

DESOTRADXS

GUÍA PARA EXTENSIONISTAS
REFLEXIONES DESDE LA PRÁCTICA CON JÓVENES EN CONTEXTOS DE ENCIERRO

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE PERIODISMO Y COMUNICACIÓN SOCIAL

DESOTRADXS

GUÍA PARA EXTENSIONISTAS
REFLEXIONES DESDE LA PRÁCTICA CON JÓVENES EN CONTEXTOS DE ENCIERRO

ALIDA DAGNINO CONTINI
MARÍA DE LOS MILAGROS DI BELLA

Alida Dagnino Contini y María de los Milagros Di Bella.

DESOTRADXS. Guía para extensionistas. Reflexiones desde la práctica con jóvenes en contextos de encierro .

Facultad de Periodismo y Comunicación Social, La Plata. Noviembre de 2015.

125 páginas de 20 x 20 cm

Impreso en Argentina

Diseño de tapa: Gastón Ibarroule

Ilustraciones: Julia Biagioli

Correcciones: Rocío Gavrila y Fabián Viegas Barriga.

Impreso en Omnicop.

Copyleft

Esta edición se realiza bajo licencia de uso creativo compartido. Está permitida la copia, distribución y utilización de la obra bajo las siguientes condiciones:

* *Atribución*: se debe mencionar la fuente (título de la obra, autores, editorial, año).

* *No comercial*: se permite la utilización de esta obra sólo con fines no comerciales.

* *Mantener estas condiciones para obras derivadas*: sólo está autorizado el uso parcial o alterado de esta obra para la creación de obras derivadas siempre que estas condiciones de licencia se mantengan para la obra resultante.

¿QUÉ LES QUEDA A LOS JÓVENES?

*¿Qué les queda por probar a los jóvenes
en este mundo de paciencia y asco?
¿sólo grafitti? ¿rock? ¿escepticismo?
También les queda no decir amén,
no dejar que les maten el amor,
recuperar el habla y la utopía,
ser jóvenes sin prisa y con memoria,
situarse en una historia que es la suya,
no convertirse en viejos prematuros.*

*¿Qué les queda por probar a los jóvenes
en este mundo de rutina y ruina?
¿Cocaína? ¿Cerveza? ¿Barras bravas?
Les queda respirar / abrir los ojos
descubrir las raíces del horror,
inventar paz así sea a ponchazos,
entenderse con la naturaleza
y con la lluvia y los relámpagos
y con el sentimiento y con la muerte;
esa loca de atar y desatar*

*¿Qué les queda por probar a los jóvenes
en este mundo de consumo y humo?
¿Vértigo? ¿Asaltos? ¿Discotecas?
También les queda discutir con dios,
tanto si existe como si no existe,
Tender manos que ayudan / abrir puertas
entre el corazón propio y el ajeno /
sobre todo les queda hacer futuro
a pesar de los ruines del pasado
y los sabios granujas del presente.*

ÍNDICE

PALABRAS PRELIMINARES	15
CÓMO ORGANIZAMOS LA GUÍA.....	17
EL ENCIERRO PUNITIVO	19
CENTROS CERRADOS DE DETENCIÓN DE JÓVENES: EDUCACIONES VULNERADAS.....	20
MARCO NORMATIVO: DE LA LEY DE PATRONATO AL SISTEMA DE RESPONSABILIDAD PENAL JUVENIL.....	22
LA EDUCACIÓN NO CURA: DE TALLERES Y EXTENSIÓN EN CONTEXTOS DE ENCIERRO PUNITIVO	25
HACIA UNA HISTORIZACIÓN DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA.....	26
LA EXTENSIÓN EN CONTEXTOS DE ENCIERRO.....	27
EL ROL DEL EXTENSIONISTA: ¿QUIÉNES SOMOS?.....	31
NI ESCUELA NI TALLER DE OFICIO: ¿QUÉ SOMOS?.....	33
LOS MOMENTOS DEL TALLER.....	35
MATERIALIZAR LO TRABAJADO: SUJETXS CREADORXS.....	38
NARRAR LA EXPERIENCIA: REFLEXIONAR SOBRE LA PROPIA PRÁCTICA.....	40
“LA REALIDAD NO ES ASÍ, ESTÁ ASÍ”: DECONSTRUCCIÓN ESPACIAL, NORMALIZACIÓN Y VÍNCULOS	45
EL INSTITUTO SEGÚN EL INSTITUTO.....	46
ACTORES INSTITUCIONALES.....	47
PERFORMANCES.....	49
ESPACIO FÍSICO.....	50
ESTRATEGIA DE NO CONFRONTACIÓN.....	51
LOS TALLERES SEGÚN LXS PIBXS.....	52
TIEMPO MUERTO.....	53

¿QUIÉNES SOMOS? ¿QUIÉNES VAMOS SIENDO EN EL MUNDO?: IDENTIDADES COMO PARTE PERFORMATIVA DE LAS

PERSONAS	55
SUJETXS IGNORADXS.....	57
LXS OTRXS NOS CONSTRUYEN.....	59
<i>PRUEBA PILOTO: INTERCAMBIO CON LA ESCUELA MEDIA 4 DE HUDSON</i>	59
“NOSOTROS SOMOS LA INSEGURIDAD”.....	61
¿QUIÉNES SON LXS OTRXS?.....	63
HISTORIAS DE VIDAS.....	67
¿CÓMO HACE A LXS JÓVENES EL ENCIERRO?.....	70
<i>PÉRDIDA O RUPTURA DE VÍNCULOS</i>	72
CIRCUITOS CARCELARIOS.....	73
UN SEMILLERO DE IDEAS: ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y MATERIALES EDUCATIVOS	75
¿POR QUÉ?.....	75
LO EDUCATIVO NO ES SINÓNIMO DE ESCUELA.....	76
¿POR QUÉ TRABAJAR DESDE LA COMUNICACIÓN?.....	78
LA NEBULOSA DE LOS DERECHOS.....	79
PRESENTACIÓN DE LOS TALLERES Y DIAGNÓSTICO.....	80
LA CONTINGENCIA DEL TALLER.....	82
<i>ENFRENTAR NUESTROS PROPIOS PREJUICIOS</i>	83
<i>RECUPERAR EL MURMULLO</i>	84
MATERIALES EDUCATIVOS.....	85
ESTRATEGIAS.....	87
“ <i>PARA PENSAR ES NECESARIO SER VARIXS</i> ”	87
<i>SABERES QUE SE CONSTRUYEN</i>	88
<i>ANÁLISIS DEL CONTENIDO</i>	89
<i>CADENA DE DINÁMICAS</i>	90
PRODUCCIONES.....	92
PLENARIO: REFLEXIÓN FINAL	96
TÓPICOS EN PROBLEMAS: EJES PARA REPENSAR LAS REALIDADES	99
LOS DERECHOS HUMANOS EN AGENDA.....	99
LIBERTAD/ENCIERRO.....	102
EL BARRIO COMO TEXTO.....	104

PIBXS CHORRXS VS. JÓVENES CREADORXS.....	106
DE-GÉNEROS NO SE HABLA	109
<i>EJERCICIOS PARA DECONSTRUIR (NOS)</i>	110
SEGUIR LA AGENDA MEDIÁTICA.....	111
¿QUÉ NOS QUEDA A LXS JÓVENES? (PREGUNTAS QUE INCOMODAN)	113
DESAFÍOS PARA LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA.....	114
NOSOTRXS CON LXS OTRXS.....	115
AGRADECIMIENTOS	117
BIBLIOGRAFÍA	120

PALABRAS PRELIMINARES

El presente trabajo es una guía destinada a talleristas de extensión universitaria que trabajen con jóvenes en contextos de encierro. La producción de la misma estuvo referenciada en la experiencia del Proyecto de Extensión *Contraseña*: talleres de comunicación y derechos humanos en los centros cerrados de detención Castillito, Legarra, COPA, Almafuerie y Nuevo Dique de La Plata desde el año 2012 al año 2014¹. Al hablar de una guía, apuntamos a promover la producción de estrategias para generar procesos de enseñanza y de aprendizaje en contextos de encierro a partir de reflexionar sobre nuestras propias prácticas en el transcurso del proyecto mencionado. Buscamos también orientar el proceso de intervención

1 Vale aclarar que de aquella experiencia tomaremos los talleres realizados en los institutos Castillito (2012), COPA (2013) y Nuevo Dique (2014), por dos motivos. Por un lado, porque son los espacios en donde participamos de manera regular quienes escribimos este libro y de los que tenemos mayor material sistematizado (planificaciones, relatorías y producciones). Por otro lado, porque apuntamos a mostrar la continuidad del proyecto y el aprendizaje hacia el interior del equipo que, a partir de esa constancia y de la experiencia, se pudieron poner en práctica en los talleres cada año.

El Proyecto Contraseña

El proyecto de extensión "Contraseña. Promoción de derechos desde la comunicación. Una propuesta para trabajar con jóvenes en contextos de encierro" interviene en estos espacios desde una actividad integral que suma saberes y piensa un espacio sostenido donde reflexionar con lxs jóvenes. Actualmente, el equipo de trabajo nuclea las facultades de Psicología, Trabajo Social, Periodismo y Comunicación Social, y Ciencias Jurídicas y Sociales, además de contar con una fuerte articulación con el Comité Contra la Tortura de la Comisión Provincial por la Memoria. Fue acreditado y financiado por la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de La Plata en las convocatorias 2012 y 2013. La propuesta es la de construir un espacio plural donde pensar algunos ejes vinculados a los derechos humanos potenciando las redes de comunicación, buscando impactar en el reconocimiento del otro, la interacción y la expresión. El proyecto se implementa a través de talleres que se desarrollan paralelamente en los centros cerrados de detención. Desde una perspectiva de comunicación/educación, se vuelven experiencias educativas orientadas a la formación de sujetos críticos, donde se busca garantizar el acceso a la información y el conocimiento en condiciones de igualdad. Los temas y debates desarrollados en cada espacio se materializan a través producciones comunicacionales en cada taller y hacia el final de cada ciclo.

en un territorio que entendemos complejo² por cuanto se encuentra constantemente vulnerado y signado de prejuicios sociales que profundizan su aislamiento y obstaculizan aún más el acceso.

La propuesta se basa en una primera instancia de sistematización, de revisión, de análisis y de organización de los materiales del taller³, y en una segunda instancia de interpelación y reflexión sobre lo trabajado.

La reflexión de la experiencia del trabajo de campo permite revisar y actualizar la escasa teoría que circula actualmente en relación a la intervención en centros cerrados de detención de jóvenes. Hacer un anclaje en las dimensiones de comunicación y de educación enriquecerá el aporte a esos campos, puesto que el estado del arte actual circunda predominantemente en dimensiones cualitativas o de monitoreo.

Este trabajo se encuentra en constante proceso de construcción e instamos a que quienes lo recorran puedan tomarlo como base para elaborar sus propias metodologías de intervención en el marco de otras prácticas extensionistas. Esta es la razón por la cual no

2 Entenderemos como complejo al “tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados, que presentan la paradójica relación de lo uno y lo múltiple [...] Dado que las prácticas se llevan a cabo en contextos complejos, no es posible abordarlas desde una mirada simplificadora. No es posible tampoco ‘recetar’ desde afuera cómo asumirlas” (Sanjurjo, 2011).

3 Al hablar de materiales del taller se hace referencia a planificaciones, relatorías, producciones parciales y finales, observaciones participantes y producciones académicas de difusión del proyecto.

abordaremos contenidos particulares como propuestas para desarrollar los talleres, sino que expondremos las experiencias propias cruzadas con las categorías analíticas que fuimos recuperando. Es nuestra intención compartir los saberes y las experiencias señalando algunas estrategias del encierro y las tácticas con las que fueron sorteadas, y no así ofrecer una receta pre armada sobre cómo abordar estos espacios

La constante persecución policial hacia lxs⁴ jóvenes pobres, la estigmatización por parte de los medios masivos hegemónicos y de una porción de la sociedad, que exige “más seguridad” y más “mano dura” son algunos elementos que responden a la justificación de este trabajo. Entendemos que estos debates

4 La utilización de la “x” responde a una escritura desde una perspectiva de género, pretendiendo así contener múltiples identidades, intentando trascender el binomio masculino/femenino. Tanto el uso de “@ (l@s)” como el uso de “a” u “o” (los/las) pueden servir para hacer referencia a los “sexos” que componen el binomio de género pero no contemplan a otras expresiones disidentes, existentes o por existir. A la vez “para aquellxs que sostienen al lenguaje sexista amparadx en la economía del lenguaje, según la cual hacer referencia a ambos sexos sería demasiado desgaste, esta alternativa de escribir con “x” podría ahorrarles un problema y, de no ser así, podría servir al menos para relativizar la validez de su argumento” (Fabbri, 2013: 44). Vale aclarar que no se pretende plantear la expresión como superadora pero sí como un atrevimiento de transformación, siempre intentando que sea desde el respeto y con la responsabilidad asumida de alterar expresiones de nuestra lengua en general.

se dan en un marco de disputas de sentidos cuyos procesos de producción le son negados a determinadxs actorxs sociales, entre ellxs, quienes habitan el encierro punitivo. Esas negaciones están en sintonía con la violación de sus Derechos Humanos, entre los cuales destacamos el derecho a la educación, a la comunicación y a la expresión. Por mencionar algunas, destacamos la negación de su participación en la conformación de relaciones sociales, la construcción de subjetividades, la participación en los espacios educativos y de oficios, la utilización de la palabra. Es por ello que asumimos el compromiso de la intervención en esos espacios y el trabajo junto con lxs jóvenes que allí se alojan.

El Estado, cualquiera sea, al privar de libertad debe asegurar el cumplimiento de todos los derechos que exceden a la privación de libertad misma. La limitación del acceso a estos derechos [...] determina el agravamiento de las condiciones de detención de las personas. (Comisión Provincial por la Memoria, 2013: 19).

En un territorio en el que la vulneración de derechos es cotidiana, trabajar los derechos humanos se hace una tarea difícil. Aún partiendo de la normativa de que ante la privación de libertad de una persona no debería producirse la privación de sus otros derechos, los datos expresados al principio confirman la negativa. A la privación de los derechos humanos se suma la tergiversación sobre su validez, equiparándolos con “beneficios”. La educación es uno de ellos y está circunscripta constantemente a un sistema de “premios” y de “castigos” (en ocasiones, quienes demuestran

“buena conducta” resultan “premiadxs” con el acceso a la educación) lo que pone en crisis el derecho a la educación universal.

La idea de una guía de intervención viene de la mano de tres cuestiones centrales:

- en principio, una experiencia signada por los traslados de lxs jóvenes alojadxs en los centros cerrados de detención Castillito, Legarra, COPA, Almafuerte y Nuevo Dique.
- por otro lado, la complejidad del trabajo sobre los derechos humanos en contextos en donde la vulneración de éstos es constante.
- finalmente, por el desafío de trabajar con las subjetividades que generan el estigma de “pibx chorrx” en lxs jóvenes en situación de privación de libertad.

CÓMO ORGANIZAMOS LA GUÍA

La guía está organizada en siete capítulos. A través de ellos el recorrido que harán estará acompañado por producciones de lxs jóvenes y por fragmentos de planificaciones y relatorías de lxs talleristas y será el que desarrollamos a continuación.

En el primer capítulo se encontrarán con una introducción al contexto de intervención: la cárcel y, más específicamente, los centros cerrados de detención para jóvenes. También sumamos una referencia breve al marco normativo que nos atañe.

El capítulo dos está organizado en dos partes: una primera parte en donde exponemos desde qué lugar entendemos a la extensión universitaria, y una segunda parte en la que hablamos detalladamente sobre nuestro rol como extensionistas, y sobre el taller y sus



Producción realizada en el marco de un taller del Centro Cerrado de Detención Castillito. La actividad consistió en la descripción de una imagen (construcción de epígrafes) y el agregado de una reflexión personal en relación a la misma.

momentos.

El tercer capítulo describe y analiza el espacio del encierro punitivo: cómo funciona, cómo es percibido por lxs jóvenes y cómo lxs construye a ellxs, de qué manera se da la construcción de vínculos allí, entre otras cuestiones.

En el capítulo cuatro analizamos la construcción de las identidades en el encierro y la relación que guarda con el afuera.

El capítulo cinco, titulado “la caja de la ideas”, contiene algunas de las estrategias, de las dinámicas y de los materiales educativos que han servido a nuestras intervenciones en los talleres.

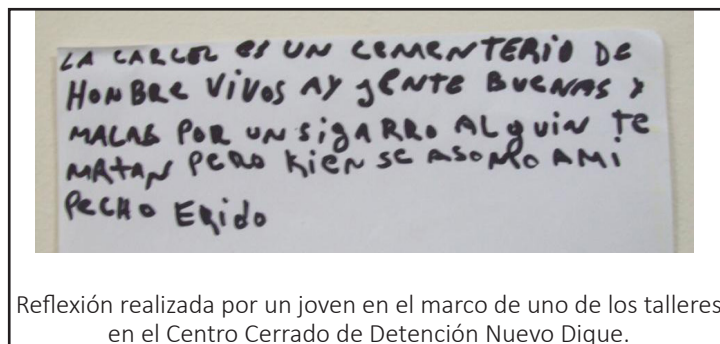
En el capítulo seis van a encontrar algunos de los tópicos problematizadores trabajados en los talleres: los derechos, el barrio, el amor, los géneros, el encierro, el delito.

Llegando hacia el final de la guía, en el capítulo siete, compartimos nuestras reflexiones finales luego del recorrido hecho después de los años en el proyecto y, sobre todo, luego de pensar, de planificar y de producir esta guía.

EL ENCIERRO PUNITIVO

HISTORIA Y ACTUALIDAD EN ARGENTINA

Ignacio Lewkovicz (2004) explica que no se trata de una institución resocializadora o reencauzadora de los cuerpos sino más bien de un *depósito de pobres* donde se coloca el “sobrante poblacional” para sacarlo de circulación. Esto se basa en que actualmente, para la ley, es sujeto de derechos no el ciudadano sino el consumidor -quién más poder adquisitivo posee-, es decir, el ingreso y egreso de la cárcel está regulado por quienes pueden pagar y quiénes no, y es allí donde se determina que el sobrante poblacional sea el contingente de pobres. Sin embargo, frente a todo el material que ha analizado la evolución de los espacios carcelarios, entendemos que la noción de “depósito” estanco descarta la posibilidad de pensar que allí se producen subjetividades, relaciones sociales, entonces, sentidos. Como expresa Esteban Rodríguez Alzueta, estamos en presencia de una “cárcel [que] asume una nueva funcionalidad: contener y neutralizar a la masa marginal” (2012: 5). Con la implementación del paradigma neoliberal hacia la década de los 90’, el “sobrante poblacional” constituye un agente que puede ser tan productivo como perjudicial. Y efectivamente, podemos afirmar la selectividad clasista del sistema penal por cuanto históricamente –y en la actualidad también- la misma ha separado



Reflexión realizada por un joven en el marco de uno de los talleres en el Centro Cerrado de Detención Nuevo Dique.

contingentes enteros de sectores desocupados, con ocupaciones parciales y precarias.

Hay varios conceptos asociados a la idea de rotación que engloba el sistema carcelario. Uno de ellos es el de *cadena punitiva* que es acuñado por Alcira Daroqui y Ana Laura López y remite a una “serie interconectada de prácticas y discursos que atraviesan, forjan y consolidan determinadas trayectorias penales” (2012: 101) que recorren distintas agencias con lógicas propias, entre las cuales las autoras definen lo policial, lo judicial y lo custodial. Estas trayectorias generan marcas en las personas y en sus cuerpos que perpetúan la degradación y la sumisión, lo cual “será condición de posibilidad para la posterior inserción en dispositivos de neutralización y desactivación” (2012: 102). De la misma manera entendemos la interpretación que Lila Caimari hace de la cárcel, nominándola como un *pantano*

EL ENCIERRO PUNITIVO

punitivo (Caimari en Rodríguez Alzueta, 2012) que ralentiza los movimientos de las personas, o la idea de *circuitos carcelarios* de Rodríguez Alzueta entendido como “la rotación de segmentos de población que

comparten las mismas características sociales por distintos espacios de encierro”

(Rodríguez Alzueta, 2012). Es en este sentido que pensamos que la cárcel no es la culminación de las trayectorias de

vida de determinados sectores sociales, sino

una agencia más de un circuito de exclusión social que estigmatiza y condena.

CENTROS CERRADOS DE DETENCIÓN DE JÓVENES: EDUCACIONES VULNERADAS

Los institutos de menores o centros cerrados de detención son los dispositivos institucionales del Sistema de Responsabilidad Penal Juvenil cuyos destinatarios son jóvenes menores de 18 años *tocados*¹ por la ley penal.

1 Preferimos definir la situación de los jóvenes judicializados como *tocados* por la ley penal y no *en conflicto* –como lo denomina la Subsecretaría de Niñez y Adolescencia en sus comunicados oficiales– porque adherimos al pensamiento de Claudia

De acuerdo a su modalidad y tipificación, los centros pueden ser cerrados, de recepción, de contención y de referencia, aunque todos ellos funcionan con la lógica del encierro. En la actualidad, existen catorce centros de recepción y cerrados y dependen de la Dirección de Institutos Penales de la Secretaría de Niñez y Adolescencia por resolución del Ejecutivo Provincial como consecuencia de la sanción de la ley provincial 13.634 que dictamina la creación del Sistema de Responsabilidad Penal Juvenil que observaremos más adelante.

El último registro que se obtuvo de la Secretaría de Niñez y Adolescencia data del año 2011 donde se informó el ingreso de 1397 jóvenes a institutos cerrados, aunque no se registran datos sobre cuántos ya se encontraban allí, por lo que resulta difícil arribar a una cifra exacta que dé cuenta de la cantidad de personas que fueron atravesadas por este espacio. Según las encuestas de la CPM, el 33% de los jóvenes ya habían transitado por institutos de menores anteriormente, el 6% dos veces y el 9% tres veces, mientras que para el 77% de ellos era la primera vez.

El Informe anual 2013 de la Comisión Provincial por la Memoria (CPM) denuncia que en ellos no respetan los estándares mínimos impuestos por las normas internacionales, razón por la cual se puede observar una situación generalizada de hacinamiento

Cesaroni, quien afirma que “los adolescentes no están en conflicto, sino que transgreden normas”. Es decir, no hay un *conflicto* en la comprensión de las normas, mientras que denominar de ésta manera a la relación de los jóvenes con respecto a las normas los estigmatiza, los jóvenes se vuelven “conflictivos” en sí mismos.

y violencia por parte de los agentes de minoridad y los penitenciarios. Según las tareas de monitoreo que el Comité contra la tortura (CCT) dependiente de la CPM viene llevando a cabo hace diez años, los regímenes de vida que se despliegan en los institutos de menores son “arbitrarios y sujetos a la decisión discrecional de cada establecimiento”, aunque se registra una constante que indica un régimen de “engome” (encierro dentro de la celda) permanente, escasez de actividades lúdicas, formativas y recreativas, y de violación constante de derechos (como a la educación) que indican la aplicación de un “tratamiento incapacitador”: La educación es mencionada en diversas legislaciones de los planos internacional, nacional y provincial –y también en normativas y reglamentos institucionales– como uno de los objetivos fundamentales en el marco de la pena para lxs jóvenes privadas de la libertad. En el plano Internacional, lo establecen las Reglas de Beijing –en la que se insta a proteger los derechos básicos– y, en el plano nacional, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 que sostiene que el ejercicio del derecho a la educación:

no admite limitación ni discriminación alguna vinculada a la situación de encierro, y será puesto en conocimiento de todas las personas privadas de su libertad, en forma fehaciente, desde el momento de su ingreso a la institución. (art. 55, 2006).

Estos mismos principios se encuentran a nivel de la provincia de Buenos Aires en la Ley de Educación Provincial N° 13.688 –sancionada en el 2007– en la que se contempla que la Dirección General de Cultura y Educación “tiene la responsabilidad indelegable de garantizar,

organizar e implementar la educación obligatoria y la formación profesional de todas las personas que viven en instituciones de régimen cerrado” (art. 51, 2007).

En esos espacios educativos –de primaria y secundaria– todx estudiante debe asistir a clases los cinco días de la semana, entre –al menos– cuatro y cinco horas diarias (cuyo equivalente es de 25 horas semanales), pero el sistema educativo en contextos de encierro se encuentra devaluado. El 40% de lxs jóvenes concurre a la escuela menos días por semana de lo que corresponde, las jornadas escolares son de corta duración y quienes administran estos espacios ponen trabas fundadas en la conducta de lxs jóvenes.

Esta afirmación resulta de los datos recabados y expuestos en el trabajo de investigación que condensa *Sujeto de castigos. Hacia una sociología de la penalidad juvenil* (Daroqui y otrxs, 2012), situado en la provincia de Buenos Aires, según el cual de 236 jóvenes detenidos, el 28% no asistía a la escuela en el instituto donde estaba alojado.

En agosto de 2011 se promulgó la modificación del Capítulo VIII de la ley Nacional N° 24.660 de la ejecución de la pena privativa de la libertad, en consonancia con la ley N° 26.206 de Educación Nacional, que propone un abordaje de la educación en la cárcel desde la lógica de los derechos humanos e imprime a la educación y a otros niveles formativos el carácter de derecho. Esto supondría un avance, sin embargo, hacia adentro del encierro siguen operando las lógicas internas que no se corresponden con las leyes anteriormente citadas.

