieu, 2012), haciendo la salvedad de que en forma alguna los jóvenes pueden asumirse como “dominantes” cuando en verdad están sujetos involuntariamente al encierro punitivo, sí cabe aseverar que una forma de asumir la masculinidad, expresada en las prácticas de género asumidas por los jóvenes - contrapuestas a las de las extensionistas- trajo que el dispositivo pedagógico se encontró, en su despliegue, ante una “lucha de poder” que lo trascendió.

Síntesis

En el recorrido de este capítulo, ha sido posible observar de qué manera la producción del espacio de los dispositivos penales, constituye una dimensión de análisis en la que se expresan distintos aspectos observables de la gobernabilidad institucional y su relación con el despliegue de las actividades extensionistas.

En primer lugar, superando la clasificación normativa que estipula aparentes diferencias entre los Centros Cerrados y los Centros de Contención para el cumplimiento de medidas privativas de la libertad, en las páginas anteriores se identificaron usos y prácticas que en ambos casos fueron coincidentes. De tal suerte, la construcción de espacio diferenciales, en los cuales se propende por un lado la concesión arbitraria de “beneficios”, en oposición a otros espacios más cruentos, se estableció como un sesgo común a ambos establecimientos. En sendos casos, la Alcaldía y el acceso al patio, evidenciaron la producción de espacios de privilegio y espacios de mayor rigidez en la imposición de castigo. De su lado, la intervención extensionista fue mantenida al margen de uno de estos ámbitos -la Alcaldía-, delimitando claramente que su límite estaba allí donde la institución penal lo decidía. Esto en parte explica que, en el caso del Centro de Contención, el espacio de taller fuera utilizado como un acceso “táctico” (De Certeau, 2000) o “ajuste secundario” (Goffman, 1961) para concretar los objetivos de los jóvenes para “salir al patio”.

Lo sentado en el párrafo anterior debe ir de la mano de recordar que es preciso un análisis de las prácticas que considere a “las prácticas penales menos como una consecuencia de las teorías jurídicas que como un capítulo de la anatomía política” (Foucault, 1975: 35). Desde tal óptica de gobierno, fue posible encontrar en algunas escenas ciertas resistencias expresadas por los jóvenes. Así, la circunstancia de que los jóvenes proyectaran su individualidad por medio de imágenes o fotografías, posicionó en ocasiones a la intervención extensionista como un enclave intersticial para la producción de sentido, a contramano del control y del mandato de vigilancia y normalización del dispositivo custodial.

Finalmente, debe destacarse como un emergente de campo a la cuestión de género, presente en la construcción de masculinidades y en la relación con lo femenino, lo que tomó forma reiteradamente en las observaciones de campo, como práctica de dominación, al decir de Bourdieu (2012). Debe señalarse en función del observable principal de esta investigación, que, por ejemplo, la expulsión de la rapera en la experiencia de extensión en el Centro Cerrado, arroja que la propuesta educativa se subsume en todos sus vértices bajo la égida de la institución penal. En el momento en que una acción resulta demasiado disruptiva para el orden interno del encierro, su responsable es eyectado. Esta circunstancia constituye un dato que habla de la crueldad intrínseca al dispositivo; poco importa si los jóvenes pudieron entusiasmarse con una joven rapera ya que las autoridades institucionales valorarán la pertinencia de la actividad y si significa un obstáculo al gobierno de los jóvenes (Foucault, 2006) es decir a la conducción de sus conductas. Por su lado, las confrontaciones entre las extensionistas y los jóvenes en torno a emergentes de violencia en el marco de las actividades extensionistas, también evidenció formas de masculinidad que interrogaron las pretensiones educativas de las docentes. Las tensiones identificadas, permiten concluir que la cuestión de la construcción de masculinidades al interior del espacio carcelario, otorga claves de análisis productivas como un vector crucial y de potencia para el trabajo de interpretación de cuáles son las relaciones que construyen al espacio carcelario, y cómo estas intervienen conmoviendo la estabilidad del despliegue de la práctica extensionista.

En el siguiente capítulo, en tanto se proseguirá con el análisis de las escenas de extensión, se pretende direccionar el foco hacia las prácticas docentes de las docentes extensionistas.

CAPITULO 5
LAS PRÁCTICAS DOCENTES Y EL ENCIERRO

En el presente capítulo se propone avanzar en el análisis de las prácticas docentes de las integrantes de los equipos de extensión. Si en el tercer capítulo se abordó su ingreso a las instituciones penales y el desarrollo de los primeros encuentros con los jóvenes, y en el cuarto, las intersecciones entre las actividades extensionistas y la dimensión de la producción del espacio carcelario, este capítulo analizará el despliegue de las prácticas docentes propiamente dichas. Se parte de la constatación, como a esta altura ya ha sido dejado en claro, de que el despliegue de las prácticas docentes se produce bajo la égida de un orden institucional construido no sólo en torno a mandatos de seguridad y de sostenimiento del orden interno, sino también sobre un pivote educacional propio de la prevención especial positiva penal¹⁰¹. Este último vector funda la pertinencia del capítulo dentro del problema de investigación más general de esta tesis, ya que es válido indagar cómo las prácticas docentes de las extensionistas ponen en funcionamiento sus objetivos pedagógicos y de sensibilización artística, en el marco de un dispositivo custodial cuyas intervenciones van en la línea con una pretensión correctiva, rehabilitadora y punitivo-terapéutica sobre los sujetos.

Al conducir el objeto de análisis hacia la práctica de las extensionistas, se opta por considerar la noción ampliada de **práctica docente** (Achilli, 1990) ya que la misma ofrece mayores posibilidades a la hora de “leer” e “intervenir” en las diversas y complejas situaciones educativas. La práctica docente se entiende como “el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro” (Achilli, 1986: 6). Dentro de esta, está comprendida también la **práctica pedagógica**, que involucra el proceso que se desarrolla en el contexto de un aula, en el que se pone de manifiesto una determinada relación docente-conocimiento-estudiante, centrada en el enseñar y aprender (Barco, 2007).

Es evidente que los aportes teóricos provenientes del campo de la sociología de la educación deben ser utilizados teniendo en cuenta las particularidades del objeto de esta tesis. La naturaleza de los proyectos de extensión, más allá de claramente ubicarse en la línea de “educación para la inclusión”, no se plantean desde los objetivos de las extensionistas como una “transferencia de conocimientos”. Por su lado, es dable afirmar que en tanto toda práctica docente se ve limitada por el programa de la institución en la que se inserta (sea una escuela o una universidad), en el ámbito de la educación en contextos de encierro de jóvenes, esta cualidad se ve sensiblemente potenciada, toda

¹⁰¹ Que, como se vio, estaba presente en el modelo tutelar, quedó inscripto en el decreto ley 22.278 de Régimen Penal de la Minoridad, y fue receptado también en el paradigma de la protección integral bajo la admonición de que en circunstancias excepcionales los jóvenes pueden ser destinatarios de medidas de seguridad de carácter socio educativo.

vez que los dispositivos de encierro analizados, se apoyan también en un programa “educativo” fuertemente correctivo, que de la misma manera que las prácticas concreta del poder de castigar (Foucault, 1973) tendrá por objetivo circunscribir, regular y controlar las prácticas docentes, en relación con las propias metas de gobierno de la agenda institucional.

Lo reseñado en el párrafo anterior en torno a la relación institución penal-docentes-jóvenes, resulta de interés si se recuerda la perspectiva de un despliegue eminentemente disciplinario y normalizador que Foucault (1973 [2006]) encuentra en la prisión. Justamente, él sitúa el nacimiento de aquella en el horizonte de florecimiento de otras instituciones propias de la modernidad, entre las que se destacan la escuela, la fábrica, el manicomio, entre otras, que el autor considera como dimensiones de una misma anatomía política moderna. En efecto, todas estas expresan tecnologías destinadas al disciplinamiento de los sujetos, en orden a la incorporación de una objetivación concreta de relaciones de poder. Foucault entiende que el surgimiento de las mencionadas instituciones y de los campos de saber que les son propios, son indiciarios de la indisoluble relación existente entre saber y poder, por lo cual las variables de espacio, tiempo y movimiento son reapropiadas en orden a los mandatos de orden, clasificación, automatismo y normalización. Se trata, en consecuencia, del momento de la disciplina, a partir de la cual se fabrican “cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos ‘dóciles’”. La disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia). En una palabra: disocia el poder del cuerpo; de una parte, hace de este poder una ‘aptitud’, una ‘capacidad’ que trata de aumentar, y cambia por otra parte la energía, la potencia que de ello podría resultar, y la convierte en una relación de sujeción estricta” (Foucault: 2006: 141-142).

De lo dicho hasta aquí importa que el dispositivo penal implica el despliegue de una tecnología disciplinaria¹⁰² que, trasponiéndose el análisis desde la ciencia social al plano propiamente normativo, puede identificarse en la modulación de la legislación relativa a la juventud en el sistema penal. No resulta necesario así acudir al modelo tutelar, o aún al derecho de fondo estipulado en el Decreto ley 22.278, sino que la normativa local vigente que regula los establecimientos de privación de la libertad se inscribe en una finalidad propedéutica y socio educativa, que se remite irresolublemente a los principios de observación, vigilancia, corrección y normalización de conductas que

¹⁰² Lo dicho no importa soslayar el paso de la sociedad disciplinaria a la sociedad de control, mediante el cual ya no resulta necesario atravesar los dispositivos de encierro de la modernidad, en la medida en que son nuevas tecnologías de poder las que orientan el autogobierno de los individuos.

se han expresado en los párrafos anteriores. La mención de “maestros” para aludir a los celadores, la presencia de equipos técnicos supervisando los altos y bajos en las conductas de los jóvenes, la aparición reiterada de misiones morales en los discursos de los operadores institucionales, parecen en todos los casos condensar la *expertise* de un campo de intervención conductual sobre los sujetos jóvenes. Así, cuando al principio de *Vigilar y Castigar* Foucault se pregunta “cómo un modo específico de sujeción ha podido dar nacimiento al hombre como objeto de saber para un discurso con estatuto científico” (2003: 30-31), tal inquietud renace si el interés se conduce sobre las formas de sujeción que, en el encierro juvenil bonaerense, objetivan a los sujetos desde una concepción tratamental, y tendiente a la neutralización de sus caracteres personales marginales y/o propios de un acusado raid delictivo.

Lo expuesto hasta aquí destaca cómo se enhebra el imperativo disciplinar y punitivo correctivo al interior de la institucionalidad penal, estructurante que tensionará el despliegue de las prácticas. Así, la estructura de este capítulo se divide en tres secciones destinadas a indagar el despliegue de lo educativo dentro de la matriz punitiva, desde tres diferentes ejes.

En correlación con lo dicho hasta aquí, en un primer apartado se analizarán las expectativas de las docentes en torno a los jóvenes en el marco del despliegue de las actividades de extensión. Esta primera sección recibe el nombre de “**Expectativas**”, y allí se dimensionan los discursos y prácticas que enhebran el horizonte de perspectivas de las extensionistas con relación a los jóvenes y el lugar de las actividades pedagógicas en este marco. Así, se sigue a Koselleck, quien destaca que “las expectativas suponen anticipaciones del porvenir sustentadas y delimitadas por experiencias pasadas y presentes, tanto personales como ajenas” (Koselleck, 1993). Asimismo, y en vinculación con el problema de vinculación, se problematiza en esta sección la emergencia de cierto “poder pastoral” (Foucault, 2006) en la forma en que la práctica de las docentes por momentos se acopla a la pretensión encausante del dispositivo penal.

La dimensión vincular que atraviesa la práctica docente de las extensionistas se analiza en un segundo apartado, que se denomina “**Confianza**”. La confianza es asumida como una hipótesis de conducta sobre el otro (Cornu, 1999), y en este sentido implica una modalidad de acción circular, orientada a crear un vínculo entre las personas. En esta sección se analiza de qué manera la práctica docente se orienta a fomentar procesos de confianza interpersonal en y con los jóvenes, y así, también se indagan las instancias de trabajo en grupos y las evaluaciones de los trabajos de los jóvenes realizados en el marco de las actividades de extensión.

En un tercer apartado denominado “**Extensionistas y operadores institucionales**” se analizan escenas en las cuales la práctica docente de las

extensionistas se ve tensionada por las imposiciones de poder de los operadores institucionales hacia los jóvenes. Debe recordarse que una dimensión de la práctica docente, tiene lugar en los intercambios y dinámicas que se plantean con las autoridades y actores de la institución en la que se realiza la intervención educativa (Batallán, 2003). Esta sección indaga en torno al entramado de micro prácticas cotidianas del orden de la humillación hacia los jóvenes, que moldean y sostienen una relación desigual entre estos y los “maestros”. Se trata de un esquema de prácticas y “usos de la institución” (Foucault, 1973), que hace posible y sostiene el gobierno interno del establecimiento. Así, es válido apuntar que la humillación supone la suerte de un grupo de encontrarse instalado en una posición de poder a la que otros grupos no tienen acceso. Tal es “la condición decisiva de toda estigmatización efectiva de un grupo forastero por parte de un grupo establecido” (Elias, 2003: 224). Algo del orden de esta dinámica emergerá en algunas escenas pedagógicas, por lo cual reviste interés indagar de qué manera la práctica docente lidia con estas formas de disciplinamiento de los operadores institucionales, ya sea rechazando a las mismas, o por el contrario incurriendo en alianzas o negociaciones con estas.

Por todo lo expuesto hasta aquí, y a los fines de sintetizar las cuestiones enunciadas, en las páginas siguientes el análisis de las prácticas docentes se desdoblará en distintos ejes, los cuales con relación al problema de investigación substrato de esta tesis, permitirán abordar de qué manera la experiencia educativa se tensiona y articula con el encierro y su registro educativo-correctivo. En esta imbricación, la institución punitiva tendrá siempre un carácter de posición dominante en términos estructurales, pero reconocerá puntos de fuga y espacios de contraposición en función de algunas escenas emergentes con motivo de los espacios de taller.

En el Centro Cerrado

Expectativas: más allá del “esfuerzo personal”

En esta primera sección, se propone describir y analizar las percepciones de los operadores institucionales respecto de lo que se espera de los jóvenes en función de su experiencia en el encierro. Este primer paso permitirá, al mismo tiempo, dar cuenta de las expectativas de las extensionistas con relación a su propia práctica y a los mismos jóvenes, lo que permitirá indagar de qué manera las segundas se tensionan con las primeras.

En consonancia con lo anterior, resulta necesario empezar reiterando que, desde la perspectiva de los operadores del Centro Cerrado, la intervención que se provee sobre los jóvenes es exhibida como fuertemente basada en los “efectos positivos” del

trabajo con oficios, como eje principal en torno a la terapéutica del “esfuerzo personal”. Como se puso de manifiesto en el primer capítulo, el director del establecimiento era enfático al señalar su orgullo respecto de jóvenes con “problemas de conducta” que posteriormente podían hacer uso de herramientas cortantes en el marco de, por ejemplo, un taller de mecánica. Tal operatoria trae a colación el valor del esfuerzo individual y del trabajo -con oficios- como vía a la recuperación. De esta manera, el director del establecimiento comentaba en una entrevista personal, su conmoción al contemplar las “demostraciones” de los jóvenes que daban cuenta de una incorporación de esta cuestión en torno al esfuerzo individual:

Esto es buenísimo lo que te voy a comentar. Nosotros teníamos televisión por cable antes, que se pagaba con la caja chica. Hace nueve meses que no tenemos caja chica, y empezamos a pagarla entre distintos empleados, pero bueno era mucha plata y no pudimos sostenerla. Entonces los chicos estuvieron dos meses sin televisión por cable. Un día se juntan los chicos que trabajan, y dijeron que querían comprar la antena y empezar a pagárselo ellos, y bueno desde entonces se lo pagan ellos... **con todo lo que implica pagar algo, con lo que te ganaste** (Entrevista con el director del Centro Cerrado, 23 de julio del 2018)

La nota transcrita resulta muy elocuente, por cuanto se señalan los efectos auspiciosos del **esfuerzo individual** de los jóvenes ante una carencia de algo que les debía ser suministrado por la institución. El relato del operador, de alguna forma, soslaya el hecho de que las comodidades de los jóvenes estén a merced de la “caja chica” del establecimiento, contemplando esta “dificultad” casi como una “fuente de inspiración” para los jóvenes, poniendo en vigor el **tropos** del discurso de la **responsabilidad individual** (Wacquant, 2012), variable de las buenas formas aprendidas en la institución. Conforme al ideario neoliberal recorrido en el primer capítulo, nada es dado o reconocido gratuitamente, sino en función de un merecimiento. Esto se incorpora en el ejercicio de la penalidad, donde el encierro se asume como una escuela para la libertad. Tan patente es esta concepción que el director se posiciona sobre una anécdota para reforzar su posición en torno a los jóvenes y el encierro:

Una vez un chico cobró el sueldo de la empresa [donde los jóvenes trabajan media jornada], eran cinco o siete mil pesos, y cuando le dan la plata, la miraba, y dijo: **“La primera vez que me dan plata y no tengo que salir corriendo”** (se queda en silencio). Mirá, que loco, ¿no? “Yo si tengo plata tengo que salir corriendo” (Entrevista con el director del Centro Cerrado, 23 de julio del 2018)

De este registro de campo, puede nuevamente extraerse cierta concepción conforme a la cual los jóvenes deben incorporar las formas del trabajo, del esfuerzo y del sacrificio. En estos comentarios parece asumirse cierta dimensión de la lógica reintegrativa conceptualizada por Pratt (2014: 34), es decir una "(...) táctica formal de castigo en sí misma, diseñada para producir y dar expresión a sentimientos de culpa, remordimiento y formación de conciencia en el ofensor en tanto que favorece simultáneamente su reintegración al interior de una comunidad local que lo perdona". Este discurso admite luces y sombras, en la medida en que, si se piensa en el trabajo concreto que realizan los jóvenes -oficios como cortar maderas-, lo cierto es que poco podría idealizarse la trasposición de esta situación de precariedad a un posible proyecto de vida. Como señala con perspicacia López, "el encierro se piensa como un momento transitivo que resulta productivo para delinear proyecciones biográficas que pueden incluir trabajar en negro, tener ingresos intermitentes por debajo de la línea de la pobreza, habitar viviendas precarias y sin servicios básicos, todo ello, claro, propuesto por el ensamble burocrático de la penalidad como un verdadero "proyecto de vida responsable en el marco de la ley" (2013: 20).

Ahora bien, sin perjuicio de esta lectura crítica sobre el discurso del director, interesa echar luz sobre la percepción del directivo en orden a los "beneficios" de la virtud del esfuerzo y el sacrificio individual de los jóvenes. Efectivamente, la última nota transcrita pondera lo que se denomina el "**dinero sacrificado**", que desde la óptica de Wilkis es aquel que "**comunica las virtudes de trascendencia frente a las virtudes materiales**" (2013:86). Se trata de poseer el capital moral de haber obtenido un dinero verdaderamente necesitado y por el que se luchó, en oposición al "dinero fácil" que parte de los jóvenes obtendría mediante la comisión de hechos ilícitos.

Lo dicho hasta aquí reincorpora la idea de que la fase de custodia de la cadena punitiva por la que transitan los jóvenes, dista de ser un simple depósito de guarda de estos, para propender ella a la adquisición de pautas de comportamiento y valores morales. En esta posición se traduce el ejercicio de una autoridad institucional que se plantea como encausante de las trayectorias sociales de los jóvenes. Ello, de alguna manera, también es alentado por integrantes del equipo técnico del Centro Cerrado, ya que en una entrevista con una psicóloga que hace parte del mismo, asomaron los elementos que se vienen comentando:

Uno de los chicos, Nico, por ejemplo, tenía familia y bueno se puso un A24, de esos que son tipo estación de servicio... lo puso con la familia, y como el maneja más la noche, se queda en ese turno, porque él conoce a la gente del barrio... y bueno, a la mañana atiende su familia. Y ahí ya se mudaron de San Fernando, **salieron de la villa, se mudaron a un departamento, re bien**, también sabiendo que había una

familia. Por eso yo intento que **capitalicen la experiencia** que tuvieron, les digo “Vos viviste un montón de cosas en la calle, creciste de golpe en un montón de aspectos, **y a eso hay que sacarle provecho**” (Entrevista con una de las psicólogas del Centro Cerrado, 23 de julio del 2018)

El fragmento antecedente da relieve la idea de que en el horizonte de los jóvenes se plantea insertar objetivos relacionados con la inserción laboral y la conquista de cierta independencia económica. Al mismo tiempo resulta de interés señalar que la psicóloga no estigmatiza las trayectorias previas de los jóvenes, toda vez que al indagar en torno a la posibilidad de rescatar algo de su pasado, su intervención parece inclinarse por un “sacar provecho” de la experiencia de vida. Sin embargo, la “**capitalización**” que introduce la profesional, acusa un léxico mercantilizante para pensar la capacidad de agencia de un individuo, soslayando los condicionamientos sociales que rodean a toda elección “personal” y ponderando como reverso **estrategias individuales de sobrevivencia**. El hecho, asimismo, de que a la par de que se desarrollaba el taller extensionista, semanalmente los jóvenes tenían encuentros con profesionales encargados del despliegue del programa *Autonomía Joven*, da cuenta de la co-presencia de estos discursos institucionales en torno al “éxito individual” y el “proyecto de vida” como claves de una superación que, se estipula, es una elección personal. Como se vio en el primer capítulo de esta investigación, en el marco del *workfare neoliberal* (Wacquant, 2012), la responsabilidad individual constituye un valor central en detrimento de los lazos de la solidaridad colectiva.