Frente al estado de precariedad del derecho a la educación y a su constante

naturalización en los centros cerrados de detención es que decidimos conformar el proyecto *Contraseña* desde la extensión universitaria, entendiendo el compromiso que los espacios universitarios deben asumir frente a los sectores más vulnerados en sus derechos. Nuestro proyecto se inscribe en lo que se denomina comúnmente el ámbito no formal de educación. Sin embargo, coincidimos con María Teresa Sirvent cuando propone la idea de grados de formalización² como correlación

2 El concepto de educación permanente no remite solamente al ámbito hegemónico de la escuela sino que considera a la educación “como necesidad y derecho de los grupos sociales y de los individuos a lo largo de toda la vida” (2006: 8). Partimos de que la educación no se circunscribe solamente al ámbito escolar y que se concibe como imprescindible en tanto derecho humano y en tanto permite comprender que el mundo es de una forma

de una educación permanente.

MARCO NORMATIVO: DE LA LEY DE PATRONATO AL SISTEMA DE RESPONSABILIDAD PENAL JUVENIL

La regulación relacionada a los menores de 18 años se inaugura en Argentina a partir de la Ley de Patronato o Ley Agote sancionada en 1919 que funda el Patronato de Menores para la construcción del niño calificado como desviado. Esto representa el inicio del proceso de “minorización”, en la cual sectores de la infancia considerados por el Estado en “Situación irregular” –es decir, en situación de riesgo moral o material, pero también de peligrosidad y amenaza social- son sustraídos del ámbito familiar y colocados en instituciones tutelares (López, 2011). El segundo período que nos interesa destacar es el de la década

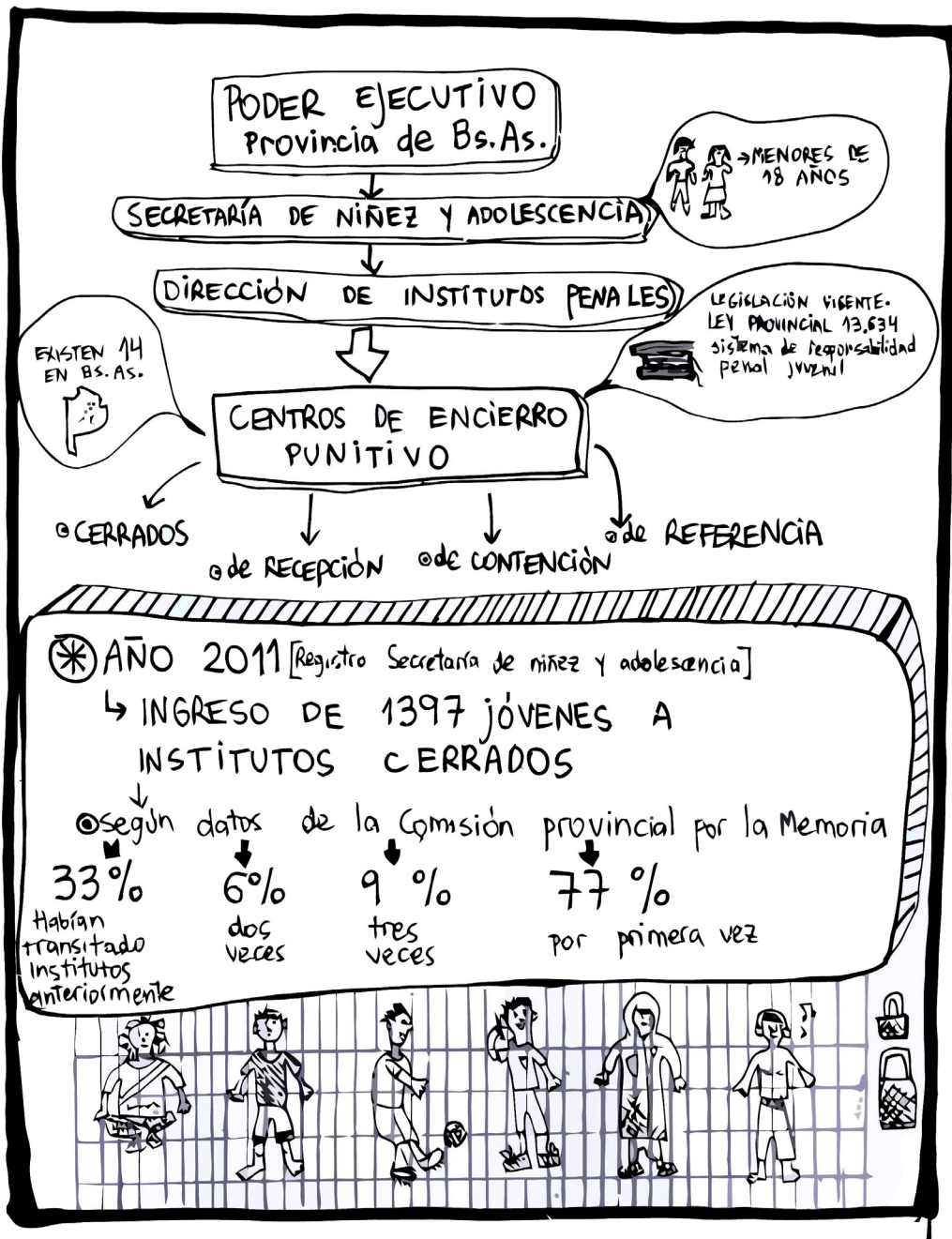
pero puede serlo de múltiples formas más.

Las cosas por su nombre

“Basta de eufemismos con eso de “Institutos”, que no nos de miedo llamarles por su nombre: empresas carcelarias de tortura y muerte” (Agencia para la libertad, 2015)

Recuperamos las reflexiones de “Agencia para la libertad” para llamar a los institutos de menores como lo que verdaderamente son: espacios en los que se tortura, se niega el acceso a la salud, a la educación, a la recreación, a la alimentación, entre muchos otros derechos que se vulneran a lxs jóvenes encerradxs allí .

Queremos aclarar esto al comienzo del libro dado que, si bien estamos de acuerdo con estas reflexiones, mantendremos el concepto de “institutos” para no entorpecer la lectura. Con este apartado dejamos en claro que tendremos siempre estas reflexiones en mente cuando los mencionamos.



EL ENCIERRO PUNITIVO

de 1940 junto al florecimiento del estado de bienestar y del modelo integracionista de corte populista en el cual las políticas públicas son dictadas con el fin de contrarrestar las consecuencias del capitalismo en la sociedad. Es de esta manera que se crean en 1938 los Tribunales de Menores, la antípoda del actual sistema de Fieros.

El Patronato de Menores estuvo vigente hasta que en diciembre de 2006 se sanciona finalmente la ley provincial 13634 como respuesta a un fastidioso proceso de sanción y derogación de varias leyes anteriores que desde el 2000 venían intentando derrocar la figura arcaica del Patronato. Su entrada en vigencia se programa para fines del 2007 aunque no es hasta mediados de 2008 que es plenamente incorporada. La ley prevé la creación del Fuero de Familia y del Fuero Penal Juvenil –que significan la eliminación de los Tribunales de Menores- así como también la separación de las causas en sociales, asistenciales y penales. De su reglamentación surge lo que conocemos como Sistema de Responsabilidad Penal Juvenil a cuyo cargo se encuentra la Secretaría de Niñez y Adolescencia del Ministerio de Desarrollo Social.

LA EDUCACIÓN NO CURA

DE TALLERES Y EXTENSIÓN EN CONTEXTOS DE ENCIERRO PUNITIVO

Cuando pensamos la universidad, comprendemos que en ella –así como en múltiples instituciones de la sociedad– existe el plano de la idealidad y el plano de la realidad. En el plano de la idealidad pensamos en un edificio sin paredes, en tanto un espacio que no tenga límites respecto del conocimiento y del acceso al mismo. Un espacio que no conciba al saber como algo a poseer y a depositar y que entienda a la extensión universitaria no como mero acto de transmisión de conocimientos hacia quienes supuestamente no lo tienen (habilitando las ideologías que asumen que hay sectores sociales que no saben y otros que sí, que hay “civilizadxs y bárbarxs”), sino como la posibilidad de construcción de conocimiento en conjunto con la sociedad, como parte también de esa universidad. La universidad debe ser un espacio de debate y de lucha de las demandas sociales porque es un actor estratégico en la configuración de la ciudad y en el entramado social, porque son estas mismas problemáticas las que alimentan la producción del conocimiento.

En el plano de la realidad, la universidad no es enteramente libre y gratuita, no es accesible a toda la sociedad. Allí, la extensión aparece como la última y menos importante pata de la tríada universitaria (docencia e investigación son las otras dos) y,

como tal, semejante a un espacio de expiación universitaria en donde pareciera ser necesario transmitir el conocimiento que posee la institución escolar (único, homogéneo) y depositarlo en quienes no lo tienen.

Sin embargo, luego de un cierto recorrido por la extensión universitaria y un vasto debate sobre su práctica, creemos que el plano de la realidad tiene grietas, pues en todo espacio instituido, lo instituyente emerge como lo plausible de ser transformado. Encontrar esas grietas nos dio pie a pensar en que otra extensión es posible. Una extensión que exceda el plano de lo meramente extracurricular y que se piense como espacio y herramienta de producción colectiva de conocimientos; como parte entonces de la currícula de una carrera de grado¹. La extensión universitaria se aprende y se promueve a través del reconocimiento de lxs

1 Retomamos aquí la experiencia reciente de la Universidad Nacional de Avellaneda que ha iniciado hace ya unos años un proceso de curricularización de la extensión universitaria. No nos postulamos enteramente a favor de la experiencia (repetimos su carácter de reciente) pero sí la reconocemos como una intención de repensar la extensión universitaria como un espacio más dentro de la currícula prescripta (así como en muchos casos lo tienen la docencia y la investigación).

LA EDUCACIÓN NO CURA

otrxs (que nos construyen), donde el objeto de investigación deviene en sujeto de investigación, protagonista de su propia transformación (que también es la nuestra). Que la universidad sea accesible no tiene que ver con construir un nuevo edificio, sino con tender puentes que permitan atravesarlo y re pensarlo. Puentes de doble direccionalidad que no piensen en términos de transmisión sino en términos de construcción.

La extensión universitaria es una herramienta de construcción de conocimiento colectivo en múltiples territorios que tienen sus particularidades y con los que la universidad tiene una responsabilidad social: visibilizar y denunciar las desigualdades y las injusticias. Es una apuesta a extender el espacio universitario, no su conocimiento; es la apuesta a construirlo con otrxs sin dejar de reconocer que, aún siendo pública y gratuita, todavía no se garantiza la igualdad de su acceso para todxs.

HACIA UNA HISTORIZACIÓN DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

La página oficial de la Universidad Nacional de La Plata consigna al respecto de la extensión universitaria: “una Universidad cerrada sobre sí misma, divorciada de los intereses de la sociedad, pierde de vista su esencia. Fortalecer los vínculos con la comunidad es un compromiso asumido, es un desafío en marcha” (UNLP, 2015). Sin embargo, actualmente, la extensión en la Universidad Nacional de La Plata es entendida como un complemento para conocer al otrx, para estudiarlo y para llevarle un conocimiento que no posee. Cuando se habla de que la Universidad pierde su esencia al no asumir su

compromiso para con la sociedad en la que está inserta, en realidad, se hace referencia a que la misma está nutrida de esa masa social que la rodea y que, a su vez, la transita. Se ha nutrido históricamente de sujetos que nombró como objetos de estudio: los investigó, experimentó con ellos, realizó prácticas en sus territorios.

La propuesta de repensar la extensión se ancla en la intención de entenderla como una función social de la universidad y de reflexionar acerca de cómo se lleva a cabo su práctica. En algunos países de Latinoamérica, como el caso de Uruguay, se propone -desde hace algunos años- un vínculo directo entre la Universidad y los movimientos sociales. La defensa de la educación como un derecho y como un bien social al cual todos deben poder acceder es una las demandas planteadas hace muchos años por las organizaciones sociales de Latinoamérica. Dado que la Universidad se nutre y se construye a partir de aquel entramado social, tiene el compromiso de pensarse en conjunto con su pueblo y su realidad.

En 1904 surge en Argentina una experiencia educativa que se conoció con el nombre de universidad popular. Surgió en Europa al calor de la conformación de los movimientos de anarquistas y socialistas hacia finales del siglo XIX y principios del XX, con el desencadenamiento de la crisis en el sistema educativo que dio lugar a grandes reformas que significaron conquistas en materia de derechos para lxs estudiantes. En Argentina es a partir de la reforma de 1918 que la extensión aparece como función central de la universidad. Sin embargo, la idea se piensa tiempo antes –en 1905– cuando desde la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) se inician las primeras actividades vinculadas a la extensión. Dos años después,

Joaquín V. González, como Presidente de la UNLP, inaugura las Conferencias de Extensión Universitaria señalando la importancia y la necesidad de la “incorporación con carácter legal de la extensión universitaria”, es decir, de un hincapié mayor en la idea de una extensión más comprometida y no solamente voluntaria. La propuesta inicial estuvo relacionada con la idea de que la educación universitaria no debiera ser elitista, sino que debiera “extender” sus conocimientos a los sectores populares que no podían acceder a ella, en pos de fortalecer su función social. En Latinoamérica, fue Paulo Freire quien comenzó a difundir la idea de pedagogía popular –que se relacionaba con la propuesta de la extensión– mediante la promoción de actividades extensionistas como las primeras alfabetizaciones de adultxs en la ciudad de Recife (Brasil).

La responsabilidad ética, política y profesional del educador le impone el deber de prepararse, de capacitarse, de graduarse antes de iniciar su actividad docente. Esa actividad exige que su preparación, su capacitación y su graduación se transformen en procesos permanentes (...) capacitación que se basa en el análisis crítico [y constante] de su práctica (Freire, 2008: 46).

Esta formación permanente de la que habla Freire, incluyendo y resaltando la necesidad de una revisión constante de la propia práctica docente, también tiene que ver con la escucha detenida de lxs otrxs con lxs que construimos el conocimiento,

lo compartimos y lo intercambiamos.

LA EXTENSIÓN EN CONTEXTOS DE ENCIERRO

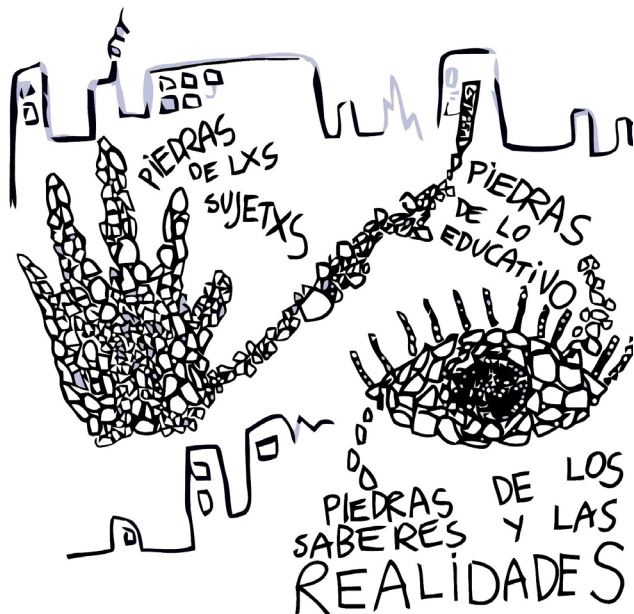
*Marco Polo describe un puente, piedra por piedra.
-¿Pero cuál es la piedra que sostiene el puente? -
pregunta Kublai Kan.
- El puente no está sostenido por esta piedra o por
aquella - responde Marco -,
sino por la línea del arco que ellas forman.
Kublai permanece silencioso, reflexionando.
Después añade:
- ¿Por qué me hablas de las piedras? Es sólo el arco
lo que me importa -.
Polo responde:
- Sin piedras no hay arco -.*

(Calvino, 1972: 37)

Si pensamos la extensión como un puente puede ser que caigamos en la reducción de pensarla como una herramienta que nos permite “llevar el conocimiento” (como si el saber fuese un constructo cerrado y estático) hacia donde el conocimiento “no está” (generalmente, se piensa en los sectores pobres de las sociedades). Así caeríamos en una doble reducción que involucraría, en primer lugar, el pensar que el conocimiento se posee, entonces quienes lo poseen “saben”, y quienes no, “no saben”; y, en segundo lugar, en el orden de lo educativo: las prácticas educativas como prácticas escolares o, en este caso, universitarias.

Pensar la extensión como un puente construido a partir de múltiples interpretaciones de la realidad, a partir de la multiplicidad de sujetxs que la conforman y entender ese puente

como necesariamente de doble direccionalidad es la forma en que proponemos pensar la extensión universitaria en contextos de encierro². Aquí queremos hablar de las piedras



*Las ciudades invisibles- Italo Calvino

que componen aquél puente o al menos de cómo creemos que debe componerse el mismo: siguiendo qué métodos, teniendo en cuenta a quiénes, derribando qué certezas que

2 Entendemos que es necesario pensar la extensión universitaria de este modo en todos los contextos y territorios que atraviesa, sin embargo nos remitiremos a los contextos de encierro por ser el eje de esta tesis y, sobre todo, por ser el espacio que recorrimos y en donde realizamos los talleres.

al momento aparecen como inquebrantables.

Piedras de *lo educativo*. Lo educativo se nos presenta, generalmente, representado por un dispositivo que crea la modernidad para la función de la transmisión de una cultura particular que se postula como universal, es decir, para la transmisión del conocimiento que se impone como válido, como verdadero y como el que formará ciudadanxs civilizadxs. En las sociedades capitalistas modernas la escuela es una institución educativa dominante por el reconocimiento social que detenta, por ser la única institución con capacidad jurídica de certificar los conocimientos o un cierto tipo de educación, y *no porque abarque* a la mayor parte de la población (Buenfil Burgos, 1992). Aquí, lo educativo conforma el puente de la extensión aunque desde una conceptualización amplia, compleja, polifacética y multiforme:

las prácticas educativas son prácticas sociales en el sentido de que siempre están marcadas por las determinaciones de la formación social en que se ubican y porque introducen a los individuos a la multiplicidad contradictoria de las ideologías vigentes en ella (Buenfil Burgos, 1992: 9).

En los talleres, los contenidos no están prescritos aunque sí intentamos trabajar siempre con cuestiones vinculadas a los derechos humanos y a problemáticas sociales que creemos necesario tratar o que surgen del interés de lxs jóvenes. En este espacio, el currículum prescrito está compuesto por las inquietudes y las sugerencias de lxs jóvenes

participantes³.

Presentación conductora. Presenta tema: la inseguridad.

P: la primera pregunta es ¿qué creen ustedes que es la inseguridad? (...)

Orador 1 (especialista en inseguridad): bueno buenas tardes, soy especialista en inseguridad, Omar Figueroa. (...) Bueno, el tema de la inseguridad no es un tema de que los chicos salen a delinquir nada más porque quieren, es porque por ahí necesitan algo o no tienen lo que pueden llegar a tener...y bueno... (...)

Orador 2 (en contra de la mano dura): (...) para mi la mano dura es la discriminación hacia los chicos carenciados, los chicos pobres; por ejemplo, la policía está culpando a los más pobres o si es de un barrio o de una villa porque roban o no roban. Siempre la policía anda haciendo esas cosas...Si te agarra en la calle robando y sos de una villa, te lleva a un campo, te mata, te pega o te tortura o...¡basta de inseguridad!

[Actividad realizada en el marco de un taller en el que, a partir del interés de los jóvenes con respecto a la temática de la inseguridad y de la mano dura,

se parodió un debate televisivo]



Según Graciela Batallán la estrategia de taller debe apuntar a:

facilitar la asunción de la doble condición de sujeto y objeto de conocimiento. El grupo, con las características que ha sido conformado, puede ayudar a cada uno de sus participantes a reconstruir su experiencia, a reconocerse en las experiencias de los otros, a adquirir una distancia frente a su práctica, a establecer comparaciones con otras prácticas similares, a descubrir relaciones personales, institucionales y sociales ligadas con sus prácticas, a formular y validar hipótesis en la heterogeneidad de experiencias y visiones que se reúnen en el taller, etc. (1985: s/n)

3 Aunque parece una contradicción en sí misma, la idea es pensar una prescripción incompleta que es completada con lo propuesto por lxs jóvenes. Esto a veces se dificulta porque rompe directamente con el tradicional modo escolar, donde los contenidos son definidos - en la mayoría de los casos - por agentes externos a la escuela y quienes la habitan como educandxs quedan al margen de la discusión.

que su capacidad creativa y constructiva permea los modos de apropiación de las experiencias y los contenidos, y no reduce su práctica a una recepción pasiva. “Se conforma frente al sujeto educador en términos de una relación referencial recíproca, relativa e intercambiable: el educador es a su vez educado” (Buenfil Burgos, 1992: 9). Concebir que hay una sola posibilidad de relación referencial fija y para siempre y suponer que el sujetx educadorx es el depositarix del conocimiento, conduce a desperdiciar las capacidades orientadoras del sujetx de educación y obstaculiza toda posible práctica de apropiación de nuevos contenidos. En este puente, necesario es incluir a sujetxs en un proceso de sobredeterminación, entendidxs así como sujetxs complejos, múltiples y diferenciales, articulados en torno a un núcleo variable (1992). En esta sobredeterminación aparece la multiplicidad de condicionamientos que atraviesan y definen identitariamente a los sujetos (saliendo del reduccionismo de definirlo por su clase social, por su raza o por su género); así también aparecen las determinaciones institucionales y de la vida cotidiana.

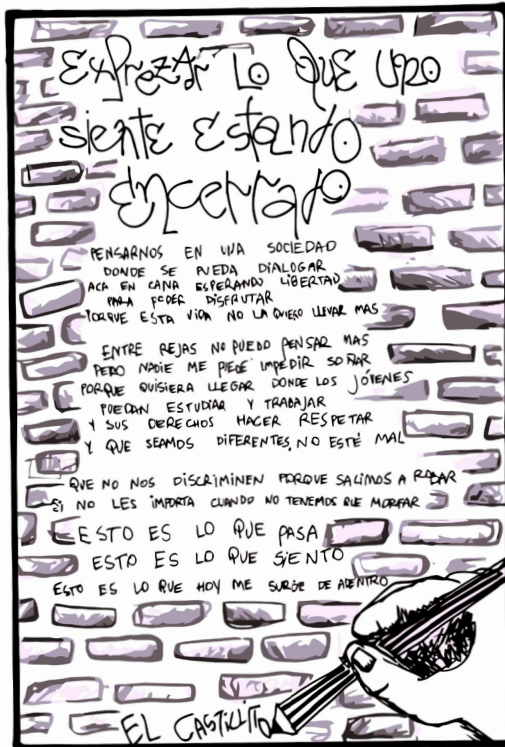
Piedras de *los saberes y las realidades*. La idea del conocimiento válido -impulsada fuertemente por las corrientes positivistas- aparece en este puente pero con un fuerte cuestionamiento hacia, por un lado, la veracidad que en esencia supone tener aquél conocimiento (imponiendo la firme idea de que existe “la verdad”); y, por otro lado, hacia la idea de la unicidad y uniformidad del saber. Este puente se piensa construido a partir de la idea de una multiplicidad de saberes, diferentes y multiformes. No existe ‘la verdad’, existen interpretaciones sobre los hechos, sobre las

experiencias cotidianas y sobre los contextos. La extensión debe ser una herramienta para poder construir esas interpretaciones en conjunto con la sociedad.

Paulo Freire menciona en sus *Cartas para quien pretende enseñar* algunas cualidades fundamentales que debe tener en cuenta todx educadorx. La primera que nombra es la *humildad*: “*nos ayuda a reconocer esta sentencia obvia: nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo. Todos sabemos algo, todos ignoramos algo* [por eso aprendemos siempre] (...) *la humildad me ayuda a no dejarme encerrar jamás en el circuito de mi verdad*” (2008: 75) Entonces, el puente estará construido por la posibilidad de reconocer que hay tantas verdades como interpretaciones humanas.

“Una de las formas de transmitir aquello que queremos decir es a través de una canción, en este sentido, creíamos interesante proponerles escribir la letra para una canción de hip-hop, ya que ellos habían planteado en talleres anteriores que les gustaba ese género. Para esto, llevamos tarjetas con frases que los propios jóvenes habían dicho en talleres previos, que ellos podían tomar o no a la hora de pensar la letra del hip hop. Hubo varios aportes, algunos participaron más que otros. (...) El hip hop reflejó un montón de cuestiones que se vienen charlando en los talleres, como así también trajo a colación algunas otras cosas que si bien no se habían dicho explícitamente, si se tomaban en algunos debates. La canción refleja cómo se ven ellos, cómo los ven los demás, qué sienten, qué piensan”
[Fragmento de relatoría. Castillito -

19/9/2012]



EL ROL DEL EXTENSIONISTA: ¿QUIÉNES SOMOS?

Los talleres son espacios de libertad en el encierro. No queremos ni pretendemos caer en el costado romántico en el que nos podría llevar el hecho de haber afirmado aquello. Pero sí sabemos que lo primero que nos distingue del encierro es justamente su condición de encerrar. Porque el haber transitado algunos de los espacios de privación de libertad, entendimos que allí son muchos otros los

derechos que se privan. En el encierro, nuestro lugar como extensionistas está en construir un espacio para generar procesos de enseñanza y de aprendizaje que sean transformadores de prácticas cotidianas. Si bien sabemos que los efectos formativos son ingobernables, estamos convencidas de que los espacios educativos deben ser (en cualquier contexto) espacios de libertad.