Lo expuesto hasta aquí da cuenta de los discursos que sobrevuelan en los operadores que gestionan la institución penal, y que se entretejen en sus prácticas de gobierno. Es claro cómo se propone moldear y redefinir la subjetividad de los jóvenes aprehendidos, desde una concepción que deja de lado clivajes ligados a la clase, género, edad, entre otros. Esto resulta interesante y productivo para vincular con el problema de investigación de esta tesis, en la medida en que incide y se traslada sobre las expectativas en torno a las actividades de recreación”, las cuales se propone que refuercen la perspectiva institucional respecto a los jóvenes:

El director me explica su desconcierto ante algunas “actividades de recreación” que le ofrecen desde el Organismo Provincial de Niñez y Adolescencia provincial, señalando su preocupación por el hecho de que tanto estas como los docentes que las imparten, ofrezcan un perfil de “ejemplaridad” para los jóvenes. Me refiere **orgulloso** el caso de un profesor del taller de “panadería”, **que estuvo preso en el pasado y ahora se dedica a la docencia**: “Como en el caso de Cachito...que es un fenómeno...él estuvo preso y ahora da este taller de panadería...y él les dice a los chicos:

“Chicos, si yo pude, ustedes también” (Entrevista al director del Centro Cerrado, 23 de julio del 2018)

Como se puede apreciar en la nota, de las actividades de recreación se espera que continúen el mandato correccional. La ejemplaridad, así, es ponderada como una cualidad que deben tener todo sujeto que se acerque al establecimiento¹⁰³. Se posiciona aquí algo del orden de lo señalado por Durkheim con relación a la “educación por medio de las cosas” (Durkheim, 1972: 117). De este modo, la confianza en torno a las habilidades u oficios que puede transmitir “Cachito” se presente como esencial, sobre todo en virtud de la trayectoria que el mismo tuvo: su conversión de delincuente a profesor, es un ejemplo virtuoso de la terapéutica de la reconversión y del castigo educativo, algo que singularmente enhebra toda una perspectiva institucional en torno a lo que se espera de los jóvenes -la incorporación de este discurso-. Por su lado, este discurso transparenta un proceso de legitimación de las prácticas “educativas”, estableciendo lo que se denomina una “frontera de diferencia” (Infantino, 2013) entre saberes y competencias jerarquizados, en detrimento de otros que quedan por fuera de la atribución de valor alguno. Es claro que los saberes legitimados, en el discurso del director y también de la psicóloga, son los redituables, es decir, los que “sacan de la calle”, o introyectan componentes morales.

Ahora bien, en torno al ideario ilustrado hasta aquí que sobrevuela en la institución penal, resulta de interés indagar cómo estas se tensionan a la luz de las propias expectativas de las docentes, más allá del mandato educativo que la institución les inviste a estas -desfasaje o margen en el que se pliega el problema de investigación planteado-. Para las extensionistas el espacio de taller de extensión no se plantea como un ámbito de enseñanza de elementos o contenidos que los jóvenes deben incorporar, en la medida en que en muchas ocasiones sopesaba el hecho de pensar en torno a la “clientela” del Centro Cerrado sencillamente como “jóvenes”, no deteniéndose en las particularidades de sus causas penales. Así, una de las extensionistas afirmaba en una entrevista personal lo siguiente:

Ellos son adolescentes, entonces más allá de todo, sabemos que hay que lidiar con el hecho de que se aburren, o que en realidad quieren ver una película graciosa o de acción, o algo

¹⁰³ No debe soslayarse que al mismo tiempo que se ponderan cuestiones como la ejemplaridad, lo cierto es que a esta altura de la investigación cabe remitir a comportamientos y prácticas ya analizados que hablan menos de la pretensa superioridad moral o espiritual de los operadores institucionales -piénsese en las intervenciones de los “maestros” en las escenas pedagógicas- que de episodios de confrontación directa con los jóvenes.

así... **son adolescentes como cualquier otro** (Entrevista con una extensionista, 13 octubre de 2017)

Uno me contó que había matado al novio de la madre, porque el tipo la había querido matar a ella... y bueno, qué se yo... la verdad yo pensaba para adentro **“yo hubiese hecho lo mismo”, pero no se lo puedo decir** (Entrevista a una extensionista, 8 de junio del 2018)

Esta cuestión de que el taller extensionista no se plantea como formativo en el sentido tradicionalmente esperado, de mera transmisión de saberes o competencias, admite entonces un sentido especial en el marco de un dispositivo abocado a plantear intervenciones reparadoras en los jóvenes, o bien de talleres que les permitan a estos mufirse de habilidades. Ponderar que los jóvenes son adolescentes antes que sujetos cumpliendo una medida de seguridad, equivale a evadir el mandato institucional que con un fuerte clivaje positivista se concentra en torno a los rasgos pasibles de corrección. Por otro lado, la concepción de una de las docentes en torno al delito que habría cometido un joven, implica que la práctica docente está más orientada por las **expectativas** en torno a una comprensión del sujeto de aprendizaje, antes que trasvasar hacia él, un modelo ético. No obstante, el hecho de que la educadora asevere “no se lo puedo decir”, no deja de esconder cierta moralidad en el ejercicio de la extensionista, de plantearse desde un lugar neutral a los ojos del joven.

En consonancia con lo apuntado hasta aquí, también resulta interesante recuperar un fragmento de entrevista que se mencionó en el segundo capítulo, pero que en esta oportunidad puede vincularse directamente con el ejercicio de la autoridad docente:

Yo no creo que esto sea una herramienta para salir y laburar de eso, o que vayan a aprender realmente una disciplina o un oficio, pero sirve para verse desde otro lugar. Les aporta eso: trabajar con la imagen, la palabra, el texto fílmico y audiovisual. El verse reflejados en una pantalla y ver sus gestos, sus movimientos, eso les hace salir del lugar que están siempre y pensarse desde otro lugar. Ya al menos tienen una experiencia que los puede vincular con algo relacionado con su identidad, su personalidad, su forma de pensar (Entrevista con una extensionista, 16 de agosto del 2019).

En orden al discurso de la docente, en primer término, este podría problematizarse en la medida en que ponderar lo creativo o lo expresivo conduce, en sus palabras, a no ponderar la colaboración en herramientas que podrían resultar útiles para los jóvenes. Sin embargo, es preciso señalar que el dispositivo penal en sí propende a elaborar y proponer esta mirada utilitaria, por lo cual se entiende que

justamente la posibilidad de plantear una resistencia o “insumisión” (Manchado, 2017) en este esquema, estaría dada por la posibilidad de pensar una intervención al margen de una “necesidad” atribuida a los jóvenes. De acuerdo a Koselleck (1993), las condiciones de posibilidad de las expectativas, están dadas por las trayectorias, y como tales, son coyunturales y contingentes. Así, el autor señala que “las expectativas que se albergan se pueden revisar, las experiencias hechas, se reúnen” (1993: 340). Desde esta perspectiva es que puede adquirir sentido el discurso de las docentes en torno a propiciar una sensibilización estética de los jóvenes, con miras a una introspección individual, la cual no se establece como garante de una vida mejor, de un giro biográfico que responda a un mandato de progreso personal, como se establece desde los discursos y las prácticas de los operadores institucionales -y de los actores del sistema penal juvenil en general-.

De conformidad con lo apuntado en el párrafo precedente, puede afirmarse que en el posicionamiento de la extensionista se provee un desplazamiento de lo educativo, no hacia lo funcional o utilitario, sino más bien hacia una experiencia de sensibilización personal, pero al margen de una perspectiva de superación ubicada por fuera del joven. Esto marca una predisposición por parte de las docentes extensionistas, que en algún punto es la que favorecerá el afianzamiento de una dimensión vincular con los jóvenes. Este componente más ligado a la construcción de un vínculo intersubjetivo mutuo, que no pivotea en un “modelo ideal” al cual deban direccionarse los jóvenes, es parte de lo que se analizará en la siguiente sección.

Confianza: con los jóvenes y entre los jóvenes

En este apartado, como se ha señalado más arriba, resulta pertinente indagar en torno a aquellos emergentes de campo que dan cuenta de qué manera lo vincular parece ser un eje o una dimensión significativa del despliegue de la práctica docente de las extensionistas. La cuestión de la **confianza** no solo constituye un eje del saber didáctico necesario para abordar las prácticas docentes, sino que con relación al objeto de análisis de esta tesis implica una clave de análisis productiva, si se recuerda que los contactos entre los actores en el marco de la “institución total” están mediados por la segregación entre vigilantes y custodiados, y las relaciones entre estos, estructuradas por imperativos de vigilancia y control.

En primer término, corresponde recordar que, tal como se abordó en el segundo capítulo, ya las entrevistas realizadas a las extensionistas daban cuenta de su interés por la vida de los jóvenes, un interés que atravesaba de manera central a la práctica pedagógica. Ello se traducía en que la frecuencia quincenal de los encuentros

conseguía sostenerse, de esa manera, aún sin un subsidio para solventar el traslado hasta el Centro Cerrado, que por momentos se tornaba costoso. De la misma manera, no resulta sobreabundante remarcar que en cada encuentro las docentes se preocupaban por llevar alimentos o bebidas para los jóvenes. En consecuencia, una lectura de estos elementos permite apreciar de forma incipiente la dimensión afectiva y vincular que daba cuerpo a la intervención en el Centro Cerrado.

Ahora bien, lo dicho hasta aquí, además de ser expresado deliberadamente por las docentes, también encontraba eco en los operadores de la institución. De esta forma, el director explicaba con entusiasmo de qué manera los jóvenes aguardaban al equipo de extensión:

Y... los chicos están contentos con ustedes, ¿no? Sí, están re contentos, otra gente ... ya ver gente que no es del ambiente, les cambia la cabeza, el día, **cortan la semana terriblemente**. Ya si ustedes no vienen, ellos empiezan a preguntar “¿Vienen los chicos? ¿Vienen? ¿Vienen?” (Entrevista a un operador, 23 de julio del 2018)

Entre el “otra gente que no es del ambiente” y el “cortar la semana”, las palabras del operador dan cuenta del efecto de desconexión que propiciaba el equipo de las docentes en la rutina de los jóvenes, al visitarlos en el Centro Cerrado. En primer término, podría argumentarse, a la luz de lo analizado en el capítulo anterior, que aquí también se da cierta producción del espacio, en la medida en que se plantea cierto momento de reunión y de intercambio con los jóvenes, al margen de los diagramas punitivos del encierro. Más allá de esta postulación, se estima que esta disrupción se daba, claramente, por la intervención de actores que quebraban el aislamiento al que los jóvenes se encuentran confinados, posibilitando otro tipo de contacto, al no estar los primeros a la vera de la lógica securitaria y de la gubernamentalidad propios de la fase de custodia. Como contraparte debe señalarse que, con relación sobre todo al problema de investigación objeto de esta tesis, que el director de la institución previsiblemente también estaría motivado en prolongar la intervención extensionista en el Centro Cerrado, ya que parece ser que esta conseguía descomprimir dosificadamente el encierro para los jóvenes, y así colaborar al mantenimiento del orden interno institucional.

Lo señalado antes respecto del imperativo securitario que estructura la rutina de los jóvenes de manera nodal, se traduce en las técnicas y discursos disciplinarios que estructuran la cotidianeidad en el establecimiento; las cámaras en los espacios cerrados, los informes mensuales recabando el progreso o evolución de las conductas, la pauta de las salidas transitorias, las requisas en busca de elementos u objetos

“antirreglamentarios”, la restricción de la salida al espacio verde (nuevamente otro emergente ligado a la producción del espacio carcelario) que rodea al Centro Cerrado, son elementos que dan cuerpo a la pauta de que la conducta de los jóvenes debe ser motivo de sospecha y seguimiento.

En consonancia con lo apuntado en el párrafo anterior, de su lado, los ingresos de las docentes a la institución, también confrontaban con esta dimensión del dispositivo de custodia. Así, cabe señalar que, tanto en la puerta de entrada del Centro Cerrado como en otros dispositivos del mismo régimen, es posible observar -como se ve en la **Imagen 6**- cartelería que prescribe, por ejemplo, qué elementos pueden ingresarse al establecimiento y cuáles no. Esta circunstancia es sólo un aviso previo a la vigilancia de rito que, realizada por los “maestros” del establecimiento, es efectuada sobre toda persona que ingresa a este. En las ocasiones en que las docentes llevaban bolsas con comida o mochilas con ropa para regalarles a los jóvenes, era normal que uno de los “maestros” les comentara, dirigiéndose a alguno de aquellos: “Mira, no quiero que te enojas ni pienses que me meto, pero la verdad yo te las tengo que revisar [a las mochilas]”. Esta justificación, reviste interés analítico porque da relieve a la circunstancia de que el ideal de “seguridad”, contrapuesto al de una confianza en un “otro”, se antepone como un “**mecanismo de gobierno**” (Foucault, 2006), que no precisa de un motivo específico para que tenga lugar. Se trata de aquello que señala Sykes (2017) con respecto a que **la securitización se torna un fin**, antes que un medio para un objetivo concreto. Pero fundamentalmente, el hecho de que las extensionistas no quedaban por fuera del área de influencia del halo securitario, y que, en este orden, ellas también podían ser objeto de requisa.

Lo expuesto hasta aquí, de alguna manera prefigura por qué el director señalaba que los jóvenes preguntaban inquietos en torno a las docentes, cuya presencia tendía a “cortar la semana”. Cabe señalar que en las observaciones de campo era frecuente que los jóvenes se dirigieran hacia el final del taller a las docentes, preguntándoles cuándo volverían de nuevo. Como reverso de ello, los jóvenes recriminaban a las docentes si estas se ausentaban alguna vez, reclamándoles que se habían comprometido a ir al Centro Cerrado y no lo habían hecho. Todas estas circunstancias se anclan, como es apreciable, en una práctica docente que en su desarrollo se nutre de la construcción de vínculos de confianza con los jóvenes. En efecto, la práctica de las extensionistas habilitaba a los jóvenes a comunicar sus demandas, sus enojos y reclamos en orden a una mayor presencia de ellas en el Centro Cerrado.

Tal como se destacó en el segundo capítulo, estas perspectivas en torno a lo vincular y a construir confianza con jóvenes, ya estaba presente en el discurso de las extensionistas. En ese sentido, una de las docentes interpretaba en una entrevista

personal que para ella gran parte del trabajo de extensión residía en el grado de involucramiento que se construía con los jóvenes, antes que con la transmisión o enseñanza de un contenido en particular. De esta manera, la docente afirmaba: “Vos podés pasar por la calle 520 [donde está ubicado el Complejo Villa Nueva Esperanza] y ver solamente una zona rural... o podés entrar e **interesarte por lo que pasa ahí adentro con los chicos**” (En entrevista personal, 23 de agosto del 2017).

PARA EL CONOCIMIENTO DE LAS VISITAS
ELEMENTOS PERMITIDOS

- GASEOSAS TRANSPARENTES (MAXIMO 2)
- GALLETITAS SIN RELLENO (ENV. CERRADOS MAX. 6)
- PAPAS FRITAS (ENV. CERRADOS CHICO MAX. 2)
- CHIZITOS (ENV. CERRADOS CHICO MAX. 2)
- PALITOS (ENV. CERRADOS CHICO MAX. 2)
- CIGARRILOS (ENV. CERRADOS MAX. 6)
- LIBROS Y/O REVISTAS EDUCATIVAS
- CARTAS PERSONALES
- UNA MUDA ROPA (SOLO EN CASOS DE INGRESO).

TODO ELEMENTO QUE NO FIGURA EN ESTE LISTADO DEBERA SER AUTORIZADO POR EL JEFE DE GUARDIA, CASO CONTRARIO NO SERA PERMITIDO EL INGRESO, **POR FAVOR**, NO COMPROMETA AL PERSONAL, CUALQUIER DUDA SOLO DEBEN CONSULTAR.

- TODOS LOS ELEMENTOS DE HIGIENE PERSONAL DE LOS JÓVENES SON PROVISTOS POR LA INSTITUCIÓN.

LA INSTITUCION NO SE RESPONSABILIZA DE INDUMENTARIA O ELEMENTOS PERSONALES DE LOS JOVENES.

LAS VISITAS SON LOS SABADOS O DOMINGOS de
13:30 a 18:00hs

NO PODRA INGRESAR NADIE PASADAS LAS 15:30 HS.
Ingresan UNICAMENTE las visitas autorizadas
por el Juzgado o aquellas que fueran previamente
consensuadas con las autoridades de este Centro
de Recepción

LA DIRECCION

Imagen 6

Fotografía de cartel ubicado en la puerta de ingreso al Centro Cerrado. Archivo personal del autor.

En la práctica de las docentes de crear lazos con los jóvenes, puede identificarse entonces un posicionamiento al margen, e incluso oposicional, al enclave de la desconfianza y la contención a la que se remiten los operadores del sistema penal. En este componente de expectativa puede traducirse, ciertamente, la “**confianza**” de la que habla Cornu (1999). Se trata de que la confianza “que se deposita en el niño representa para los dos (niño y adulto) una liberación común. Algo que va a ir liberando al adulto progresivamente de la preocupación que representa para él el cuidado del niño. Uno podría decir que la confianza es algo así como una ofrenda de libertad, porque es una renuncia liberadora a un poder absoluto” (Cornu, 1999: 24). Esta suerte de liberación que se da en el proceso de construir una **relación de confianza** con los jóvenes, consolida lo propio del despliegue de la práctica docente. En ella, la intervención extensionista está abocada a crear y compartir con los jóvenes, como también a escucharlos y articular un diálogo horizontal, en el cual se renuncia a la posición de superioridad vigilante en la que el ideario correccional impone situar a los “referente” adultos.

El proceso de intercambio vincular que se viene comentando hasta aquí, como es de preverse, no era ajeno a extrañamientos y suspicacias aún por parte de los mismos jóvenes, en la medida en que para ellos implicaba un tipo de relacionamiento que los condenaba en una situación de indefensión o inseguridad. En tal sentido, algunos jóvenes señalaban los siguientes conceptos:

Yo no soy de hablar ni de contar cosas. Se lo dije a la psicóloga, yo no quiero hablar, es mi personalidad. Ella me dijo “Vos sos más callado que los demás”, y sí, lo soy (Entrevista con Braian, 9 de noviembre del 2018)

Sí, yo hablo con la psicóloga, le cuento cosas, hasta ahí...pero bueno, un día quisieron venir cuando estábamos con nuestras familias... ¡salí de acá!” (Entrevista con Federico, 26 de octubre del 2018)

“Acá estás vos solo, no podés confiar en el que tenés al lado” (Entrevista con Moisés, 11 de mayo del 2018)

“El que está al lado está todo bien, te diste vuelta y es un topo del director [del Centro Cerrado]. Está todo bien igual, compartís... pero acá sos vos solo” (Entrevista con Adán, 25 de mayo del 2018)

Como se observa en las notas de campo transcritas de qué manera la vida en la institución sedimenta un conjunto de percepciones en torno al aislamiento y la desconfianza generalizada. Esto da cuenta de que la dimensión vincular entretejida en la práctica de las docentes, se posiciona sobre un campo construido en torno a

tensiones entre los sujetos, donde la confrontación y la desconfianza son, por el contrario, las prácticas y reacciones más difundidas.

Tal cuadro de situación es el que emergía cuando, en el contexto de una escena pedagógica, se sucedían burlas entre los jóvenes que de alguna manera a veces terminaban por limitar la participación de algunos que se sentían heridos o agredidos. Por ejemplo, esto es lo que acontecía cuando las docentes comenzaron a exhibir algunos *backstages* y partes de lo que sería el cortometraje, ocasión en la que podían suscitarse tensiones entre los jóvenes, tal como se destaca en la siguiente nota:

Sentados todos en el SUM, vemos en el televisor la proyección de algunos fragmentos que los jóvenes vienen filmando. Cuando lo veo a Alan, que pasa atrás mío, lo invito a que mire el video porque el aparece repetidas veces en él, a lo que se niega. Al final del video una de las docentes les explica a los jóvenes que en la clase de hoy la actividad será planificar quien se hará cargo de la cámara, del sonido, de otras cosas en general, porque una filmación es algo complejo. Cuando se comienza con esa actividad, el *enganche* de los jóvenes es como el de siempre: algunos participan, otros no. Voy con Alan, ya que me había llamado la atención su rechazo, y cuando hablo con él me dice “Yo no quiero participar, es más quiero que borren mi parte”. Aduce que los compañeros se ríen de él en las ocasiones en que aparece hablando en el video. Una de las docentes escucha esta situación y lo llama al joven para hablar con él, lo que hará en forma reservada, en el patio del Centro Cerrado, durante gran parte del encuentro de ese día (Registro de campo, 8 de junio del 2018)

El evento sucedido con Alan, como es claro, destaca que la experiencia pedagógica no solo enfrenta el desafío de cumplir con los objetivos y actividades planificados, sino también de generar un contexto de trabajo en el cual los jóvenes puedan sentirse alojados subjetivamente. En razón de ello es que la atención constante de las docentes, dirigida hacia las respuestas y reacciones de los jóvenes, hacía parte consustancial de la práctica pedagógica. En el caso mencionado, durante gran parte de la clase la docente se quedó hablando con el joven acerca de lo que a él le había molestado particularmente del video y de la actitud de sus compañeros que le había provocado enojo.

Al final de la conversación, la docente consiguió animar al joven, y si bien este no se integró al grupo inmediatamente, siguió participando en la clase del día y ya no pidió que sacaran del video aquellas partes en las que él aparecía (Registro de campo, 8 de junio del 2018)

Lo apuntado respecto de Alan permite identificar una forma de construcción de la práctica docente a partir del tratamiento vincular con los jóvenes del taller. En arreglo a ella, el trabajo extensionista de ese día para la docente fue, finalmente, el generar condiciones para que todos los jóvenes pudieran tomar parte de lo que estaba sucediendo en el marco de la clase. En un nivel más amplio, la experiencia comentada también era sintomática de que algunos jóvenes tenían más aptitud que otros para participar y expresarse. En este marco, la intervención de la docente tuvo por objeto balancear una situación asimétrica en la cual los compañeros de Alan decidieron reírse de este y de su participación, marginando su aporte. Finalmente, lo cierto es que el hecho de que la extensionista fuera en busca del joven para convencerlo de participar en el taller, permite asumir que aquí la **confianza** interpersonal sirvió para encausar al joven dentro del esquema extensionario. Así, este tipo de prácticas suelen ser caracterizadas, en el ámbito de la educación formal, “como verdaderos momentos de inflexión en su experiencia escolar, habilitando un nuevo tipo de vínculo con los otros y, en general, con la escuela” (Di Leo, 2009: 79). En este caso podría señalarse que este tipo de vínculo está dado por el trabajo respetuoso entre pares, y en cierta forma, la creación de grupalidad, como se seguirá observando en los siguientes párrafos. Ahora bien, no es menos cierto que el abandono de escena de la docente, en búsqueda de uno de los jóvenes, expresa en cierta forma algo del “**poder pastoral**” preconizado por Foucault (2001; 2006) en la medida en que la extensionista expresaba la idea de una participación total de los jóvenes, que al mismo tiempo demandaba concentrarse en la individualidad de cada uno. Frente a la resistencia y la vacilación del joven Alan, la intervención docente tuvo por efecto disuadirlo a él, antes que exponer este conflicto con los demás jóvenes. El poder pastoral, así, del pastor que abandona a todas las ovejas para **reencausar** a la que se ha extraviado, emana aquí reponiendo algo del ideario terapéutico, donde luego de una “introspección” del sujeto, este puede modificar su conducta.