En el taller, establecemos nuestras propias reglas, adjudicamos roles, proponemos actividades, nos ponemos objetivos. El taller puede ser un día una actividad o un juego y otro día un debate que responda a una pregunta en concreto o que tenga relación con el resto de las actividades que desarrollamos en el año. Pero otro día, también puede ser un taller en el que hablemos de cómo unx de lxs jóvenes fue dado en libertad y que eso nos lleve a reflexionar sobre qué es la libertad. Sin embargo, el espacio del taller no es estático ni homogéneo: se construye día a día y no culmina con el inicio y el fin del horario en que entramos y salimos del instituto, lo trasciende. Y esa trascendencia ya es, por sí misma, un objetivo del Proyecto Contraseña (y que entendemos debiera ser objetivo de todo espacio de extensión universitaria). ¿Somos, acaso, las voces de lxs jóvenes que no pueden salir y que necesitan una vía de comunicación con el afuera? ¿Somos merxs transportadorxs de saberes? ¿Cuál es nuestro lugar como extensionistas? ¿Qué papel desempeñamos dentro del taller, dentro de la Universidad, dentro de la sociedad?

En todos los planos, representamos siempre a la Universidad pública. Tenemos la responsabilidad de seguir los objetivos que nos hemos planteado como proyecto, de

generar conocimiento pero de cuestionarlo y reconstruirlo también. Es necesario que nos pensemos como estudiantes y trabajadorxs que están desarrollando una labor, que no hacemos el taller para llenar nuestro tiempo libre o como *hobbie*, que asumimos un compromiso como parte de una institución que durante mucho tiempo ha negado al pueblo que en parte la transitó pero, sobre todo, del que se ha nutrido para existir.

Con más detenimiento, ¿cuál es nuestro rol frente a lxs jóvenes que participan del taller? Como trabajadorxs del conocimiento y como estudiantes (¡y humanxs!) en permanente formación, no somos sus amigxs ni sus protectorxs; tampoco transformaremos sus historias de vida. No somos héroes ni heroínas.

“Lucas, uno de los pibes a los que ahora acusan de ser “el buchón”. Nosotras decidimos sentar posición frente a eso pero como talleristas, no como amigas porque no lo somos. Esto implica que Lucas para nosotras es un pibe más en el taller, no porque se diga de él determinada cosa nosotras nos vamos a ubicar de un lado o del otro” (Relatoría Castillito - 25/10/2012).

Probablemente lo que hacemos forma parte de esas cosas chiquitas de las que habla Eduardo Galeano; que no acaban con la pobreza pero que

(...) quizá desencadenen la alegría de hacer, y la traduzcan en actos. Y al fin y al cabo, actuar sobre la realidad y cambiarla, aunque sea un poquito, es la única manera de probar que la realidad es transformable (1990)

de evaluadorxs de las acciones o historias de lxs jóvenes, sino la de posicionarnos en un rol de talleristas extensionistas y, como tales, de educadorxs críticos. Nuestra intención será la de intervenir pedagógicamente a través de interpelaciones que piensen y construyan a los jóvenes como sujetos de educación activos generando en ellos la incorporación de nuevos contenidos valorativos, conceptuales, conductuales, etc. que incidan en sus prácticas cotidianas ya sea para transformarlas como para reafirmarlas (Buenfil Burgos, 1992). Debemos, entonces, ser estímulo para poder reconstruir sus historias de vida (historias que van más allá del hecho por el que están privados de su libertad) y erigir parte de las identidades que en el encierro suelen ser doblegadas y/o minimizadas/inferiorizadas.

Es importante dejar en claro que, el hecho de que nosotrxs comprendamos las circunstancias de absoluta desigualdad social (injusta y que vulnera derechos humanos), marginalidad y estigmatización que pudieron haber llevado a robar/matar/agredir a cualquiera de los jóvenes, no implica que estemos ‘de su lado’. Ese tampoco es nuestro lugar. Es difícil plantear esto porque, al llegar a estos espacios y escuchar las voces de los jóvenes encerrados, el primer lugar en el que nos ubicamos es de apañamiento y comprensión plena. La comprensión está, sin embargo, nuestro lugar es el de proponer herramientas para ampliar el campo de posibilidades de vida (siempre teniendo en cuenta, de todas formas, la perversidad del sistema capitalista).

“(...) Que podamos reflexionar sobre qué está mal, qué está bien; y en lo que hay que focalizar es en el lugar que tiene el Otro o sea qué le pasa a la

otra persona cuando lo roban/matan/ etc. Poder entender que se someten y someten al Otro a una situación violenta. Ver en qué lugar está el Otro y en qué lugar se encuentran ellos también, qué es lo que ellos pierden o han perdido (...). [Relatoría Nuevo Dique - 18/7/2014].

“(...) reponer esto que tratamos de venir trabajando: el lugar del OTRO cuando ellos afanan, y que es la seguridad, porqué afanan y si eso no tiene que ver con los derechos básicos de comida o vivienda (porque no siempre afanan para comprarse el sanguche de mila ni para hacerse la casa o porque la mamá no los quiere); que tiene que ver con otro tipo de derechos y con la desigualdad impuesta por el sistema y el consumismo, distintas formas de marginación (...). [Planificación Nuevo Dique - 24/10/2014].

NI ESCUELA NI TALLER DE OFICIO: ¿QUÉ SOMOS?

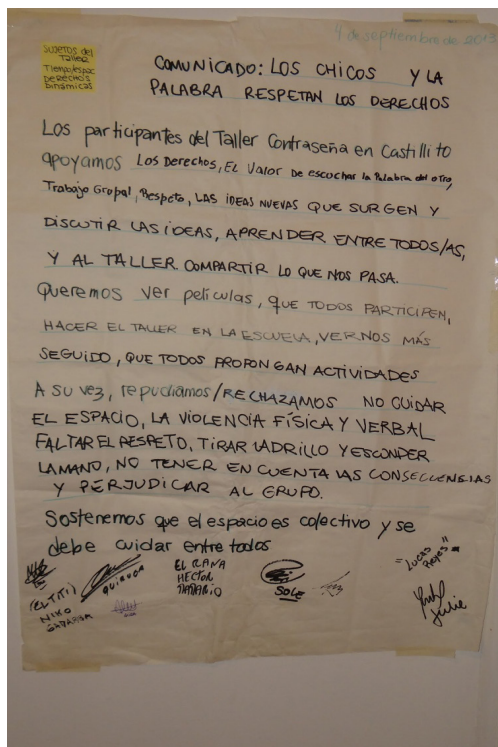
Es importante, desde un principio, dejar en claro qué vamos a hacer con lxs chicxs en el marco del espacio que proponemos, cuándo vamos a ir (en nuestro caso, cada 15 días), y cuáles son los términos de nuestra intervención. Tener esto en claro nos permitió sincerarnos desde un principio y no generar falsas expectativas. El espacio propuesto empieza y termina a fin de año, la idea es trabajar sobre una multiplicidad de temas no establecidos a priori sino que le damos mucha importancia a la palabra de lxs jóvenes. Es imprescindible estar siempre abiertxs a las

preguntas y a preguntar lo que no conocemos o entendemos. No por “quedar bien” debemos dejar pasar, por ejemplo, el lenguaje que utilizan cotidianamente en los institutos (que expresa códigos, modos de percibir el contexto y de nombrarlo), en el sentido de no preguntar a qué se refieren o si quieren compartirnos el significado.

Si bien nuestro rol tiene una fuerte impronta educativa, nos diferenciamos de la función de docentes de la escuela, que aún continúa estando asociada a la idea de institución donde se aloja ‘el saber’ (verdadero y único) y, al/x docente en particular, como examinadorx de contenidos. Pero sobre todo porque, realmente, no formamos parte de la escuela; somos otro espacio educativo (con fines que se encuentran, pero métodos, contenidos, perspectivas y proyecciones distintas). La idea es que el espacio del taller, sea un espacio de creación, de producción colectiva y de evaluación conjunta también, pues no descartamos la importancia de la misma como instancia de revisión de las propias prácticas.

Nuestro rol también debe diferenciarse del rol de monitoreo de los organismos de Derechos Humanos, pues no estamos allí para recolectar información que nos permita denunciar las violaciones a los derechos humanos de lxs jóvenes. Sin embargo, si las vemos tampoco podemos ser indiferentes de aquello; entonces sí será tarea nuestra anunciarlo a los organismos correspondientes (en nuestro caso al Comité Contra la Tortura de la Comisión Provincial por la Memoria).

En el espacio del taller intentamos que cada tallerista cumpla diferentes roles, distribuidos en función de intereses propios y



[Comunicado de prensa realizado en el marco de un taller en el Centro Cerrado de Detención Castillito para trabajar modos de contar hechos de trascendencia social o de sentar alguna posición respecto a algo. En este caso, se trabajaron los acuerdos del taller para que, colectivamente, todxs expongamos cómo nos parecía que debía construirse el espacio]

que deben ser rotativos para que siempre se realicen las tareas desde una persona distinta. Esto demostrará el carácter multiforme y cambiante del espacio (hecho que apunta, justamente, a que no trabajamos con una masa homogénea de jóvenes sino con diferentes y desiguales juventudes [Margulis y Urresti, 1996]):

- Reconocimiento institucional: quien se encargará de prestar atención a actitudes y a discursos de lxs asistentes de minoridad y de lxs demás actores institucionales. Si lxs asistentes están cerca, algunxs chicxs pueden inhibirse al momento de participar de las actividades propuestas. Este rol puede ser combinado con algún otro a excepción de la coordinación (ya que centraliza su atención en cuestiones que hacen a la integridad del taller);
- Coordinación: referencia para la proposición de las actividades. Esta es una posición que puede ir rotando a lo largo del taller (en los diferentes momentos que tiene). Quien se encarga de la coordinación del taller es quien lo guía (propone las actividades, orienta en función de dudas generales, explicita los objetivos de las actividades propuestas y las fundamenta) y administra el tiempo de cada momento;
- Sistematización y memoria de lo que acontece: quien se encarga de registrar minuciosamente el desarrollo del taller para luego volcarlo en una relatoría que funcione como registro para futuros talleres;
- Referente del proyecto: es un rol fijo que sirve para tener una articulación con el proyecto. Por esto es necesario que en los equipos de talleres siempre haya unx

integrante que participe en el proyecto hace un tiempo para saldar dudas al respecto. Sobre todo, será quien genere el canal de comunicación con la dirección del instituto, vínculo que hay que crear para que el desarrollo de los talleres se de según lo acordado previamente con la Dirección de Institutos. Debemos intentar que el vínculo no trascienda las charlas al inicio y al final del ciclo de talleres, puesto que la idea no es informar de lo que hacemos en cada taller ni tampoco mantener una relación cotidiana.

LOS MOMENTOS DEL TALLER

Entramos al instituto y comienza el taller, con sus normas, con sus acuerdos tácitos, con sus límites temporales... ¿Empieza el taller? ¿Termina cuando dejamos el instituto? Podríamos definir muchas partes que lo conforman pero nos centraremos en las tres principales: planificación, desarrollo y reflexión, aunque ni son tan ordenadas ni son tan consecuentes, sino que están al mismo tiempo apoyándose unas sobre otras.

En la parte de la planificación proponemos un objetivo y un método para llegar a él, siempre apegado a una estrategia en común con el resto del proyecto. Los objetivos se trazan en función de lo que surge en el taller anterior, todos los encuentros tienen relación entre sí y están alineados con la elaboración de un producto comunicacional para la aprehensión y problematización de los derechos humanos. Los objetivos son, por ejemplo: que lxs jóvenes trabajen en equipo, que desarrollen un producto periodístico gráfico, que imaginen qué les gustaría hacer cuando salgan, que relaten sus experiencias

previas al encierro, que hagan críticas al modelo de 'joven' instaurado socialmente en la prensa masiva, entre otros.

En la planificación quedan explicitados los momentos del taller; la idea es que funcione como guía orientadora, no es necesario cumplir a rajatabla lo que allí se menciona pero sí tener una referencia de los mismos y del tiempo que se propuso para su resolución.

¿Cómo armamos una planificación de taller?

Objetivo: acá vamos a pensar en un objetivo particular que siempre se desprenderá del general del proyecto y del/de los que nos hemos propuesto alcanzar como equipo durante el año.

Laburar e incorporar en la práctica el lenguaje audiovisual, siempre desde una perspectiva de promoción de derechos.

Tema: este es tema que se va a abordar durante el taller. No significa que a cada taller le corresponde un tema, de hecho puede repetirse un mismo tema durante varios talleres. No pensemos sólo en temas teóricos, también un tema del taller puede ser “la organización” ó “el trabajo en grupo”, que -si bien se pueden abordar desde la conceptos teóricos- son temas más trabajables desde la práctica.

Lenguaje audiovisual

Charla previa. Momento en que charlamos de manera distendida sobre novedades del instituto (al realizarse cada 15 días hay más de las que imaginamos), nuevas incorporaciones y sobre todo de lo que hemos hecho nosotras afuera. La idea no es caer en relatar nuestra vida personal en profundidad (repetimos la distancia respecto del status de amigxs, ya que no lo somos y no es la intención serlo) sino que nos hemos encontrado con que los chicos quieren saber qué está pasando afuera, en la calle, pero desde nuestro lugar, desde nuestro caminar cotidiana (pues para saberlo más detalladamente o desde otro lugar, a veces tienen acceso a ver los noticieros).

“Charlamos de ir un rato antes y aprovechar esos 15 min para charlar con lxs pibxs como siempre hacemos y no sacarle tanto tiempo al taller” (planificación)

“Mientras hacemos el momento de charla distendida, escuchamos la canción ya editada”

1º momento. Introducir la temática a trabajar incluyendo el para qué y el por qué (aquí podemos hacer alguna conexión con talleres previos para dar cuenta de la continuidad pretendida entre los mismo). Contar la metodología de trabajo pensada y distribuir tareas, dividir equipos, en función de lo planificado. Se puede sondear -a modo de diagnóstico- preconceptos sobre el tema a trabajar.

1º momento (30 min) : *división en grupos, laburo con imágenes. Llevamos imágenes y palabras de revistas y diarios ya recortados (para no perder mucho tiempo en eso) y a partir de ese material cada grupo tiene que construir algo:*

Grupo 1: una historia

Grupo 2: un noticiero (dentro del género puede ser una entrevista, un móvil, un flash, etc.)

Grupo 3: un spot o campaña

En este momento es importante que se recuperen las nociones de derecho y dependiendo la historia o situaciones o personajes que surjan está bueno ir metiendo el tema siempre. Ir un poco más duchas con el tema del régimen de ³⁶vivencia porque quizás da para mechar alguna producción con eso.

(Con Lau y Diame pensamos algunos roles de acuerdo a dónde veíamos a cada una. Diame y Lau estarían acompañando)

al grupo 1, Ali al grupo 2 y Juli al 3. Nati –sabemos que ese día tienen inspección- nos pareció que tuvieses un rol tranquilo, aunque necesario. Serías la que, además de registrar, pasás por cada grupo viendo que se vaya realizando la consigna, la que pincha . La idea es retomar los géneros que ya vimos y ponerlos en práctica, por esto es importante que quien/es coordinan cada grupo estén al tanto de todo lo que implica el armado de una historia, de un noticiero, etc. (volver al instructivo)]

2° momento. Momento de pleno desarrollo del taller y, en la mayoría de los casos, de materialización de lo discutido. Este es el momento en que se pondrán en práctica las actividades propuestas, se repartirán materiales educativos; será el momento de trabajo (individual o grupal) donde el énfasis estará puesto en profundizar la problematización de conceptos, discursos, prácticas, criticarlas del 1° momento y materializarlo (en afiches, audios, registros, videos, etcétera).

2° momento (20 min): ponerle voz a las producciones escritas. Es decir, con grabadores o mp3 cada grupo tiene que registrar lo producido en papel, en formato de audio.

3° momento: es el momento de síntesis de lo trabajado. Generalmente se realiza una instancia plenaria en la que cada grupo o de manera individual (dependiendo de la actividad) se comenta lo trabajado y se reflexiona sobre ello. Muchas veces se muestran o escuchan las producciones realizadas . n grupos que puedan comenzar a definir desde sus percepciones qué es un derecho, la apuesta es que puedan construir definiciones, palabras, frases, que den cuenta de lo que significan los derechos.

3° momento (45 min): puesta en común, debate sobre lo que cada grupo realizó. En este momento será fundamental el rol del/de lxs coordinadorxs frente a la realización de preguntas que disparen y conduzcan el debate sobre lo trabajado. Si es posible y alcanza el tiempo, escuchamos las producciones.

4° momento: puede haber un cuarto momento (si alcanza el tiempo, si hay ganas en el grupo) en donde se pregunte a los jóvenes acerca de qué les pareció el taller, las dinámicas utilizadas y si tienen interés de trabajar algo en particular para así recuperarlo en próximos encuentros.

Materiales: apuntar cuáles son los materiales que vamos a usar y distribuir la responsabilidad de llevarlos entre todxs los integrantes del grupo, es fundamental.

Materiales a llevar:

- afiche o cartulinas

- recortes de revistas y diarios

- tijeras (por las dudas, aunque no sabíamos qué onda en el instituto con llevarlas), plasticola, cinta scotch, fibrones.

- grabadores, mp3 o celulares para grabar

MATERIALIZAR LO TRABAJADO: SUJETOS CREADORES

La etapa del **desarrollo** transcurre en el instituto cuando trabajamos con lxs jóvenes. Esto es la puesta en práctica de la planificación sumado a las eventualidades y obstáculos que puedan surgir. A su vez, este tiempo se distribuye en distintos momentos que, de a poco, hemos ido consignando como espacios fijos, como por ejemplo, el espacio libre con el que contamos en el inicio del taller: 15 minutos que dedicamos a actualizarnos con las noticias del adentro y el afuera. El hecho de que los talleres sean tan espaciados entre sí hace que sea necesario este intercambio, donde nos enteramos de quiénes fueron trasladadxs, si ha habido algún movimiento con las causas de lxs jóvenes, si ha acudido algún organismo a inspeccionar, y donde nos preguntan sobre cómo están las cosas en la calle. Este momento

hace que entremos en una atmósfera de confianza que nos permite desarrollar el taller. Esta suerte de “humanización del taller” habla de temas o hechos que desatan ganas de hablar en lxs pibxs y eso, lejos de rechazarlo, lo tomamos como parte esencial del taller. Si bien no se pretende que se vuelva un espacio terapéutico, es un espacio de catarsis: hay días en que el taller se sale un poco del objetivo operativo y funciona como espacio de conformación de esa confianza y apropiación que tanto rescatamos para generar un espacio desde la sinceridad y la transparencia.

En el desarrollo del taller, aparecerán las múltiples producciones (en diversos formatos y de distintos géneros) en las que se verán expresadas inquietudes, intereses y, sobre todo, modos de interpretar la realidad.

Policías corruptos. No se preocupan por los pibes, aceptan plata, demuestran ser alguien que en realidad no son. Tienen dos caras. Por ejemplo en algún hecho que perdemos, nos escrachan en la tele, nos difaman hablando mal de nosotros. Los políticos quieren y hacen más institutos para menores. Pensamos que una persona puede junto con otra transformar un mundo para un mejor vivir. Sólo hace falta que se rompa el candado para el esperado regreso a casa y lograr el objetivo nuevo que queremos para la comunidad humilde. La policía de la delincuencia.

Campaña *Policías corruptos* (campaña radial realizada en el marco de un taller para trabajar el formato radiofónico)



[Graffitis hechos en papelógrafos en el marco de un taller en donde se trabajó el formato gráfico y las intenciones e interpretaciones sociales que pueden tener las intervenciones callejeras.]

LA EDUCACIÓN NO CURA

Como fundamento del taller se planteó siempre la realización de producciones parciales y finales que materialicen lo trabajado en cada encuentro y en todo el ciclo. La justificación radica en que lxs jóvenes se puedan quedar con algo tangible que de cuenta de su trabajo y de esta forma se entiendan como productoxs de conocimiento. Al mismo tiempo, los productos realizados también pueden transformarse en herramientas para trascender el espacio del encierro y ser una vía de comunicación con el afuera. Así, el taller trata de alejarse del tiempo muerto que significa el paso por el instituto, construyendo el propio como tiempo de acción y creación.

NARRAR LA EXPERIENCIA: REFLEXIONAR SOBRE LA PROPIA PRÁCTICA

La última parte es una de las más importantes: la **reflexión**. Normalmente, tendemos a no dar el espacio que se merece a la puesta en común sobre lo acontecido en el desarrollo del taller y que nos llamaron la atención, o tal vez sólo las consignamos en una relatoría y allí queda. Pero es importante darnos un espacio para compartir las impresiones entre lxs miembros del equipo, porque muchas veces hay señales que pasan inadvertidas para unxs mientras que para otrxs no. Generar un espacio de intercambio nos ayuda a tomar decisiones en conjunto frente a situaciones que pueden suceder en el futuro, va enmarcando el espacio del taller.

La reflexión posterior al taller intentamos plasmarla en lo que llamamos **relatoría**. La tarea de realizar una relatoría nos sirve para posicionarnos analíticamente ante las prácticas que llevamos a cabo, para desnaturalizar aquello que parece dado. Es una

estrategia de relevamiento transversal para sistematizar de forma descriptiva y narrativa las percepciones que unx de los integrantes tuvo (generalmente dicho rol va rotando encuentro a encuentro, por lo que nunca serán iguales las interpretaciones sobre los discursos y las acciones experimentadas). Esta herramienta debe servir al momento de planificar los talleres siguientes, ya que de ella se desprenden formas potenciales de abordar cada práctica concreta. A continuación proponemos algunos ítems guías (posibles y no obligatorios) para el registro y un modelo propio realizado luego de uno de los talleres.

Modelo de relatoría ¹ - ítems propuestos

Fecha: 11 de octubre 2012

Lugar: área educativa

Etapa metodológica: por ejemplo, primer encuentro (presentación)

Encuentro N° 10

Participantes: siempre es importante llevar un registro de los talleristas que asistieron y de los chicos para poder observar la continuidad y las situaciones particulares a informar a la CPM, pero fundamentalmente para poder hacer los certificados al cierre del trabajo para los participantes.

Equipo: Diamela, Laura, Alida y Julieta.

“Al subir al espacio donde siempre trabajamos había un clima tenso entre algunos de los jóvenes, y no vinieron la cantidad que siempre eran últimamente que son entre diez a doce, siendo un número de siete jóvenes aproximadamente”.

Expectativas y sensaciones antes de comenzar / charla distendida: No siempre es algo que se pueda plantear claramente pero hay encuentros en los que previamente se tienen expectativas claras y nos sirve para comprender cómo “leemos” lo que sucedió efectivamente en el encuentro.

“Porque el “a priori” ya está construido con mucho tiempo de anticipación y porque la realidad es que el encierro ni siquiera lo conocemos, transitándolo unas horas”.

“Algunos jóvenes mencionaban estar re engomados (sancionados), otros lo negaban evitando hablar del tema. Los discursos de ellos eran de reclamo por una situación que hasta el momento no sabíamos, pero que estaba a flor de piel en los jóvenes y los inquietaba. Con este clima dimos inicio al taller donde la parte de la charla distendida costó un poco, ya que los jóvenes no querían hablar mucho, e iban y venían constantemente. A partir de esto costó mucho dar el inicio a la actividad. Lo más notorio a medida que pasaban los minutos era que todos los jóvenes tenían un malestar muy fuerte con Lucas, uno de los participantes del taller, se tornaron burlas hacia él constantes, donde en un principio el joven burlado no respondía las agresiones y chistes hacia él, marcamos que no eran chistes de humor sino más bien de agresión hacia el joven”.

“Este momento fue el de confraternidad con los chicos, compartimos 20 minutos mates, jugo, y la comida que llevamos”.

¹ Construimos un modelo de relatoría a partir de varios registros para poder mostrar en profundidad la intención y su forma más completa. No por ser éste el modelo acabado sino porque entendemos que en él se expresan la totalidad de elementos que creemos, son necesarios incluir a la hora de narrar la experiencia de manera analítica.

LA EDUCACIÓN NO CURA

para compartir. Fue un ambiente de mutuo respeto tanto entre los jóvenes con nosotras, y nosotras para con ellos.”

“Con la experiencia del año pasado tengo expectativas que espero podamos cumplir: entre ellas, trascender el espacio y que se apropien de él. Ubicarse idealmente fuera de allí y pensarse libremente”.

Circulación del poder/lógicas de circulación: *¿Qué situaciones contextuales nos llamaron la atención? ¿Qué actitudes se repiten? ¿Cómo se trabajó ante las características institucionales? (en este punto está bueno aclarar, por ejemplo, si apareció en algún momento algún actor institucional –asistentes de minoridad, psicólogxs, trabajadorxs sociales, etc.- y cuál fue su posición durante el taller o si dialogó con algunx tallerista o incluso algún comentario hecho a los mismos jóvenes)*

“Llegada a la institución: primeramente el equipo de trabajo mantuvo una charla informal antes de ingresar, donde pudimos ver que cuatro jóvenes, incluidos Darío y Diego (participantes constantes del taller), estaban afuera aprovechando que la escuela terminó antes de lo pensado. Al ingresar a la institución nos recibe el jefe de guardia, a quien le preguntamos si podíamos ir afuera y nos dijo que a partir de un problema que hubo no íbamos a poder trabajar con todos los jóvenes. Sutilmente indagamos un poco de que había pasado, y lo único que nos dijo es que había habido problemas entre los jóvenes. Lo más llamativo era que nos decía que en el espacio que trabajamos siempre, se había creado un nuevo espacio, que ahora tenían la televisión todo, lo describe como “multiuso”, obviamente esos usos nunca son descriptos claramente. Ingresando pudimos ver en la parte de la recreación a cinco de los jóvenes mirando televisión y realizando diferentes manualidades con palitos de helados. Al subir al espacio donde siempre trabajamos había un clima tenso entre algunos de los jóvenes, y no vinieron la cantidad que siempre eran últimamente que son entre diez a doce, siendo un número de siete jóvenes aproximadamente. Surge primeramente que el televisor que estaba en ese espacio no es uno nuevo sino que hubo un problema interno, del cual el jefe de guardia nunca nos dio la explicación, y a partir de esto le es sacada la música a los jóvenes y la televisión como forma de sanción”.

“Al final del taller (nos dejaron quedarnos 20 min más) el guardia nos acompañó y, por medio de una seña y un dicho rápido, nos hizo salir por la puerta trasera. Nuestra confusión duró segundos porque ni bien salimos el guardia nos comentó que no encontraba un pibe, que se le había fugado uno. Nosotras respondimos como si nada hubiésemos escuchado antes, con total disimulo. Nos fuimos, medias atontadas por la situación y cautas –algo asustadas- frente al clima que de allí en más imaginamos se iba a generar.”

Breve descripción del espacio/momento: *¿Qué ánimo mostraban los participantes? ¿Qué anécdotas compartieron? ¿Qué insumos teníamos?*

“Nos dejaron, por primera vez, salir afuera. La idea desde un principio era continuar con la propuesta de producción audiovisual nacida del taller por los pibes: un cortometraje que sea un documental de no ficción. El tema a tratar sería el relato de historias de vida reales. Los ejes: el barrio, la calle, por un lado; el encierro, qué pasa adentro, quiénes están; el afuera, la libertad, proyecciones a futuro. ¿Para quiénes? Para la sociedad, para que se entere de lo que pasa adentro de los institutos y quiénes están acá y por qué (más allá de la causa judicial). ¿Cómo? Resumen de historias de vida// lo malo del encierro, hay algo bueno?//agregar poemas, canciones, etc.

Mientras intentábamos avanzar en el corto, por lo bajo los pibes se chicanaban, hablaban, se bardeaban un poco. Decidimos, como en otras ocasiones, incluir esa charla por lo bajo en la propuesta de taller. Creemos que el taller fue que ser un espacio de expresión y no solo de escucha, de pregunta-respuesta. Por esto mismo, incluimos la charla de los pibes, inentendible para nosotras en un principio. El clima de alegría generalizada se notaba a simple vista, pero los

“porqués no aparecían muy claros. En un momento, Gabi y Jorge se animaron a ponernos a prueba y nos revelaron la fuga de uno de los pibes. Aparentemente nunca había pasado por el taller, era alguien nuevo. Sin embargo, el tema – después de unos minutos- se diluyó en risas y bromas porque otro de los pibes afirmó que era “una joda”. El clima festivo seguía y se notaba la exaltación de muchos. Sin embargo, no era así cuando se trataba de Lucas, uno de los pibes a los que ahora acusan de ser “el buchón”. Nosotras decidimos sentar posición frente a eso pero como talleristas, no como amigas porque no lo somos. Esto implica que Lucas para nosotras es un pibe más en el taller, no porque se diga de él determinada cosa nosotras nos vamos a ubicar de un lado o del otro. Esto fue algo que incitó rispideces al principio pero que, al fin y al cabo, sabemos que fueron uno de los primeros acuerdos en el marco del proyecto”.

“Al finalizar, los incentivamos a realizar la actividad de completar un petitorio de reclamo por algún derecho como ejercicio para saber qué hacer y a dónde acudir en una situación de vulneración de derechos. Los chicos se separaron en dos grupos: uno completó para reclamar por la falta de calefacción en el instituto, el otro para pedir por agua caliente en los baños y el destape de las cañerías, y ambos se comprometían a colaborar de diferentes maneras.”

Frases anecdóticas: aquellos comentarios que nos hayan llamado la atención y sean útiles para reflexionar o preparar otros encuentros.

“Uno de ellos Franco, expresó en su historia la vida de un pibe pobre y con pocas posibilidades debido a la falta de interés de los políticos y de políticas necesarias (retomando su idea en talleres anteriores acerca de ello), otro de los pibes (no recuerdo su nombre), contó la historia de un pibe encerrado en una celda, lo que vivía y sufría ante cualquier reclamo que hacía a los “maestros” y el otro pibe no quiso grabar su cuento”.

Informaciones útiles y recomendaciones para los próximos encuentros: por ejemplo, probar que funcionen los videos en la notebook que se vaya a utilizar.

“Próximo encuentro (dentro de 15 días): propusieron trabajar sobre aquellas vivencias que los han marcado. La idea es escribirlas y leerlas para compartirlas. Como la idea es que ellos se piensen fuera de allí y uno de los ejes del proyecto es el de no estereotiparlos -hablar de causa, encierro, sin trascender- queda a libre elección sobre lo que quieran compartir. Esta idea surgió de uno de los chicos con el fundamento de que ayudaría para conocernos mejor”.

Aprendizajes y objetivos: está bueno dar cuenta de cosas que vamos aprendiendo en cada encuentro. Ya sea en cuanto al modo de relacionarnos con lxs otrxs, o en cuanto al modo de vincularnos con el espacio institucional. Todos los encuentros tienen un objetivo concreto y está bueno percibir si se pudo concretar o no y por qué lo creemos así.

“Tal vez algún día dejen a los jóvenes inventar su propia juventud” (QUINO)

“Y sí, tal vez algún día. Claro está que queda mucho por hacer, mucho por cambiar, un largo camino por caminar. ¿Para qué lo hacemos? Por la convicción, por las ideas firmes en una cosa que creemos irrevocablemente posible: otro mundo. Con muchas cosas nuevas y pocas de este. Después de la cursilería –que a veces sirve para recordar desde dónde estamos y para qué hacemos lo que hacemos- paso a contar el día 25 de octubre.”

“La misión fue que, a partir de conceptos puestos en un afiche –siempre referentes a la temática trabajada derechos humanos- se decida entre todos las definiciones que les correspondían a cada uno (estas estaban escritas en tarjetas)

LA EDUCACIÓN NO CURA

que se iban leyendo en ronda). Este ejercicio tuvo dos objetivos que logramos cumplir: por un lado, afianzar conceptos que, mediante el juego del taller pasado, quizás quedaron dando vuelta y no se circunscribieron a situaciones definiciones concretas; por otro lado, la posibilidad de salir de la 'abstracción' de algunas palabras para poder volcar sus sentidos en la cotidianeidad de los pibes".

Obstáculos: *siempre hablamos de los contextos de encierro como territorios complejos. Esto no nos impide poder intervenir aunque es probable (por la misma lógica que encierra la institución) que nos encontremos con algunos obstáculos en el camino. Es importante tomar nota de esos obstáculos, más adelante servirán para repensar estrategias que quizás, debido a estos, no se pudieron llevar a cabo.*

"Contar situación con la cámara y el porqué no vamos a trabajar filmándonos entre nosotrxs. Proponer una producción audiovisual diferente pero sin sacarle el sentido de lo planteado por ellos."

"El clima festivo en los pibes seguía y se hacía cada vez más notorio. Adentro terminamos de finiquitar el taller como pudimos. Entre la música, los guardias ahí presentes y el hecho de estar en el aula de recreación, se nos hizo medio difícil".

"(...) si bien todo el grupo estuvo atento a cuando pasamos los videos, hubo que hacer un llamado de atención a los guardias que tenían al chico que salió al principio del taller limpiando el piso y haciendo mucho ruido, que provocaba eco. El chico después nos contó que había salido para hablar con la psicóloga porque estaba muy mal anímicamente dado que habían internado a su mamá y estaba en el hospital. Es el mismo que en el taller anterior había hablado con las chicas porque se encontraba emocionalmente bastante mal con su situación familiar. El televisor prendido también está funcionando como un gran distractor. Deberíamos cambiar de lugar del taller o bien, apagarlo".

“LA REALIDAD NO ES ASÍ, ESTÁ ASÍ”

DECONSTRUCCIÓN ESPACIAL, NORMALIZACIÓN Y VÍNCULOS

Era nuestra idea compartir las impresiones que nos había suscitado transitar los pasillos de cada establecimiento, pero como nos parece que cada unx debería tener la oportunidad de hacer su propia experiencia, vamos a contar generalidades. Sí vamos a mencionar que alrededor de ellos hay ciertas prenociones que hablan de las características que diferencian a cada uno, lo cual cumple con la función de regular las expectativas de los jóvenes dentro del imaginario. Por ejemplo, sabiendo que el Legarra es el instituto a donde van los más conflictivos, la amenaza con un traslado allí supone una advertencia, al igual que ser trasladado al Almafuerte, que es de máxima seguridad. Ser derivado al Castillito, en cambio, es un signo de adaptación a las normas y de buena conducta, mientras que el COPA se encuentra en un nivel de “peligrosidad” intermedio. Nuevo Dique es el instituto más joven, por lo cual entendemos que debería tener las mejores instalaciones.

Sobre la disposición espacial podemos decir que, sin contar este último que hemos mencionado -el cual cuenta con un lugar integrado especialmente dedicado a la escuela- todos los institutos son similares entre sí: espacio común de recreación -mirar televisión, escuchar música, jugar con la Play Station- donde tienen las comidas, uno o dos

Advertencia

Se van a encontrar con más pibxs de los que puede albergar el instituto, con pibxs más chicxs y más grandes que lo que dispone la ley, con pibxs que laburan como si fueran personal del instituto y con pibxs que tienen rastros de violencia física infligida por el mismo instituto (sin contar la verbal). Para estos casos, nosotrxs nos remitimos a los organismos que se encargan específicamente del monitoreo, del control de las condiciones en los institutos y de la denuncia de las violaciones a los derechos humanos, como por ejemplo, la Comisión Provincial por la Memoria.

[Para una lectura ampliada sobre el tema recomendamos los informes anuales del Comité Contra la Tortura, el Manual de Monitoreo de la CPM y el libro “Sujeto de castigos. Hacia una sociología de la penalidad juvenil” de Alcira Daroqui, Ana Laura López y Roberto Félix Cipriano García (coord. editorial).]

espacios más pequeños también de recreación, celdas compartidas entre dos personas -por lo general-, cocina donde alguno de los jóvenes trabaja, oficina del director, espacio para hablar por teléfono y el patio, generalmente bordeado por un alambrado.

De esto podemos concluir que: los picaportes no existen, sino las rejas con candados cuyas llaves son custodiadas por los guardias; los tomas de luz se encuentran altos para evitar lesiones accidentales (o intencionales); las ventanas también cuentan

“LA REALIDAD NO ES ASÍ, ESTÁ ASÍ”

con barrotes, aunque sí pueden ser abiertas desde adentro. Los espacios dedicados a los talleres o a la educación formal casi nunca son específicos: se montan sobre los espacios de recreación o en el patio cuando está lindo el día, incluso sobre la cocina cuando otros lugares están ocupados. Sobre el mantenimiento, no vamos a pedirle peras al olmo: los espacios están sucios, mojados, fríos, con olor a humedad, oscuros y desgastados.



Al llegar a Nuevo Dique la impresión que me dio fue que era una cárcel medieval: era todo un perímetro con altos paredones viejos en el medio de la nada, solo campo verde, con un portón alto de chapa con una pequeña puerta para entrar y otra más pequeña para mirar por allí. El timbre estaba abajo, como a la altura de las rodillas, y estaba pintado de amarillo para que se vea. Hay dos carteles en la puerta: el de la derecha es de madera (creo) pintado con letras amarillas que dice: “centro cerrado Nuevo Dique” (...) Del otro lado hay un cartel más institucional de chapa que decía “centro de contención” creo que es el centro Agustín Gambier. (...) Una vez adentro se parece cada vez más a una cárcel: las ventanas son grandes pero están todas segmentadas por metal formando un cuadrillé de cuadrados de 2 por 2 literalmente con vidrio. Esto da una gran sensación de encierro, porque hay una gran ventana llena de hierro. Todas las puertas son de hierro pesado, medias despintadas de un color crema y otras de color gris, y en todas hay cerraduras grandes y todas con trabas que pasan de lado a lado. Además, a medida que fuimos conociendo las instalaciones, nos dimos cuenta que no se podía pasar ninguna puerta sin una llave, subir una traba, abrir un candado, o poner un picaporte si la puerta no lo tenía. El lugar tiene un gran aspecto

de dejado, sucio, abandonado por algunas partes y oscuro en todas las instalaciones (...) Todo daba con una sensación de sombrío. Dentro de este edificio hay poca luz. Entramos a una habitación donde estaba el equipo técnico, que tenía los escritorios viejos de hierro con vidrio arriba (algunos), poco bancos y sillas (tuvimos la reunión con el equipo técnico, éramos en total 7 no había suficientes sillas para todos, y nosotras 3 estábamos sentadas en un banco de madera juntas como de una plaza). Esa habitación estaba calentita porque había un calefactor prendido, pero no había ni una ventana por donde entrara luz solar. Hay un pizarrón blanco con anotaciones en él, pero desorganizadas, sueltas, con nombres de chicos que ingresaron, fechas de reuniones, entre otras, también tenía algunos papeles pegados en los costados. Hay una biblioteca con carpetas que tienen una inscripción en el dorso, pero estaban sucias, desordenadas. [Fragmento de relatoría del primer día en el Centro Cerrado de Detención Nuevo Dique].

EL INSTITUTO SEGÚN EL INSTITUTO

Siempre que vayamos a intervenir en un territorio debemos preguntarnos primero: ¿cómo es este espacio definido por sí mismo? En este caso, la pregunta sería: ¿cómo es el instituto según el instituto? Recogimos los testimonios de todos los actores, pero en este apartado nos vamos a detener en los del personal, es decir, el director, los guardias y el equipo terapéutico (maestrxs de escuela, psicólogxs, trabajadorxs sociales). Podemos establecer algunos tópicos clave que fueron surgiendo a lo largo de los talleres.

Uno de ellos es, naturalmente, la cuestión de la seguridad (*nuestra* seguridad).

Pareciera que la gestión está constantemente preocupada porque nosotrxs no nos sintiéramos amenazadx por los pibes, y en algún punto, esto es algo que le transmiten a ellos también: tratarnos bien, ser serviciales, no pelearse entre sí. De hecho, son preocupaciones latentes de los propios jóvenes: más de una vez han manifestado sentirse avergonzados por las condiciones del lugar, se han reprendido entre ellos para no enfrentarse en nuestra presencia.

Algo que nos llamó mucho la atención al principio era que nos trataran de “usted”, como si la condición de estar en la universidad fuese sinónimo de adultez. Igualmente, es algo que se fue diluyendo poco a poco, el trato fue cada vez más fluido y cercano, alimentado por la confianza que se fue construyendo. También creemos que es parte de esa suerte de “infantilización” de la que algunxs teóricos hablan a la hora de describir la vida en los contextos de encierro, esto es, el despojo de hasta la posibilidad de cumplir con alguna responsabilidad que otorgue grados de autonomía.

ACTORES INSTITUCIONALES

Vamos a nombrar como actorxs institucionales a todxs aquellxs que colaboran con la gestión del establecimiento cerrado. Esto abarcará a lxs directxres y a lxs guardias de la misma manera que al equipo terapéutico de cada unidad, con sus psicólogxs, sus trabajadorxs sociales y maestrxs de escuela¹.

1 Consideramos a lxs maestrxs parte del equipo pedagógico aunque en realidad ellxs forman parte de otra institución: la escolar. Lxs incluimos

Ellxs desempeñan roles diferentes en la gobernabilidad, pero sin embargo, nunca debemos perder de vista que colaboran con una misma lógica de encierro y perpetuación de la violación de los derechos de los jóvenes. Su caracterización y reconocimiento es importante ya que son ellos, en definitiva, quienes nos abren (y cierran) puertas, quiénes definen dónde trabajaremos y con quiénes.

Para tener una idea sobre esta lógica, partiremos de algo básico: lo que nosotrxs (y la ley como base) entendemos como derechos, dentro de la gobernabilidad de los institutos de menores es entendido como beneficio en un sistema de premios y castigos. Es necesario que desagreguemos este sistema en dos conceptos: el primero está vinculado al sujetx como civil y, el segundo, a la condición de consumidorx, tal y como habíamos mencionado que entiende actualmente la justicia al sujetx, según Lewcovic². En esta idea de consumidorx, los contextos carcelarios comprenden que los

porque a veces también trabajan a la orden del gobierno de los institutos de menores.

2 Para su abordaje, debemos partir de la idea de que “los derechos se tienen cuando se ejercen, la única manera de garantizar su ejercicio, sobre todo al interior de los sectores populares, en situación de desventaja y vulnerabilidad, es la organización (colectiva)” (Rodríguez y otros, 2009:7). Ésta experiencia de lucha y organización en pos de la conquista de los derechos son la herramienta que posibilita la actualización de los derechos. Por otro lado, debemos entender que si bien todos los ciudadanos deben ser iguales ante la ley, esa igualdad debe contemplar también las particularidades de cada grupo y de los individuos al interior de los mismos (2009: 25).

“LA REALIDAD NO ES ASÍ, ESTÁ ASÍ”

derechos son premios: si uno se porta bien, recibe el derecho que le corresponde; si uno trasgrede las normas, entonces es privado de alguno de ellos. Es una negociación de derechos, una práctica más de poder. A continuación, transcribimos un fragmento de una relatoría que deja a relucir esto:

...el televisor que estaba en ese espacio no es uno nuevo sino que hubo un problema interno a partir del cual le es sacada la música a lxs jóvenes y la televisión como forma de sanción (sobre el problema, el jefe de guardia nunca nos dio una explicación).

Desde el espacio del proyecto no se propone como obligatoria la asistencia, sino que se da la libertad a lxs pibxs de asistir o no. Esto desafía aún más la tarea como talleristas porque estamos constantemente indagando en estrategias que los atraigan, que los mantengan interesados para volver a asistir. Sin embargo, la lógica del instituto vuelve a irrumpir y los talleres son moneda de negociación. Como lo deja en claro el director de uno de los institutos con una frase en su oficina: “todo el que NO asista a la escuela/talleres NO tendrá recreación”.

¿Hasta qué punto los pibes “eligen” asistir? ¿Hasta qué punto la asistencia termina siendo obligada porque es mejor el pibe que se quiere rehabilitar, es decir, el “disponible” (Colectivo Juguetes Perdidos; 2014: 91) que el que no el “malvenido”? Y que esto, a su vez, suma a un recorrido que implica todo el proceso judicial del pibe, la buena conducta, las “ganas” de rehabilitarse que tenga. Asimismo, la asistencia es controlada por el propio instituto en función de su propia organización interna, por ejemplo, si se quiere evitar que un

pibe se pelee con otro, se manda a uno al taller, se deja al otro encerrado y fin del asunto:

...propone trabajar sólo con un sector de los chicos, especialmente los que para él [director de Castillito] no representan dificultades y problemas en relación a la conducta.(Relatoría: 2012)

Él [director del Nuevo Dique] va a seleccionar a los pibes que pueden ir y a quiénes no. (Relatoría: 2013)

Para atender a una mínima continuidad, la única herramienta que encontramos la tomamos prestada de la tradicional institución escolar: el armado de una lista de asistencia. Al tener un registro de quiénes participan en cada taller, es más fácil saber quiénes faltan y quiénes no para, en todo caso, pedir a los guardias que lxs traigan al taller (o al menos saber qué fue de sus vidas).

Otra de las cosas con las que se negocia es con los traslados, una práctica que forma parte del circuito carcelario que nunca termina de cerrar. Es por eso que el imaginario de “fama” de los diferentes institutos resulta tan importante de perpetuar, y una de las razones que recrudescen la experiencia traumática del encarcelamiento. Ir trasladándose de instituto debilita las relaciones con los pares, el contacto con las familias, impide la continuidad de actividades como los talleres y la escuela.

Esto se va volviendo algo bastante común, cada año (aunque cambiemos de instituto) nos reencontramos con algún pibe con el que compartimos taller en otro lugar (esto tiene

que ver con los traslados o con que salieron en libertad y volvieron a estar presxs).

Y en cada nuevo lugar, deben pasar el ritual de adaptación que es impuesto por las propias autoridades, pero también otros que son practicados por los grupos de pibes:

Surgió relatar cómo había sido el recibimiento de Gabriel el día anterior y charlar sobre las costumbres que se repetían durante ese momento. Los chicos estaban en el horario de recreación mirando una película cuando lo vieron entrar, en ese momento se preguntaron: ¿y éste de dónde es? Y le preguntaron cómo se llamaba, de dónde venía y por qué había caído [en el instituto]. Después le explicaron algunas reglas del lugar como “que no tiene que pasar la confianza”, “que ahí dentro no se habla como afuera”, cuáles eran las cosas que te permitían tener beneficios (como más horas de recreación) y cuáles te quitaban algunos de ellos. Les resultó interesante percibir que siempre se repetían esas cosas con la llegada de uno nuevo. [Fragmento de relatoría].

Por lo general, a los jóvenes les dan el plazo de un mes para “adaptarse” al sistema carcelario y así poder evaluar si caben o no en el instituto donde fueron trasladados:

Explicita que él les da tiempo a los chicos, aproximadamente un mes para que se acostumbren al lugar y se adapten a no ser conflictivos.

Unx de lxs trabajadores sociales dijo que el problema de ahí es que hay mucho recambio y que no pueden ir lxs pibxs que recién

ingresan, sino que es mejor que ya tengan [aprendida] una lógica de la institución, de cómo funciona.

Este tiempo de adaptación es común a todos los establecimientos y se caracteriza por ser un período de casi completo “engome”:

Tallerista: ¿qué actividades hacen acá durante el día?

Entrevistado: acá... y hacemos manualidades, salimos a la escuela. Hay talleres, taller de panadería, todo.

Tallerista: ¿vos participás?

Entrevistado: no, yo todavía no porque... Toy hace 16 días ya... tenés que estar un mes y después te sacan.

Una vez superado ese proceso, los jóvenes van adquiriendo las competencias para poder encajar en esta vida tan particular, desarrollan las habilidades necesarias para realizar las *performances* esperadas.

PERFORMANCES

¿Cómo se comportan los pibes? Dentro del instituto, nos encontramos con muchos tipos de *performances*, pero de acuerdo a cada una es que (casi) podemos deducir la cantidad de tiempo que lleva cada pibe adentro. No se trata de una ecuación, sino de un mecanismo de supervivencia que los pibes adoptan para poder sobrellevar la vida en el instituto, que institucionaliza una manera aceptable y deseable de actuar. Esto no quiere decir que los

¿Qué son las *performances*?

Este concepto lo retomamos de la apreciación que hace Julián Axat sobre el trabajo de Irving Goffman y que se explica como las actuaciones que las personas desarrollan estando en sociedad: “el actor se mostrará ante los demás como él considera que los demás ven en relación con su rol y estatus, es decir, que trata de actuar de acuerdo con lo que cree que esperan de él” (2011: 67).

pibes *cambien*, o que les *laven la cabeza*, sino que, frente a la propuesta de una manera de actuar determinada, los pibes actúan. Porque les conviene, p o r q u e implica menos problemas, porque eso significa estar

tranquilos.

Por lo general, los pibes que llevan más tiempo tienen un buen trato con los guardias, colaboran con las tareas al interior de los establecimientos, dirigen la batuta en los grupos de pares, son el ejemplo. Hablan de laburar cuando salgan, dicen tener un proyecto de vida para no volver a cometer los mismos errores, para poder estar con sus familias. Ya no están enojados con la institución, sino que conviven con ella, la integran y se integran.

Los pibes que recién ingresan al instituto se notan desde lejos. La mayoría no quiere hablar ni participar, están amargados con su condición y todo lo que ello implica: rebelarse contra los guardias, reafirmarse en el “discurso tumbero”, todavía se sienten vidas que no tienen nada que perder (o, por lo menos, así lo verbalizan).

Entre el/x pibx que te dice “aguante la delincuencia” y el/x que te dice “yo cuando salga quiero hacer las cosas bien” hay un proceso de institucionalización de por medio.

¿Quiere eso decir que los institutos de menores están realmente funcionando, teniendo en cuenta que fueron creados con la idea de *darle una lección* a los pibes, para que los reencauce en la vida de “pobres dóciles”? No. Esto sólo quiere decir que los jóvenes aprendieron a actuar muy bien, que se adaptan a la situación.

ESPACIO FÍSICO

El tema del espacio es algo consignado por el propio instituto y también funciona como demostración de poder. Cuando el espacio está supeditado a la seguridad no hay mucho poder de pataleo posible: “no pueden ir al patio porque se fugaron dos pibes la semana pasada”, “la escuela está utilizando tal lugar ahora, así que van a tener que conformarse con tal rinconcito sin ventana”.

Lo instituido es marcado constantemente por el equipo técnico, por tanto aprueban o desaprueban actividades que proponemos desde los talleres:

El director dijo que íbamos a hacer un mural que a él le gustaba eso y los chicos se iban a enganchar. Empezó a pensar dónde lo podíamos hacer, que iba a ser bueno en la escuela porque hay que darle color, para que esté linda porque está como “muy blanca”, y se convencía de que íbamos a hacer un mural. [Fragmento de relatoría].

Lo instituyente -es decir, los talleres- funcionan como un campo de posibilidades que reflejan esta no normatividad y no linealidad.

Los asistentes de minoridad son

construidos de diferentes modos: no forman parte del Servicio Penitenciario en la cárcel ni tampoco son policías. En la jerga de los pibes son “maestros”, hombres de gran porte vestidos de civil que, contrario a lo que ordena la ley, no tienen ningún tipo de instrucción especial para trabajar en estos espacios. A veces muchos actores aparecen con esa figura de *lobo con piel de cordero*: a nuestro modo de entender, el equipo técnico juega de nuestro lado de la cancha. Sin embargo, no es raro encontrarnos con testimonios que inesperados, por ejemplo, de la psicóloga de los pibes, tales como que hay:

...chicos que se preocupan y participan, hay otros que -ustedes ya saben, chicas -son peligrosos, se habrán dado cuenta con el cambio de la población. Y para nosotros es importante saber cómo están ustedes, por su integridad física. También porque uno nunca sabe qué pueden hacer ellos.