En consonancia con parte de lo que se viene apuntando hasta aquí, puede señalarse que el lugar de la confianza en la práctica docente conseguía imbricarse también en torno a intereses de las extensionistas por fomentar el trabajo colectivo y mancomunado. Como es evidente, el esquema securitario del dispositivo penal no tienden sino a favorecer la división y el individualismo, a través de distintas técnicas de disciplinamiento, entre las cuales se cuentan la lógica punitivo premial (Rivera Beiras, 1997), la “estigmatización” y los procesos de “mortificación del yo” (Goffman, 1961). Sin embargo, en ocasión de una escritura colectiva que los jóvenes realizaron por su cuenta luego de finalizada una jornada de taller, pudo apreciarse la emergencia de una fisura en esta matriz de la individualidad:

Los jóvenes traen cuatro páginas que escribieron entre el encuentro pasado y este. Se trata de una escritura en la cual uno escribe en una hoja y relata lo que compañero a compañero se aboca a relatar. Una de las docentes pide que lo lean, a lo que accede uno de ellos. Escucho que el relato es dinámico y da cuenta de un momento de intercambio entre todos los jóvenes: “Estamos acá en el instituto tomando unos mates. Y viene Lucas, de la [habitación] tres, y dialoga que extraña a la familia...Y viene Gonzalo, y cuenta que se cortó el pelo para producirse un poco porque mañana llega su familia... Y viene Carlos y cuenta que está contento porque llega el martes que es el día en que se puede hacer llamadas a las familias” (Registro de campo, 11 de mayo del 2018)

Como es notorio, el texto realizado por los jóvenes en función del pedido de las docentes de que escribieran algo durante la semana, desembocó en un formato de escritura colectiva que da cuenta de la cotidianeidad de los jóvenes en el Centro Cerrado. Fisurando el discurso hermético en torno a la imposibilidad de vínculos afectivos al interior del espacio carcelario, la escritura transcrita denota una hechura colaborativa y grupal, que precisó de la escucha y del intercambio entre pares. Este producto final resulta muy significativo para las docentes, en la medida en que traduce la creación de una escritura poética y colectiva, que puso en acto la existencia de una disposición colectiva y grupal. Así, y en directa vinculación con el problema de investigación objeto de esta tesis, debe ponderarse que la institución penal se caracteriza justamente por una dinámica cuya esencia es no dejar margen para la elaboración de **grupaldades**, toda vez que esta “(...) representa en sí misma una amenaza a la institución y su lógica de funcionamiento, donde ésta no puede ejercer su poder como absoluto” (López, Pérez, Simón y Scarpinelli, 2012).

Por lo expuesto hasta aquí, emerge de qué manera el elemento de la “confianza” en la práctica docente permite identificar algunas escenas que se destacan espacios de vinculación subjetiva y construcción de grupalidad. Se trata de momentos contingentes, esencialmente no totalizantes, pero que de todas maneras permiten echar luz sobre cierta autonomía que adquiere la práctica docente en algunas oportunidades, más allá de su configuración lábil. En consonancia con este enfoque, en la siguiente sección se propone indagar otras escenas en las cuales la práctica docente visibiliza tensiones más evidentes con los operadores de la institución penal.

Extensionistas y operadores institucionales: humillaciones y silencios

En esta última sección, relativa a la intervención extensionista en el Centro Cerrado, resulta propicio indagar en torno a cómo la práctica docente se articula o

tensiona en relación con ciertas prácticas de disciplinamiento de los operadores institucionales. Para ello se echará luz y analizará algunas escenas en las cuales los “maestros” realizan algunas acciones de violencia institucional que tienden a reproducir el lugar de inferioridad y subalternidad de los jóvenes alojados en el establecimiento penal. Es preciso retomar un tipo particular de violencia no física, la humillación, que se entrelaza de manera directa en la reproducción de las relaciones de poder asimétricas del establecimiento, y analizar en función de estos emergentes de qué manera estos eventos tensionan las prácticas docentes.

En orden a lo apuntado en el párrafo antecedente, debe destacarse que la **humillación** constituye una relación social entre una persona (o grupo) que trata a otra como inferior, y esa otra persona (o grupo) se siente agraviada (Kaplan, 2009b; Mutchinick, 2016). Es evidente que esta micro práctica no es individual, sino que se inscribe en un entramado mayor de moldeo de la subjetividad de los sujetos alojados en el dispositivo penal. En efecto, como se ha señalado, el ingreso a toda institución es un rito desintegrador de la identidad, una “mortificación del yo”, que se hila como un rito iniciático del adentramiento en un sistema de reglas de instrucción y reorganización de la personalidad (Goffman, 1961). Como se ha apuntado en el capítulo anterior, diversos procesos de estigmatización abonan una humillación sistemática de los jóvenes y de los elementos que constituyen su identidad, los que se acompañan, en la cotidianeidad en el establecimiento, de diversas referencias directas y descalificantes de los operadores hacia los jóvenes.

Para ilustrar la presencia de las humillaciones en el marco de las escenas pedagógicas, es preciso señalar que muchas de ellas tenían lugar durante el ingreso de los “maestros” a los espacios donde se desarrollaban las actividades de extensión. Esta cuestión del ingreso o avance de diversos modos de los operadores de seguridad en el espacio educativo, como se puede apreciar, es un eje estructurante que incluso interpelaba a las mismas docentes, que se debatían en torno a qué reacción tomar. En el marco de un encuentro en el cual las docentes estaban intentando explicarles a los jóvenes el uso del equipamiento audiovisual, pudo apreciarse la siguiente situación:

Una de las docentes intenta encarar con dificultad una explicación para los jóvenes que irá a usar el instrumental audiovisual. Algunos no oyen, y las docentes alzan la voz. En un momento dado, uno de los celadores se asoma e interviene diciendo: **“Como cuando yo les digo a los chicos que trabajen, y no hacen nada”**. Aparentemente el “maestro” quiso hacer un enlace o “causa común” con lo que las docentes estaban reclamando, pero su comentario quedó como una imputación y descalificación que no tenía nada que ver con lo que las docentes querían manifestar. Las docentes estaban intentando establecer un código en

común con los jóvenes, a los efectos de desarrollar una explicación en torno a una consigna. Frente a este conflicto, el celador intentó establecer una alianza con las docentes, pero desde una interpelación que resultó muy ajena a la formulada por aquellas (Registro de campo, 13 de abril del 2018)

La nota de campo anterior traduce de qué manera una situación fue leída como conflictos de diverso orden, desde la óptica de cada uno de los actores. Efectivamente, desde la perspectiva de los “maestros”, la escena pedagógica probaba una vez más que los jóvenes eran **“vagos” e “indisciplinados”**, y que era en consecuencia necesario elevar la voz a los fines de que estos se incorporaran activamente en la actividad. Por su lado, las docentes se encontraban trabajosamente abocadas a lograr la atención de los jóvenes, lo que en ocasiones se tornaba más dificultoso. Sin embargo, el conflicto para ellas no emergió como tal sino hasta la oportunidad en que los “maestros” irrumpieron en la escena, buscando complicidad, y emitiendo un juicio descalificativo sobre los jóvenes.

Lo expuesto hasta aquí impone de qué manera la humillación vehiculiza y hace parte nodal de una estrategia de disciplinamiento. En efecto, para imponer el control, los “maestros” necesitan incurrir en humillaciones respecto de los jóvenes, las que recaen sobre “características” o “carencias” de estos últimos. Es evidente aquí la concurrencia del “suplemento punitivo” (Foucault, 1973) en la medida en que la cualidad de **“vagos”** que no quieren trabajar, es utilizada como acusación sobre los cuerpos de los jóvenes, como improductivos, en un momento en el cual se encontraban emplazados en una actividad. Frente a esto, es significativo que la práctica docente hubiera eludido la posibilidad de suscribir las actitudes del “maestro”, procurando por el contrario dejar en evidencia frente a los jóvenes, mediante el silencio, que ella no estaba pidiendo “ese orden”, ni mediante “esos métodos”.

Lo señalado en el párrafo precedente, entonces, impone que las humillaciones no sólo están destinadas a imponer límites, sino que, como en la escena comentada más arriba, tienen por objeto la reproducción de un esquema de dominación asimétrico. Por el contrario, en el esquema de las prácticas docentes, y tal como se observa en la última nota de campo, puede percibirse un enojo que, por otra parte, no estaría muy lejos de una postura más comprensiva. Se trata de intervenciones docentes “no culpabilizadoras” (Nóbile & Arroyo, 2015), es decir, que no se asientan en un juicio previo en torno a las cualidades o más bien carencia de cualidades de un sujeto de aprendizaje determinado, en este caso los jóvenes. Esta perspectiva plantea una tensión con los esquemas disciplinarios propios de la institución. El silencio de las docentes, o la falta de una respuesta clara a la apelación del “maestro”, marca la pauta

de horizontes de intervención disímiles, que asimismo se podrían remitir no sólo a las experiencias formativas y trayectorias de estos actores, sino incluso derivarse a las concepciones que ambos tienen en cuanto a la juventud¹⁰⁴.

Otro ejemplo de lo apuntado hasta aquí pudo observarse en el marco del mismo encuentro, en la oportunidad en que los jóvenes comenzaron a experimentar con las cámaras fotográficas. La cuestión de la imagen, como se ha apuntado antes, es central, porque se relaciona con la vigilancia y la observación, monopolio del dispositivo de custodia: en tanto los jóvenes están bajo un régimen de incomunicación, en el establecimiento pueden observarse diversas cámaras de vigilancia que registran lo que sucede en el espacio. Esta relación dual en función de la imagen explica por qué las escenas en las cuales el objeto eran cámara fotográfica o video filmadoras, condensaban inmediatamente la interrupción de los “maestros” interrumpiendo las escenas pedagógicas. En línea con este panorama, en un encuentro en el cual los jóvenes comenzaron a usar video filmadoras en el espacio del SUM, se generó un clima de amplia y activa participación por parte de los jóvenes. Sin embargo, en un momento dado de la experiencia pedagógica, sucedió lo siguiente:

En el momento en que los jóvenes comienzan a tomarse fotos, cumpliendo la consigna de realizar distintos tipos de planos enfocando a los compañeros, el aula del SUM se volvió a llenar. Entonces, se acerca uno de los “maestros” y mirando a los jóvenes **exclama “parece que les están tirando un poco de Whiskas¹⁰⁵”**, expresando una **mueca de desagrado respecto del entusiasmo** con que los jóvenes se abocan a la tarea de sacarse fotos (Registro del campo, 13 de abril del 2018)

Como se desprende de la nota citada, la alusión a la comida para mascotas para designar el estímulo que llamaba la atención de los jóvenes ilustra de qué manera cuando las consignas de las docentes resultan efectivas en términos de intervención pedagógica, los “maestros” entran en escena intentando desarticularla. El comentario respecto de que las cámaras fotográficas hacían las veces de alimento para animales, al relegar a los jóvenes al lugar de la animalidad, no tenía otro sentido que poner a funcionar la maquinaria de la dominación, en orden a lo cual se procuraba devolver a un lugar degradado a los jóvenes y anular la intervención lúdica que los ubicaba a estos en

¹⁰⁴ Como se señaló antes, el eje de las concepciones de juventudes que manifiestan tanto los operadores institucionales, como las docentes, constituye un campo de indagación fructífero, que tangencialmente se conecta con el objeto de esta tesis. El análisis de las prácticas docentes contempla parte de este tema, sin perjuicio de lo cual aquí se acota al cruce entre lo educativo y lo penal.

¹⁰⁵ Se trata de un alimento balanceado enlatado, para perros y gatos.

un lugar de sensibilización y creación estética. En efecto, debe recordarse que, según Bourdieu, la humillación “pertenece a la clase de actos (...) por los que un individuo, actuando en nombre propio o en nombre de un grupo más o menos importante numérica y socialmente, notifica a alguien que posee tal o cual propiedad y, al mismo tiempo, que debe comportarse conforme a la esencia social que de ese modo se le asigna” (Bourdieu, 2008: 82). De esta forma, si antes el rasgo acusado era el de vagos, ahora se pretendía a concebir a los jóvenes como **animales**, lo que en cierta forma resulta muy productivo analizar porque traduce el interés de los “maestros” por decodificar una escena de participación activa en una actividad pedagógica, en términos de una burda excitación animalesca.

Resulta preciso no soslayar que el comentario fue en parte ignorando por los jóvenes, lo que marca la pauta de que el comentario en cuestión no era un elemento aislado sino parte del universo cotidiano de humillaciones en el cual se vertebra el diálogo entre los jóvenes y algunos operadores institucionales. Por su lado, la práctica docente se veía comprometida aquí en el sostenimiento de la secuencia didáctica. La falta de respuesta, nuevamente, a los “maestros”, parece traducir un doble interés: evidenciar el desacuerdo respecto de la intervención por medio de la humillación, y la no confrontación como clave para sostener el espacio pedagógico.

Finalmente, es preciso destacar una dimensión de género en algunos comentarios realizados por los “maestros”. Conforme a los aportes teóricos recorridos en el capítulo anterior, se entiende ya que la atribución de rasgos femeninos parece ubicarse en la línea de degradar a los jóvenes, en el interés por reproducir una forma de masculinidad (Badinter, 1997) que se impone como normativa:

En una jornada en la que los jóvenes tienen que filmar, es reiterada la aparición de uno de los maestros, que es de los más hostiles. Parece singularmente enojado el día de hoy, y los jóvenes comentan: “él está así, y bueno, hay que bancárselo... si no, si le das bola, peor, nos terminamos peleando entre todos”. Otro dice: “si no le caes bien, te jode todo el día, **te manda a limpiar**, a hacer esto, lo otro”. Otro: “Le han hecho denuncias al viejo este... por *verduguear* a los pibes”. En ese momento, cuando la filmación empieza con una toma de uno de los jóvenes cantando, el mencionado “maestro” se aproxima y hace una burla al respecto, diciendo que el joven que canta es “**La Princesita**” (una cantante de cumbia). Algunos jóvenes se ríen aisladamente. Luego hace otro comentario del mismo estilo: “**¿no se maquillaron para la cámara?**”. En verdad, muchos chicos le “siguen la corriente”, se ríen, pero se percibe un clima tenso. Las docentes hacen gestos de desaprobación entre sí (Registro de campo, 24 de julio del 2018).

Como se puede observar de la nota de campo, es evidente que la humillación, en este caso desde una dimensión de género, tiene por efecto orientar la conducta y regular las interacciones entre los jóvenes, a partir de mencionar a uno de ellos como “la Princesita” por animarse a cantar con un micrófono. De esta forma, nuevamente volvía a escena la naturalización de las “oposiciones homólogas” (Bourdieu, 1997) donde lo sensible, parece implicarse como lo **femenino**, y por tanto como indeseable. Así, constituye una escena de humillación en los términos en que se restituye un dualismo masculino/femenino, en orden a señalar cómo uno de los jóvenes transige la masculinidad normativa al interior del espacio de encierro.

Por lo expuesto hasta aquí, y en función del problema de investigación de esta tesis, puede retomarse una expresión utilizada en la introducción. Así, se señaló como problema el interrogante de la posibilidad de **ver el acto o escena educativa sin ver a la cárcel**. En este orden de ideas, ante una práctica docente que tendía a una participación activa por parte de los jóvenes, la irrupción de los “maestros” mediante comentarios jocosos y burlones de los operadores, lejos de toda inocencia, tendió a intentar reencauzar la escena dentro del esquema de valores y prácticas de género dominante en el espacio penal, donde se enfatiza como discurso descalificante y degradante lo vinculado con lo femenino. Frente a esto, nuevamente el silencio o discreto enojo de las docentes, marca la pauta de querer mantener ajenidad respecto de estos comportamientos. Es decir que la práctica docente implica pasar por alto un momento que es percibido como conflictivo con relación a la injerencia de los “maestros”. La relación de dependencia estructural de las docentes en este ámbito en el cual, efectivamente, nada obsta a que puedan ser expulsadas (como se observó en el capítulo anterior), parece motivar los silencios y una estrategia de no confrontación, como se ha dicho, en clave de sobrevivencia del propio espacio pedagógico.

En el Centro de Contención

Expectativas: fantasías en torno al “enganche”

En esta sección se propone hacer un análisis de las expectativas de las docentes respecto de los jóvenes, y los efectos esperados con relación al despliegue del taller extensionista en el Centro de Contención. Para esto, deviene interesante en primer término recordar que, como se ha visto en los capítulos anteriores, el director del Centro de Contención manifestaba sus propias expectativas respecto de los jóvenes:

(...) tienen cerámica, que a veces es medio aburrido, pero al menos hacen alguna boludez para las mamás, y es un incentivo de estar ocupado en algo. Luego tienen taller de pizzería. También educación física... con el de música también rapean un poco. Luego el señor de la huerta, que ahora viene los jueves... y bueno, ahí tienen boludeces de hacer cosas con perejil, acelga, tomates, riegan... es algo útil, porque no se si el día de mañana el pibe va a afanar, o va a tener una quinta. Pero darles la opción, que se lleven otra cosa, que no sea el revólver, la marihuana, la pastilla, la cocaína. (Entrevista al director del Centro de Contención, 5 de julio del 2018).

Como se aprecia en el discurso del operador, es clara la perspectiva en torno a una posible “recuperación” de los enfoques. Es claro, sin embargo, que su discurso cristaliza un enfoque en el cual la educación física, el trabajo con oficios y la realización de artesanías conviven como “estímulos” que aparentan ser la única oferta disponible más que un enfoque tratamental más sistemática. Así, puede mencionarse que existe aquí un eje que va desde el modelo correccional/disciplinario de la cárcel, a uno de la prisión depósito (Sozzo, 2017), en la medida en que las actividades descriptas son en parte dispuestas, como se puede percibir, para mantener a los jóvenes en actividad, más allá de una evaluación concreta en cuanto a cómo coadyuvan estas, a la perspectiva terapéutica institucional.

En oposición a la vaguedad enunciada (que no deja de expresar una precariedad institucional que a su vez se inscribe como un mecanismo de gobierno), es de destacar que la intervención del Equipo de Extensión NO 2, como se observó en el segundo capítulo, manifestaba estrictamente como objetivos lograr que los jóvenes tuvieran una “expresión creativa”, “fundar horizontalidad” y realizar un “trabajo reflexivo, comunicativo, expresivo y de subjetivación”.

En consonancia con lo anterior, durante el trabajo de campo en el Centro de Contención era frecuente escuchar a las docentes señalando que “el taller” debía funcionar como una “forma de expresión para los pibes”. Al respecto, ahondado más en ese punto, la misma tallerista A.R. no dejaba de enfatizar exhortaciones del tipo “expresarse desde adentro. Si no es desde adentro, la poesía no sirve para nada” (Entrevista con una extensionista, 16 abril de 2018), con lo cual cobra relieve el hecho de que constantemente el taller de extensión se presentaba como la posibilidad de una interpelación subjetiva hacia los jóvenes.

En efecto, la valorización de dar cuenta de expresión “desde adentro” parecía en todos los casos ser el móvil que justificaba que en el inicio de cada clase hubiera siempre un primer momento en el cual recapitular lo que se había realizado en el encuentro anterior, no sólo como una forma de retomar lo trabajado anteriormente sino también de

dar continuidad a las producciones de los jóvenes. De la misma manera, al final de cada clase también se propiciaba la generación de un plenario con lo trabajado en el día, momento en el cual los distintos jóvenes y docentes podían poner en circulación lo que cada uno había conseguido hacer. Estas instancias resultaban interesantes, por cuanto exigían de parte de sus participantes la exhibición de lo que hubiesen hecho en el transcurso de la jornada, así como la posibilidad de reflexionar respecto a las producciones de sus compañeros, lo que implicaba poner en acto un tipo de competencias en las cuales se podía verificar la construcción de contenidos y temáticas comunes entre todos los jóvenes.

Como se puede apreciar hasta aquí, todo lo que se producía en este esquema de trabajo era registrado, compartido, discutido y almacenado. Ejemplo de ello puede encontrarse también en la circunstancia de que, al trabajar sobre poesía visual, una de las talleristas pasaba en su hogar en computadora las poesías que en clases anteriores hubieran redactado los jóvenes. Las reacciones de los jóvenes cuando tal profesora llevaba las poesías transcritas en formato *Word* era significativa; la transposición de un manuscrito a otro soporte, tenía como primera consecuencia el hecho de dotar a la producción de los jóvenes de un formato menos precario, durable, transportable, y esta modificación preparaba las condiciones para un nuevo acceso a aquella.

Ahora bien, en función de lo descrito, interesa en este punto describir una escena en la cual una de las docentes había llevado impresas las producciones escritas de los jóvenes, en una jornada más de taller. En función de la siguiente escena, será posible describir y analizar las expectativas creadas por la docente con relación a las actividades de extensión:

Cuando la docente reparte a cada joven las poesías impresas, pregunta por uno que está ausente, de nombre Jeremías. Los jóvenes le comentan que el mismo se dio a la fuga. La docente entra en un estado de shock, no lo puede creer, manifiesta que Jeremías era uno de los chicos que más se había *enganchado* con el taller. Esto es notorio porque entre las diez hojas impresas que llevó la docente, al menos tres hojas son sólo poesías escritas por Jeremías. La docente pregunta si el joven se llevó sus cosas, lo que es motivo de bromas para los demás, quienes irónicamente señalan que en realidad se llevó efectos personales ajenos: "Las cosas de los demás se llevó, sí" (Registro de campo, 16 de abril del 2018)

Lo que se observa en la nota es el comportamiento estupefacto de la docente al momento de tomar conocimiento de la fuga de la institución por parte de uno de los jóvenes. Tal actitud permite identificar con nitidez que, en ciertas ocasiones, parece observarse un sobredimensionamiento de las docentes respecto de los efectos de la

experiencia pedagógica, en el marco de la vida amplia, compleja y más abarcativa de los jóvenes. Es que, de la nota transcripta, puede extraerse que del hecho de que Jeremías se hubiera enganchado con el taller, la docente deducía que el joven comenzaba en cierto punto a aceptar su encierro, y que no lo abandonaría habida cuenta de ese “**enganche**”. De la misma forma, la preocupación de la docente respecto a si Jeremías se había llevado sus efectos personales, contrasta con la jactancia e ironía de los demás jóvenes, lo que de alguna manera también corporiza la existencia de una mirada algo romántica, sobredeterminante de su práctica con relación a **lo que se esperaba** de los comportamientos de los jóvenes.

Ahora bien, en orden a la práctica docente, resulta interesante aquí analizar la misma con relación al esquema de poder de Foucault (1973; 2006), quien a su turno plantea la emergencia del “poder pastoral” como una forma de ejercicio del poder típicamente occidental, y que el autor señala que se despliega en instituciones de secuestro como la escuela, la fábrica, y por supuesto, la cárcel. En este marco, resulta interesante pensar que lo fue un simple desencuentro entre las expectativas de la docente y la vida más compleja o con otros atravesamientos del joven que se fugó, emerge como resultante un posicionamiento de la extensionista como ejerciendo cierto poder pastoral. En efecto, el poder pastoral “es un poder que no se ejerce sobre un territorio; por definición se ejerce sobre un rebaño y, más exactamente, sobre el rebaño en su desplazamiento, el movimiento que lo hace ir de un punto a otro. El poder del pastor se ejerce esencialmente sobre una multiplicidad en movimiento” (Foucault, 2006: 154). De esta manera, lo que se traduce en la práctica docente de la extensionista es un convencimiento de que su abnegación y su trabajo, ciertamente debían enlazar como contraparte una sujeción del joven al taller, y como lógica consecuencia, a aceptar su proceso de encierro.

El desarrollo teórico del filósofo francés enlaza el pastoreo con la técnica de la confesión, para analizar de qué manera este implica una conducción de las personas que tiene la forma de un “amor benevolente” (Foucault, 2006), es decir, el pastor que está dispuesto a darse a sí mismo por la oveja que se ha alejado del rebaño. En este caso, interesa traer a colación esta imagen porque se trata de una “institución total” en la cual los diagramas disciplinarios están tamizados por el discurso formal de la “socio educación” tendiente a que los jóvenes acepten su encierro como parte de un “amor punitivo” (López, 2012) que asegurará su reconversión personal. En este esquema, la extensionista inscribe su práctica docente en un proyecto de extensión cuyas pretensiones están eminentemente vinculadas a una interpelación personal y subjetiva de los jóvenes; la expresada intención de “fundar horizontalidad”. Ahora bien, la incredulidad ante la fuga del joven, desnuda que existía una expectativa cierta en torno

a que el joven Jeremías persistiera en el taller, en virtud del intercambio subjetivo exitoso que traducían sus poesías. Ahora bien, las expectativas en torno a este intercambio, pueden interpretarse en términos de Foucault (2006) como la búsqueda de eliminar toda distancia entre quien se confiesa y quien escucha la confesión, entre el amable pastor y su oveja. Este eje permitiría argumentar que contra toda intención de “fundar horizontalidad”, lo que más bien se daba en la perspectiva de la docente, era el ideal de una configuración estable donde el joven se encontraba, a fin de cuentas, encausado en un proceso positivo, de recuperación e introspección.

Lo que se pretende apuntar aquí es que, finalmente, la práctica docente quizás fue mucho más apegada a cumplir con una planificación docente que el Equipo de Extensión NO 1, poniendo un énfasis notorio al imprimir las poesías y llevárselas a los jóvenes, además de los cuadernos y los ejercicios de poesía visual¹⁰⁶, entre otras actividades. Sin embargo, esta modalidad más estructurada sobrepuso las expectativas en torno a lo que significaba cumplir con las actividades, interpretando, y quizás esperando, que el cumplimiento acabado de las mismas podía traducir también una aceptación del espacio de encierro.

Y es que quizás lo que la docente se preguntaba en torno a si Jeremías había llevado sus cosas, estaba vinculado a la fantasía del “**enganche**” del joven con el taller y a la expectativa de que se hubiera llevado el cuaderno o los materiales producidos en el marco de aquel. En este caso, además de una mirada un tanto romántica e ingenua, desfasada completamente del marco de una “fuga”, se exhibe también una diferencia de puntos de vista -o mejor dicho, como sostiene Bourdieu (1997) “vistas desde puntos”, en este caso de los puntos divergentes entre las docentes y los jóvenes-. Para las docentes el taller es casi “el todo” en su relación con ese espacio y esos sujetos, proyección totalizante que se traslada sin mediaciones a la forma en que se representan la cosmovisión de los jóvenes, trasladando allí sus propias perspectivas. Lo que pretende señalarse, es que para los jóvenes el espacio del taller representa posiblemente tan sólo una fracción de una serie compleja de eventos que implican la vida en el encierro, mientras que para las docentes aquel tiene un volumen y alcance desproporcionadamente mayor, que se ve en shock cuando determinadas escenas o prácticas de los jóvenes implican una deflación de las prácticas docentes y de esas perspectivas de trascendencia del acto educativo a un carácter totalizante o transformador en la vida de esos sujetos.

¹⁰⁶ La poesía visual es una forma de expresión artística caracterizada por la combinación de la palabra y la imagen.

Por lo expuesto hasta aquí, resulta interesante conectar cómo conviven las expectativas de las docentes, con episodios como las “fugas”, o bien, como se vio en el tercer capítulo, con un grueso de momentos de agobio o desinterés por parte de los jóvenes -contingencias que son las propias de toda escena educativa; efectivamente, las expectativas diferenciales de un otro, no deberían representarse como un conflicto para las extensionistas-. Todos estos elementos marcan la pauta de un desacoplamiento entre lo esperado desde la práctica docente y la respuesta intermitente y aislada de los jóvenes. De este cuadro resulta interesante pensar que, más que un desencuentro radical de intereses y **expectativas**, lo que emerge con nitidez son valoraciones divergentes entre actores que ingresan de diferente manera a esa escena o acto educativo. De este modo, la docente que va a la institución con la intención de educar, y el sujeto que ingresa a aquella en condición de detenido, o incluso el trabajador en muchos casos no vocacional de esos ámbitos, son variables que parecieran darse una imbricación conflictiva y desigual de expectativas heterogéneas en torno a un mismo escenario, y que en todo caso gravitan sobre el acto educativo.

Confianza: “Siempre todo está bien, todo lindo”

En esta sección interesa retomar el modo en que se plantea la valoración de las producciones realizadas por los jóvenes en el marco del taller extensionista, como parte de los procesos de confianza que se articulan en las prácticas pedagógicas.

En este punto en particular, debe señalarse que el reconocimiento y ponderación de los trabajos producidos por los jóvenes adquiere especial importancia para las extensionistas que trabajan en el Centro de Contención. Lo sucedido incluso desde las primeras semanas, en oportunidad de desarrollarse la unidad de “poesía visual”, da cuenta de la modalidad de presentación y reflexión en torno a las producciones desplegado por las extensionistas:

Johnny, uno de los que están en esta institución desde el verano, y por ende es de los más antiguos del grupo de jóvenes, lee también dos poesías. Ambas hablan del enojo, del resentimiento. Entre las palabras de los versos aparecen “juez, juzgado, comparendo, familia” como palabras que se concatenan y se hilan, creando un efecto de rutina, de confusión, de elementos que juntos suenan apabullantes. Termina de leerlo, y una docente lo felicita (Registro de campo, 16 de abril del 2018)

A la luz de esta nota podría señalarse que el comentario de la docente extensionista estaba orientado a ponderar tanto la escritura del joven Jonathan, como su expresión oral. Como se señaló en la sección anterior, emerge aquí el espacio del

“plenario” como una instancia en la cual se produce una valoración crítica y plural de lo realizado en el marco del taller, lo que a la postre implica una atribución de sentido sobre ese objeto o escritura que de otra manera quedaría reservado en la individualidad de los jóvenes. Como la docente le continuó señalando al joven, el texto en cuestión fue óptimo en la medida en que, tratándose de una poesía visual, ponía en cuestión una cantidad de palabras con referencias visuales muy potentes.

En el marco de las ponderaciones positivas que las docentes de extensión realizan respecto de las producciones de los jóvenes, se entiende que las mismas hacen parte sustancial de la construcción de su práctica docente. En efecto, en el marco de un dispositivo que se caracteriza por señalar las faltas y las carencias de los jóvenes, las extensionistas son muy indicativas en el sentido de ponderar e interpretar las producciones creativas de los jóvenes. Interesa señalar aquí que, en ocasiones, estas intervenciones son recibidas de manera vacilante por algunos de los jóvenes:

Uno de los chicos, en esa oportunidad, le retruca a la docente que hace comentarios elogiosos: **“¿Para vos está todo bien siempre lo que hacemos?”** Esta docente se ríe. El chico apunta con su mirada a todos los demás y dice: **“Para ella siempre todo está bien, todo está lindo... nada está mal”**. La docente hace caso omiso del comentario y explica la tarea del día, que es “escribir un poema hablándole a algo” y que tiene que ser escrito “desde adentro”. De tal manera, dice: “No tienen que hablar de ustedes mismos sino hablarle a algo. Al techo, a la pelota, a la gorra, a una cosa cualquiera, al dolor, a la bronca. Vos bronca, que no te aguanto más, que te tengo en mi cabeza. A vos culpa que de tanto culparte no se si te culpo a vos o a mí mismo, ¿entienden?” (Registro de campo, 16 de abril del 2018)

Como se puede ver en la nota de campo, uno de los jóvenes expresa cierta perplejidad o escepticismo frente a los comentarios de la docente extensionista, en la medida en que descrea de elogios que se formularían, según él, permanentemente y de forma acrítica. Como se viene señalando, la práctica docente incurre en momentos en los cuales la expresión de “confianza” es nodal, y eso se traduce en los elogios y reafirmaciones de los trabajos de los jóvenes. Puede destacarse que la docente no contestó o replicó este comentario, el cual podría haber servido quizás para que ella evidencie su metodología de trabajo, y la intención que perseguía al formular comentarios elogiosos. Resulta útil seguir con el análisis de esta escena pedagógica, en la cual el objetivo era la escritura de una poesía dirigida a un objeto concreto. En efecto, en el marco de la clase se sucedieron otros episodios como el mencionado con

relación a las valoraciones de los trabajos de los jóvenes, los cuales fueron replicados con las mismas respuestas vacilantes por parte de estos:

Otro docente felicita a uno de los jóvenes, que cumplió con la consigna. Sin embargo, este le contesta: “**Corte que me decís que está bien el trabajo, entonces valgo la pena, sirvo para algo**”, y se ríe. Uno de sus compañeros retruca y exclama con sorna “¡Si este es re chorro!”, o bien dirigiéndose a un compañero “¿Qué te haces el bueno, si estas acá?” (Registro de campo, 16 de abril del 2018)

Lo que resulta de la nota nuevamente es que existe cierta impugnación hacia los comentarios positivos de las docentes. La felicitación o el reconocimiento, si bien paulatinamente -tal como se observó en el trabajo de campo- fueron en la dirección de afianzar la **confianza** de los jóvenes como productores y sujetos reflexivos, no se encontró exenta de vacilaciones por parte de estos. Recuperando a Cornu, de quien se tomó la definición de confianza, debe recordarse que este autor señala que “confianza o desconfianza no pertenecen a los individuos, a sus cualidades o defectos, sino que se producen entre individuos” (1999: 22). De esta manera, esta condición relacional de la confianza implica que no puede implicar una transferencia de las docentes, sino antes bien algo de lo que deben estar persuadidos también los jóvenes, algo que parece ser esquivo en la escena mencionada, a tenor de la insistencia de los jóvenes en torno a que este aspecto era poco convincente:

Sobre el final de la actividad, algunos de los jóvenes se disponen a leer lo que han escrito. Uno de ellos, Enzo, escribió sobre “el amor”, e incorpora un remate cómico al final. Otro escribió sobre la culpa. Sin embargo, noto que los trabajos son descriptivos, es decir que no tomaron al objeto como un interlocutor. La docente advierte esta resolución que no se ajusta a la propuesta de la clase, lo evidencia y sin embargo vuelve a felicitarlos: “**Muy bien, muy pero muy bien, hay que empezar a trabajar con estas cosas que hicieron que están muy buenas**”. De todos modos, es palmario que la consigna no fue cumplida del todo, ya que los chicos hablan de las cosas, pero sin dirigirse a ellas como un objeto como lo habían pedido las docentes. Ella explica que **faltó esa parte de la consigna, pero que de todos modos está bien**. Uno de los chicos nuevamente esboza: “**Siempre está todo bien**” (Registro de campo, 16 de abril del 2018)

Lo dicho hasta aquí plantea que existe un posicionamiento deliberado por parte de las extensionistas en función del cual es relevante que los jóvenes escriban y se expresen, más allá de que se ajusten a los requerimientos de la consigna del taller. En

este punto, es válido señalar que este posicionamiento de la práctica docente implica, en cierta forma, la adscripción a rasgos eminentemente expresivistas¹⁰⁷ de la enseñanza en artes, conforme a los cuales el dispositivo pedagógico tiene como único fin canalizar irrestrictamente los deseos, emociones y pensamientos que están en el interior de los sujetos. Esta perspectiva, sin perjuicio de que su surgimiento haya estado vinculado a una crítica radical de la enseñanza tradicional, ha sido cuestionada en tanto la evaluación de los logros técnicos del alumnado no adquiere importancia. En efecto, tal como sucede en los episodios que se han reseñado, el contenido a desarrollarse parece perder centralidad frente a la aprobación constante de todo tipo de práctica realizada por los jóvenes. En consecuencia, si la intención de la extensionista era formular un rol docente que incentivara la formación crítica de los jóvenes, resulta difícil pensar cómo se desarrolla este objetivo en el marco de una celebración constante, que incluso amerita comentarios, por parte de los mismos jóvenes, de que “para ella [la docente] siempre está *todo bien*” o “siempre todo está *lindo*”¹⁰⁸.

Lo dicho en el párrafo anterior conduce, por otra parte, a otras tensiones susceptibles de ser señaladas. La metodología de las docentes de avalar y refrendar todas las producciones elaboradas en el marco del taller, implica, por momentos, dejar de lado la posibilidad de ponderar buenas o malas resoluciones en torno a los objetivos planteados al inicio de la clase. En este punto la práctica pedagógica, si bien puede ser consecuente con los objetivos de las extensionistas, parece no contemplar las posibles reacciones de los jóvenes, ni muchos menos las condiciones de un dispositivo penal en el cual todas las intervenciones están imbuidas en términos de un “deber ser” que separa lo bueno o ideal de lo negativo.

¹⁰⁷ En cuanto al modelo espontaneísta, el cual surgió con el Escolanivismo a principios del siglo XX, propone una enseñanza basada en los principios de actividad, libertad y espontaneidad. Así, se desdibuja el objeto de enseñanza, no habiendo mediación del conocimiento y no estando en juego el proceso de conocimiento. El docente actúa como un facilitador y orientador del proceso que se denomina “autoexpresión”, no imponiendo conceptos desde la lógica del adulto, pues toda intervención didáctica atenta contra la capacidad creadora y espontánea del niño. Los contenidos entonces se plantean en términos de exploración, experimentación, improvisación, anclados en las experiencias y vivencias de los niños y así se les otorga escaso valor a los conceptos.

¹⁰⁸ Resulta interesante señalar que la ley 13.688 de Educación Provincial recepta un paradigma crítico de educación artística, relacionado con objetivos de desarrollo de la personalidad, acceso a bienes culturales de distintas tradiciones y reflexión en torno a la cultura visual. El proyecto de extensión del Equipo de Extensión NO 2, a su turno, también se impone una perspectiva crítica. En este contexto, es interesante pensar para futuras investigaciones cuáles son los factores explicativos que pueden dar cuenta de por qué en las prácticas aún es observable la preeminencia de una escuela expresivista, incluso por parte de docentes de formación universitaria, es decir que han tomado contacto con las corrientes críticas de la enseñanza en artes. Esto, vale decirlo, desborda el objeto de esta tesis, centrado en la convergencia de las prácticas educativas en el marco de un dispositivo penal.

Ahora bien, va de suyo que la intención de las docentes de mantener esta postura, no puede explicarse totalmente por cierto expresivismo que rodea a la propuesta de extensión, sino que también este parece tener un cruce con la necesidad de formular una valoración positiva respecto de las producciones de los jóvenes, en las cuales muchas veces se ponen en circulación contenidos y poéticas estigmatizados. En este punto cabe recordar, como se ha mencionado en los capítulos precedentes, que determinadas temáticas y/o formas de expresión o dialectos de los jóvenes, son usualmente censurados o desechados por los operadores institucionales pro procesos de estigmatización (Goffman, 1961), con lo cual el taller de extensión resulta ser un espacio de emergencia de estas cuestiones, que de otra manera estarían condenadas al silencio o reducirse a lo que los jóvenes pueden conversar o compartir entre ellos en privado. Así, la práctica docente celebratoria de las producciones tendría sentido en un contexto en el cual, desde un intento por crear confianza en el joven, se aliente la posibilidad “ejercitar la seguridad de los adolescentes en sí mismos, cuando se les ofrece la oportunidad de imponer sus propias soluciones ante situaciones nuevas que puedan surgir, por ejemplo, con el comportamiento inesperado ante los materiales” (López Martínez, 2011: 92).

Por lo expuesto hasta aquí, y como en parte se ha señalado en el capítulo anterior, es posible señalar tensiones en función de las distintas variables que implican las posiciones de los sujetos en ese espacio penal, devenido pedagógico durante el transcurso de las actividades. Así, las docentes parecen posicionar su práctica docente desde la creación de procesos de **confianza** y seguridad en los jóvenes, desde una perspectiva tendiente a alentar la participación de los jóvenes en el taller. Por su lado, los jóvenes experimentan esto como, en parte, poco creíble: puede argumentarse que emerge quizás algo del orden de reconocer su escasa vinculación con las actividades extensionistas (el “silencio” o el “desenganche”, como se sugirió en el tercer capítulo) en la medida en que en función de sus comentarios, parecería que ellos no se sienten tributarios o merecedores de felicitaciones, de acuerdo a lo poco que habrían puesto en juego en el marco del taller.

En función de lo dicho hasta aquí, en la siguiente sección será propicio abordar las relaciones suscitadas entre docentes y operadores institucionales, lo que permitirá complejizar la mirada respecto de los objetivos disruptivos de las integrantes del Equipo de Extensión NO 2.

Extensionistas y operadores institucionales: humillaciones y alianzas

Si en las páginas que anteceden se focalizó en la forma en que las actividades propuestas se direccionaban hacia procesos de creación de confianza con los jóvenes, en esta sección corresponde recabar en cómo las prácticas docentes se articulan, en ocasiones, con las prácticas disciplinantes de los operadores institucionales. Es preciso reiterar que parte de la práctica docente se refleja en las tensiones con las autoridades de cada institución (Batallán, 2003), vínculo que en este caso atañe al vínculo entre la extensión universitaria y la matriz penal.

En correlación con lo dicho hasta aquí, debe apuntarse que el orden interno de la institución en el Centro de Contención, de la misma manera que en el Centro Cerrado, tiende a estructurarse en la cotidianeidad a partir de un conjunto de prácticas violentas que involucran la humillación de los jóvenes. De conformidad con la perspectiva de Elias (2003) debe decirse que las humillaciones son prácticas que en verdad traducen relaciones de poder, en la medida en que gozar de mayores o más fuertes recursos de poder en un determinado contexto, es la circunstancia que legitima el intercambio desigual, donde algunos individuos -por medio de la humillación- son rebajados en su valor humano. En línea con esta interpretación, el análisis de algunos episodios sucedidos en la institución penal, permiten visualizar estas tensiones entre unos y otros actores:

En el Centro de Contención advierto la constante entrada en escena de una de las “maestras”. Ella parece ser muy impaciente con los jóvenes y tener una relación ríspida con ellos. Los jóvenes le hacen burla o la “descansan”, es decir que cuando la mujer les pregunta algo, le responden capciosamente o con burlas. Sin embargo, esta mujer contrarresta tales tratos con amenazas y reprimendas; el latiguillo disuasivo consiste en la aseveración de “Los voy a anotar, eh”. Oigo que ella dice eso repetidas veces, traduciendo su potestad de marcar en un cuaderno las “faltas” de respeto de los jóvenes, **en orden a suspender sus “beneficios”, entre los que se cuentan las llamadas telefónicas que ellos pueden efectuar a sus padres. Ante esta réplica, noto que baja el nivel de confrontación de los jóvenes.** Las docentes tratan de mantenerse ajenas a esta puja, y sobrellevar su taller. Se esfuerzan por hacerles comentarios a los jóvenes, disimuladamente, para que no confronten con la “maestra” (Registro de campo, de mayo del 2018)

Como surge de la primera nota transcripta, la autoridad de la “maestra” se afirma en la amenaza de un castigo, o en el recordatorio constante de que las faltas cometidas por los jóvenes pueden volvérselos a estos en su contra, lo que, en relación con la suspensión de las llamadas telefónicas de los jóvenes, actualiza un componente de

humillación, tendiente a exhibir en forma altisonante cuán fácilmente pueden perder su derecho de comunicación con sus progenitores. Por su lado, es evidente que volviendo sobre la concepción foucaultiana del poder, podría argumentarse que el poder no está “en manos” de la “maestra” como operadora institucional, sino que este, fuga constantemente desde diversos puntos, y por tanto está sujeto a su ejercicio. En este marco, la “maestra” debe hacer uso de la administración arbitraria de los “beneficios”, como técnica disuasiva y ciertamente efectiva, para confirmar y reactivar su lugar de inapelable superioridad. Así, y como señala Pavarini, en la institución disciplinaria, el sujeto privado de su libertad comprende que su salvación “dependerá solamente de su auto control, de la disciplina que imponga a su propio cuerpo, de su capacidad de tomar como modelo de comportamiento el estar 'sujeto al poder'" (Pavarini, 1980: 193). Algo del orden de estas cuestiones, se repite en la siguiente escena:

La “maestra” vuelve a entrar al comedor, donde tiene lugar el taller de extensión. Mientras algunos hacen actividades propuestas por las docentes, uno de los jóvenes le dice burlonamente a la “maestra”: **“Te voy a denunciar”**. La “maestra” le contesta, mirándolo a los ojos: “¿Por qué me vas a denunciar a mí?”, increpándolo. Y el chico baja la cabeza “Por nada, por nada, era un chiste...”, con lo que se da por cerrado el intercambio, el que fue ciertamente tenso más allá del pretendido tono de chiste o broma por parte de los dos interlocutores (Registro de campo, 27 de julio del 2018)

Como se observa en la nota de campo, nuevamente emerge la cuestión de que la configuración del poder dentro de la institución penal, más allá de que fundamentalmente enhebrada en torno a la asimetría entre los guardianes del orden (operadores institucionales) y sus internados (los jóvenes) (Goffman, 1961) presenta resistencias claras en los jóvenes. Es claro que estas tienen lugar con relación a ese ejercicio del poder que actúa como estructurante de las escenas: “te voy a denunciar”, traduce la facultad, el derecho formal del joven, a imputar algún “exceso” a la “maestra”. Tal como lo señalaba el director del Centro de Contención: “Ahora ellos tienen más derechos que antes, no se puede hacer cualquier cosa... si uno los sanciona, inmediatamente hay que comunicárselo a su defensor” (Entrevista al director del Centro de Contención, 3 de junio del 2018).