Uno de los trabajadores sociales dijo que el problema de ahí es que hay mucho recambio y que no pueden ir los pibes que recién ingresan, sino que es mejor que ya tengan una lógica de la institución, de cómo funciona. Hacían mucho énfasis en que esto era un beneficio para los pibxs. [Fragmentos de relatorías].

El rol de los asistentes de minoridad no es otro que la vigilancia y el control de los jóvenes, nada más alejado de un tratamiento terapéutico .

ESTRATEGIA DE NO CONFRONTACIÓN

¿Qué podríamos llegar a decir frente a la seguridad o a la escuela cuando no somos tomados como espacio de formación

igualmente legitimado? Hay algunas ocasiones en las cuales hay que dejar de lado la militancia y evaluar fríamente las consecuencias de cada situación. Las instituciones tan ortodoxas como la que tratamos en este libro están erigidas sobre más años de legitimación que la educación no formal, por lo tanto, tenemos que comprender que ellxs, en la mayoría de los casos, tienen la hegemonía de palabra. No solo por el bien del desarrollo de los talleres (nos han dejado en la puerta sin poder entrar a realizar los talleres con las excusas más variadas, como falta de personal para “controlar” a los pibes, paro de docentes, feriados, entre otras) sino, más bien, porque cuando hay impunidad, tranquilamente se la pueden cobrar con los pibes. Porque no olvidemos que los mecanismos de represión son un *continuum* que va de la calle al encierro, que despliega “estrategias productivas de poder. Hay un hacer, y un hacer *hacer* sobre los cuerpos no dóciles de los pibes”. Tal como es la gendarmería en los barrios, los guardias en el instituto son una “máquina de disciplinamiento moral” (Colectivo Juguetes Perdidos, 2014: 34).

Es desde este lugar que se entiende el rol paternalista del personal. Cómo el instituto es lo mejor para los pibes, cómo -comparado a un penal- el instituto es un jardín de infantes. Lo bien que le hace a los chicos que los guardias los escuchen. Lo cómodos que se sienten los pibes ahí dentro que incluso teniendo la oportunidad de escaparse, no hay muchas fugas. Lo llenos de actividades que los tienen para que se “rehabiliten” y se hagan buenos, como el taller de manualidades, donde hacen cisnes de papel para la familia y los hijos. Lo bien escolarizados que están que ahora, con 16, 17, 18 años, saben leer.

Otro tema a resaltar es el control

“LA REALIDAD NO ES ASÍ, ESTÁ ASÍ”

simbólico que (nos) aplican. Antes de comenzar los ciclos de talleres hay algunos pasos previos a completar, pasos burocráticos que tienen que ver con los permisos para ingresar a los establecimientos, como los seguros por si sucede algún accidente o las habilitaciones de los directores para poder iniciar con las actividades. Y si bien la presentación del proyecto completo se realiza formalmente ante la Secretaría de Niñez y Adolescencia, que es quien autoriza nuestro trabajo y el ingreso a los institutos, también debemos ser aprobados informalmente por los directores de cada uno de ellos.

Fieles a nuestra manera de tratar con los directivos (condescendiente), tratamos de ser -o al menos, parecer- predispuestos a compartir el desarrollo de los talleres, igual que de ser cautos y siempre pedir permiso para algo que queramos (en estos casos, es mil veces mejor pedir permiso que perdón). Esto implica pedir autorización para ingresar con cámaras y reporters, o para ocupar algún lugar específico para trabajar, por ejemplo, el patio. Discutir con la gestión el enfoque de nuestro trabajo es algo que podemos esbozar a grandes rasgos, porque aunque queramos, hay cosas que se dan sobre la marcha y no necesariamente por decisión nuestra. Lo que pasará en el desarrollo de los talleres es siempre contingente, no establecido y espontáneo, imposible de ser gobernado por nosotros.

Lo que queremos sacar en limpio con esto es siempre tener una imagen de transparencia con los directivos, es mejor tenerlos a favor siempre, aunque ni siquiera tengan interés en lo que hacemos.

En caso de que el director quiera juntarse nuevamente con nosotras luego de la

reunión, deberíamos ir poniendo límites, es decir, no transmitir como necesario que nosotros debemos luego contar lo que hicimos, para no dar tanto lugar; y por otro lado, por los pibes, para que no se genere la posibilidad de que piensen que uno transmite todo lo que allí se trabaja. [Fragmento de relatoría].

Este pasaje nos permite dejar en claro que cuando ingresamos, nuestro vínculo es con los pibes, no con el instituto y sus actores. Lo que buscamos no es enemistarnos con la dirección, tampoco discutir sobre las lógicas propias (a partir de un taller quincenal durante algunos meses del año, no podemos pretender cambiar un sistema de encierro y castigo); sino reconocer que existe una disputa de poder entre ambos espacios sin hacerla tan evidente frente a la gestión.

LOS TALLERES SEGÚN LXS PIBXS

“Trascender el espacio y que se apropien de él. Ubicarse idealmente fuera de allí y pensarse libremente”
[Fragmento de relatoría]

Nos parece importante poder vislumbrar cómo fueron comprendidos los talleres por sus propios destinatarios, los jóvenes. Al principio, siempre surge una especie de “descanso”, como se consigna en Quién lleva la gorra (2014):

El descanso para con los visitantes funciona como una especie de bienvenida: (...) por un lado es una especie de peaje o puesta a prueba de hasta donde conocés los códigos que se manejan, pero por otro lado te integra, te hace parte de aquel momento

(2014: 126).

Y mientras que nos descansan, también nos miden, porque no pueden entender qué estamos haciendo ahí, quieren saber quién nos manda, con qué propósito, quién nos paga para ir a verlos a ellos, los olvidados. En todo eso surge el interés por saber, entonces, quiénes somos de verdad, en el cotidiano: qué estudiamos, dónde vivimos, a dónde nos gusta salir, de dónde venimos, qué hacemos por fuera de la facultad.

Pero que alguien se interese por uno desinteresadamente tiene un riesgo: que, al no haber nada que lo obligue a seguir interesado, cese el interés. Habilita a pensar que el compromiso, como viene se va: ¿vamos a continuar todo el año?, ¿cada cuánto vamos a ir? Tal tallerista no estuvo en el encuentro anterior, ¿qué le pasó? ¿El taller que viene va a estar?

Y por otro lado, está el tema de la calle: somos la calle dentro del instituto: ¿Cómo está todo afuera? ¿Mucho quilombo? Vimos en las noticias tal cosa y tal otra. ¿Somos acaso la legitimación de que afuera está el afuera que pinta la tele?:

Para ellos es fundamental que vayamos, puesto que les interesa la posibilidad de tener relación con otros actores externos a la institución. [Fragmento de relatoría]

A medida que fue desarrollándose el taller, descubrimos distintas maneras de construir ese espacio desde esas necesidades en particular que nos planteaban los jóvenes.

Una de ellas fue el cuestionamiento de la realidad que les toca a los pibes, pero no sólo desde una justificación social, sino desde lo que aparece como “normal” dentro de la cotidianeidad. Una de las actividades consistió en ver un video sobre la toma de un colegio secundario por sus propios estudiantes en la que se pedía por mejoras edilicias. Luego de un debate por ese modo de protesta, realizamos dos petitorios en los que cada grupo reclamaba por algún derecho vulnerado dentro del instituto. Esto habilitó a poder desnaturalizar lo que parecía “normal”, como por ejemplo, la falta de calefacción y de agua caliente en las duchas, al igual que las cañerías tapadas en los baños.

TIEMPO MUERTO

No hay días diferentes. Todos los días hay que despertar y encontrarse con la dura realidad tras las rejas. [Fragmento de producción]

El tiempo en el instituto es tiempo muerto. Antes y después hay vida, pero ésta no transcurre en él. La construcción tempoespacial de los pibes desde el encierro da cuenta de una rutinización alimentada por el régimen de vida instituido. ¿Por qué es necesaria la rutina? ¿Tiene algún sentido en concreto?

El director dijo que muchas veces era difícil levantarlos, que aunque no tengan nada para hacer había que levantarlos para crearles un

hábito.

quieren despertar a los pibes porque sí, cuando no les ofrecen absolutamente nada para hacer. Observando que tienen una lógica de la disciplina que no tiene ningún fin en sí mismos. [Fragmentos de relatorías]

Un hábito, para crearse, tiene que ser producto de una acción (o varias) repetida/s. Si eso se transforma en una práctica cotidiana incorporada por los agentes que integran un mismo campo, pasa a formar parte de lo que Bourdieu denominó *habitus*.

El tiempo es tiempo de espera, espera por la libertad, por un futuro. Entendemos el tiempo de encierro como un mal necesario, un castigo que nos va a redimir de “la cagada que nos mandamos”, porque creemos que ya con estar el tiempo que se nos impone acá, ya pagamos. El tiempo de vida como pago, como un mal necesario que está previo al futuro que será mejor, un futuro cargado de familia, de deseos, de amores, de anhelos por las cosas que no fueron pero que sí o sí deben darse en el futuro (porque en algún momento tienen que estar). Cuando le preguntamos a los pibes qué ven a futuro, no dicen nada fuera de lo que quisieran para el ahora y que no pueden tener. ¿Es mucho pedir? Pasar tiempo con la familia, ir al baile, recorrer la calle otra vez, conseguir un laburo y hacer las cosas bien porque se están perdiendo de ver a sus hijos crecer. Ya no pueden andar con boludeces, ahora es tiempo de hacerse cargo de sus propias familias. ¿Es el tiempo de encierro un ritual de pasaje entre la

niñez y la adultez?

El tiempo muerto en el instituto es un tiempo que aviva la nostalgia. Históricamente, la reclusión fue pensada como un método para que los sujetos que transgreden las leyes -civiles, morales, religiosas- hagan forzada introspección con el fin de redimirse de sus pecados (Foucault en Bentham , 1980). El tiempo de ocio pensado para la búsqueda espiritual sigue vigente en nuestro sistema penitenciario, y está ahí latente en cada tiempo muerto que los jóvenes experimentan. Aunque existen espacios de reflexión activos, como las consultas con los psicólogos o trabajadores sociales, o mismo dentro del espacio del taller, existen también espacios íntimos de reflexión que son alentados desde la misma soledad y el aislamiento. Esto sin mencionar el tiempo nocturno, que puede derivar en reflexiones profundas acerca del encierro y de los sentimientos que se construyen allí, como extrañar a los seres queridos.

¿QUIÉNES VAMOS SIENDO EN EL MUNDO?

IDENTIDADES COMO PARTE PERFORMATIVA DE LAS PERSONAS

Pero es así, la sociedad nos dejó en el fondo de todo. Es por eso que muchos cometen delitos, porque en la vida se sufre y la sociedad no quiere ver y no quiere entender que hay miles de chicos sin poder comer en el país. Ellos hablan de nosotros, pero hablan cuando se comete un delito. ¿Por qué no ven cuál fue la razón de lo cometido? ¿Por qué no oyen los gritos de dolor? Si ellos estuvieran en nuestro lugar, podrían darse cuenta lo que es vivir en un barrio humilde, una villa. Pasando frío, hambre, dolor. Yo no alcanzo a comprender por qué ellos piden más institutos de menores, cárceles. Que haya más trabajo, más servicio público. Que haya menos discriminación hacia nosotros y más comprensión de nosotros.

Darío, integrante de uno de los talleres.

Las instituciones sociales, los medios masivos de comunicación y las personas han construido distintos “enemigos sociales”¹ (Bombini, 2011:17) a lo largo de la historia. Los objetos de la selectividad han sido disputados desde múltiples disciplinas aunque también permeados “por las historias mediáticas, los relatos populares y las vivencias (...) [que]

han remarcado un sentido del otrx peligroso” (Viegas, 2012: 222). Estx sujetx fue siempre depositario de un trato punitivo que no se corresponde con su condición de persona sino con su entidad de ‘ser dañino’:

Se trata de seres humanos a los que se señala como enemigos de la sociedad y, por ende, se les niega el derecho a que sus infracciones sean sancionadas dentro de los límites del derecho penal liberal, esto es, de las garantías que hoy establece -universal y regionalmente- el derecho internacional de los Derechos Humanos (2006).

Desde hace varios años, el “enemigo social” se ha montado sobre la figura de lxs jóvenes de sectores populares. A partir del año 2003 (y hasta la actualidad) los medios de comunicación han montado una campaña sobre la “cuestión de la inseguridad” y, en

1 “El enemigo es un individuo que, no sólo de manera incidental, sino en forma presuntamente duradera, en su comportamiento (delincuencia sexual), en su ocupación profesional (delincuencia económica, tráfico de drogas), o principalmente, a través de su vinculación a una organización (terrorismo, delincuencia organizada), ha abandonado el derecho y no garantiza el mínimo de seguridad cognitiva de un comportamiento como persona, se le combate fundamentalmente por su ‘peligrosidad’” (Bombini, 2011:17).

¿QUIÉNES VAMOS SIENDO EN EL MUNDO?

particular, a partir del caso de Axel Blumberg en el 2004, el cual:

originó una “cruzada” por parte de su padre exigiendo un endurecimiento del sistema penal en su conjunto, acompañado por representantes de la denominada “mano dura” que aglutina a políticos, periodistas, comunicólogos, empresarios y una masiva adhesión de “militantes pasivos” de la ideología de la derecha armada (Daroqui y otros, 2009: 12).



En las sociedades surgen “imaginarios sociales” que dan cuenta de elementos no “racionales” o “reales” y que sólo existen siendo objeto de participación y creación colectiva, impersonal y anónima (Castoriadis, 1989). Estos imaginarios moldean y construyen identidades sociales. La identidad es la autopercepción de un/x sujetx en relación con lxs otrxs (Gimenez, 1997). Entre los elementos que la definen aparecen las pertenencias sociales, que

implican la inclusión de la individualidad en un colectivo hacia el que se expresa lealtad.

Dentro de las múltiples pertenencias sociales por las que pueden transcurrir las vidas de lxs jóvenes, lxs que se encuentran excluidxs socialmente y cometen delitos penados por la ley, construyen –por lo general– parte de su identidad durante el paso por las diversas modalidades del sistema de responsabilidad penal juvenil (Miguez, 2008). Este pasaje deja marcas en sus identidades, posibles de ser reconocidas en las dimensiones sociales que lxs atraviesan como sujetxs de sobredeterminación² (Buenfil Burgos, 1992). Las instituciones penales que encierran a lxs jóvenes en nombre del derecho, de la responsabilidad por sus actos o de la reinserción social, lxs torturan, lxs aíslan y lxs sancionan arbitrariamente; lxs someten a condiciones inhumanas y lxs neutralizan dañando fuertemente sus subjetividades (Daroqui y otrxs, 2012).

En este capítulo no se van a encontrar con relatos de vidas de pibxs privadxs de su libertad. Se van a encontrar con construcciones identitarias de lxs protagonistas de los talleres (tamizada por nuestras palabras e interpretaciones, pero siempre leyéndolxs a ellxs), con las construcciones que hacen de

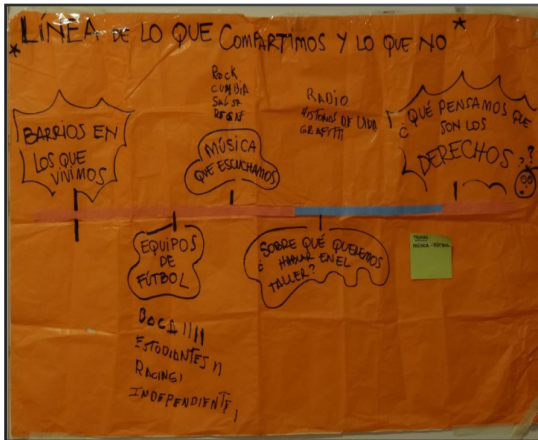
2 La noción de sobredeterminación, acuñada por el psicoanálisis, es incorporada al discurso marxista por Louis Althusser, quien la entiende como la “acumulación de contradicciones, de las que algunas son radicalmente heterogéneas, [que]... no tienen el mismo origen ni el mismo sentido, ni el mismo nivel y lugar de aplicación y sin embargo se funden en una unidad ruptural” (en Buenfil Burgos, 1992: 8).

¿QUIÉNES VAMOS SIENDO EN EL MUNDO?

lxs otrxs (identificando a esxs otrxs) y con las construcciones que hacen ellxs mismxs del encierro. Sobre todo, se encontrarán con la autopercepción identitaria: cómo se nombran éstxs jóvenes a sí mismos.

SUJETXS IGNORADXS

El sujetx ignoradx es el que está pero no es mirado, no es tenido en cuenta: no es reconocida su subjetividad. Lxs jóvenes privadxs de su libertad son, en el encierro, sujetxs ignoradxs. Sujetxs que están presentes pero que no son nombradxs (y por ende, identificadxs, reconocidxs) en tanto tales.



[Papelógrafo realizado en el marco de un taller en el que la consigna era completar una línea con las múltiples pertenencias sociales y los intereses que cada unx de lxs jóvenes tenía. La intención era exponer que en algunos lugares había contacto y en otros no. De esta forma, se propuso hacer recorridos identitarios personales pero que mostrarán el aspecto social en la construcción de la identidad.]

Entonces, son sujetxs desubjetivadxs ya que “toda identidad (individual o colectiva) requiere la sanción del reconocimiento social para que exista social y públicamente” (Giménez, 1997: 3).

La construcción de la identidad da cuenta de procesos colectivos e individuales. Como dice Rossana Reguillo, tiene un carácter relacional por el cual “todos los grupos sociales tienden a instaurar su propia alteridad” (2000: 41). Los procesos de exclusión o de aceptación durante esa construcción pueden provocar que la conformación de la identidad devenga en una identidad negativa (Chiriguini, 2006). Lxs jóvenes que transitan la privación de la libertad se ven inmersxs en un circuito de demarcación constante de esa negatividad respecto de su identidad, pues parte de la sociedad lxs señala, lxs acusa de peligrosxs y lxs excluye de los circuitos de socialización del consumo.

Explica Marcelo Urresti que la subjetividad es:

la dimensión de los fenómenos sociales que se relaciona con las formas en que lxs sujetxs se apoderan de –y son apoderados por– las estructuras sociales, las incorporan (...) haciendo posibles los procesos de reproducción del orden social (2008: 1).

Si esto es así, a estxs jóvenes les han quitado la posibilidad de la apropiación del mundo y de sus múltiples formas, por eso será difícil encontrar en ellxs discursos de futuro: su presente se expresa en vivencias desde el ser y desde el deber ser un no-sujetx. Un sujetx que está pero no se nombra, que no aparece en escena. Son jóvenes que no tienen la palabra habilitada, aunque la usan y desafían ese intento de negación: *se paran de palabra*.

¿QUIÉNES VAMOS SIENDO EN EL MUNDO?

Porque la palabra es algo que lxs puede rescatar de la pretendida desubjetivación.

La subjetividad se reconoce como mínimo en dos ejes centrales: las narrativas y la experiencia histórica. Cada uno de ellos expresa la inflexión de las grandes estructuras sociales en el nivel de los sujetos (...). Así, narrativas y experiencia histórica configuran (...) el pequeño microdrama en el que los sujetos se autoproducen como protagonistas de sus propias vidas (Urresti, 2008: 1).

La negación de ser nombradx como sujetxs provoca el corrimiento de la posibilidad de crear esas narrativas y de construir el relato de la experiencia propia porque ahora, habitando institutos de encierro, deben responder por un hecho, a nadie le importan ya sus vidas, sus recorridos o sus experiencias. Ese hecho pasa a formar parte de sus historias de vidas, pero quienes lxs nombran quieren reacomodarlo.

Si para lxs jóvenes, los hechos que lxs llevaron a estar presxs forman parte de sus narrativas de vidas, para lxs actorxs institucionales del encierro son hechos clasificables al modo católico: están bien o están mal. Lo interesante es que esas narrativas son individuales pero forman parte de un todo que las incluye (en ese marco social, lxs jóvenes se relatan y relatan a lxs otrxs que constituyen sus identidades). Entonces, al hablar de subjetividad “se habla también de identidad (...) una posición de sujeto reconstruida como permanente (...) en una determinada narración que lo articula como personaje protagónico” (2008: 1). Esa identidad es personal pero está mediada por los múltiples espacios que

condicionan a lxs sujetxs.

Pero en el encierro, lxs sujetxs ignoradx no se corresponden con seres que pasan desapercibidos, no llega hasta allí nuestra categoría. Lxs jóvenes están con todos los ojos de la institución encima, son controladx y señaladx. Pero la palabra que lxs nombra, aquella que no lxs reconoce, lxs desconoce en tanto sujetxs. Entonces, la palabra propia deviene escurridiza. Y es en esa liquidez discursiva que encontramos lo positivo: lo líquido se escurre pero encuentra grietas y las puede atravesar.

No es nuestra intención pensar que lxs jóvenes interrumpen la construcción de sus narrativas identitarias en el encierro, sabemos que no es posible destruir un proceso identitario. Sí es posible la negación del/x otrx en tanto sujetx desde el discurso, el desconocimiento y/o la indiferencia. Pero tenemos claro que en el encierro, allí donde la palabra se expresa de bocas autorizadas y no autorizadas, **el/x que nombra, domina** (Chiriguini, 2004). Podríamos hablar tal vez de “identidades etiquetadas”, una de las cuatro posibles configuraciones identitarias que propone Alberto Melucci (1991, 40:42) cuando el/x actor/x se autoidentifica en forma autónoma, aunque su diversidad haya sido fijada por otrxs (en Giménez, 1997). Esta discusión fue trabajada en las reflexiones posteriores a los talleres en los que trabajamos sobre las identidades. Nunca quisimos caer en la idea de crear un nuevo binomio clasificador (“estigmatizadx” y “estigmatizadorxs”) sino en problematizar el proceso de construcción de identidades por cuanto que siempre parte de la diferenciación de un/x otrx. Lo que se puso en tensión fue cómo ello conlleva a la exclusión,

a la marginación y a la estigmatización de esx otrx.

Está bueno que esto de las identidades lo laburemos tanto [desde] las cosas que nos identifican y definen como [desde] las diferencias con lxs otrxs (...) y también pensar que así como muchxs pueden cargar [con] un “estigma”, eso no nos salva de reproducir también prejuicios hacia lxs que pensamos como “otrxs”. [Fragmento de relatoría].

En el encierro, el poder de la nominación del/x otrx se corresponde con el poder de los cuerpos. Hay unos cuerpos, unas personas habilitadas para nominar a lxs otrxs privadxs de su libertad. Quienes dominan en el instituto son lxs asistentes y lxs actorxs que completan el mapa institucional punitivo. Entonces gritan los apellidos de lxs jóvenes cada vez que lxs nombran o lxs llaman por sobrenombres que ellxs mismxs les inventan. Controlan sus movimientos nombrando un sujetx ignoradx: “¡sube!”, “¡baja!”, “¡baño!”. Unx sujetx que está pero que no se reconoce.

LXS OTRXS NOS CONSTRUYEN

Lxs pibxs rechazan sin más la interpelación en términos de pobres dóciles, y no lo hacen con una intencionalidad o un explícito sentido político, se trata más bien de desmoldarse, de derramar esas figuras tan formateadas para la obediencia.
[Colectivo Juguetes perdidos, 2014]

Salir del molde, del estereotipo social, de la expectativa de ese lugar a llenar que corresponde a lxs jóvenes (especialmente a lxs privadxs de la libertad) es uno de los objetivos centrales del tipo de intervenciones que en esta guía se proponen. Podemos ver

ese molde en la televisión, en los diarios, en las campañas políticas y en la voz popular. ¿Cuál es el lugar que les toca a estxs jóvenes? ¿Son pobres dóciles o rebeldes? Reconocer estos estereotipos es fundamental para nuestra intervención, por cuanto es necesario que generemos estrategias a partir de las cuales ellxs puedan ser otrxs, enmarcando las actividades desde una perspectiva que no coharte sino que habilite posibilidades de ser y estar en el mundo de otros modos (esto es, escapar al discurso “muertxs o presxs”, como dijo una vez unx de lxs pibxs).

Entonces, ¿importa el discurso del afuera? ¿Debemos tenerlo en cuenta? Sí, pero no para ver qué dicen los medios sobre lxs jóvenes sino para preguntarles a estxs qué interpretan que dicen lxs demás acerca de ellxs mismxs. Al fin y al cabo, lo que interesa es lo que ellxs piensan y sienten, sino nuestro trabajo sería un mero monitoreo de medios.

Una de las estrategias que nos dimos para esto, tenía que ver con traer material del afuera. Aunque en algunos institutos lxs jóvenes ven regularmente la televisión, también aportamos con diarios y piezas radiofónicas y audiovisuales. Entonces resulta interesante proponer actividades para evaluar la “mirada” de los medios, para deconstruirla y, finalmente, para criticarla y rearmarla.

PRUEBA PILOTO: INTERCAMBIO CON LA ESCUELA MEDIA 4 DE HUDSON

Hacia el segundo año del Proyecto Contraseña, surgió una propuesta interesante que nos motivó. ¿Y si en vez de difundir lo que lxs jóvenes hacen en el taller a través de las producciones, proponemos un espacio en

¿QUIÉNES VAMOS SIENDO EN EL MUNDO?

el que puedan dialogar con otrxs jóvenes de sus edades? Así surgió el intercambio entre la Escuela Media 4 de Hudson y lxs jóvenes detenidxs en el COPA: un ida y vuelta de cartas radiales en el cual los grupos intercambiaban discusiones sobre diversas temáticas, como el barrio, la familia, la inseguridad y la justicia.

Uno de los diálogos surgió en torno a cómo hacer para “rescatarse”, es decir, cómo se puede salir de esa -según la entendemos nosotrxs- vida-mula³ que tienen lxs pibxs en los barrios para poder elegir un futuro diferente. En torno a esto, un grupo de chicas de la Escuela Media 4 discutía sobre si la solución era o no salir del barrio, sobre cómo el hecho de desprenderse de la “malajunta” y las tentaciones de la noche (bailes, drogas, actividades delictivas) pueden contribuir a cortar con la vida mula. En otro de los audios, escuchábamos a un grupo de niñxs debatiendo en torno a quién tiene la responsabilidad de que lxs jóvenes estén encerradx, si era “culpa” de lxs padres o de ellxs mismos al haber hecho

sus propias elecciones.

La respuesta de lxs pibxs del COPA fue que salir del barrio era necesario para rescatarse, porque es un entorno que lxs invita a involucrarse nuevamente con la vorágine:

FRANCO: unx a veces no elige con quién juntarse, a veces es con lxs primerxs que viste en el barrio y de repente están haciendo cosas juntxs. Y lxs padres tienen mucho que ver en eso porque hay padres que ni siquiera pueden dar un consejo.

MILAGROS: Por ahí no tiene tanto que ver con la familia de unx, que no te falte nada materialmente, pero igual sigue habiendo un montón de mecanismos de exclusión social. No es nomás dentro del barrio o dentro de la familia. Está instalado el discurso de “yo lo elegí” pero hay cosas que unx no las elige.

DANIELA: capaz que unx tiene re pensado lo que quiere hacer pero a la hora de salir eso se complica.

POLACO: no es fácil, tenés la tentación de la calle, de salir, de ir al baile y que tenés que trabajar.

DANIELA: igual no lo veo mal que salgan de joda, que vayan al baile y coman asado, sino que por ahí la solución no es individual sino que hay que buscar soluciones colectivas.

POLACO: no te ayudan mucho de afuera tampoco.

Tenés que salir y rebuscártela solo.

[Debate en el marco de uno de los talleres en el centro cerrado de detención COPA]

También podemos ver que la actuación de lxs padres en las vidas de lxs jóvenes son entendidas desde diferentes lugares. Por un lado, algunxs opinan que es necesario contar con su apoyo para poder formarse, es decir, el hecho de que lxs ayuden a decidir qué elecciones tomar en sus vidas, es parte de la conformación de sus identidades. Por otro lado, algunxs entienden el rol de sus padres desde un lugar de proveedores, de que no les falte

3 Para el Colectivo Juguetes Perdidos que escribió ¿Quién lleva la gorra?, la vida-mula es un “continuum de trabajo, consumo, pedido de tranquilidad, familia, realidad barrial, códigos morales, francisquismo, parejismos, etc. religa imágenes, escenas, vidas (...) no se trata de un continuo cerrado y sin fugas; al contrario, en cada una de las estaciones, en cada corte de esos flujos hay un punto de desvío posible (raje); un corte que puede ser, o bien al toque axiomatizado, codificado y vuelto a insertar luego por una moral, o bien puede implicar un salto de rol potente, un salto de escena liberador, una experimentación.” (Colectivo de juguetes, 2014: 56)

nada, y cuando eso está presente entonces lxs responsables de las decisiones que toman son ellxs mismxs, enteramente.

Comprender los entornos sociales es muy importante para trabajar las identidades. El círculo familiar y el de pares son agentes que contribuyen a moldear las personalidades de lxs pibxs, a elaborar sus respuestas frente a distintas situaciones y que conforman un universo de afiliación que legitima o desafía los límites que ellxs buscan. El sociólogo Horacio González dice que la finalidad de las prácticas de lxs jóvenes es “marcar fronteras, marcar una territorialidad. Hay jergas, códigos, una ritualidad cerrada” (en Chiriguini, 2004: 66). En este caso, las fronteras que vislumbramos son geográficas (el barrio) y culturales (entiéndase como cultura de grupo, como identidad de grupo en los grupos de pares).

“NOSOTROS SOMOS LA INSEGURIDAD”⁴

¿Cuál es el discurso que circula en torno a lxs jóvenes detenidxs? Que son peligrosxs, que son desechables, que no importan, que no tienen “solución”. En la actualidad, lxs sujetxs excludxs son portadorxs de una peligrosidad que les otorga el lugar de enemigxs sociales y, en ese sentido, “quienes sean considerados peligrosos no serán tratados como ciudadanos sino que serán combatidos como enemigos” (Jakobs, Günther, citado por Martín Fraga, Facundo en Daroqui y otrxs, 2009: 17). Es este enemigo el que conforma el colectivo social de

ACTIVIDAD

Uno de los ejercicios que realizamos fue llevar diarios para poder reconstruir las tapas en un afiche desde la perspectiva de los jóvenes, combinando imágenes con titulares. También leímos notas periodísticas y comentamos sobre la construcción de las mismas desde la perspectiva mediática. ¿Cómo hacen los medios para elaborar sus noticias? ¿Quiénes y en función de qué deciden como confeccionar una nota o una tapa de diario? ¿A qué intereses responden? Todo esto contribuye a que problematicemos la construcción mediática de lxs jóvenes.

lxs excludxs:

los que están o deben estar afuera, deben anclarse a un espacio social y territorial ajeno al espacio de nosotros, su circulación, su visibilidad se convierte en una amenaza en tanto seguros ofensores, seguros delincuentes, alimentando la “obsesión securitaria”, con propuestas políticas y de gestión de lo social fundadas en la incapacitación, neutralización y si es necesario la eliminación de esos “otros” amenazantes [la cursiva es del original] (2009: 17).

La propia percepción de lxs jóvenes se apega a esta concepción, lo hemos escuchado en varias oportunidades a lo largo de los talleres, pero para ahondar en ella, propusimos un debate en torno a cómo entienden ellxs que se lxs piensa tras las rejas. En contraposición a lo que se entiende como el discurso mediático imperante, lxs pibxs reflexionan en torno a la mala imagen que se genera en torno a ellxs,

4 Frase de un joven en el marco de uno de los talleres.

¿QUIÉNES VAMOS SIENDO EN EL MUNDO?

respaldan a través de sus propias experiencias las conclusiones infundadas:

Franco dice que la gente de afuera de los institutos piensa que ellxs son diferentes porque están encerradxs, que son malxs. El Polaco dice que eso es porque hay mucha discriminación y Franco que los medios lxs ensucian, que no saben cómo es su vida. Los medios dicen que lxs chicxs “entran y salen” pero Polaco dice que no es así, porque él entró con 16 años y está por cumplir 19 y sigue ahí. Franco lo respalda diciendo que también hace 2 años y medio que está ahí, no es que entran y salen. [Relato de un audio de debate].

Por otro lado, sabemos que esto del “entran y salen” de las instituciones de detención merece un análisis más profundo⁵: de lo que hablamos es de que, en general, no se discrimina entre las edades de lxs jóvenes ni los delitos. Mucho menos se contempla que existen casos de “entrada y salida” de jóvenes

5 Desde nuestro lugar, este “entrar y salir” está enmarcado en lo que definimos por “circuitos carcelarios”. En el imaginario colectivo, el entrar y salir de lxs chicxs hace referencia a que no son encarceladxs cuando cometen un delito o a que no son detenidxs en las comisarías en pos de iniciar una causa judicial. Por ley, las personas de menos de 18 años, sólo pueden llegar a ser detenidas en el momento en que están cometiendo un delito o por orden judicial, pero no por averiguación de identidad, contravenciones o sólo para “identificarlxs”. Para mayor claridad sobre la detención de menores y cómo proceder, recomendamos consultar Derechos y estrategias frente a la violencia policial, debidamente citado en la bibliografía.

de menos de 18 años cuya posición económica es más favorable que la mayoría de la población detenida y hace que sus delitos parezcan más “perdonables” (o directamente, no se concibe como delitos).

Nuestra opinión dista ampliamente de esta perspectiva que versa sobre lxs jóvenes “echadxs a perder”, pero aún así debemos sabernos impregnadxs de la opinión pública que no sólo es permeable a nosotrxs, sino a lxs mismos pibxs. De acá proviene nuestra inquietud de generar instancias a partir de las cuales poder correrse del “deber ser/deber decir”, de concentrarse más bien en posturas que podemos crear, en las conclusiones a las que podemos llegar, en qué deberíamos o no contemplar de la masa discursiva que circula (la cual tenga o no tenga anclaje en las realidades y aunque sea pura repetición mediática sin cuestionamiento crítico, moldea de igual forma). Existe y se siente. Y se siente pésimo:

Saber que nos encontramos entre las rejas y vivir la dura realidad día a día, nos pone en un punto en el cual la sociedad no quiere ver o no ve. Pero **eso no nos quita el estatus de seres humanos, sino que nos quita la dignidad y el nombre de personas.** [Reflexión de unx de lxs jóvenes en el marco de uno de los talleres en el centro cerrado de detención Castillito].

Como una actividad disparadora, para sondear cómo se piensan a sí mismxs lxs pibxs y cómo lxs piensan lxs otrxs, utilizamos el ejercicio de la silueta. La misma consta de entregar un afiche con la silueta de una persona dibujada a cada grupo de participantes, con el objetivo de discutir qué ideas surgen en relación a cada parte del cuerpo, qué sienten en cada una

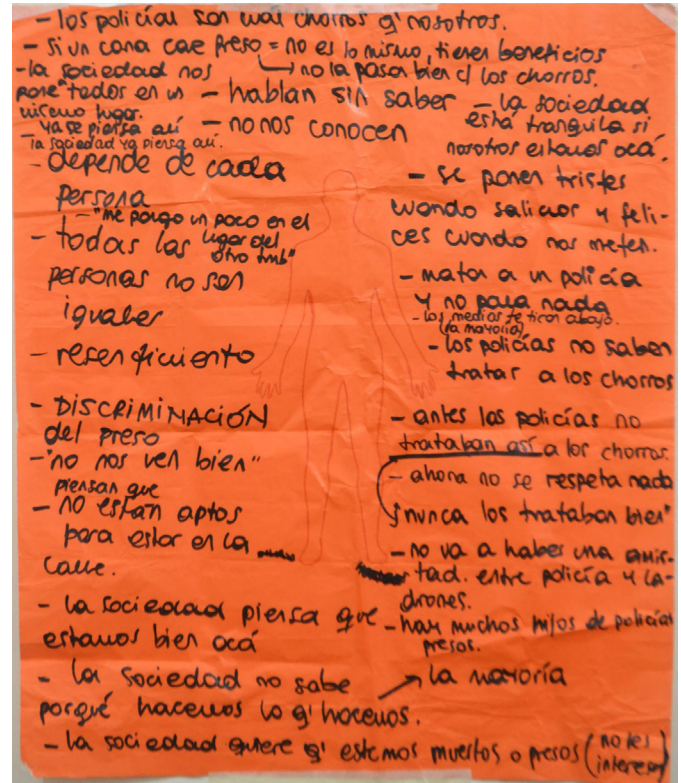
¿QUIÉNES VAMOS SIENDO EN EL MUNDO?

de ellas, o con qué cosas las asocian. Una vez finalizado esto se realizan algunas preguntas en relación a lo que cada grupo piensa de lxs jóvenes, qué cuestiones piensan que lxs unifican, cuáles no, qué características les son adjudicadas según ellxs por la sociedad. Luego se realiza una socialización de lo debatido entre los distintos grupos. Más adelante, la propuesta fue la de sondear qué surgía alrededor de siluetas de otros grupos sociales (como las mujeres, lxs trabajadorxs, lxs niñas, lxs docentes) para ver qué características se atribuían a éstas, si habían similitudes o, más bien, diferencias y por qué. La idea era que lxs pibxs pudieran conocerse, ver qué cuestiones lxs atraviesan, qué cosas lxs identifican, intentando que en principio puedan establecer lo que ellxs consideran que va en cada parte para luego abrir sobre las representaciones en la sociedad sobre lxs jóvenes, sus prácticas y sus cuerpos.

Pero esta actividad, como muchas otras, se vio obstaculizada inicialmente por los sentimientos de lxs jóvenes de no poder realizarla, es decir, decían que ellxs no tenían nada importante para decir, que no sabían *pensar*. Una vez más vemos hasta qué punto se encuentra instalado el deber ser social que presiona para que lxs pibxs directamente *no sean*, o *sean* en la medida que se les permita, y en este caso, no se les permitiría opinar sobre estas cuestiones, son desautorizadx; nuevamente, sujetxs ignoradx.

¿QUIÉNES SON LXS OTRXS?

En el taller, la figura de lxs otrxs aparece encarnada en diversxs sujetxs: la *yuta*, los medios de comunicación, aquella *masa social*



A partir de una actividad propuesta en el marco de uno de los talleres en el Centro Cerrado de Detención Castillito, lxs jóvenes escribieron alrededor de una silueta palabras o frases que remitían a cómo ellxs se pensaban y se construían y a cómo creían que lxs pensaba y lxs construía la sociedad (desde la familia, hasta lxs amigxs, como también los medios de comunicación).

¿QUIÉNES VAMOS SIENDO EN EL MUNDO?

identificada con el discurso de “queremos mano dura” y “alerta de inseguridad”. Esxs otrxs aparecen en el discurso de lxs pibxs como lxs enemigxs sociales, porque son lxs que lxs marginan y lxs nombran peligrosxs; lxs que lxs quieren ver presxs o muertxs cuando roban; lxs que, incluso, lxs quieren ver pudrirse en la cárcel y repudian los supuestos “beneficios” que se les brindan, desconociendo e ignorando las condiciones reales de detención de las personas de clases bajas⁶. Esxs otrxs son, concretamente, quienes muchas veces son robadxs por aquellxs jóvenes (aunque sabemos que la linealidad entre sujetx robado y pensamiento estigmatizante no se da en todos los casos). Pero, algunxs de ellxs, son también lxs que roban, pues se insertan –para lxs pibxs– en un gran grupo social que mantiene y perpetúa la desigualdad (a través de delitos también penados por ley pero invisibilizados o simplificados por la justicia y por la sociedad).

La propuesta en los talleres tuvo que ver con la construcción discursiva de esxs otrxs y con la problematización del posicionamiento que adoptaban lxs jóvenes a la hora de pensarse

6 La aclaración se corresponde con el hecho de que muchas veces cuando son encarceladas personas de clase social alta o con algún cargo vinculado con el poder político, policial o judicial, las condiciones de detención están lejos de ser las que se viven en las llamadas “cárceles comunes”: “(...) es necesario tener en cuenta que la mayoría de lxs detenidxs son personas de sectores populares, principalmente jóvenes pobres. Una vez encarceladxs viven la extensión de las vulneraciones sufridas afuera, esta vez bajo tutela exclusivamente estatal” (Wacquant y otrxs, 2014).

en el lugar de aquellxs:

Que podamos reflexionar sobre qué está mal/que está bien; y en lo que hay que focalizar es en el lugar que tiene el otrx o sea qué le pasa a la otra persona cuando lo roban/matan/etc. Poder entender que se someten y someten al otro a una situación violenta. Ver en qué lugar está el otrx y se encuentran a ellxs también, qué es lo que ellxs pierden o han perdido... [Fragmento de planificación].

Lxs jóvenes opinan sobre esxs otrxs y ensayan modos de ponerse en sus lugares, ya sea desde opiniones personales como desde la construcción de productos ficcionales:

unx de lxs pibxs afirma que si él tuviera un negocio o local y le roban también pensaría lo mismo que quienes quieren que estén adentro, detenidxs... (Fragmento de relatoría).

Entrevistador : ¿Qué sintió usted Pascualito en el momento en que un delincuente entró a su negocio y lo asaltó?

Pascualito: y bueno, yo lo primero que sentí es mucha angustia, miedo y... en una parte me dijeron que si no daba la plata, me iban a quemar... Me iban a querer matar, yo les tuve que dar la plata, en el momento ese me dieron dos o tres cañazos, me tiré al suelo. Había una señora, a la señora le quitaron la cartera, le quitaron el celular. Y bueno, yo lo que estoy pidiendo es más seguridad, loco, porque esto que se vive acá es una injusticia, ya no se puede vivir más así...(Producción

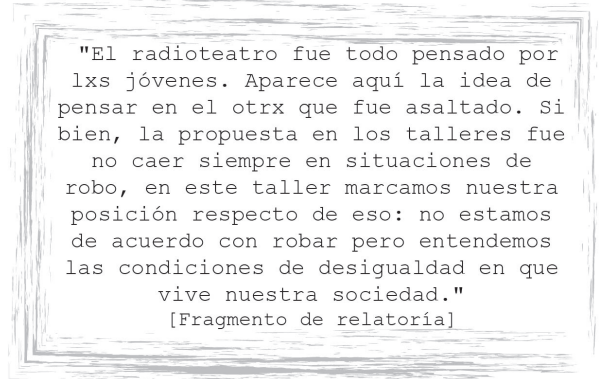
parcial del taller en Nuevo Dique).

En esos ensayos, la voz de lxs otrxs aparece a modo de imitación irónica en las ficciones pero a modo de crítica fundamentada explícitamente en las discusiones en el plano de lo no-ficcional (de igual forma, imitaciones con un trasfondo visible sobre el discurso de un sector social que no ahonda en causalidades de las transgresiones ni reconoce otros tipos de delitos incluso más graves a nivel social). En ellxs, sin embargo, está la inquietud e incluso (y sobre todo) un sentimiento de enojo respecto de que lxs otrxs no se pongan en sus lugares, que no quieran conocer o que no les interese las causas que llevan a una persona a cometer un robo, por ejemplo.

Esto habilita a pensar que el resto no siempre se pone en el lugar de ellxs, y asimismo, no siempre se lxs registra como sujetxs. Lxs pibxs siguen estableciendo cuestiones en relación a que son consideradxs como peligrosxs, y que el resto entiende que deben estar encerradxs. Aparece cierta concepción de culpa, y de tener que pagar allí el mal que hicieron. [Fragmento de relatoría]

Se genera un resentimiento que, sin embargo, no les impide reconocer al otrx e incluso caracterizarlo.

Periodista: me gustaría escuchar la opinión de alguien que esté a favor de la mano dura... (nadie quiere agarrar el micrófono. En el medio del video uno de los chicos le explica al otro como sería la postura a favor de la mano dura: "vos tenés que decir, no sé...que



haya más policía". Se ríen y finalmente otro chico agarra el micrófono). [Fragmento de la recreación de un debate televisivo sobre la inseguridad en el marco de uno de los talleres].

El filósofo Emmanuel Levinas plantea una ética de la alteridad porque "el Otrx me es necesario para ser yo. No puedo ser yo sin el Otrx" (Levinas en Feinman, 2013). Esta ética de la alteridad lleva hoy a una ética de la diferencia

(...) yo no soy yo. Existo en tanto diferencia. En un mundo en que todos son diferentes de mí y yo diferente de todos. Mi presencia no es una solidez autónoma que se inscribe en una historia lineal en la que encuentra su sentido en la medida en que se lo otorga. Toda presencia es diferencia (...). Pero, al no ser mi presencia completud, totalidad autosuficiente, necesito del Otro, de su diferencia para establecer un yo, así como el Otro necesita de mí para ser él (Levinas en

¿QUIÉNES VAMOS SIENDO EN EL MUNDO?

Feinman, 2013).

El hecho de ser a partir de lxs otrxs, habilita a pensar que se es en función de los espacios que lxs sujetxs van habitando y en función de lxs otrxs con quienes lxs transitan. Las identidades, entonces, lejos de ser pensadas como esenciales, son contingentes. Lxs sujetxs son de una forma (con unas prácticas, unos discursos, unas ideas) pero pueden ser de múltiples modos más.

Si estoy todo el tiempo cambiando resulta fundamental estar abierto a esxs otrxs que pueden contaminarme. Una identidad cerrada supone que quede afuera siempre algo que se invisibiliza: lo otro, lo extraño, se vuelve invisible, incomprensible o intolerable. La identidad se juega en el terreno de lo propio y lo propio se consolida encerrándose, amurallándose. Por eso, la presencia del otrx, la irrupción de lo extraño, va desarticulando estas murallas mostrando que en definitiva todxs somos otrxs” (Sztajnszrajber, 2013).

HISTORIAS DE VIDAS

*Desde muy chico ando en la calle
juntándome con amigos con disfraces.*

Fragmento de un hip hop, taller en Nuevo Dique

*A menudo no distingo la realidad cotidiana
de la ficción que escribo,
creo que todo lo que escribo es verdad
y si no lo es ahora, puede ser verdad mañana.*

Isabel Allende, [2008] (2013).

66

A la hora de hablar sobre ellxs mismxs, lxs jóvenes relatan historias de vidas signadas

por trayectorias fragmentadas, por el ejercicio de prácticas asociadas a la adultez a muy temprana edad, por el conflicto con la ley penal, por familiares privadxs de su libertad, por adicciones, por una marcada y constante vulneración de derechos. Si tuviéramos todos esos relatos juntos y debiéramos darles cohesión o al menos ensayar una clasificación sería casi imposible, pues son historias movedizas, fragmentadas, con un gran repertorio de corridas, de esquinas, de tiros y botas, de calles y pasillos, de familia y amigxs (unx de acá, otrx de allá), de changas y hambre, de llantos sin lágrimas, de bronca empuñada. Historias que no trazan los mismos recorridos que las trayectorias clasemedieras⁷ con las que llegamos la mayoría de quienes coordinamos los talleres.

El relato de las historias de vidas en primera persona apareció, en un principio, en el momento de las presentaciones de quienes integraban los talleres (al inicio del ciclo), aunque a través de sucesos cronológicos y, a

7 Entendemos necesario en el marco de nuestros objetivos como proyecto y, fundamentalmente, como posición ideológica y condición humana, el hecho de marcar y reconocer la desigualdad latente entre quienes coordinamos los talleres (que vamos a los centros cerrados desde la universidad, que hemos tenido acceso a una educación y que, en general, hemos transitado la vida con las necesidades básicas cubiertas) y lxs jóvenes que participan de ellxs (sujetxs con trayectorias de vidas marcadas por la vulneración y la violación constante de los derechos humanos, señaladxs como ‘peligrosxs’ y, ahora, encerradxs, sometidxs a la despersonalización y a los castigos del sistema [Daroqui y otrxs, 2012]).

¿QUIÉNES VAMOS SIENDO EN EL MUNDO?

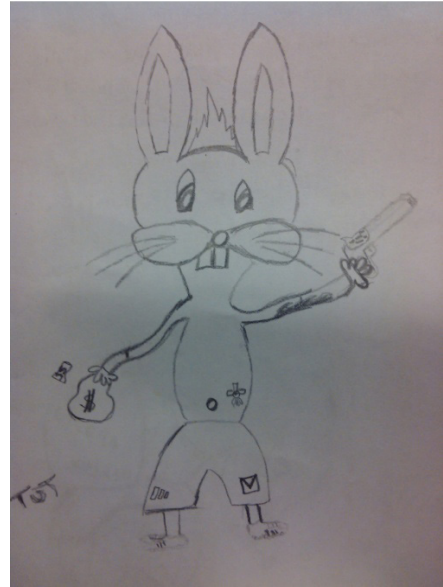
veces aislados. Con el desarrollo de los talleres y el tiempo compartido se fue generando una confianza que habilitó a que aquellas historias se relaten y aparezcan por fuera de actividades específicas. Incluso, al adentrarnos en la temática en relación a los derechos humanos, aquellas historias empezaban a aparecer incluidas en las actividades propuestas, lo que daba lugar a comprender procesos sociales más amplios a partir de las experiencias individuales del relato de cada joven.

Lucas ahí contó su historia de vida, cuando tenía que salir a trabajar desde muy pequeño para ayudar a su familia a poder sobrevivir, fundamentalmente a sus hermanitos que eran muy chiquitos y también habló de la necesidad de robar con este mismo fin, para poder comer y ayudar a sus seres más queridos. [Fragmento relatoría. Taller en Castillito].

A veces, la ficción sirve a lxs jóvenes a narrar la propia vida, ya que, de otra forma, no les es posible por miedo o vergüenza.

Uno de ellos Franco, expresó en su historia la vida de un pibe pobre y con pocas posibilidades debido a la falta de interés de los políticos y de políticas necesarias, mientras que otro comenzó a contarnos su historia, una historia triste que quería contar y grabarla en el próximo encuentro pero que no quería poner su nombre en ella “porque me da vergüenza todo lo que me pasó”. Era una historia que él sufrió en la calle, donde la policía lo estaba buscando después de un robo y fue golpeado brutalmente y recibió varios impactos de bala en su cabeza, se

notaba angustiado. [Fragmento de relatoría].



Dibujo realizado por un joven en el marco de un taller en el centro cerrado de detención Nuevo Dique, en el que la propuesta era la de crear lxs personajes para luego construir una historia a partir de ellos.

Aquellas historias aparecen también en el relato ficcional de lxs jóvenes. Si bien la ficción, entendemos, no se corresponde con el ámbito de lo irreal o lo falso, en varias ocasiones cuesta que lxs jóvenes se desprendan de la autobiografía y de la autorreferencialidad. Lo ficcional aparece fuertemente expresado a través de la espectacularización de las experiencias de vida (hecho que podría remitirnos a pensar en cómo los medios

¿QUIÉNES VAMOS SIENDO EN EL MUNDO?

hegemónicos de información también influyen en el modo de narrar los hechos). Entonces aparecen historias ficticiales con marcados elementos de las realidades de lxs jóvenes (elementos que nos remiten en muchos casos a las trayectorias ya narradas por ellxs mismxs).

Bueno una vez con una moto 250 me seguía la policía. De tan rápido que iba, en una curva no llegué a doblar, me di contra el cordón y no me acuerdo más porque desperté en el hospital. (Relato de unx de lxs jóvenes).