Lo apuntado hasta aquí permite complejizar cómo se da el ejercicio del poder al interior de la institución total, algo que también incidirá en el marco de las escenas educativas. De esta manera, más allá de los objetivos relacionados a “fundar horizontalidad” con los jóvenes, y a una retórica que los tiene a estos últimos en el centro de toda intervención, lo cierto es que la dinámica de poder también permitirá identificar

procesos de alianzas y complicidades con el personal de la institución. Esto se vincula directamente con el problema de investigación de la tesis, en la medida en que algunas escenas permiten encontrar un acoplamiento evidente entre el accionar de las extensionistas, y los operadores de la institución:

La “maestra” quiere prenderse un cigarrillo y se acerca al taller para pedirle un encendedor a uno de los jóvenes. Todos ellos están fumando también, pero le responden que no tienen encendedor, lo que a todas luces es ridículo. La negativa a compartir un encendedor es sostenida de manera cómplice entre todos, lo que es advertido por la “maestra”, quien responde: “Bueno, si no me dan fuego, no tengo como prender la cocina para que tomen mate”. Entonces se va, y los jóvenes dicen por lo bajo “Si igual ella nunca hace mate”. **La extensionista los exhorta a que le faciliten un encendedor a la maestra, erigiéndose como una tercera imparcial** entre estos dos extremos dentro de la institución. En virtud de ello, un joven cede su encendedor y se lo da a la docente, quien a su vez va hacia la Dirección en búsqueda de la “maestra”, y le da el encendedor que necesitaba” (Registro de campo, 8 de mayo del 2018)

De la nota anterior, entonces, se percibe la decisión de la docente extensionista de interceder en favor de una operadora institucional, y en ese movimiento, de señalarle a los jóvenes cierta falta de solidaridad con aquella, en la medida en que no le querían prestar un encendedor. Poco importa lo justo o injusto de la situación, sino que interesa apuntar que la docente, conocedora del espacio en la medida en que hace más de seis meses que oficiaba como tallerista, decidió incidir en la trama de relaciones entre internos y operadores institucionales, intentando intervenir aleccionadoramente en la misma. Parte de este comportamiento puede explicarse en la necesidad de sostener buenos tratos con los operadores, toda vez que como se viene señalando a lo largo de esta investigación, la aparición de aquellos en las escenas pedagógicas es un elemento constante que actúa como una interferencia en el despliegue de la intervención educativa. La relación entre las extensionistas y los operadores institucionales, como ya se recorrió en varias dimensiones en esta tesis, es compleja y se reformula en función de distintas variables en cada momento. Cabe señalar al respecto la siguiente escena:

En el marco de una visita de las extensionistas a este Centro de Contención, durante el receso de invierno de julio del 2018, los jóvenes invitan a aquellas a tomar mate. Se trata de un día en el que viene un peluquero a cortarles el pelo a los jóvenes, actividad que se sucede mientras este sujeto facilita el celular para que los jóvenes escuchen música. Abruptamente, uno de los “maestros” entra en escena y le

grita al peluquero: “¡No dejes que usen el celular! ¡No pueden, y ellos lo saben!” Uno de los jóvenes dice algo, a lo que el “maestro” retruca con violencia que “no se hace, porque te lo digo yo, ¿entendido?”, mientras su mano se alza amenazadoramente en dirección a uno de los jóvenes. Luego, se retira. El joven agredido exclama: “¿Cuándo será el día en que te mate, hijo de puta?”. A los minutos, el “maestro” vuelve a escena, quizás a constatar que nadie esté usando el celular del peluquero, y exclama burlona y autoritariamente, con los brazos cruzados “¿Todo bien?”. Dos jóvenes contestan: “Por ahora, sí”. La presencia del maestro incómoda a todos los presentes: jóvenes, peluquero, **y a las dos extensionistas que han contemplado la escena y han enmudecido gritaba el “maestro” gritaba** (Registro de campo, 27 de julio del 2018)

En función de la violenta escena que se transcribe en la nota, emerge nuevamente el componente de las **humillaciones**, en la medida en que la entrada del maestro gritando tuvo por objetivo la reducción absoluta de los jóvenes, y la exhibición de su autoridad, despojada de todo criterio de razonabilidad tal como se expresaba en sus directivas: “No se hace porque te lo digo yo, ¿entendido?”. Pero en la mencionada escena los destinatarios de la violencia no son sólo los jóvenes, sino también actores externos a la institución, como el peluquero, e incluso las extensionistas. Interesa prestar atención a cómo estas últimas presenciaron la escena y, por elevación, fueron receptoras de la reprimenda del “maestro”, en la medida en que también se encontraban tomando mate con los jóvenes al momento en que estos fueron corregidos por su mal comportamiento de escuchar música desde un dispositivo móvil. Es claro que esto se vincula con el problema de investigación, en la medida en que da cuenta de la fragilidad del trazo de la presencia de las docentes, sujetas a las intervenciones disruptivas y normalizadoras de los “maestros”.

Ahora bien, contra la oposición evidente entre la forma de proceder frente a los jóvenes que detentan los “maestros”, en ocasiones el despliegue de las extensionistas parece aprovechar estas formas de accionar. Es claro que las extensionistas intentan construir un vínculo con los jóvenes que no abreve en ninguna de las modalidades violentas mencionadas, tal como se señaló antes al abordar los ejes de las expectativas y la confianza. Al respecto, puede recordarse la entrevista en la que uno de los extensionistas que forma parte del Equipo de Extensión NO 2, señalaba que “el profe de taller, se corre, construye desde otro lugar” (Entrevista con el extensionista N.I, 3 de julio del 2019). Este “otro lugar” es referido por las extensionistas como parte de la “construcción de horizontalidad” por ellas proclamada, expresión que, según el Equipo de Extensión NO 2 refiere a la posibilidad de construir relaciones vinculares simétricas con los jóvenes. Sin embargo, durante el trabajo de campo fue posible identificar

episodios en los cuales se observó cierto comportamiento más ligado a la articulación de alianzas o de manifestación de cierta conformidad por parte de las extensionistas, ante intervenciones prototípicamente autoritarias del personal institucional. Así, la escena siguiente es un ejemplo nítido de ello:

Al inicio de un encuentro extensionista, una de las docentes se dirige hacia uno de los jóvenes, Enzo, a quien le había prestado un libro en el encuentro anterior. Enzo replica que al libro lo perdió, lo que no es convincente para la docente. Así, **la extensionista se enoja, y les comenta a dos “maestros” la situación.** Los “maestros” contestan: “Perfecto, entonces le vamos a decir a Enzo que si no aparece el libro ...lo vamos a suspender, o se queda en la habitación...” (Registro de campo, 14 de mayo del 2018).

En función de lo apuntado en la nota precedente, es evidente que los “maestros” están dispuestas a prestar colaboración, de manera muy solícita, cuando su intervención puede “solucionar un conflicto” por la vía del castigo a los jóvenes. De esta manera, la “suspensión” con el apercibimiento de que Enzo debería quedarse en la “habitación” (aislamiento) si el libro no aparecía, no constituyó un conflicto para la docente, interesada en recuperar su libro. En este punto es visible de qué manera la práctica docente parece adecuarse al esquema correctivo de la institución y a la lógica punitivo premial, situación que incluso se intensificó, como puede verse en la siguiente escena:

En la medida en que Enzo no devuelve el libro, la docente, no conforme, se dirige a la dirección para hablar con el director del establecimiento, a quien le comenta indignada: “De buena me toman de boluda, este chico ya me viene complicando la clase y ahora se quiere quedar con un libro que yo le había prestado”. La directora adhiere enfáticamente a la queja de la extensionista, y manifiesta que el joven en cuestión es “problemático”, ya que “les falta el respeto a los profesores”, etc., y señala que Enzo “Vino acá [al Centro] casi muerto... y ahora está demasiado vivo”. Lo que sucede entonces es que una “maestra” se dirige hacia la extensionista triunfante comentándole que el libro ya apareció (Registro de campo, 14 de mayo del 2018).

Por lo que se advierte de la lectura de la nota de campo, es evidente que el libro “apareció” en función de una creciente presión sostenida por una cadena de actuación coordinada que encontró a las extensionistas y a los operadores institucionales, en el mismo lugar. La resultante de esta escena, como señala Foucault, es que, respecto del poder, “no se sabe quién lo tiene exactamente; pero se sabe quién no lo tiene” (Foucault, 1992: 84). De esta manera, es evidente el lugar asimétrico en el cual se encuentran los

jóvenes, y más allá del lugar ambivalente que ocupan las docentes en esta configuración, lo cierto es que ellas también rápidamente, como actoras externas de la institución, pueden constituirse conjuntamente con los operadores institucionales en una posición de superioridad.

Por lo señalado en el párrafo anterior, es evidente que las prácticas docentes de las extensionistas no pueden ser analizadas al margen de las contingencias y configuraciones de poder que emergen ante cada escena. En las últimas dos notas de campo transcritas, de esta manera, es perceptible que la práctica docente parece acoplarse a la administración del castigo, en la medida en que lo que fue percibido como un “conflicto” no pudo resolverse en el marco del dispositivo pedagógico. Esto, es de destacar, se vincula con el problema de investigación objeto de esta tesis, en la medida en que traduce de qué manera el ingreso de la experiencia educativa se imbrica de manera compleja en las configuraciones de poder internas de la institución penal. Se concluye así que en las mismas escenas en las cuales se propicia un despliegue de lo educativo, también es posible encontrar en las prácticas docentes posicionamientos más cercanos a la alianza con los operadores de la institución.

Síntesis

En función de las escenas pedagógicas analizadas, es posible volver sobre algunas cuestiones principales que emergieron en este capítulo. En primer lugar, cabe señalar que la puesta en movimiento del acto de educar tenía que ver, fundamentalmente, con que las docentes articularan un tipo de intervención en la que la dimensión vincular era crucial. De esta manera, si bien en el caso del Centro Cerrado puedo observarse una planificación menos rigurosa mientras que en el Centro de Contención se estipulaba una grilla con distintos contenidos a ser abordados, lo cierto es que el trato con los jóvenes y la necesidad de entablar un vínculo de confianza con estos pareció central. Ello es significativo porque, como hubo de observarse, tal vinculación eludía un relacionamiento basado en la confrontación o en prácticas que abrevaban en humillaciones de distinto orden. En este punto, el tema del ingreso o avance de diversos modos de los operadores de seguridad en el espacio educativo es una constante que delata el eje estructurante de algunas prácticas violentas dentro del espacio carcelario.

Sin perjuicio de lo dicho hasta aquí, también es posible apuntar que las intervenciones pedagógicas no se desplegaron, por otra parte, como prácticas del todo contrapuestas u opositivas respecto de la lógica punitiva y los requerimientos institucionales. De su lado, las prácticas de las docentes se imbricaron tanto con momentos de tensión como con otros en los cuales se recurría a los operadores

institucionales en términos de cooperación, y no de disputa. De tal manera es que la necesidad de desenvolver el espacio educativo al interior de los establecimientos penales, parece abreviar en espacios de alianzas y actuación conjunta, de las que se deducen beneficios para ambas partes: el mantenimiento del orden institucional, y la posibilidad de las docentes de desenvolver su trabajo con relativa autonomía. Tales negociaciones son las que propician tanto la difícil entrada en estos dispositivos, como también la permanencia. Esta circunstancia, como es de prever, se conecta con algunas de las escenas de capítulos anteriores, en la medida en que recuerda al momento inicial en que, por ejemplo, la reprimenda por el producto-video del año 2014 implicó el intento de su reformulación para el año 2018, en función del desagrado que produjo éste en los directivos.

En cuanto a los abordajes pedagógicos, resulta interesante preguntarse por la persistencia en los espacios de educación en contextos de encierro, de corrientes y prácticas de enseñanza ciertamente expresivistas en el arte, como las asumidas en algunos momentos por los equipos de extensión. No está de más señalar que estas perspectivas son sumamente criticadas por lo espacios de educación formal, lo que plantea un interrogante que, si bien desborda el observable de esta investigación, emerge como una indagación potente por la fuerte coincidencia, en cuanto al abordaje pedagógico, de los dos equipos docentes.

CONCLUSIONES Y APERTURAS

Esta tesis se situó ante el abordaje de experiencias de extensión universitaria de dos equipos de extensionistas de la Facultad de Bellas Artes (UNLP), realizadas durante los años 2018 y 2019 en dos dispositivos de encierro punitivo del Sistema de Responsabilidad Penal Juvenil de la provincia de Buenos Aires, específicamente dentro del Departamento Judicial La Plata (ciudad de La Plata). Como se señaló en la introducción, el objetivo de la investigación fue encontrar respuestas en torno a los procesos de convergencia de lo educativo en el espacio penal, a partir del análisis en dos observables de investigación.

De esta manera, en función del capítulo 1, ***“Jóvenes, control social y sistema penal: del Patronato a Autonomía joven”***, pudo destacarse el escenario actual sobre el que se diseñan y montan las políticas públicas destinadas a la niñez y juventud en el sistema penal, esto es, el estado neoliberal, las políticas asistenciales y el discurso de los derechos humanos como signifiante de época. El pasaje del Patronato al Paradigma de la Protección Integral permitió en ese contexto vislumbrar las transformaciones normativas e institucionales ligadas al sistema penal y ciertas políticas asistenciales dirigidas a la niñez, como parte del proceso de reformulación del control social de la infancia, actualmente en clave del lenguaje convencional de los derechos humanos, dándose así el “curioso matrimonio entre el auge neoliberal y la era de los derechos” (Guemureman, 2015:37). De tal forma, y en consonancia con lo que señalan las investigaciones reseñadas en este primer capítulo, pudo observarse que la centralidad de las categorías de “autonomía” y “responsabilidad”, operan como la semántica terapéutica y correccional en la que actualmente tienen asidero las “intervenciones socio-educativas” sobre los jóvenes, delimitando un “derecho penal de autor” que extiende sus efectos sobre la conducta y personalidad de los procesados (Pitch, 2003). Efectivamente, haber leído los discursos jurídicos e institucionales desde la categoría clave del control social de la infancia y la juventud, permitió identificar que,

más allá de los altisonantes procesos de ruptura de paradigmas jurídicos, lo que se destaca es la **continuidad del abordaje conductual** para el tratamiento de los jóvenes.

En el capítulo 2, “**Extensión universitaria: de los lineamientos y los proyectos a las autorizaciones y los avales**”, se dio cuenta de los ejes que a lo largo de la historia delimitaron distintos modelos de intervención desde la extensión universitaria. Resultó especialmente interesante delinear principalmente las tensiones entre estos modelos, como así también la creciente posición estratégica de las universidades en la formulación de políticas sociales -en algunos momentos a la par de cierto proceso de retraimiento del Estado como garante de políticas universales, como sucedió en la década del noventa-. Finalmente, en torno a los últimos años, de la mano de la expansión y consolidación del sistema universitario, la extensión se reconfiguró también en torno a un paradigma de desarrollo social y territorial, fundamentalmente en las unidades de educación superior creadas a partir del año 2007, sobre todo en el área del Gran Buenos Aires. Lo que interesa recalcar de este panorama son las tensiones que conviven como lineamientos de extensión universitaria, que redundan en una heterogeneidad que es receptada en el caso de la UNLP, a tenor de lo que emerge en la reforma de su estatuto organizativo en el año 2008. Así, se observó que este instrumento es tributario tanto de concepciones ligadas a la extensión crítica -lo que se vincula también con el rol pionero de esta universidad en la materia- como con elementos más vinculados a la extensión para el desarrollo. En efecto, y ya entrado en la línea de educación en contextos de encierro, la educación en cárceles se plantea como un eje “para la inclusión social”. En este capítulo se planteó que este eje de la “inclusión” ciertamente dialoga con la pretensión re educativa y re socializante de la pena, tesis que **no constituye un tópico problematizado por la bibliografía existente** sobre educación en contextos de encierro. Esto plantea un debate complejo pero ineludible, en torno a cómo pensar intervenciones desde la extensión universitaria, que no puedan por otro lado ser substraídas en favor del discurso rehabilitador del encierro, es decir de una “pena útil”, que legitime “buenos efectos” del encierro punitivo.

En el marco de lo señalado, resultó útil analizar en el capítulo segundo, de qué manera en el proceso de acreditación de los proyectos de extensión, conviven dos burocracias institucionales, la universitaria y la de la institución penal. Del análisis de las entrevistas a las extensionistas, se extrajo que es evidente que la planificación de los proyectos de extensión muchas veces **parece no poner en juego la acreditación concreta de una “demanda”**, que sea el soporte o andamiaje a la intervención diseñada, **eje central** de la extensión universitaria. Los dos equipos extensionistas sostienen discursos en torno a la educación crítica, o bien referenciados a la dimensión vincular de la estética, pero, sin embargo, ambos se caracterizaron por cierta vacancia

en torno a la identificación previa de una demanda en los jóvenes destinatarios de las experiencias educativas.

Con relación a los intercambios con la institucionalidad penal, este segundo capítulo permitió echar luz sobre los procesos mediante los cuales las docentes gestionan la adquisición de las autorizaciones y avales para el ingreso a las instituciones penales. De esta manera, se pudo detectar y explicar la existencia de mecanismos signados por relaciones de relativa informalidad¹⁰⁹ con los operadores de las instituciones penales, que en gran parte parecieron ser la causa de un trámite más expeditivo para obtener la autorización de ingreso formal a los establecimientos. Tal cuadro de situación, permitió identificar que, si bien los avales necesarios para acreditar los proyectos de investigación deberían ser conferidos por la autoridad máxima del sistema penal juvenil, es decir, el Organismo Provincial de Niñez y Adolescencia, aquellos son facilitados por los directivos de las instituciones penales, de conformidad con los lazos de confianza que articulan con las docentes extensionistas –y lo que traduce ciertas visiones enfrentadas, dentro de la institucionalidad penal, en torno al acceso de actores externos vinculados a la educación, a los dispositivos de encierro-.

Ahora bien, de su lado, la comentada ventaja con la que cuentan las docentes, es el reverso amigable de las condiciones de fragilidad bajo las cuales las extensionistas ingresan a los dispositivos de encierro. En el capítulo se analizó de qué manera las perspectivas de los operadores institucionales respecto de las actividades de extensión tienden a plantear una miríada de exigencias, pedidos, solicitudes, pautas y advertencias que en realidad tienen por efecto *instanciar* la práctica de gobierno interno (De Marinis, 1999) a la que se someterá también la experiencia educativa. **Es decir que parte de esta “confianza” que garantiza el acceso al establecimiento, como reverso también impone la discrecionalidad de los operadores institucionales para delimitar pautas de trabajo a los actores de la extensión universitaria.**

El cierre del párrafo antecedente, como es evidente, anticipa una tensión entre el despliegue extensionista y las necesidades y pretensiones del “gobierno interno” de la institución penal, que emergió con claridad en el capítulo 3, ***“El ingreso a las instituciones de encierro y el desarrollo de los primeros encuentros extensionistas”***, en la lectura de las primeras escenas *in situ*. Este capítulo permitió iluminar cómo se produce la primera fase de **ingreso** a las instituciones cerradas, y de qué manera la entrevista con los directores, concomitante a este acto, delinea, anticipa e incide en la conformación de pautas y prescripciones que actuarán encorsetando, direccionando y limitando los objetivos y planificaciones extensionistas. En este punto,

¹⁰⁹ En oposición a la formalidad de un pedido de ingreso por escrito mediado por la administración

analizar el ingreso de las extensionistas y sus entrevistas con los directores ya en el marco de las instituciones penales, en términos de “rito institucional” (Bourdieu, 2008), implicó una clave de lectura sugerente para evidenciar cuáles eran los roles y esquemas de trabajo que se asignaban, como un esquema ineludible, en el mismo acto en el cual se propiciaba la apertura a los primeros intercambios con los jóvenes. No se trata de apuntar esto como una debilidad en sí de las integrantes de los equipos extensionistas, sino antes bien como un aspecto a ser problematizado, en la medida en que, como se analizó en el capítulo tercero, en el acto físico de ingreso a la institución, se traducen y despliegan sensibles mutaciones sobre las planificaciones de las extensionistas, que comienzan a expresar la centralidad del imperativo disciplinario.

En conexión con lo anterior, en el caso del Equipo de Extensión NO 1 y su intervención en el Centro Cerrado, es claro que la mentada institución de roles se tradujo en que las docentes debían tener en consideración la necesidad de evitar filmar un cortometraje que abrevara en las trayectorias personales de los jóvenes en su derrotero por el sistema penal juvenil, desde la premisa de que eso sería “triste”, “para abajo” y que en verdad no hacía eco en lo que se “trataba de hacer” desde la institución. En el caso del Equipo de Extensión NO 2, se dio una escena similar en un Centro de Recepción, en el cual el director impugnó la posibilidad que se le ofrecía a los jóvenes de hacer “cartas de arte correo”. En efecto, esta situación tornaba claro el desencuentro entre plantear a los jóvenes como creadores de imágenes, desde la lógica de la extensión universitaria, y por el contrario emplazarlos en un claro lugar de “detenidos”, que no podrían suscribir y realizar tales cartas por el “régimen de incomunicación” al que estaban sujetos.

Como se ve, en ambos casos las necesidades del “gobierno interno” de la institución penal, se sobrepusieron a las actividades pedagógicas como las condiciones mínimas que deberían cumplirse si se quería ingresar y desarrollar la actividad de extensión, evidenciando, a la luz del problema de investigación, el avance de la tensión punitiva sobre la planificación que autónomamente habían ideado las extensionistas. A la postre, entonces, **un hallazgo sideral de este capítulo** estuvo dado por el hecho de que, luego del análisis de las mencionadas escenas, **es preciso concebir al “ingreso a las instituciones” no como un momento o una instancia mensurable y delimitable, sino antes bien como un proceso**, de avances y retrocesos, plagado de negociaciones y tensiones que no son más que la expresión de las agendas de las extensionistas y las de los dispositivos custodiales.