A veces la literatura —y a través de ella, la creatividad— ayuda o permite decir cosas que la narración no ficcional no puede, simplemente porque incomoda a quien hace uso de ella o porque incluso lo hace a través de recursos literarios, muchos de los cuales permiten decir algo sin decirlo. En relación a la literatura, Isabel Allende dice que a veces es una forma de:

exorcizar algunos de mis demonios y transformar mis derrotas, dolores y pérdidas en fuerza. Debo inventar muy poco para mis novelas, porque la realidad es siempre más espléndida que cualquier engendro de mi imaginación.

[2008] (2013).

Tal vez, al crear historias que retoman sus propias trayectorias de vida, e incluso al exaltarlas y/o recrearlas, lxs jóvenes estén queriendo decir, desde otros modos posibles, quiénes son; o, en realidad, quiénes van siendo. Y retomando a Allende, “en el mejor de los casos, la escritura intenta dar voz a quienes no la tienen o a quienes han sido silenciadx”

[2008] (2013).

La mayoría de lxs jóvenes que participan de los talleres tienen entre 16 y 19 años, muchxs están escolarizadx al menos

DE EXPERIENCIAS PERSONALES A PROBLEMATICAS SOCIALES

HABEA UNA VEZ UN BARRIO MUY HUMILDE
HABIA POBREZA Y MUCHA DELINCUENCIA,
DONDE VENIA GENTE SIN CONCIENCIA,
CON Poca Y MUCHA INTELIGENCIA.
SIEMPRE HAY TIROTEO CON LA XUTA
Y ANDAMOS CON UN PAR DE GUASUNCHAS,
ENTRE REJA Y TIROTEO
APLICANDO MAFFIA A LOS TRANSAS Y RASTROS.
DESDE MUY CHICO ANDO EN LA CALLE,
JUTANDOME CON AMIGOS CON DISFRACES.
HOY EN DIA ESTOY PRIVADO DE MI LIBERTAD
Y NO ME QUEDA OTRA COSA QUE MATAR LA SOLEDAD
BUSCANDO ALGUIEN CON QUEEN HABLAR
Y UN PAR DE GELLES QUEBRAR.
POCO A POCO VOY ESPERANDO MI LIBERTAD
PARA MI FAMILIA PODER DESFRUTAR
Y DIA A DIA VER LA REALIDAD.

[Hip hop realizado por lxs jóvenes en el marco de uno de los talleres del centro cerrado de detención Nuevo Dique]

La canción producida por lxs jóvenes narra en colectivo lo que muchxs individualmente relataron como experiencias personales de sus trayectorias de vidas. Que las experiencias individuales se puedan pensar como tópicos problematizadores colectivos es el objetivo a corto plazo de muchos de nuestros talleres. Por eso, como aclaramos al inicio del capítulo, lo interesante de poner sobre la mesa las diversas trayectorias de vidas que se encuentran en el espacio de los talleres es que nos sirvan para poder pensarlas como experiencias individuales ligadas a procesos sociales más amplios que, en ocasiones incluso, las explican.

hasta la escuela primaria. En la mayoría de las historias aparecen trayectorias escolares fragmentadas, y las interrupciones tienen que ver, fundamentalmente, con la necesidad de salir a trabajar y con la mudanza de un barrio a otro por la misma precariedad habitacional o por conflictos internos que obligan a hacerlo.

¿QUIÉNES VAMOS SIENDO EN EL MUNDO?

Casi todxs lxs jóvenes provienen de familias numerosas, incluso en algunas aparecen reiterados casos de privación de la libertad. Todxs son jóvenes que viven en barrios pobres, generalmente, de la Provincia de Buenos Aires (aunque al momento de estar privados de su libertad se encuentran muy lejos de sus lugares de residencia). Realizar un recorrido de las múltiples trayectorias de vidas que se entrecruzan en los talleres, permite romper con la idea de la esencialidad de las personas. En el sentido de romper con la idea lineal de que un/x joven que nació en determinadas condiciones sociales y económicas va a delinquir automáticamente. Incluso, que aparezcan interpretaciones sobre el delito según lxs jóvenes o sensaciones que lxs atraviesan en el momento de robar, son cuestiones que nos corren muchas veces del lugar hegemónico del pensamiento de quienes jamás se preguntaron por lxs otrxs encerradxs, lxs otrxs pobres. Los relatos de lxs jóvenes expresan el heroísmo de haber participado de un robo pero también la incomodidad de dicho acto. Incluso, al preguntar por el futuro, el delito como posibilidad no deja de aparecer (a veces, hasta se incluye entre otras opciones), mientras que el presente está marcado por el encierro y no permite la proyección a futuro. Porque el encierro también se encarga de marcarles a fuego a estxs jóvenes que su futuro estará signado por instituciones de encierro, que está enfermo y que allí puede ser que los curen. Entrevistando a jóvenes de entre 16 y 18 años, el sociólogo Gabriel Kessler dirá que, incluso a veces, “no se trata de una población dedicada mayoritariamente al delito en exclusividad, sino en combinación –simultánea o sucesivamente–



de actividades legales con otras ilegales”.

... estoy re en cana

F: ¿Se te cayeron los fierros entonces?

(Risas)

J: No, los fierros los tengo acá, ¡mirá!.
Los fierros los tengo siempre.

F: Ah, bien ahí. Entonces, los fierros no los colgaste todavía.

J: No los cuelgo nunca.

Cuando robás, te sentís inseguro, te sentís incómodo.

A: Che, Fran... ¿qué querés hacer cuando

¿QUIÉNES VAMOS SIENDO EN EL MUNDO?

salgas de acá? Si es que ya sabés...

F: Cuando salga de acá espero terminar la secundaria. Bah, ahora ya me atrasé... me están queriendo atrasar un año pero cuando salga me voy a poner a trabajar. Si no terminé la secundaria voy a trabajar y voy a terminar la secundaria.

A: ¿De qué vas a trabajar?

F: De mozo o... si terminara la secundaria, arreglando máquinas agropecuarias.

A: ¿Qué querés hacer cuando salgas de acá?

L: Empezar a trabajar y tratar de cumplir los 18 y recibirme para chef. Porque ya tengo una hija y todo y no me queda otra que cambiar, tratar de hacer una vida nueva.

A: ¿Y qué querés hacer cuando salgas de acá?

R: Nada... ir a la escuela... Hacer todas las cosas bien, todo.

F: ¿Qué querés hacer cuando salgas de acá? ¿Robar, trabajar, ir a estudiar? ¿Qué Querés hacer?

[Fragmentos de entrevistas realizadas en el marco de un taller]

¿Qué posibilidad tienen estxs jóvenes cuando salgan a un *afuera* que, para muchxs, es otro tipo de encierro? ¿Cuál es nuestro rol en ese presente que habitan lxs jóvenes? ¿Qué ideas

de futuro podemos pensar a sabiendas que afuera se encontrarán con el mismo sistema que lxs mandó al encierro?

¿CÓMO HACE A LXS JÓVENES EL ENCIERRO?

A lxs pibxs los hacen entrar al instituto con dos ideas al menos: una resocializadora y otra punitiva, castigadora (dos caras de una misma moneda) y varixs de ellxs se hacen a la idea de salir siendo responsables de sus propias vidas. Tal vez es un recorrido en el cual el tope de la vorágine sea el encierro, aunque a veces ese tope nunca llegue (por ahí ni siquiera se frene con las rejas). ¿Cómo opera el encierro en las subjetividades de lxs jóvenes? Del discurso de lxs pibxs recuperamos dos posturas: una que propone seguir con la vida de pibxs chorrxs (un “aguante la delincuencia”) y la otra que propone la “rehabilitación”, es decir, alejarse de todo el universo delictivo para poder hacerse cargo de sus vidas y la de sus familias dignamente (poner en obra su “proyecto de vida”). A continuación, veremos a cada una con más detalle.

Por un lado, el encierro permite que lxs pibxs se reafirmen en la condición de “pibxs chorrxs” porque, como ya hemos mencionado, es una estación más del circuito carcelario o cadena punitiva en sus trayectorias de vidas. Pasar por el instituto de menores hace que adquieran conocimiento sobre cómo es ese tope y adviertan que después de esa instancia no hay mayor condena punitiva. En ese sentido, no hay autoridad que inflija en ellxs una pena mayor, lo cual reafirma que ya han sido capaces de los mayores delitos, se ven legitimados en su condición de “pibxs chorrxs”. La mirada de lxs otrxs les ha calado tan profundo que se reafirman en la idea de la inmutabilidad de

su condición, cambiar no se vislumbra como una opción y, en ocasiones, tampoco se desea, como un rechazo fervoroso a la “rehabilitación” y la “reinserción social” que supone la reclusión punitiva.

Pero por otro lado, percibimos una antítesis a esta postura que da cuenta del impacto que les ha generado encontrarse en un instituto de menores. Se sienten apesadumbradxs por estar alejadxs de sus familias, amigxs y, sobre todo, de sus hijxs (si lxs tienen), lo cual les imprime un mayor grado de responsabilidad y lxs ‘obliga’ a pensar la posibilidad de una vida más tranquila, más estable. Es por ello que la conclusión llega a extremos de querer alejarse de lo que lxs rodeaba y que en este punto se ha vuelto un cúmulo de malas decisiones a las que no quieren volver: el barrio, la malajunta, las changas (y con esto se desea un trabajo formal humilde que les permita mantenerse), los bailes, la joda.

El encierro supone el cumplimiento de una pena, atribuida por haber cometido un delito, para lxs jóvenes una transacción simple y que debería eximirse de sus vidas pasadas, aparece como una redención. Cuando salgan, “la deuda estará saldada”. Parece suficiente condena estar por tiempo indeterminado esperando una condena para saber bien por cuánto tiempo van a estar encerradxs, o con miedo de que un día lxs llamen y lxs trasladen a un penal. Con el vacío de estar siempre haciendo nada, comiéndose los gritos y los abusos de lxs “maestrxs”.

La reclusión hace, en algunas ocasiones, que lxs jóvenes reflexionen sobre las cosas que pasan afuera, en lo deseable

que es estar sueltxs de nuevo, para hacer lo que quieran. ¿Son presxs o están presxs? El *estar* haría referencia a una situación o estado momentáneo, circunstancial; el *ser* a una identidad esencial, inmutable. El encierro imprime en lxs jóvenes la idea de que ellxs *son* chorrxs y ahora, encima, presxs. Podrán salir en libertad algún día, pero esa esencia permanecerá.

En los talleres intentamos deconstruir esa concepción acerca del *ser* o del *estar* presx. La idea es desarmar el pensamiento occidental acerca de que las identidades son esenciales, es decir, son de una forma y para siempre así. Nos preguntamos, ¿hay algo que no cambie nunca en las personas? Una esencia es lo que hace que algo sea lo que es y no otra cosa. En nombre de la esencia, cuando se trata de colectivos (por ejemplo, “la argentinidad”) se han excluido, y se sigue excluyendo a muchxs. Entonces proponemos pensar en que las esencias (o la identidad pensada desde esa perspectiva) son construcciones de sentidos realizadas por lxs seres humanxs a partir de intereses, procedencias, opiniones y que, más bien, las identidades son contingentes, dando lugar a entender que *no somos*, sino que *estamos siendo* todo el tiempo pudiendo ser de múltiples modos diferentes (Sztajnszrajber, 2013).

PÉRDIDA O RUPTURA DE VÍNCULOS

Según las Reglas de las Naciones Unidas para la Protección de los menores privados de libertad, más específicamente en la 30 y en la

¿QUIÉNES VAMOS SIENDO EN EL MUNDO?

60 establecen que

se debe asegurar el contacto del adolescente con su familia, lo cual exige que los centros de detención no estén demasiado alejados de donde viven las familias de los adolescentes detenidos y cuenten con las instalaciones necesarias para permitir las visitas con cierto grado de intimidad.(SEENAF, 2009)

La realidad dista mucho de esto: la mayoría de lxs jóvenes alojadxs en Complejo Abasto no son de La Plata o sus alrededores, sino que provienen de distintas partes de la provincia de Buenos Aires, como Malvinas Argentinas, Morón y San Martín. Sumado al aislamiento que significa el encierro, las grandes distancias que lxs separan hacen que los vínculos se debiliten aún más. Ni siquiera tienen permitido tener un celular ni ingresar a internet, mientras que las llamadas se realizan una vez a la semana.

¿Cómo poder ayudar a lxs jóvenes a superar las sinuosas trayectorias de vida que han tenido cuando además de ser privadxs de su libertad son privadxs de sus vínculos? “El encierro te despoja de todxs, porque los lazos familiares muchas veces son afectados de uno u otro modo sin ningún tipo de límites”, comentó unx de lxs pibxs en una oportunidad. ¿Cómo es que el supuesto rol del encierro es poder reinsertar a lxs jóvenes en la sociedad y la manera que encuentra de lograrlo es justamente lo opuesto: separándolxs lo más posible de esa sociedad?

Desde nuestro lugar podemos aprovechar el espacio que tenemos para volver

a esos vínculos y a esas memorias, podemos propiciar un espacio para que se comuniquen lo que deseen a través de las producciones. Lxs chicxs extrañan, desean y aman. Desde la opinión del equipo del instituto de menores, los talleres ayudan a mostrarle al resto que pueden dar algo bueno de sí mismos. Como nos dijo uno de los trabajadores sociales que nos topamos en uno de los institutos, “el taller era muy bueno para los pibes, que los chicos le muestran eso a las familias y es re importante, porque muchos chicos nunca le mostraron nada bueno que hayan hecho a las familias, solo ‘cagadas’ y eso le sirve un montón a lxs chicxs para levantar su autoestima”. ¿Acaso no tienen “nada” bueno para mostrar a sus familias? ¿Acaso lxs jóvenes son lo que hacen?

Es que para lxs pibxs es tan valioso el contacto con sus vínculos -igual de importante que para cualquiera- que los traslados son un punto muy importante de negociación, una práctica que forma parte del circuito carcelario que nunca termina de cerrar. Es por eso que el imaginario de “fama” de los diferentes institutos resulta así de importante de perpetuar, y es también una de las razones que recrudece la experiencia traumática del encarcelamiento. Ir trasladándose de instituto en instituto debilita las relaciones con lxs pares y el contacto con las familias.

CIRCUITOS CARCELARIOS

La violencia engendra violencia, como se sabe; pero también engendra ganancias para la industria de la violencia, que la vende como espectáculo y la

convierte en objeto de consumo.

Eduardo Galeano, 2004

Como expresa Esteban Rodríguez Alzueta, estamos en presencia de una “cárcel [que] asume una nueva funcionalidad: contener y neutralizar a la masa marginal” (Rodríguez Alzueta, 2012). Con la implementación del paradigma neoliberal hacia la década de los 90’, el “sobrante poblacional” constituye un agente que puede ser tan productivo como perjudicial. Y efectivamente, podemos afirmar la selectividad clasista del sistema penal por cuanto históricamente —y en la actualidad también— la misma ha separado contingentes enteros de sectores desocupados o con ocupaciones parciales y precarias. “El aumento de la población carcelaria es fruto de decisiones políticas que referenciaron a las agencias punitivas como el dispositivo para “atajar” o “resolver” los conflictos sociales y contener el devenir marginal de la pobreza”, dice Esteban Rodríguez Alzueta, y apunta a remarcar que se ha pasado de un Estado de Bienestar (con políticas sociales como modo de resolución de conflictos de distintos sectores de la población) a un Estado de Malestar (policial y represivo).

Hay varios conceptos asociados a la idea de rotación que engloba el sistema carcelario. Uno de ellos es el de *cadena punitiva* que es acuñado por Alcira Daroqui y Ana Laura López y remite a una “serie interconectada de prácticas y discursos que atraviesan, forjan y consolidan determinadas trayectorias penales” (Daroqui y otrxs, 2012: 101) que recorren distintas agencias con lógicas propias, entre las cuales las autoras definen lo policial, lo judicial y lo custodial. Estas trayectorias generan

marcas en las personas y en sus cuerpos que perpetúan la degradación y la sumisión, lo cual “será condición de posibilidad para la posterior inserción en dispositivos de neutralización y desactivación” (Caimari en Rodríguez Alzueta, 2012: 102). De la misma manera entendemos la interpretación que Lila Caimari hace de la cárcel, nominándola como un *pantano punitivo* que ralentiza los movimientos de las personas o la idea de *circuitos carcelarios* de Rodríguez Alzueta entendido como *la rotación de segmentos de población que comparten las mismas características sociales por distintos espacios de encierro* (2012). Es en este sentido que pensamos que la cárcel no es la culminación de las trayectorias de vida de determinados sectores sociales, sino una agencia más de un circuito de exclusión social que estigmatiza y condena. En palabras de lxs piobxs:

no te ayudan mucho de afuera tampoco. Tenés que salir y rebuscártela solo. El sistema está buscando que hagas las cosas mal para que se beneficien ellxs. Somos títeres del sistema. Esto no va a cambiar, depende de uno. Si uno quiere cambiar es para no ser títere del sistema. [Franco en uno de los talleres de COPA 2013].

Los circuitos carcelarios forman parte de un aparato que dibuja trayectorias de encierro, que incluye espacios como las comisarías, alcaldías, institutos de menores cerrados y semi cerrados. Están diseñados para que a lo largo de las vidas de lxs jóvenes (pobres, porque hay selección), ellxs pasen circularmente por estas instituciones, como una suerte de “entradas y salidas” reiteradas.

Yo el otro día fui al juez a decirle un par de

¿QUIÉNES VAMOS SIENDO EN EL MUNDO?

cosas. Hay que hablar delante de los tres jueces eh, no cualquiera. Hay que estar acá un año y medio sin saber nada de tu causa, tirado, guardado ahí. Acá no hay justicia. Para el rico y para el pobre no. El que pone la plata sale así re fácil. No es nada igual que a nadie. Está la policía, los políticos, todos metidos. Y estos pibitos de 14 años que quieren meter a la cárcel, peor todavía. va a ser un desastre. Se va haciendo toda una cadena. De repente los van a meter adentro con 12 años y cuando te quieras dar cuenta va a nacer entre rejas el pibe. Están re locos. (Polaco, 2013).

Pero no sólo debemos circunscribirnos a los espacios físicos, sino también (y como sugieren López y Daroqui) a lo discursivo.

Reconocemos que existe una presión social por el ascenso de clase que está signada por el capital (cultural y económico). La idea que ya hemos acuñado del ciudadanx consumidorx invita a lxs jóvenes de bajos recursos a querer entrar en ese campo que lxs legítima como sujetxs sociales. Para dar un ejemplo, podemos ver cómo la transformación discursiva del término *cheto* enarbola esta teoría: mientras que hace algunos años el *cheto* era un/x sujetx con gran poder adquisitivo y un término utilizado despectivamente para denostar a la clase social media alta, actualmente se utiliza como una expresión positiva que denota algo fabuloso, con categoría y con expresión de deseo. Se pasa del *ser cheto* al *estar cheto*, de ser “un nariz parada” a “tener estilo”. Lxs jóvenes quieren ingresar a esa esfera. Se visten con ropa de marca y se muestran ostentosxs, por lo cual nos explican que frente a la dificultad de poder acceder a estos bienes, buscan una salida para poder adquirirlos, es decir, roban (con todo lo que ello implica). El mismo sistema

que encierra a lxs jóvenes lxs invita al juego de la perversidad; en donde para *ser* hay que *tener*, y lxs pibxs también quieren tener.

UN SEMILLERO DE IDEAS

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y MATERIALES EDUCATIVOS

En este capítulo les acercamos algunas de las estrategias didácticas y materiales educativos que utilizamos a lo largo del trabajo en los talleres. Ensayamos aquí algunos posibles caminos por donde ir en medio de la complejidad. Son caminos que no llevan a lugares concretos sino que tienen hechos unos recorridos—que en la práctica, seguramente, propondrán nuevos.

Se encontrarán con ejemplos de dinámicas y de materiales para utilizar en talleres, pero también verán aquí plasmado lo que sucedió luego de llevarlos a la práctica y de compartir impresiones al respecto con todxs lxs participantes del taller. Nuestra intención es contarles lo que hicimos, de qué modo, qué materiales seleccionamos y por qué, cuáles fueron las dinámicas que aburrieron y cuáles fueron las que promovieron una mayor participación. Les dejamos, entonces, algunos de nuestros mapas, de nuestras herramientas e intervenciones partiendo siempre de la necesidad de su constante revisión y transformación.

¿POR QUÉ?

“Para mí, yo necesitaría libertad y... no sé. ¿Cómo te puedo explicar? Muchos consejos”
[Palabras de unx de lxs jóvenes del Centro Cerrado

de Detención COPA]

Cada vez que nos juntamos con el equipo general a planificar, a comentar las dificultades y los avances que tenemos en los talleres y a reflexionar sobre ello, indefectiblemente nos preguntamos: ¿cómo manejamos esta situación x teniendo en cuenta la postura que adoptamos como proyecto? Para pensar nuestras acciones, debemos considerar que se encuentran enmarcadas y, entonces, que deben tener coherencia y responder a una misma lógica. Es por eso que siempre volvemos a nuestro horizonte político: es una guía que nos permite saber hacia dónde vamos, cuál es el escenario que deseamos por más utópico que sea. Soñamos con una sociedad en la que lxs pibxs no estén tras las rejas, sino en sus casas apoyadxs por sus familias y protegidxs por un Estado que lxs incluya. Queremos una sociedad en la que la ley sea igualitaria, ofrezca las mismas oportunidades a todxs, una ley en la cual no valga el poder económico como condicionante para ser juzgadx. Que la escuela esté para enseñar y no para disciplinar los cuerpos, que los barrios sean un lugar donde vivir, no donde sobrevivir.

Revisar la práctica nos ha llevado a definir que hay cosas que no negociamos, y quizás aquí aparece con mayor presencia el



horizonte político del proyecto en el orden de lo macro y de los talleres en el orden de lo micro. El respeto dentro del espacio, la construcción de un espacio que realmente se conciba colectivo y la promoción de derechos como eje central de la práctica son parte de lo que proponemos centralmente, más allá de la propuesta de cada encuentro. Es un compromiso para nosotrxs como equipo hacer de estas premisas una filosofía de vida y de trabajo, porque dota de sentido nuestra práctica y porque es la base sobre la cual asentamos nuestras decisiones. El camino hacia nuestro horizonte político está lleno de vicisitudes y de desencuentros entre nosotrxs mismxs porque hay muchas maneras de llegar a un mismo lugar, pero creemos que es justamente ese fin último el que nos permite seguir por el mismo sendero y unidxs como equipo, es por ello que recalcamos tenerlo siempre en la mira cual objetivo principal.

Una vez que tenemos presente esto, podemos llevarle la propuesta a lxs pibxs, pero dado que ellxs tienen derecho a elegir compartirla o no, tenemos que ser clarxs con lo que les proponemos. Construir este horizonte político desde el primer momento y discutirlo con lxs chicxs es lo que nos permite darle sentido a nuestro paso por los institutos. Llegamos al lugar y aclaramos quiénes somos, desde qué perspectiva política hablamos, qué queremos y cómo proponemos lograrlo. Esto es un contrato mínimo que nos debemos no sólo con nosotrxs mismxs sino con lxs pibxs, porque les damos la posibilidad de elegir.

LO EDUCATIVO NO ES SINÓNIMO DE ESCUELA

educativo, entonces, es representado por un dispositivo que creó la modernidad para la transmisión de una cultura particular que se postula como universal; para la transmisión del conocimiento que se impone como válido, verdadero y que formará ciudadanxs civilizadxs. Pese a ello, en este apartado, proponemos quedarnos con la incomodidad de repensar lo educativo.

Las prácticas escolares están tan arraigadas en nuestra sociedad y en nuestras relaciones que, al sugerir el espacio de talleres en los institutos, las primeras reacciones tuvieron que ver con la necesidad (por parte de lxs jóvenes) de que les planteáramos actividades concretas para que ellxs resuelvan y que, entonces, fuésemos lxs talleristas lxs que las propongamos/pensemos.

Los chicos se mostraron muy entusiasmados, pidiendo claramente que vayamos con algo concreto, es decir, con una actividad planificada. Fue ilustrativo que los chicos dijeran: "¿...todo nosotros tenemos que hacer?" cuando les planteamos que allí también ellos podían pensar. Sin embargo, dijeron que esperaban que nosotros planifiquemos las actividades. [Fragmento de relatoría].

Así como es frecuente asociar a la educación con la escuela, pensando como prácticas educativas únicamente a las escolares, también lo es pensar que las actividades por fuera de la escuela no son educativas. Si bien ésta es una salida común, entendemos que también es cómoda en lo que respecta a la precisión del concepto: la delimitación de lo escolar aparece, de manera automática, impuesta por los propios

límites del marco institucional. Dentro de esta relativa comodidad, aparece un paralelismo restrictivo entre las prácticas educativas y en cómo la escuela se nombra a sí misma: neutra, transmisora de conocimiento científico, normativizadora del/x “buen/x ciudadanx”, patriota, promotora de valores “universales”, desarrolladora de las capacidades de la ‘esencia humana’ (Buenfil Burgos, 1992).

Desde la Ilustración, se ha pensado a la educación como:

un proceso de adquisición de conocimientos de diversa índole, que pasa necesariamente por el ámbito escolar. Por una parte, asistimos a la creciente diversidad de agencias educativas: la televisión, la radio, las revistas, los clubes deportivos; por otra parte asistimos al fortalecimiento de agencias educativas ancestrales: la religión, la familia, etcétera, y sin embargo los procesos educativos se siguen explicando a través de la agencia escolar. (Buenfil Burgos, 1992: 3-4).