Por su lado, es oportuno recalcar que el capítulo tercero también permitió echar luz sobre otros dos importantes ejes. Así, las tensiones en torno al **contenido** de las actividades pusieron de manifiesto los intereses contrapuestos entre jóvenes,

operadores institucionales y docentes. De la lectura de las escenas en el Centro Cerrado y en el Centro de Contención, fue posible extraer una “lucha de poder” (Foucault, 2006) traducida en la disputa por la imposición del sentido y contenido de las actividades. En este caso, se delimitó muy claramente de qué manera los operadores institucionales requerían una determinada orientación del trabajo extensionista, y cómo esto intentaba ser acatado por las extensionistas. Por otra parte, la intervención de los jóvenes reimponiendo la cuestión del encierro como tema totalizante de sus horizontes, y desde un abordaje que en ocasiones esquivaba el discurso terapéutico de la institución, implicaba una variable que agregaba tensión a los encuentros extensionistas, incluso más allá del enclave punitivo de la institución penal. En las tensiones en torno al contenido fue muy nítido observar de qué manera el discurso terapéutico de la institución penal interrogaba una y otra vez los contornos de las actividades propuestas.

Como corolario de lo descripto, el abordaje en torno a las **modalidades de participación** de los jóvenes en los encuentros, permitió divisar situaciones en las cuales el “desenganche” (Kessler, 2004) o la apatía se introducían como resistencias a formatos de trabajo que los jóvenes podían sentir como de escasa interpelación hacia ellos. En ese sentido, también el silencio y la afección implicaron modalidades de participación posibles, y quizás no previstas por las docentes. Analizar algunas de estas modalidades en términos de “ajustes secundarios” (Goffman, 1961) permitió hacer uso de los conceptos que la sociología y el campo de la educación acuñaron para relevar y analizar las dinámicas de participación de los jóvenes de sectores populares en el circuito de educación formal. Así, fue posible identificar de qué manera comportamientos que no tenían que ver con un cumplimiento cabal de las actividades, en los términos planteados por las docentes, adquirirían sentido en la medida en que expresaban desajustes y resistencias por parte de una población que, debe recordarse, está retenida involuntariamente en una institución total. Así, el orden de la imposición coercitiva de la vida en el encierro pudo ser analizado como una variable clave para pensar la participación de los jóvenes en los encuentros extensionistas, dimensión crucial para elaborar con mayor claridad postulaciones en torno a cómo se imbrica un dispositivo pedagógico en el marco de la vida cotidiana compleja, rutinaria y absolutamente regimentada, de los jóvenes en la institución penal, circunstancia que, por otra parte, no apareció problematizada en la práctica extensionista.

Las tensiones analizadas hasta aquí, fueron delimitando una geografía de complejos entrecruzamientos, muy en las antípodas de los trabajos existentes sobre educación en contextos de encierro, los cuales no evidencian las complejidades que el trabajo empírico substrato de esta tesis permitió reconocer, analizar y explicar. De este modo, en el capítulo 4, **“La producción del espacio carcelario”**, debe apuntarse que

resultó productivo leer al espacio de encierro desde categorías y conceptos teóricos vinculados a la sociología del castigo y la geografía constructivista. De este modo, en primer término, se verificó que el ingreso de las extensionistas a los dispositivos punitivos, se daba en el marco de la existencia de **espacios de encierro dentro del encierro**, o espacios diferenciales. Estos espacios implican la administración de algunos ámbitos como de beneficio, en oposición a otros de mayor rigor y aplicación más cruenta del castigo, delimitando la conjunción relacional del “archipiélago penal”. Así, y en vinculación con el problema de investigación, la experiencia extensionista ingresó al espacio de encierro también en clave diferencial, o de “beneficio”, como se observó en el caso del Centro Cerrado, toda vez que los jóvenes ubicados en la Alcaldía quedaron al margen de las actividades extensionistas, de conformidad con un criterio excluyente y segregativo que se demostró gobernaba por encima de las pretensiones de las educadoras.

Algo del orden de estas tensiones pudo verificarse en el caso del Centro de Contención, donde la limitación hacia los jóvenes para salir hacia un espacio de “beneficio” como era el patio, implicó el intento de estos por hacerse de las actividades de taller como una excusa para tomar parte en ese espacio que se les negaba, algo que nuevamente marca la pauta del modo en que el emplazamiento de la experiencia extensionista no se daba sobre una tabla rasa, sino sobre un espacio en el que tenían lugar disputas y tensiones entre los actores que lo transitaban.

De conformidad con lo apuntado hasta aquí, también se verificó la existencia de **prácticas tácticas en el espacio**, es decir, de resistencias mediante las cuales los jóvenes pudieron propiciar, en ocasiones, prácticas a contramano de la configuración estratégica y dominante del espacio carcelario. En el caso del Centro Cerrado, la captura por un “maestro” de una fotografía que un joven había guardado para sí, y en la que se daba cuenta de una circulación externa a la cárcel, permitió leer en este procedimiento de requisa, una operatoria tendiente a neutralizar una insurgencia o resistencia por parte del joven. El espacio construido y constantemente resemantizado en términos securitarios, encontró una oposición en el acto de resistencia del joven al conservar una fotografía de sí mismo, vestigio material que daba cuenta de cierta complicidad de las docentes que le habían impreso la misma.

En relación con lo apuntado, también las producciones realizadas por los jóvenes en el marco de las experiencias de extensión, fueron abordadas como actos de resistencia táctica. Siguiendo a De Certeau (2000) las tácticas no tienen un lugar prefijado ni vocación de totalidad o permanencia, por lo cual las producciones estéticas de los jóvenes que fueron analizadas en este capítulo, pueden concebirse como disrupciones, tendientes a una reafirmación identitaria de la identificación personal en

un escenario estigmatizador y cuyo ariete es un constante proceso de “mortificación del yo” (Goffman, 1961).

Finalmente, con relación a la dimensión del espacio carcelario, se abordó el eje del **espacio masculinizante**. En este eje se dio cuenta de la construcción de formas de masculinidad en el encierro, que inciden en la reproducción de prácticas de conformidad con las cuales los jóvenes deben exhibir una mayor dureza, resistencia, “aguante”. Lejos de perspectivas tendientes a exotizar estos comportamientos en clave de una dinámica privativa de los sectores populares, se pudo echar luz sobre cómo la misma institución reproduce estos esquemas. Al respecto, en el caso del Centro Cerrado, la falta de reflexión del directivo en torno al déficit de perspectiva de género que él acusaba tan solo en los jóvenes, delata la naturalización de un esquema en el cual la institución penal se mantiene, en apariencia, ajena en la construcción de representaciones arbitrarias en torno a lo masculino y lo femenino. Sin embargo, la expulsión de una compositora invitada por las extensionistas en ocasión en que ella le habría regalado a los jóvenes “ropa de mujer”, permitió poner de manifiesto la centralidad que cierta idea de la masculinidad adquiere en la organización del esquema disciplinario institucional. Más allá del indudable aporte de echar luz sobre estos procesos, la vinculación con el problema de esta investigación fue evidente, en la medida en que la expulsión de la compositora delineó un límite claro de hasta dónde y con relación a qué temáticas, podían “avanzar” las extensionistas. Algo de este orden se repitió en el caso del Centro de Contención, donde los diálogos entre los jóvenes reproducían una naturalización de las prácticas violentas del circuito penal juvenil, que se interpretaba en términos de un “necesario” aguante que debía transitarse. En esto también se apuntó el modo en que los usos de la institución total sobredeterminaban la construcción de determinadas masculinidades. A la postre, el hecho de que algunos intercambios violentos interfirieran en el desarrollo de las actividades de encierro, es un hecho casi tan significativo como la circunstancia de que estas fueran clausuradas por los jóvenes, con relación a las docentes. La expresión “hay mujeres”, en alusión a las extensionistas, era la manda que daba cierre a una situación de violencia, la cual se decidía mantener en un fuero al margen de la intervención de las docentes.

Esta última dimensión de género en la construcción del espacio carcelario, puso de relieve las limitaciones y tensiones ante el despliegue del dispositivo pedagógico al interior del dispositivo penal. Si se piensa en las fronteras de género, podría argumentarse que en las escenas abordadas concurrió algo del orden de la remanida violencia de género, que es la amenaza que los hombres en general representan para

las mujeres¹¹⁰. Esa violencia masculinista como práctica constituyente de las masculinidades hegemónicas es una potencia (una “voluntad de poder”, en términos de Nietzsche) que puede ser superior a la voluntad de poder de las instituciones de formación a las que pertenecen las extensionistas. En esa “lucha de fuerzas” (Foucault, 2006) se destaca entonces la constatación de que, las prácticas de género, se imbrican como una dimensión más de la configuración de poder en la que se despliega la práctica extensionista. Es evidente que esto devino una arista fundamental para dar respuestas al problema de investigación, a partir de los emergentes ligados a las prácticas de género que devinieron una clave de lectura potente para analizar las relaciones de fuerzas y tensiones que rodean a la convergencia de las prácticas educativas en la matriz penal, aspecto tampoco relevado, y mucho menos problematizado, en la bibliografía existente en la materia.

Finalmente, en el último capítulo, el número 5, que llevó por nombre “**Las prácticas docentes y el encierro**”, se dio lugar a analizar cuestiones vinculadas a las prácticas docentes y pedagógicas de las extensionistas, en relación directa con las prácticas y discursos disciplinarios de la institución penal. En orden al análisis de las **expectativas** de las extensionistas sobre los jóvenes, y en particular, con relación a los resultados esperados de los encuentros extensionistas, fue posible identificar algunas ambivalencias. Por un lado, en el Equipo de Extensión NO 1 en el Centro Cerrado, se dio cuenta de ciertas perspectivas de las docentes que resultaban contrarias a las de los operadores institucionales. Efectivamente, la intención de propiciar instancias de sensibilización estética y de reflexión en torno a sí, se alejaba de las pretensiones correccionales y terapéuticas propulsadas desde la institución penal. Por su lado, el análisis de lo sucedido en el Centro de Contención por parte del Equipo de Extensión NO 2, arrojó de qué manera, en las expectativas docentes, orbitan en oportunidades ciertas nociones de trascendencia del acto educativo en relación con las trayectorias de los jóvenes. Como se aseveró, el taller suele representarse como un “todo” con relación al espacio penal, y las docentes experimentan cierta deflación de sus intervenciones cuando las respuestas de los jóvenes son diferentes a las esperadas. Debe señalarse que, para los jóvenes, el taller posiblemente importa sólo un fragmento dentro de una serie compleja de eventos dentro de la vida en el encierro. Indagar en torno a esta distancia entre las expectativas de las docentes, y la realidad de los jóvenes, importa una tensión necesaria para detectar de qué manera los objetivos pedagógicos son en ocasiones trasladados sin mediaciones a los sujetos de aprendizaje. Si bien esta práctica puede ser frecuente en casi todos los ámbitos educativos (tanto formales como

¹¹⁰ Que es lo que denuncia el movimiento feminista Ni Una Menos en Argentina.

no formales), resulta necesario reflexionar en torno a cómo estas perspectivas pueden plantear tensiones por su plena convergencia con las pretensiones terapéuticas del dispositivo penal. Así, el análisis de las expectativas docentes reviste un sensible interés al momento en que la práctica extensionista se despliega en un ámbito cuya particularidad reside justamente en que se espera que los “sujetos 'tratados' se curen, rehabiliten, resocialicen, reintegren y tantas otras acepciones posibles para la siempre vitalizada fórmula (en especial en el caso de los jóvenes) de una pena 'útil y productiva'” (López, 2013: 20).

Algo del orden de lo descrito hasta aquí volvió a emerger al analizar los procesos de **confianza** en las prácticas docentes. Por un lado, se observó de qué manera la intervención de las extensionistas puede, en ocasiones, constituirse como una generadora de vínculos con los jóvenes, y entre ellos mismos, desembocando incluso en instancias de grupalidad ciertamente no alentadas por la institución penal. Sin embargo, y tal como se observó con más claridad en el Centro de Contención, a veces estos procesos tienen asidero en postulaciones y perspectivas de las docentes en torno a los jóvenes, que no son interpretadas o asimiladas por estos últimos de la misma manera. Así, los ejercicios de confianza en torno a las producciones realizadas por los jóvenes, eran en ocasiones tomados con descreimiento, aspecto que no era problematizado por las extensionistas, quizás demasiado confiadas en los efectos benéficos o fundamentos críticos de sus prácticas. Por su lado, una vinculación entre los procesos de confianza y expresión personal de los jóvenes, y las propuestas extensionistas de corte “expresivista”, se tradujo como una interesante línea que podrá ser profundizada futuramente, en la medida en que en tanto en el circuito formal de educación se cuestiona al expresivismo (por no alentar la capacidad crítica del arte), este parece gozar de buena salud en las prácticas de educación no formal.

Finalmente, en el apartado que analizó la relación entre las **extensionistas y los operadores institucionales**, debe señalarse que en el mismo pudo identificarse la presencia de humillaciones dirigidas desde los “maestros” hacia los jóvenes, que determinaban momentos de silencio y estupefacción por parte de las docentes. Lo que se indagó con relación a este punto, y en vinculación directa con el problema de investigación, es que si bien el rechazo de las extensionistas hacia los “maestros” puede ser intenso en determinados contextos, el silencio y la elección de estas por la no confrontación, expone cierta necesidad de supervivencia del espacio extensionista dentro del encierro. Así, la práctica docente debe mantenerse al margen de imponer sus propios límites aún en los casos en que se suscitan interferencias significativas. Por su lado, y a la luz de lo analizado en el Centro de Contención, también fue posible verificar momentos de alianza entre las extensionistas y los operadores institucionales. En

efecto, ante una situación percibida como conflictiva por parte de una de las docentes, esta no fue resuelta en el marco de las estrategias y habilidades pedagógicas, sino que la extensionista derivó su reclamo al director de la institución y hacia un “maestro”. Analizar este encuadre en términos de Foucault (2006) posibilitó leer de qué manera el dispositivo educativo se acopló a una práctica disciplinante dominante, que encontró a las docentes circunstancialmente aliadas a la institución penal, y a los jóvenes en un lugar de subordinación y reprimenda.

Como conclusión de lo dicho hasta aquí, antes que el sobre dimensionamiento que en ocasiones las extensionistas hacían respecto de los efectos de su propia práctica, en torno a un carácter totalizante o transformador en la vida de esos sujetos, puede afirmarse que lo recorrido en los capítulos posibilitó identificar actividades educativas que se destacaban como prácticas que permitían la apertura de procesos de resistencia y oposición respecto del orden carcelario, como así también otras instancias de tensión y también negociación con las autoridades de los dispositivos de encierro. La apertura de estas escenas, en todos los casos, se organizaba bajo la égida de **un encuadre punitivo que se presentaba como un elemento estructurador del campo**, en el cual intervenían las docentes extensionistas, los jóvenes y los operadores institucionales. Tal observación, si bien al fin y al cabo era uno de los puntos de partida de esta investigación, lo cierto es que se fue constatando e imponiendo en cada escena pedagógica, implicando una y otra vez una centralidad y jerarquía de lo carcelario, que desafiaba la autonomía con la cual pretendían operar las docentes.

Lo anterior se dio en ambas experiencias, es decir tanto en el Centro Cerrado como en el Centro de Contención. Es evidente que el objetivo de esta tesis no se centró precisamente en un eje comparativo entre las dos estrategias de intervención extensionista desde los dos equipos analizados, sino más bien cómo se dio en ellos la articulación con el espacio punitivo. En el marco entonces de cómo se indagó el problema de investigación en los dos observables empíricos, puede aseverarse que el Equipo de Extensión NO 1 presentó quizás con objetivos menos ambiciosos en términos de fundamentación teórica, que los del Equipo de Extensión NO 2. Paradójicamente, fue en este último en el cual pudieron identificarse con mayor claridad procesos de alianza con los operadores institucionales (tal como se vio en el quinto capítulo), en un momento en el cual la práctica docente se direccionó convergiendo con la autoridad disciplinaria del Centro de Contención. Por su lado, y se entiende que esto es lo más productivo de esta tesis, es evidente que en ambas experiencias los diversos atravesamientos analizados en los diversos capítulos, tensionaron los objetivos pedagógicos planteados inicialmente, con sus matices y particularidades.

En el marco de lo apuntado en párrafo precedente, debe apuntarse que el discurso de la “socio educación” que auspicia una terapéutica del castigo, se impuso como un interlocutor constante de las prácticas pedagógicas, que en ocasiones tendió a refuncionalizar por completo las actividades, direccionándolas hacia las necesidades de gobierno propias de la institución, generando cruces y tensiones de las cuales, a su turno, los jóvenes también participaron en el interés por imponer algo del orden sus propias motivaciones. En consecuencia, la centralidad y omnipresencia de la matriz penal, importa que aun cuando se puedan identificar momentos o acciones de resistencia y dislocación, éstas lo son siempre en relación con ese entramado punitivo premial que es su condición de existencia. O sea, son resistencias solo en la medida en que hay un poder de castigar que allí se ejerce “estructurando” de manera asimétrica y extendida el cuadro de campo. Este panorama traduce nuevamente la idea del poder como una relación, y un efecto productivo, y a las resistencias también como inmanentes al ejercicio de ese poder -en este caso, de castigar-. De tal suerte, no hay poder sin resistencia (Foucault, 2006), y ambas tienen una génesis relacional, de absoluta índole práctica, conforme a la cual ninguna de las dos ni se porta, ni se dice, ni se detenta. El poder es, en la medida que hace y que se ejerce, y la resistencia, es su reverso inmanente.

Por lo expuesto, cabe afirmar que el ideario punitivo correctivo de las instituciones de encierro y su gobierno del orden interno, se tensó e intersectó introyectándose en la porosidad de las experiencias educativas desarrolladas por agentes externos a la institución. De esta forma, estas últimas fueron transformadas o re definidas -no sin resistencias-, en una puesta en acto de relaciones de poder, cuyos efectos no fueron lineales, ni determinantes ni previsibles, sino que se definieron *in situ* y en cierta medida en forma contingente, como plano variante de las determinaciones más estructurales del dispositivo punitivo.

En síntesis, es claro que en esta tesis se ha complejizado la óptica en torno a cómo se produce el despliegue de lo educativo en el marco de dos instituciones de encierro. Algunos emergentes de campo se destacan como temáticas a profundizarse en posteriores investigaciones: las perspectivas en torno a las juventudes por parte de docentes y operadores institucionales, la construcción de moralidades en las prácticas en el encierro y la cuestión de género como estructurante de la formación de masculinidades en las experiencias carcelarias constituyen aperturas temáticas que deberán ser profundizadas. Por otro lado, en relación con la extensión universitaria, resulta muy necesario destacar la consolidación creciente de esta rama en la Universidad Nacional de La Plata. Esta tesis presenta un estudio crítico en aras de colaborar a echar luz sobre un área -la educación en contextos de encierro- de vital

importancia local y estratégica, máxime si se tiene en cuenta la cantidad de dispositivos penales ubicados en las inmediaciones de la ciudad de La Plata. Si bien el resultado de los análisis arrojó una multiplicidad de aspectos problemáticos en torno al despliegue de las prácticas educativas en el encierro, es menester señalar que sólo a partir de una investigación empírica y rigurosa en torno a cómo se realiza extensión universitaria, podrán obtenerse pautas para optimizar tales estrategias de intervención. En ese sentido, un primer señalamiento que podría hacerse es la necesidad de instrumentar y concertar acuerdos con la administración del poder ejecutivo provincial, a los fines consolidar los canales por los cuales pueden obtenerse los “avales” para el ingreso a las instituciones, situación que, en la práctica, como se analizó en la tesis, es fuertemente discrecional y débil en cuanto a garantías de trabajo para las extensionistas.

A mérito de todo lo dicho hasta aquí, es posible volver sobre aquello que se reseñó en la introducción en torno a que, en un principio, el proyecto investigativo se circunscribía a la posibilidad de analizar las producciones e intercambios suscitados en el exclusivo marco de las actividades de extensión artística en el encierro, por parte de los dos equipos elegidos. Así, es cierto que paulatinamente las consideraciones vertidas en torno a la centralidad de lo carcelario y las tensiones punitivas desplegadas desde el dispositivo de custodia fueron revistiendo cada vez mayor centralidad. Ahora, si bien la investigación final redundó en una significativamente distinta de la planeada o estipulada en el plan de tareas y el proyecto de investigación, lo cierto es que se inscribe en aquello que Zemelman (2009) señala respecto de los avatares de la investigación científica. La necesidad de una “exigencia de objetividad” está dada según este autor no por un ideal de neutralidad sino por la inclusividad creciente de mayores niveles de realidad, en miras a una aprehensión cabal del objeto.

Finalmente, la experiencia investigativa no es -o no debería ser- algo que pasa por la vida del investigador como una experiencia neutra. Lejos de que la tarea investigativa pueda presentarse como una ejecución lineal o una mera programación esquemática, sobre el final de esta investigación puede apuntarse que los atravesamientos del campo empírico, la interacción con los actores y el análisis situado, transformaron tanto los objetivos del proyecto de investigación, como las perspectivas teóricas y formas de pensar el mundo de quien suscribe. Así, y balanceando estas conclusiones desde sus aportes como producción de conocimiento, a cuestiones de índole más práctica, se espera que esta tesis contribuya al campo de la sociología penal juvenil y al de la educación en contextos de encierro, con el objetivo de colaborar como un insumo para pensar más y mejores intervenciones en contextos carcelarios, optimizando así los aportes que las universidades públicas pueden significar a través de la rama de la extensión universitaria.

ANEXOS



Arriba: Centro Cerrado. Lectura de uno de los relatos escrito por un joven. Julio del año 2019.



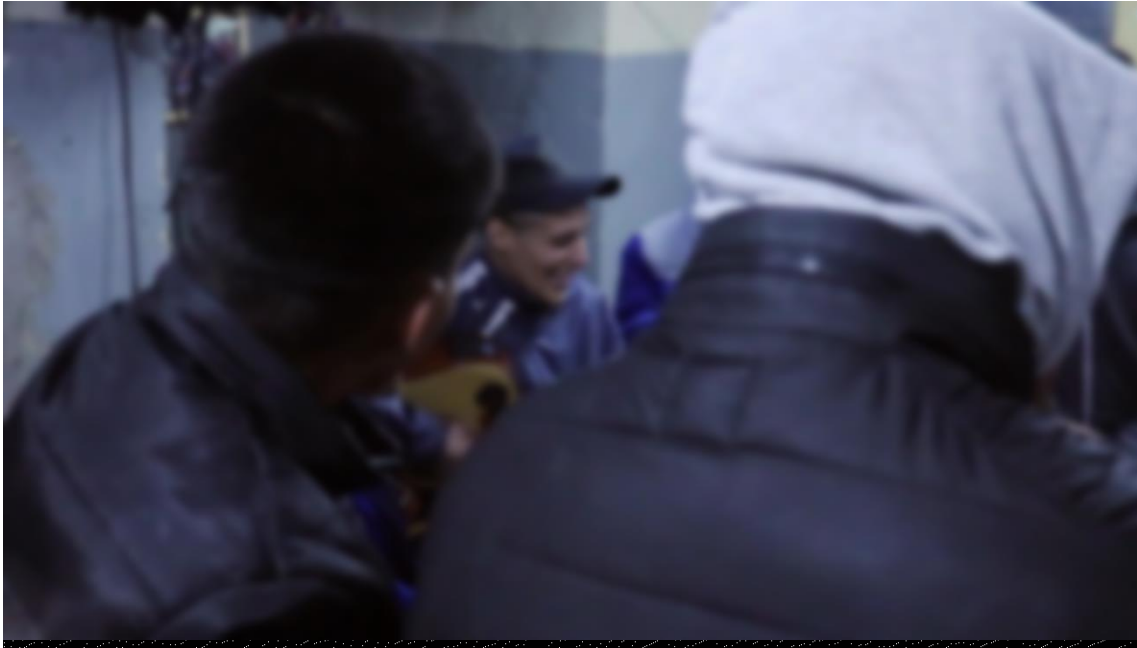
Arriba: Centro de Contención. Trabajo con retratos en el patio. Diciembre del año 2018.



Arriba: Centro Cerrado. Fragmento de cortometraje filmado por los jóvenes en diciembre del año 2018



Arriba: Centro Cerrado. Actividad en el patio exterior. Octubre del año 2018



En las dos imágenes superiores: Centro Cerrado. Jornada en la que fue invitada la compositora Eli por primera vez. Agosto del año 2018.

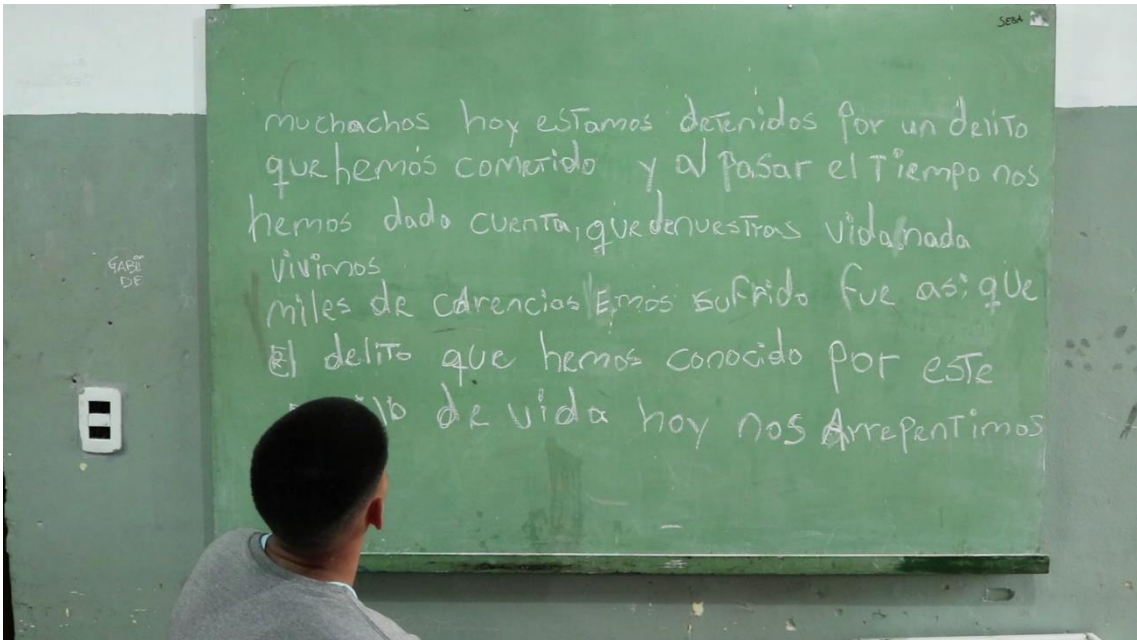
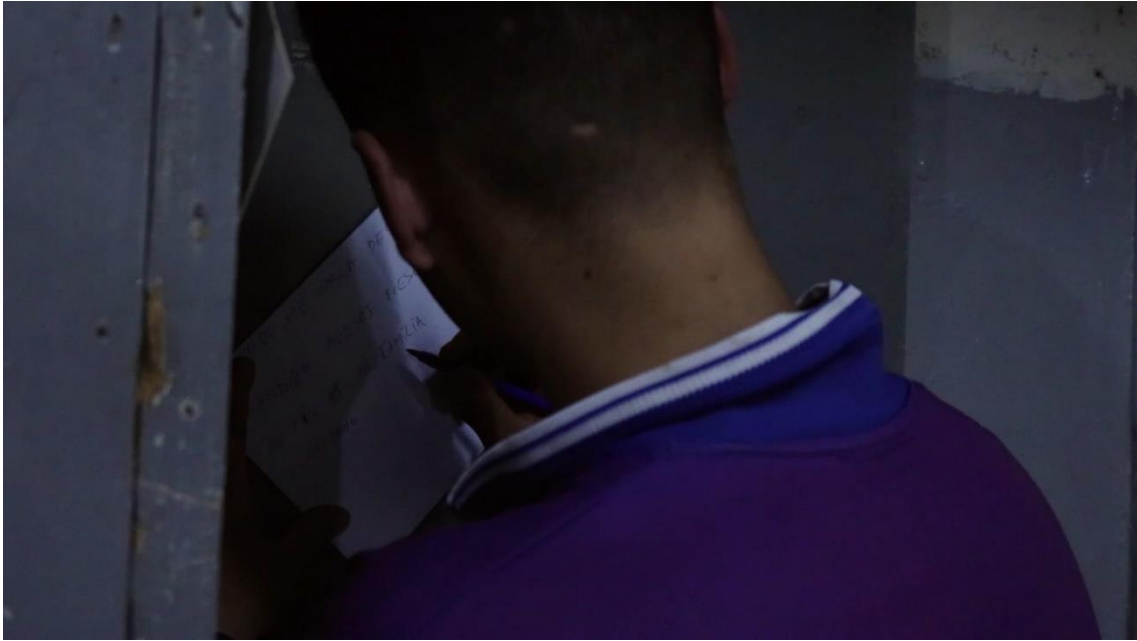


Imagen superior: Centro Cerrado. Jornada en la que fue invitada la compositora Eli por primera vez. Agosto del año 2018.

Imagen inferior: Centro Cerrado. Jornada en la que se compartieron escrituras personales de los jóvenes. Noviembre del año 2019.



En las dos imágenes superiores: Centro Cerrado: Fragmento de cortometraje filmado por los jóvenes. En la primera foto se observa el plano en el cual un joven entrevista a otro (escena analizada en el capítulo 3). Abril y diciembre del año 2018.

BIBLIOGRAFÍA

Abad de la Fuente, César (2018). *La responsabilidad penal del menor*. Roso Cañadillas, Raquel (dir.). Trabajo fin de máster, Universidad de Alcalá, 2018. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10017/33424> [Consulta: 11.12.2019.]

Achilli, Elena (1986). “La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro”, En: *Cuadernos de Formación Docente*, Universidad Nacional de Rosario

Álvarez Leguizamón, Sonia (2013). “La nueva economía política de la pobreza: diagnóstico y asistencia”. En: *Revista Voces en el Fenix*, N° 22, Facultad de Ciencias de Ciencias Económicas, UBA. Buenos Aires, marzo de 2013. Publicación electrónica: http://www.vocesenelfenix.com/sites/default/files/numero_pdf/Voces.N.22.baja_.pdf [Consulta: 11.12.2019]

Andersen, María Jimena (2014). “La penalidad neoliberal en el siglo XXI: la tercerización del gobierno carcelario a través de la ‘gestión evangelista penitenciaria’ en las cárceles bonaerenses”. Tesis de Maestría en Criminología y Sociología Jurídico Penal. Universidad de Mar del Plata – Universitat de Barcelona.

Andersen, María Jimena (2014). “Estrategias penitenciarias de delegación de la violencia y terciarización del orden en el programa de gobierno intramuros”. En: *Castigar y gobernar. Hacia una sociología de la cárcel. La gobernabilidad penitenciaria bonaerense*, editado por Alicia Daroqui, Carlos Motto, María del Rosario Bouilly, Ana Laura López, María Jimena Andersen, Nicolás Maggio y Hugo Motta, 251-278. Buenos Aires: Comisión Provincial por la Memoria y Grupo de Estudios sobre Sistema Penal y Derechos Humanos.

Auyero, Javier y Berti, María Fernanda (2013). *La violencia en los márgenes*. Buenos Aires: Katz.

Barco, Susana (2007). “Otra vuelta de tuerca: revisitando documentos curriculares y prácticas en la formación docente ¿Es que hay algo distinto?”. En: J. C. Balbi (Coord.). *Informe sobre el desarrollo humano en la provincia de Buenos Aires, 2006-2007*. (pp. 67-84). Buenos Aires, Argentina: EUDEBA

Banco Mundial: El financiamiento de la educación en los países en desarrollo, Washington, D.C., 1995; Prioridades y estrategias para la educación, Banco Mundial, 1995.

Batallán, Graciela. “El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia”, En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, num. 19, septiembre-diciembre, 2003, pp. 679-704.

Beloff, Mary (1998). *Modelo de la protección integral de los derechos del niño y de la situación irregular: un modelo para armar y otro para desarmar*. Conferencia en la Primera reunión del Foro de Legisladores Provinciales por los Derechos de la Niñez y la Adolescencia, Salta.

Beloff, Mary (2003). "Un fallo tardío pero dichoso (Comentario a la sentencia 1.2278 "Procurador General de la Corte Suprema de Justicia v. Provincia de Buenos Aires")", en: *Revista "Derechos de Familia"*, Buenos Aires, LexisNexis/Abeledo-Perrot, págs. 72/94.

Beloff, Mary. "Quince años de vigencia de la Convención del Niño en la Argentina" en Kemelmajer de Carlucci, Aída (Directora), *La familia en el nuevo derecho*. Homenaje a Cecilia Grosmanm Rubinzal-Culzoni, Santa Fe, 2009, pp. 131-184

Beloff, Mary y Terragni, Martiniano, "La extensión del principio de especialidad a la ejecución de sanciones aplicadas a menores penalmente responsables cuando adquieren la mayoría de edad", en: *Revista de Derecho Penal y Procesal Penal*, 2/2016, Buenos Aires, Abeledo Perrot, páginas 255-264.

Beverly, John (2004). *Subalternidad y representación. Debates en teoría cultural*. Madrid: Iberoamericana/ Vervuert.

Bianchi, Eugenia y Portillo, María Soledad (2007). "Adolescentes bajo candado: Poder médico, experiencias de encierro y construcción de subjetividad", VII Jornadas de Sociología, FSOC-UBA

Blanco Escandón, Celia (2006). *Estudio histórico y comparado de la legislación de menores infractores*, en: González Martín, Nuria (Cord.), *Estudios Jurídicos en Homenaje a Marta Morineau, T. II: Sistemas jurídicos contemporáneos*. Derecho Comparado. México, UNAM, Temas diversos, pp. 99 y ss.

Blazich, Gladis, (2007). "La educación en contextos de encierro", en: *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 44, OEI.

Bourdieu, Pierre. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Bourdieu, Pierre. (1999). *Meditaciones Pascalianas*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Bourdieu, Pierre (1998). *La dominación masculina*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, Pierre (2008). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.

Brovetto Jorge (1994). *Formar para lo desconocido*. Montevideo: Ed. Universidad de la República.

Brusilovsky, Silvia. (1999). *Extensión universitaria y educación popular: experiencias realizadas, debates pendientes*. Buenos Aires: Eudeba.

Buchbinder, Pablo. (2005). *Historias de las universidades argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.

Cabezas Salmeron, Jordi. "Superación del modelo anterior de justicia juvenil (tutelar) por el actual modelo (de responsabilidad)", En: *Revista Crítica Penal y Poder*, 2011, n° 1, septiembre (pp. 158-173) OSPDH. Universidad de Barcelona 173

Calandrón, Sabrina. (2012) "Amor y autoridad. Ejercicios legítimos del poder de las policías mujeres en su trabajo", En: *Revista del Museo de Antropología de la Universidad de Córdoba*, 5: 89-100.

Calandrón, Sabrina (2010). "Putas, monstruos y monjas. Feminidades en la configuración de la profesión policial: un acercamiento etnográfico", En: Frederic, S. y Soprano G. *El Estado argentino y las profesiones liberales, académicas y armadas*, pp. 331-362, Rosario: Prohistoria.

Capriati, Alejandro (2014). "Una Aventura Abierta: Acontecimientos Biográficos de Jóvenes Residentes en Villas y Barrios Populares del Gran Buenos Aires, Argentina", En: *Última Década*, Vol. 22, N.o 40, pp. 109-129.

Castellani, Ana (2013). "Continuidades y rupturas en la intervención económica estatal (Argentina, 1989-2012)", en Pereyra, Sebastián, Gabriel Vommaro y Germán Pérez (comp.) *La grieta. Política, economía y cultura después de 2001*, Buenos Aires, Biblos.

Cecchini Simone y Madariaga Aldo (comps). (2011). *Programas de transferencias condicionadas. Balance de la experiencia reciente en América Latina y el Caribe*. Cepal. Naciones Unidas: Santiago de Chile.

Cerbino, Hugo (1993). *Justicia Minoril. Hacia un diagnóstico de la situación*. La Plata: Fundación Judicial Bonaerense.

CEPAL-UNESCO: Educación y conocimiento: eje de la Transformación Productiva con Equidad, Centro Nacional de Información Educativa, Santiago, 1992.

Chaves, Mariana, "Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea", En: *Última década*, 13(23), 9-32, 2005.

Chiroleu, Adriana y Iazzetta, Osvaldo (2012). "La universidad como objeto de política pública durante los gobiernos Kirchner", En: Chiroleu, A. Marquina, M y Rinesi, E (comp.) *La Política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, ruptura, complejidades*. UNGS, Los Polvorines, Bs.As. pp. 9-47.

Ciafardo, Eduardo (1990). *Caridad y control social. Las Sociedades de Beneficencia en la Ciudad de Buenos Aires, 1880-1930*. Tesis de Maestría. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Buenos Aires

Cicerchia, Ricardo (1994). "Familia: la historia de una idea. Los desórdenes domésticos de la plebe urbana porteña. Buenos Aires, 1776-1850", en: *Vivir en familia (Buenos Aires)*: UNICEF/Losada.

Cillero Bruñol, Miguel (2000). "Los derechos del niño: de la proclamación a la protección efectiva", En. *Revista Justicia y derechos del niño*, N° 3, UNICEF, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Buenos Aires.

Christie, Nils (1988). *Los límites del dolor*. México: Fondo de Cultura Económica.

Connell, Robert (1987). *Gender and Power: Society, the Person and Sexual Politics*. Stanford, California: Stanford University Press.

Connell, Robert. "La organización social de la masculinidad". In: VALDÉS, Teresa; OLAVARRÍA, José (Ed.). *Masculinidad/es: poder y crisis*. Santiago de Chile: Ediciones de las Mujeres, 1995. p. 31-48.

Connell, Robert; y Messerschmidt James. "Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept." *Gender & Society*, v. 19, n. 6, p. 829-859, Dec. 2005.

Cornu, Laurence (1999). "La confianza en las relaciones pedagógicas". En Frigerio, G. (ed), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela* (pp. 19-26). Buenos Aires: Novedades Educativas

Coraggio, José Luis (2003). "Las crisis y las universidades públicas en la Argentina", en Marcela Mollis (comp.) *Las universidades en América Latina, ¿Reformadas o alteradas?, La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires: CLACSO.

D'Aloisio, Florencia (2017). "Jóvenes y sociabilidad escolar: Aprendizajes que sostienen determinado orden social". En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15, n° 1, pp. 101-115.

D'Aloisio, Florencia. "Escuela secundaria como formación personal para la vida ulterior: Dignidad, éxito y ciudadanía. Un análisis comparativo de significaciones juveniles situadas en condiciones disímiles de vida y escolaridad", En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XX (67), pp. 1131-1155, 2015.

Daroqui, Alcira, López, Ana Laura y Cipriano García, Roberto -Coord. ed.- (2012) *Sujeto de castigos. Hacia una sociología de la penalidad juvenil*. Rosario: Ediciones Homo Sapiens.

Daroqui, Alcira y otros (2006). *Voces del encierro: mujeres y jóvenes encarcelados en la Argentina. Una investigación socio-jurídica*. Buenos Aires. Omar Favale Ediciones Jurídicas.

Daroqui, Alcira -comp- (2009). *Muertes silenciadas. La eliminación de los delincuentes. Una mirada sobre las prácticas y los discursos de los medios de comunicación, la policía y la justicia*. Buenos Aires: Ediciones CCC.

Daroqui, Alcira. "La cárcel del presente, su "sentido" como práctica de secuestro institucional". En: Gayol, S. y Kessler, G. (comp.) *Violencias, delitos y justicias en la Argentina*. Buenos Aires: Manantial, pp. 191-203, 2002.

Daroqui, Alcira y Guemureman, Silvia (2004). Políticas penales de seguridad dirigidas hacia adolescentes y jóvenes en la década del '90 en la Argentina. En: Muñagorri, I y Pegoraro J (comp). *La relación seguridad-inseguridad en centros urbanos en Europa y América Latina. Estrategias, políticas, actores, perspectivas y resultados*. Madrid: Editorial Dickinson.

Daroqui, Alcira y Guemureman, Silvia (2001a). *La niñez ajusticiada*. Buenos Aires: Ed. del Puerto.

Daroqui, Alcira y Guemureman, Silvia (2001b). "La privación de la libertad en adolescentes y jóvenes: el purgatorio del encierro a la espera de la nada", en: *Revista Mayo*, Dirección Nacional de Juventud, vol.2, N°1, Bs. As

Daroqui, Alcira y Guemureman, Silvia (1999) "Los menores de hoy, de ayer y de siempre. Un recorrido histórico desde una perspectiva crítica", en: *Revista Delito y Sociedad*, N°13, Bs. As.

De Certeau, Michel (2000). *La invención de lo cotidiano*. México: ITESO.

De Marinis, P. (2004). In/seguridad/es sin sociedad/es: cinco dimensiones de la condición postsocial, en Muñagorri I. y Pegoraro J. (coords.) "La relación seguridad-inseguridad en centros urbanos de Europa y América Latina. Estrategias, políticas, actores, perspectivas y resultados", publicación del Instituto Internacional de Sociología de Oñat

Di Leo, Pablo Francisco (2009). "Experiencias juveniles de confianza, reconocimiento y transformación en escuelas medias", En: *Tramas: Subjetividad y Procesos Sociales*, N° 31, pp. 67-100.

Domenech, Ernesto (2008). "Infancias y Buenos Aires", en: Beloff, M -comp-, *La protección a la infancia como Derecho Público Provincial*, Buenos Aires: Ad Hoc.

Domenech, Ernesto (2008b). *Republicanos e inconstitucionalizados. Reflexiones sobre la inconstitucionalidad de la ley 22.278*. Conferencia presentada en las Jornadas de Protección y Garantías en el Régimen Penal Juvenil, organizada por la Asociación Argentina de Magistrados, Funcionarios y Profesionales de la Justicia de Niñez, Adolescencia y Familia. Universidad Del Museo Social Argentino. Buenos Aires, 26 de abril 2008.

Domenech, Ernesto y Guido, Liliana (2003). *El paradigma del patronato. De la salvación a la victimización del niño*. La Plata: EDULP.

Donzelot, Jacques (1990). *La policía de las familias*. Valencia: Editorial Pre- Textos.

Durkheim, Émile (1992). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Madrid: Akal.

Duschatzky, Silvia (2005). "Notas sobre la relación entre escuela y subjetividades juveniles". En: *Anales de la Educación Común, Adolescencia y Juventud*, año 1, n° 1, septiembre de 2005.

Duschatzky, Silvia y Corea, Cristina (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Colección Tramas Sociales, Editorial Paidós. 2002. Argentina

Duschatzky, Silvia (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*, Editorial Paidós, Buenos Aires.

Dussel, Inés y Pineau, Pablo (2003). "De cuando la clase obrera entró al paraíso: La educación técnica estatal en El Primer Peronismo", en: Puiggrós, Adriana (directora) *Historia de la educación en la Argentina* (VI), Buenos Aires: Galerna.

Edelstein, Gloria y Coria, Adela (2003). "Imágenes e Imaginación en la Docencia". Kapeluz. Cap. I y II. Bs. As. Ministerio de Educación. Proyecto Fortalecimiento de la Formación Inicial Focalizado en el Trayecto de la Investigación y la Práctica Docente.

Elias, Norbert (2003). "Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros", en: *Revista española de investigaciones sociológicas*, N° 104 pp. 219-251

Foucault, Michel (2008). *Vigilar y Castigar. El nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Foucault, Michel (2006). *Seguridad, territorio, población: Curso en el Collège de France 177-1978*. Buenos Aires, FCE

Foucault, Michel (1995). "El sujeto y el poder", en Oscar Terán (comp.), *Michel Foucault. Discurso, poder y subjetividad*, Buenos Aires: El Cielo por Asalto.

Fresan Orozco, Magdalena (2004). "La extensión universitaria y la Universidad Pública" Reencuentro, núm. 39, abril, 2004, pp. 47-54 Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco Distrito Federal, México

García Bastán, Guido y Paulín, Horacio (2015). "Hacerse joven en la ciudad: dinámicas urbanas y construcción de identidades". En Di Leo P. F. y Camarotti A.C. (Eds.). *Individuación y reconocimiento. Experiencias de jóvenes en la sociedad actual*, pp. 129-143. Buenos Aires: Teseo.

García Delgado, Daniel (2011). *Profundizando el modelo. La cuestión social en una estrategia de mediano plazo*. Buenos Aires: Editorial CICCUS.

García Delgado, Daniel y Ruiz del Ferrier, Cristina (2013). "El nuevo paradigma. Algunas reflexiones sobre el Cambio Epocal", En: *Revista Estado y Políticas Públicas*, Núm. 1, Año I. 64-81, Buenos Aires, FLACSO.

Gibbs, Graham (2012). "El análisis de biografías y narraciones". En: G. Gibbs, *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Goffman, Erving (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.

Goffman, Erving (1989). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.

Goffman, Erving (2006 [1961]). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.

González Zorrilla, C. y Giménez-Salinas Colomer, E. "Jóvenes y cuestión penal en España", en: *Revista Jueces para la Democracia*, núm. 3. Barcelona, 1988.

Gotifredi N (1996). *Una mirada a la práctica de la evaluación de la pertinencia social en la Universidad. Conferencia Regional sobre Políticas y estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y El Caribe*. La Habana. UNESCO.

Guemureman, Silvia (comp.) (2015). *Políticas penales y de seguridad dirigidas hacia adolescentes y jóvenes*. Santa Fe: Rubinzal Culzono.

Guemureman, Silvia. "La institucionalización de adolescentes y jóvenes infractores en la Argentina post sanción ley 26.061", En: *Cuaderno de Estudios sobre Sistema Penal y Derechos Humanos*; Lugar: Buenos Aires; Año: 2012 p. 48 - 62

Guemureman, Silvia et al (2005) *Érase una vez... un tribunal de menores. Observatorio de demandas y respuestas en tribunales de menores en la provincia de Buenos Aires*. Ed. Facultad de Derecho, Bs. As.

Guemureman, Silvia (2005) La necesidad de buena información: imperativo para el diseño de políticas públicas, disponible en: www.observatoriojovenes.com.ar - Consultado el 06/09/08.

Guemureman, Silvia (2004a) Acuerdo de Cooperación UNICEF-Oficina de Argentina - Instituto Gino Germani Anexo1: Proyecto A: Sistema de producción de información para el monitoreo de adolescentes y jóvenes infractores a la ley penal en Argentina, mimeo.

Guemureman, Silvia (2004b) ¿Responsabilizar o punir? - El debate legislativo en materia de niños adolescentes y jóvenes infractores a la ley penal, en "Revista Delito y Sociedad", N° 18, Mayo, Bs. As.

Guemureman, Silvia (2002) La preocupación por la "buena" información: otra forma de militancia por la reducción de la discrecionalidad hacia la infancia, disponible en: www.observatoriojovenes.com.ar - Consultado el 06/09/08.

Guemureman, Silvia (2001), Juventud, maltrecho tesoro, en "Revista Encrucijadas", Año 1, V. 11, Bs. As.

Guemureman, Silvia (1999) Información fehaciente sobre niños y adolescentes autores de delitos: insumo necesario e impostergable para el diseño de una política penal responsabilidad juvenil, Documento para UNICEF - Oficina de Argentina, mimeo.

Guerra Ramírez, María Irene (2008). *Trayectorias escolares y laborales de jóvenes de sectores populares. Un abordaje biográfico*. (Tesis de doctorado). México: DIE-Cinvestav.

Guerrero Salinas, María Elsa (2008). *Los estudios de bachillerato: un acercamiento a la perspectiva juvenil* (Tesis de doctorado). México: DIE-Cinvestav

Gutiérrez Marx, Graciela (2010). *Arte correo: artistas invisibles en la red postal*. Buenos Aires: Luna verde ediciones.

Herrera, Marisa y Spaventa, Verónica. "“Vigilar y castigar”: El derecho de corrección de los padres", En: *Revista Jurídica de la Universidad de Palermo*, Ciudad de Buenos Aires; Año: 2009 p. 63 – 86.

Kaplan, Carina. V.; Orce, V. (coords.) (2009). *Poder, prácticas sociales y proceso civilizador. Los usos de Norbert Elias*. Buenos Aires: Noveduc.

Kaplan, Carina (2013) "El miedo a morir joven. Meditaciones de los estudiantes sobre la condición humana" en Kaplan, C. V. (dir.) *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela* (Buenos Aires: Miño y Dávila) pp. 45-68.

Kessler, Gabriel (2014). *Controversias sobre la desigualdad. Argentina 2003-2013*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

Kessler, Gabriel (2010) "La disyunción educación-trabajo en el Mercosur. Coincidencias y diferencias entre jóvenes de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay". *Propuesta Educativa*, Número 34, Año 19, Vol. 2.

Kessler, Gabriel. "Escuela y delito juvenil. La experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley", En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 32,

enero-marzo, 2007, pp. 283-303. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México

Kessler, Gabriel (2004). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós.

Kessler, G. (2002). La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. Buenos Aires; Argentina: IIPE – UNESCO

Kitzinger, Jenny (1993). *Qualitative Research: introducing focus group*. Londres: British Medical Journal

Kouyoumdjian, Leandro y Machado, Mariano Andres. “Un punto de fuga. La educación en cárceles, aportes desde el Trabajo Social”, En: *Edición*, N° 58, junio 2010, Disponible en: <https://www.margen.org/suscri/margen58/kouyoumdjian.pdf> [Consulta: 11.12.2019](#)

Koselleck, Reinhart (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona:

Larrandart, Lucila (1991). “Prehistoria e historia del control socio penal de la infancia”, en: *Ser Niño en América Latina: de las necesidades a los derechos*, Buenos Aires: UNICRI publicación.

Lavinas, Lena. (2014). “La asistencia social en el siglo XXI” En: *New Left Review*, N°84. (pp. 7-48) Disponible en: <http://newleftreview.es/authors/lena-lavinas> Fecha de consulta: 11.12.2019

Lefebvre, Henry (2008 [1973]). *Espaço e política*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Lefebvre, Henry (1991 [1974]), *The Production of Space*. Oxford: Blackwell.

Leonardi, Celeste. “El abogado del niño, niña y adolescente, a propósito del fallo “M.G c/P.C:A.””, En: *Cuestión de Derechos, Revista electrónica*, N° 3, segundo semestre 2012, <http://www.cuestiondederechos.org.ar/>- ISSN 1853-6565, p 103.

Lescano, María José y otros (2008). *¿La ley Salvadora del Niño? Discursos y prácticas que moldean la nueva normativa en materia de infancia de la provincia de Buenos Aires*. Presentación realizada en las V Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata.

Lescano, María José (2010). “Luces y sombras de la ley 12.607, de protección integral de los derechos del niño, la niña y el joven,” publicado por Instituto de Derechos del Niño (IDN), Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, U.N.L.P., ISSN N° 16688570.

Lescano, María José (2006). “Justicia Penal Juvenil. Función del agente Fiscal ante los principios de legalidad y oportunidad,” En: *Libro de Resúmenes de Pluralidades. 5º Jornadas Nacionales de investigación social de infancia y adolescencia. La Convención sobre los derechos del niño y las prácticas sociales*, organizadas en la Facultad de Cs. Jurídicas y Sociales de la UNLP, La Plata, octubre de 2006

Lescano, María José. “El abogado del niño. Nuevo impulso para la construcción del sistema de promoción y protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes en la provincia de Buenos Aires”, en: *Niños, menores e infancias*, n° 7, año VIII, diciembre de 2013.

Levitsky, S. y Roberts, K. (Eds.) (2011). *The Resurgence of the Latin American Left*. Baltimore, Estados Unidos: Johns Hopkins University Press.

López, Ana Laura (2015). *Prácticas y alcances del sistema penal juvenil en la provincia de Buenos Aires*. Ponencia presentada en las Jornadas de Sociología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo, Mendoza, Argentina)

López Ana Laura y otros (2013). El gobierno de la penalidad juvenil: avances en un estudio longitudinal sobre policía, justicia y encierro. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

López, Ana Laura (2012). "Cuerpo y subjetividad en el gobierno institucional del encierro juvenil", En: *Sociedad y Equidad: Revista de Humanidades, Ciencias Sociales, Artes y Comunicaciones*, ISSN-e 0718-9990, N° 3, 2012, págs. 45-65

López, Ana Laura (2010) "Proceso de reforma legal e institucional del sistema penal juvenil en la Provincia de Buenos Aires (2000-2009)". Tesis de Maestría, Universidad de Buenos Aires.

López, Ana Laura (2009) "Cuerpo y sujeto del encierro: Abordaje exploratorio sobre un dispositivo institucional de máxima seguridad para adolescentes con causas penales en la Provincia de Buenos Aires". Ponencia presentada en el Seminario Antropología de la subjetividad: estudio desde las alquimias corporales, los rituales y el habitus, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales.

Lopez, Ana Laura (2008) "Los largos y sinuosos caminos de la reforma: Acerca de la transformación legislativa e institucional de la Provincia de Buenos Aires. Poder, resistencias, desidia y, por último, derechos de la infancia", disponible en Sitio web Observatorio de Adolescentes y Jóvenes: <http://observatoriojovenes.com.ar/almacen/file/Reforma%20legislativa%20PBA.pdf>
Consulta: 11.12.2019

López, Marcelo Luis (2005). *Extensión en el nivel superior. Experiencia desarrollada en la FHYCS-UNJU*. Jujuy: EdiUnju.

López, Marcelo Luis. "Extensión Universitaria aportes para su problematización a partir de la exploración bibliográfica", en: *Revista de Estudios Sociales*, N° 7, México: Universidad de Guadalajara, 2011.

Llobet, Valeria (Comp.) (2013). *Sentidos de la exclusión social. Beneficiarios, necesidades y prácticas en políticas sociales para la inclusión de niños y jóvenes*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Llobet, Valeria.; Litichever, C. & Magistris, Gabriela (2012). "La construcción del "beneficiario" en los programas sociales dirigidos a Niñas, Niños y adolescentes en el área metropolitana bonaerense", En: *Civitas, Revista de Ciencias sociales*, N° 138. Pp. 77-92.

Llobet, Valeria (2009). Las políticas sociales para la infancia, la psicología y el problema del reconocimiento. En: *Revista Investigaciones en Psicología*. Año 14 Volumen 2

Llobet, Valeria (2008). Las políticas sociales para la adolescencia y los procesos de ampliación de derechos en: Granda, Jorge (Editor) *Pobreza, Exclusión y Derechos*

Humanos, FLACSO Ecuador. Ponencia preparada para el congreso de 50 años de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Quito, Ecuador.

Llobet, Valeria (2007). *La Convención de derechos de niños, la ciudadanía y los chicos de la calle*. Tesis de doctorado, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología, Argentina.

López, Marcelo Luis (2011). "La demanda en extensión universitaria como problema metodológico", En: *Investigación y Ciencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*, 52, pp. 63-69.

López, Marcelo Luis (2012). *Extensión universitaria: situación actual y aportes metodológicos*. San Salvador de Jujuy: Universidad Nacional de Jujuy.

Magistris, Gabriela (2012) El magnetismo de los derechos. Narrativas y tensiones en la institucionalización de los Sistemas de Protección de Derechos de los niños, niñas y adolescentes en la provincia de Buenos Aires (2005-2011). Tesis de Maestría en Derechos Humanos y Políticas Sociales, Universidad Nacional de San Martín, Escuela de Humanidades, San Martín (Provincia de Buenos Aires). Disponible en el sitio web de Equidad para la Infancia. <http://www.equidadparalainfancia.org/el-magnetismode-los-derechos>.

Marradi, A. y otros (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé.

Mendizábal, N (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En Vasilachis, I. *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Mir, Luciana, Machado, Mauricio, Chiponi María y Routier, María Eva. "La extensión como práctica política en contextos de encierro. Experiencia del Colectivo de talleres culturales «La Bemba del Sur»" en: *Extensión en Red*, N°7, Septiembre de 2016, ISSN 1852-9569, Disponible en: <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/extensionenred>.

Míguez, Daniel (2008). *Delito y cultura. Los códigos de la ilegalidad en la juventud marginal y urbana*. Buenos Aires: Biblos.

Míguez, Daniel y Semán, Pablo (2006). "Introducción. Diversidad y recurrencia en las culturas populares actuales". En Míguez, D. y Semán, P. (eds.) *Entre santos, cumbias y piquetes. Las culturas populares en la Argentina reciente* (11-32), Buenos Aires: Biblos.

Míguez, Daniel (2004). *Los pibes chorros. Estigma y marginación*. Buenos Aires: Capital Intelectual.

Míguez, Daniel (2002). "Inscripta en la piel y en el alma: cuerpo e identidad en profesionales, pentecostales y jóvenes delincuentes", en: *Religio e Sociedades*, 11, 1, 21-57.

Motta, Hugo (2012) "La disposición de los cuerpos en el gobierno de las cárceles bonaerenses". En: Seminario de estudios comparados sobre las estrategias del gobierno de la cárcel neoliberal en Argentina y en Francia. Grupo de Estudios sobre Sistema Penal y Derechos Humanos, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Disponible en: <http://gespydhiigg.sociales.uba.ar/files/2013/11/Chantraine.pdf>

- Motto, Carlos (2012) "Los usos de la violencia en el gobierno penitenciario de los espacios carcelarios". En: *Revista Question*, Vol. 1, N° 36.
- Mulkay, Michael (1988). *On humor: its nature and its place in modern society*. Cambridge, University Press.
- Muñoz, María Antonia y Martín Retamozo. "Hegemonía y discurso en la Argentina contemporánea. Efectos políticos de los usos de 'pueblo' en la retórica de Néstor Kirchner", en: *Perfiles Latinoamericanos*, Vol. 16, N° 31, enero-junio, 2008.
- Muñoz, María Antonia y Martín Retamozo (2013) "'Kirchnerismo': gobierno, política y hegemonía", en Retamozo, Martín, Mauricio Schuttenberg y Aníbal Viguera (comps.) *Peronismos, izquierdas y organizaciones populares*, La Plata, Edulp.
- Nancy, Jean Luc (2016). *La comunidad revocada*. Buenos Aires: Mardulce.
- Nobile, Mariana y Arroyo, Mariela (2015). "Los efectos de experiencias escolarizadoras inclusivas sobre los relatos biográficos de docentes y estudiantes: un análisis de las Escuelas de Reingreso en Ciudad de Buenos Aires", en: *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación RASE*, vol. 8 (3), pp. 409-424.
- Novaro, Marcos (2006). "Izquierda y populismo en Argentina: del fracaso del Frepaso a las incógnitas del kirchnerismo", en Pérez Herrero, Pedro (comp.) *La izquierda en América Latina*, Madrid, Instituto Universitario Ortega y Gasset y Fundación Pablo Iglesias
- Oyhandy, Angela (2012). *Hacia la restitución de derechos. Una experiencia desde la educación con jóvenes en conflicto con la ley penal en la ciudad de La Plata. (Informe final del proyecto de extensión)*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/extension/px.40/px.40.pdf>
- Oyhandy, Angela (2007). "Discursos y prácticas de la Justicia de Menores de la provincia de Buenos Aires: una mirada desde la sociología de la cultura al problema del cálculo y gestión del riesgo". VII Jornadas de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- Oyhandy, Angela (2002). *La infancia en riesgo: entre la caridad y la ciudadanía*. Tesis de Maestría. FLACSO México.
- Ortiz Riaga, María Carolina y Morales–Rubiano, María Eugenia (2011). "La extensión universitaria en América Latina: concepciones y tendencias", en: *Educación y Educadores*, 14(2), 349–366. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v14n2/v14n2a07.pdf>
- Paulin Horacio -comp.- (2018). *Contar quienes somos. Narrativas juveniles por el reconocimiento*. Buenos Aires: Teseo press.
- Reguillo Cruz, Rosana (2007). *Instituciones desafiadas. Subjetividades juveniles: territorios en reconfiguración*. Revista Análisis Plural. México: ITESO.
- Repetto, Fabián (2011) "Las políticas sociales de transferencias de ingresos: avances hacia una mayor equidad", en Malamud, Andrés y Miguel De Luca (coords.) *La política en tiempos de los Kirchner*, Buenos Aires, Eudeba.

Rodríguez Alzueta, Esteban (2014). "Los Pibes chorros", En: Tonkonoff, S. (ed). *Violencia y cultura: reflexiones contemporáneas sobre Argentina*, Buenos Aires: CLACSO.

Rodríguez Alzueta, Esteban (2008). "Las estrategias securitarias de los grupos desventajados", En: *Delito y sociedad*, n° 26, Facultad de Ciencias Sociales, Buenos Aires.

Routier, María Eva (2017) "Experiencias educativas y vida cotidiana en prisión. Sobre las condiciones de encierro en los pabellones y sus posibles relaciones con el acceso a la educación escolar en las cárceles de la provincia de Santa Fe". Ponencia presentada en el 1º Encuentro Internacional de Tesistas e Investigadores en temáticas de cárceles y acceso a derechos educativos EITICE. 10 y 11 de Noviembre de 2017 – Tandil. Disponible: extension.unicen.edu.ar/encuentro-internacionalsobre-educacion-en-carceles/. Consulta:11.12.2019

Routier, María Eva (2016). "Experiencias educativas en prisión. Espacios socio-educativos en la configuración de los territorios carcelarios de la provincia de Santa Fe (Argentina)". Ponencia presentada en el XXXI Congreso Alas 2017

Sader, Emir (2009). *El nuevo topo. Los caminos de la izquierda latinoamericana*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Sánchez Vázquez, Adolfo (1978). *As idéias estéticas de Marx* (2a. ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Sánchez Vázquez, Adolfo (1999). *Convite à Estética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Sander Benno (1990). *Educación, Administración y Calidad de Vida. Caminos alternativos del consenso y del conflicto*. Buenos Aires: Ed. Santillana.

Salas, D. "La Justicia de menores en Derecho comparado". *Revista "Papers d'Estudis i Formació"*, núm. Especial 3. Centre d'Estudis i Formació del Departament de Justícia. Barcelona, septiembre de 1988.

Saraví, Gonzalo (2009). *Transiciones vulnerables: juventud, desigualdad y exclusión en México*. México, D.F.: CIESAS.

Saraví, Gonzalo (2015). *Juventudes fragmentadas: Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: FLACSO-CIESAS.

Scarfó Francisco y Victoria Aued (2013) "El derecho a la educación en las cárceles: abordaje situacional. Aportes para la reflexión sobre la educación como derecho humano en contextos de la cárcel", en: *Revista Eletrônica de Educação*, Vol. 7, No 1, Universidade Federal de São Carlos, Brasil. ISSN 1982-7199.

Scarfó, Francisco, Florencia Pérez Lalli e Ivana Montserrat (2013). "Avances en la normativa del derecho a la educación en cárceles de la Argentina", publicado en Observatorio Internacional de Justicia Juvenil, Barcelona.

Scarfó, Francisco (2011). *Estándares e indicadores sobre las condiciones de realización del derecho a la educación en las cárceles*. Tesis de Maestría, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales-Instituto de Derechos Humanos, Universidad Nacional de La Plata.

Scarfó, Francisco (2008). "El derecho Humano a la educación en las cárceles: Los fines de la educación básica en las cárceles en la Provincia de Buenos Aires". 1ra. Ed. Editorial Universitaria de La Plata, La Plata. ISBN: 978-987-595-060-3. Declarado de Interés Municipal, por la Municipalidad de la Ciudad de La Plata, bajo exp 48586, en la Sesión Ordinaria N°1/09 del HC Deliberante de la Ciudad de La Plata.

Scribano, Adrián (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Buenos Aires: Prometeo.

Sontag, Susan (2004). *Ante el dolor de los demás*. Buenos Aires: Alfaguara.

Sozzo, Máximo (2009) "Populismo punitivo, proyecto normalizador y 'prisión depósito'" en Argentina", En: *Revista Sistema Penal & Violencia*, Porto Alegre, v. 1, N° 1, pp. 33-35, jul/dez.

Stagno, Leandro. (2010). *Una infancia aparte: La minoridad en la provincia de Buenos Aires [1930-1943]*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: FLACSO - Libros Libres.

Stagno, Leandro. (2011). "El descubrimiento de la infancia, un proceso que aún continúa", en: S. Finocchio, y N. Romero (Comps.). *Saberes y prácticas escolares*. Rosario: Homo Sapiens.

Stagno, Leandro. (2011). Los Tribunales de Menores en la Argentina: Antecedentes internacionales e iniciativas nacionales [1933-1943]. EN: I. Cosse, V. Llobet, C. Villalta, y M. C. Zapiola (Eds.). *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil*. Siglos XIX y XX. Buenos Aires: Teseo. p. 335-364.

Suasnábar, Claudio (2013). "Las políticas universitarias en 30 años de democracia: continuidades, rupturas y algunas lecciones de la experiencia", en: *Cuestiones de Sociología*, n° 9, 2013. ISSN 2346-8904

Svampa, Maristella (2005). *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires: Taurus.

Svampa, M. (2007). "Las fronteras del Gobierno de Kirchner: entre la consolidación de lo viejo y las aspiraciones de lo nuevo", en: *Cuadernos del CENDES*, 24(65), 39-6. Recuperado de <http://politicaseinstitucioneseducativas.sociales.uba.ar/files/2011/03/Svampa-Las-fronteras-del-Gobierno-de-Kirchner.pdf>

Taylor, S y Bogdman, R (1987). *Introducción a los métodos de investigación cualitativa: la búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.

Tonkonoff, Sergio (2012). Juventud, exclusión y delito. Notas para la reconstrucción del problema", En: Federico, Rodrigo. Dossier de jóvenes y legalidad: reconfiguraciones en el abordaje de la conflictividad penal juvenil (pp.123-143), La Plata: UNLP.

Tonkonoff, Sergio (2007). "Tres movimientos para explicar por qué los pibes chorros visten ropas deportivas", en: *La sociología ahora*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

Tonkonoff, Sergio (1998). "Desviación, diversidad e ilegalismos, comportamientos juveniles en el gran Buenos Aires". En: *Delito y sociedad*, año 7, n° 11/12, Buenos Aires, Editorial La colmena, p. 139-168.

Tünnermann Bernheim, C. (2000). *El nuevo concepto de la extensión universitaria*. México: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Recuperado de <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/80/EL%20NUEVO%20CONCEPTO%20DE%20LA%20EXTENSI%C3%93N%20UNIVERSITARIA.pdf?sequence=1>

UNESCO. Documento sobre Políticas para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior. París: UNESCO. 1995.

Valles, Miguel (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis.

Villalta, Carla (2012). *Entregas y secuestros. El rol del Estado en la apropiación de niños*. Buenos Aires: Editores del Puerto / CELS.

Wacquant, Loic (2006). *Las cárceles de la miseria*. Buenos Aires: Manantial.

Wacquant, Loic (2007). *Los condenados de la ciudad. Gueto, periferias y Estado*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Wacquant, Loic (2011) "Forjando el Estado Neoliberal. Workfare, Prisonfare e Inseguridad Social". *Revista Prohistoria*, Vol. 16. Rosario.

Wacquant, Loic (2012). "Tres pasos hacia una antropología histórica del neoliberalismo real". Publicación online en *Revista Herramienta*, N° 49. Publicación electrónica: <http://www.herramienta.com.ar/revista-herramienta-n-49/tres-pasos-haciauna-antropologia-historica-del-neoliberalismo-real>

Zapiola, María Carolina, "La Ley de Patronato de Menores de 1919: ¿una bisagra histórica?", en Lionetti, Lucía y Míguez, Daniel (comp.), *Las infancias en la historia argentina. Intersecciones entre prácticas, discursos e instituciones (1890- 1960)*, Prohistoria, Buenos Aires, 2010, pp. 117-132.

Zemelman, Hugo (2009). *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. México: Instituto Politécnico Nacional.