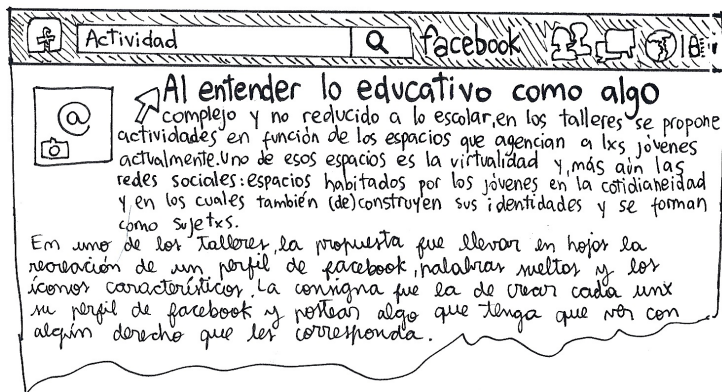
En las sociedades capitalistas, la escuela es una institución educativa dominante por el reconocimiento social que detenta, por ser la única institución con capacidad jurídica de certificar los conocimientos, y no porque abarque a la mayor parte de la población (Buenfil Burgos, 1992).

Si bien la escuela es una institución educativa importante, creemos que no es la única fuerza agente social que educa. También lo hacen la familia, la iglesia, el club, los partidos políticos, las relaciones informales, la experiencia social. Intentamos aquí repensar a la escuela-a partir de interpretar a lo educativo como un hecho polifacético y multiforme, entonces complejo. Para esto es necesario

asumirlo dialéctico, como campo de tensiones que se dan en distintos planos.

En el plano epistemológico, la tensión se produce, por un lado, entre la realidad y la idealidad; por otro, en el grado de autonomía o dependencia que el objeto de las disciplinas pedagógicas tiene respecto de los restantes fenómenos sociales y culturales; y, finalmente, entre la teoría pedagógica y la práctica educativa. En el plano que involucra a lxs protagonistas del proceso educativo, la tensión es visible desde dos ángulos: uno en el par educadorx-educandx y, más a fondo, entre la libertad y la autoridad; y otro, en el que evidencia el conflicto que el educadorx experimenta -en su misma personalidad- entre la imagen de un ser que ayuda a otrxs a desarrollarse, y en el sentimiento de culpa por un “sometimiento” de esos otrxs a pautas sociales estáticas y repetitivas. En el plano de las funciones, la tensión aparece entre las dos funciones generales e inherentes a la educación: la conservación y la renovación a nivel personal y social. Esta tensión contiene y explica las otras dos y es la que da cuenta de la dialecticidad de la educación. Esta doble dialéctica tiene que ver con que ambas funciones se producen al interior del proceso educativo de conservación/transformación y al exterior del mismo respecto de los procesos sociales y culturales. Es decir, la dialéctica se cumple en dos planos: uno que contiene la educación misma (como fenómeno humano con rasgos relativamente propios) y otro desplegado en el tipo de vínculo que ese hecho social tiene con las sociedades y las culturas globales (Nassif, 1982).

Cualquier relación y espacio social son susceptibles de convertirse en prácticas



y agencias educativas si entendemos que el proceso educativo consiste en que, a partir de una interpelación, el agente se constituya como sujeto de educación activx que incorpore de la misma algún nuevo contenido que modifique su práctica cotidiana en términos de una transformación radical o de una reafirmación más fundamentada (Buenfil Burgos, 1992).

En las sociedades actuales, se llevan a cabo procesos educativos en una multiplicidad de instituciones, e incluso en espacios sociales no institucionales.

Analizar qué tipos de prácticas tienen lugar en estos espacios, qué tipos de sujetos constituyen y si tienden a reproducir o a transformar las relaciones sociales vigentes, es una tarea sobre todo para todo “pedagogo” en favor de las transformaciones de las estructuras y procesos capitalistas. Dejar pasar por alto estas múltiples prácticas educativas, por no ser estrictamente escolares, implica, política e ideológicamente, una perspectiva

desmovilizadora (Buenfil Burgos, 1992: 16).

¿POR QUÉ TRABAJAR DESDE LA COMUNICACIÓN?

Cuando nos pusimos a pensar el proyecto, nos preguntamos: ¿qué podemos aportar desde nuestro campo? ¿Qué perspectiva podemos dar a estos talleres desde nuestro rol como comunicadorxs?

Si partimos de la semiótica moderna desarrollada por Charles Sanders Peirce, una teoría de la semiosis social retomada por Eliseo Verón (1993) estudia los fenómenos sociales como procesos de producción de sentido. Ésta se ancla en dos hipótesis que entienden que toda producción de sentido es social (puesto que no puede ser disgregada de las condiciones contextuales en que fue producida), y que todo fenómeno social es un proceso de producción de sentido (aunque no necesariamente significativo). Entonces, todo aquello que surja en la trama cultural es material de análisis para el campo de la comunicación siempre y cuando se tenga en consideración esa trama cultural en la que se produce y en la que está inserta.

A partir de estos supuestos es que cabe preguntarnos sobre los pibxs alojadx en los contextos de encierro y los discursos y prácticas que lxs agencian. Contextuar sus discursos, ponerlos en relación con sus trayectorias de vidas y con los territorios habitados por ellxs, poner en tensión esos otros discursos que lxs describen y lxs nombran. El análisis de lo que dicen y lo que callan, la manera en que se comportan, el modo en el que ellxs mismxs nominan, es un pedacito más de una gigante

red de sentidos que están en tensión en la gran semiosis social luchando por la hegemonía del discurso.

Desde una perspectiva menos teórica, nos parece que propiciar el acceso a la información ayuda al desarrollo de sujetxs críticos de su propia realidad y del contexto que lxs rodea. El análisis sobre los discursos contribuye a poder pensarse dentro de la sociedad, como parte constitutiva y participativa en el sentido de realizar aportes que sumen. La crítica es un ejercicio que permite la evaluación de esa trama en la que están insertxs y da lugar al desglose de muchas de las vivencias que ellxs tuvieron y a veces dejan entrever un porqué. Esto no es menor para los pibxs que figuran como *outsiders* (Elías; 1965: 218) y que son negadxs en sus acciones y en sus discursos.

Por otro lado, apuntamos a fortalecer los canales de comunicación que lxs ponen en relación con esa sociedad que lxs niega como ciudadanxs, en tanto que aumentar estos puntos de contacto podría ser una invitación a una crítica más reflexiva por parte de la misma. Para que haya un diálogo es necesario que al menos dos discursos se encuentren, y dado que creemos en la capacidad transformadora de la comunicación, es que apostamos a promover estos puntos de encuentro.

LA NEBULOSA DE LOS DERECHOS

¿Cómo describirle el sabor de la sal a alguien que nunca la probó? ¿Cómo hablar sobre lo refrescante del agua con alguien que no tiene canilla en su casa? ¿O sugerir terapias

cognitivas a alguien que no tiene para comer? ¿Cómo se hace para hablar de igualdad con alguien que no disfruta de esa igualdad como unx? Hablar de derechos en el encierro es así, controversial y hasta obsceno, pero necesario.

Ya dejamos en claro que la libertad ambulatoria es el único derecho del que deberían ser privadxs lxs jóvenes encerradxs; también aclaramos que esto no es así, sino que sus derechos son vulnerados constantemente, desde los más privados hasta los más universales o públicos como la educación. En este entorno de coacción, la infantilización de lxs jóvenes lleva a una inacción cotidiana de lxs mismxs tan extrema que les impide pensarse incluso como sujetxs autónomxs, que se valen (o se pueden valer) por sí mismxs.

La institución administra el tiempo de lxs jóvenes a partir de la delimitación de los horarios y de las actividades, aunque muchas de éstas estén más relacionadas al mero transcurrir del tiempo en el encierro que a la adquisición de herramientas formativas y/o educativas.

Esta constante administración del tiempo de lxs jóvenes y de sus acciones (entonces, de sus cuerpos) da como resultado a una persona que se forma como incapaz de actuar por sí misma. Pues llamará a “lxs maestrxs” para que le abran la puerta, le acerquen los elementos para bañarse, le abran las canillas, etcétera.

Es entonces que nos preguntamos: ¿cómo entenderse o saberse sujetx de derechos? ¿Cómo saber cuáles son y cuáles no son tus obligaciones si te toman como un adulto infractor? ¿Qué es esa nebulosa de los

derechos?

Conocer los derechos humanos que tenemos (o que deberíamos tener) es un ejercicio que sirve para sabernos personas, al igual que conocer los derechos civiles para sabernos ciudadanos. Ser alguien frente a la ley nos define como integrantes de la sociedad en la que ésta rige porque nos hace iguales en oportunidades y en obligaciones. Nos ubica dentro del mapa porque entonces sabemos qué sí y qué no, quién me ayuda si pasa tal cosa y qué tengo que hacer yo en tal situación, nos instruye sobre cuándo tenemos derecho al pataleo y nos advierte dónde está el límite. Aún cuando nuestros derechos están siendo vulnerados, ser consciente de esta situación es una ventaja que denota que los conocemos. Para poder identificar un escenario de injusticia debemos conocer lo que debería ser la justicia, y por eso es que tenemos que aprenderla, no podemos hablar de algo que no sabemos que existe.

Decimos que sobre los derechos hay una nebulosa porque es algo tan corriente que llevarlos a la práctica para trabajarlos de manera crítica parece hasta absurdo; pero no lo es. En este marco procedimos por etapas: primero, sondear qué entendían lxs pibxs por derechos, qué concepto teníamos de ellos; segundo, evaluarlos en ejercicio, hasta dónde hay acceso, quiénes los ejercen y por qué, en qué situaciones y contextos, dónde están vulnerados; finalmente, cómo recuperamos los derechos que nos son negados.

PRESENTACIÓN DE LOS TALLERES Y DIAGNÓSTICO

Antes de comenzar con los talleres, usualmente preparamos un encuentro de

presentación del proyecto y de convocatoria a lxs jóvenes en los institutos. El objetivo es, por un lado, conocer a lxs jóvenes y que ellxs nos conozcan y, por el otro, presentar el proyecto en el marco del cual vamos a realizar los talleres.

Es importante dejar en claro qué vamos a hacer con lxs chicxs, cuándo vamos a ir (...), y cuáles son los términos de nuestra intervención (...). Estar abiertxs a las preguntas y a preguntar, si no sabemos ser honestxs, no crear (nos) falsas expectativas. [Fragmento de planificación].

La intervención propuesta desde el proyecto consta de talleres quincenales que tienen un principio (mayo-junio) y un fin (diciembre). La importancia de dejar esto en claro, en primera instancia, tiene que ver con el hecho de que lxs jóvenes permanecen ahí cuando nosotrxs nos vamos (y, aunque no lo sabemos -ni nosotrxs ni ellxs- con certeza, a muchxs les quedan varios meses más allí). En consecuencia, aclararlo tiene el fin de no generar ilusiones respecto de algo que tiene un objetivo concreto y que propone una forma de intervención alejada de las lógicas del encierro, pero que no por ello va a sugerir un enfrentamiento entre lxs jóvenes y la institución. La propuesta se completa con la intención de realizar una producción final aunque también micro-producciones a medida que se van transitando los distintos formatos y géneros comunicacionales (atravesados por diversas temáticas, algunas propuestas por nosotrxs, otras en función de la demanda de lxs jóvenes) durante el desarrollo de los talleres.

Además de presentar el proyecto en líneas generales (objetivos, fundamentos y actividades), de contar quiénes somos y de

dónde venimos, de conocer a lxs jóvenes y-sus intereses, nuestra intención es la de conocer el territorio en donde vamos a intervenir. Territorio que ya en los primeros capítulos de este trabajo caracterizamos como complejo.

No es suficiente conocer un campo de estudio para enseñarlo, por eso es que debemos elaborar métodos de enseñanza dinámicos, profundos y eficaces (entendiendolos como caminos y no como recetas). Estos deben tener en cuenta las particularidades del proceso de aprendizaje en términos de factores cognoscitivos, afectivos, subjetivos, institucionales y socioculturales, que entran en juego al momento de articular los contenidos, las actividades y los recursos que posibilita cada contexto concreto. Nuestra experiencia se inserta en un escenario que se sabe complejo en cuanto a lógicas de funcionamiento del tiempo-espacio, a particularidades de lxs integrantes del taller y a los propios códigos que se van tejiendo en la práctica cotidiana. En aquella complejidad aparecen también las representaciones sociales que constituyen los imaginarios de la sociedad sobre este tipo de contextos y sobre esxs otrxs que lo habitan. Ya que las concepciones que construye la mente humana son, en gran parte, productos de la historia y la cultura, resulta necesario abordar algunas características históricas, legales y de hábitos que dan forma al escenario.

Las representaciones sociales o los “sistemas de valores, nociones y prácticas que proporciona a los individuos los medios para orientarse en el contexto social y material” (Moscovici S., 1961/1979, citado por Perera, M., 2005: 43) que se gestan en torno a los contextos de encierro punitivo no resultan homogéneos, porque sino no

existirían prácticas que busquen cambiar las significaciones y las realidades materiales de dichos espacios. Sin embargo, registramos de la experiencia de los “Talleres Contraseña” y las lecturas sobre el contexto, que existen representaciones sociales hegemónicas que expulsan a lxs sujetxs que transitan estos espacios del ejercicio pleno de derechos. Con la frase “dale un nombre malo a un grupo y vivirá según él” (1998: 96), Norbert Elías dará cuenta, por un lado, de la estigmatización latente en la sociedad (que se expresa afuera y adentro de las instituciones de encierro) hacia un grupo al que se asociará con determinadas prácticas y discursos; y, por otro lado, de la complejidad a la que ya nos referimos, que también aparece de la mano del trabajo con grupos socialmente vulneradxs y estigmatizadxs.

Pasado el primer año de intervención, aparecieron nuevos obstáculos, pues cada instituto tiene unas lógicas e incluso las va modificando en función de la población que los habita, porque lxs jóvenes también son otrxs aunque a veces haya algunxs que ya han participado de los talleres anteriormente o porque han pasado más tiempo encerradxs. Pero también aparecieron nuevas facilidades: al haber transitado un año de la experiencia, podíamos mostrarles—materiales del año anterior. Los obstáculos que fueron apareciendo año a año se convirtieron en nuestro territorio; aprendimos a que nuestro espacio de intervención sería así pero que iba a ir mutando en función de actores, de presencias y ausencias, de discursos externos y internos.

No pudimos estar con todxs (ya que el director manifestó esa imposibilidad por el número de chicxs -19, son más que el año

pasado- y la dificultad del control.

Se propone trabajar sólo con un sector de lxs chicxs, especialmente lxs que para él (para el Director de Castillito) no representan dificultades y problemas en relación a la conducta.

[Fragmentos de relatorías].

Las facilidades que aparecieron, también tuvieron que ver con cierto conocimiento previo de algunas dinámicas y lógicas que se repiten en los institutos. Esto nos permitió aterrizar las palabras en tierra firme: lo que proponíamos ya no era tan abstracto, lo habíamos realizado en otro momento con otrxs jóvenes y allí aparecían plasmadas sus producciones.

Los chicos se mostraron abiertos al taller, se sacaron dudas y Franco (quien participó el año pasado) nos acompañó contando un poco la experiencia.

En la sala del director había un cartel que decía “horarios de recreación: (había tres horarios no los recuerdo con precisión, pero comenzaba el primer turno a las 9 de la mañana y terminaban a las 18 hs)”;

abajo del cartel en grande decía “todo el que no asista a la escuela/talleres NO tendrá recreación”. Acá podemos ver la lógica de castigo: donde si un pibe no va a la escuela o a los talleres y tampoco a la recreación significa que está todo el día engomado en la celda. A la vez, son ellxs lxs que deciden quiénes hacen tal o cual actividad, por ende es un círculo vicioso.

[Fragmentos de relatorías, 2013-2014]

Estas relatorías, dan cuenta de un proceso de análisis-reflexión que aparece en función de cierto conocimiento previo, de cierta lógica percibida que narra un código conocido. Con esto no decimos que con transitar

algunos meses un contexto de encierro, descubramos sus lógicas, comprendamos su funcionamiento; pero sí es necesario avanzar en el reconocimiento de sus espacios, sus discursos y actores; reconocimiento que, en gran parte, nos lo dará la experiencia.

LA CONTINGENCIA DEL TALLER

El ensayo y el error nos han llevado a entender que el laburo en contextos de encierro es una construcción y una reconstrucción constante taller a taller (así como en otros contextos complejos). El primer detonador de aquello fue la figura de los traslados que hacen que todo el tiempo se estén renovando lxs participantes (lo cual genera nuevos debates y hace que se reabran otros pasados), que se planteen nuevas opciones de producciones o que algún hecho puntual nos obligue a dejar de lado la planificación para dedicarnos a otros temas más urgentes.

Luego, apareció la institución misma con sus lógicas y dinámicas de funcionamiento: los “maestrxs” abrían la puerta, pero el tiempo que tardaban en buscar a lxs chicxs para participar del taller lo manejaban ellxs en función de sus humores. A eso podemos sumarle las interrupciones constantes por parte del personal en el transcurso de los talleres (por diversas cuestiones: hora del llamado telefónico de la semana, tiempo de higiene personal, etc.), y los castigos a partir de los cuales lxs jóvenes debían quedarse en sus celdas, interrumpiendo su continuidad en el taller.

Por último, está la cuestión de la misma intervención pedagógica: planificable pero imposible de ser medida en términos de

formación¹. La intervención pedagógica es una tarea artesanal que se va haciendo minuto a minuto, y esa condición contribuye también a lo que denominamos contingencia del taller. Podríamos ensayar que lo único fijo que tienen todos los talleres y que nunca va a cambiar es, paradójicamente, su contingencia.

Debemos estar preparadxs para poder adaptarnos a los cambios que surgen sobre la marcha, planificar diversas actividades para un mismo taller en caso de que la primera opción no resulte o no se pueda realizar. En general, los factores que debemos contemplar taller a taller son: traslados, cantidad de pibxs que participan en cada encuentro, sucesos que atraviesan y descolocan el espacio del taller (por ejemplo, la fuga de alguno de lxs chicxs), intereses cambiantes. Por otro lado, también existen cuestiones externas que pasan por fuera del taller pero que igualmente afectan a su desempeño, por ejemplo, las decisiones que toman las autoridades del instituto (limitaciones en cuanto a los tiempos, a los espacios, entre otros).

Trabajar en contingencia puede llegar a ser muy agotador, pero no es imposible. Es vital tener alguna línea conductora que guíe todos los talleres hacia un mismo lugar. Podemos dar una idea de continuidad a través de

1 En tanto una persona que interviene pedagógicamente con otrx/s nunca puede prever los efectos formativos e incluso, citando a Gilles Ferry “nadie puede formar a otrx” (1997: 1), la formación es autónoma aunque no individual (pues el/x sujetx que se forma está mediadx por las relaciones sociales, por los múltiples acontecimientos, por lecturas y también por un tiempo-espacio y su relación con la realidad).

encuentros con actividades concatenadas, el uso de material que lxs mismxs jóvenes hayan producido en talleres anteriores, recordar que lo que se trabaja se orienta en torno a un objetivo último que es la producción final. También es importante que se mantengan las mismas personas que llevan un taller a lo largo de todo el ciclo, y que haya siempre un mínimo de talleristas que asistan a cada encuentro, porque, por un lado, lxs jóvenes son demandantes de atención, y por otro lado, porque es importante mantener la división de roles que habíamos mencionado en el capítulo 2.

ENFRENTAR NUESTROS PROPIOS PREJUICIOS

Cuando empezamos a trabajar en estos contextos no teníamos idea de con qué nos íbamos a encontrar, y es por esto que pensábamos cada paso que íbamos a dar: “¿se sentirán a gusto con esta actividad?, pedirles que hablen de sus historias personales tal vez es medio invasivo en este momento, esta actividad se presta a que interpreten otra cosa de lo que queremos decir, con esto se van a aburrir seguro, mejor hagamos algo más libre”.

Pero resultó que pensarlo tanto no le daba lugar a ellxs a decidir qué querían hacer, y tampoco nos permitía a nosotrxs darnos la libertad de inventar nuevas estrategias, de probar nuevas actividades. El temor nos limita y estas prácticas deberían ser liberadoras, como fueron pensadas, ¿por qué limitarnos, entonces? Con la práctica aprendimos que era preferible intentar y fallar a no intentar nada nuevo, porque muchas ideas que en algún momento fueron descartadas por prejuicios nuestros, luego fueron propuestas por lxs

mismxs pibxs, ¿por qué no nos arriesgamos en el momento en que debíamos hacerlo? Esto también denota una falta de confianza en ellxs mismxs, una subestimación nuestra del espacio del taller y de las relaciones que forjamos. Estaríamos asumiendo que lxs jóvenes no van a comunicarnos si algo no les gusta o les incomoda, y con ello, cohartando su derecho a poder elegir y a expresarse libremente sobre tal o cual cosa. Por otro lado, decimos que el temor indica una subestimación del espacio del taller y de sus relaciones porque estaríamos queriendo evitar cualquier tipo de discordia o conflicto, pero ¿por qué? ¿acaso no es allí donde se generan los debates más ricos?.

Nos parece necesario que podamos desarrollar libremente nuestras ideas y conversarlas con lxs pibxs para ir planeando paso a paso los talleres. Estamxs condicionadxs por nuestra manera de pensar y de trabajar, y por ello es entendible que no estemos segurxs sobre algunas actividades, pero siempre deberíamos tener en cuenta que el contexto (u otra cuestión) no es condición para que tratemos a los pibxs con guantes de seda, sino tal cual lo haríamos con pibxs en libertad (es lo justo).

RECUPERAR EL MURMULLO

En los talleres no siempre sale todo tal cual lo esperado y/o planificado, ya lo hemos mencionado al hablar de la contingencia del taller. Sin embargo, hay cuestiones que subyacen a este y que, entendemos, no hay que dejar de lado; incluso a veces es necesario recuperarlas y redireccionar lo planificado en base a ellas. Al hacerlo, no estaremos creando un nuevo espacio, sino que aportaremos nuevos modos de participar y de comprender

al que está ya construido, por esto es que entendemos a estos murmullos que subyacen como aportes y no como limitantes.

Ha costado bastante poder trabajar aspectos propios de lo planificado dejando “afuera” ciertas dificultades y momentos de tensión (...). Por un lado, es necesario revisar la propuesta y cómo interpelar a los chicos en el espacio para ir generando la apropiación del mismo, por otro, poder trabajar teniendo en cuenta el contexto pero de manera que el mismo no se transforme en límite para la producción (...). [Fragmento de relatoría].

Al hablar de *murmullo* nos referimos a todo lo que acontece en el espacio del taller pero en una dimensión reservada. El murmullo es algo confuso, que está pero no termina de estar, puesto que es dicho por lo bajo. A veces, es esto-lo que hay que charlar, lo que lxs jóvenes ponen en agenda ese día de taller. A veces no se nombra pero se expresa en gestos e incluso con silencios. Otras veces, ese murmullo crece y se expresa en pequeñas charlas entre jóvenes que están en el taller pero que deciden no participar, y hasta actitudes confrontativas con la institución.

Decidimos, como en otras ocasiones, incluir esa charla por lo bajo en la propuesta de taller. Creemos que el taller tiene que ser un espacio de expresión y no sólo de escucha, de pregunta-respuesta. [Fragmento de relatoría].

¿Por qué es necesario recuperar el murmullo, eso que está presente pero que apenas asoma? Decimos que hay talleres en los cuales resulta importante recuperar las voces bajas y los temas que traen lxs pibxs en sus palabras, en sus gestos, en sus miradas y

hasta en sus cuerpos, porque entendemos que estamos en un territorio a intervenir pero que ya ha sido intervenido antes y que, a su vez, está siendo intervenido desde muchas otras agencias. Nosotrxs intervenimos en un espacio en el que ya hay un funcionamiento previo instituido, intervenimos en relaciones sociales, en discursos y accionares que circulan y fluctúan. Parte de nuestro horizonte político tiene que ver con la intención de interpelar al otrx, de intervenirlx en el sentido de movilizar sus ideas, sus saberes y, entonces, movilizar los nuestros. El pedagogo mexicano Eduardo Remedí aclara que cuando intervenimos pedagógicamente lo hacemos sobre sujetxs ya intervenidxs por otras agencias, por otras instituciones, discursos y prácticas (2004).

Franco vino un rato después de comenzado el mismo [el taller], no queriendo participar de este, debido a que se encontraba cansado y angustiado, ya que había ido a comparecer² a su Juzgado, en San Nicolás, con el fin de llevar a cabo una rueda de reconocimiento (aunque la misma no se hizo efectiva). Sumado a esto,

2 Comparecencia/incomparecencia son términos utilizados en materia jurídica para indicar en las actas de audiencia la presentación/ausencia física o a través de asistencia letrada de las partes en instancias judiciales o extra-judiciales. Cuando alguien comparece quiere decir que está físicamente presente en la audiencia frente al árbitro designado por la justicia (juez, conciliador, mediador), y cuando no comparece se indica lo contrario. También puede comparecer mediante poder cedido a su letrado patrocinante, lo cual indica que el letrado se presenta físicamente en su nombre aún cuando el/actorx no estuviese presente y le cede los derechos para intervenir en su nombre.

su defensora le había prometido que ese mismo día Franco saldría en libertad. Esta promesa no habría sido la primera, sino la tercera; él se había ilusionado y mucho con la idea de volver a su casa, lo que tampoco sucedió.

Nuestro mayor desafío en la práctica es intervenir a quienes están siendo intervenidxs por el encierro. Muchas veces, las marcas de ese encierro se dejan ver en ese murmullo que recuperamos.

MATERIALES EDUCATIVOS

Incluir en este capítulo a los materiales educativos tiene que ver con que no podemos pensarlos aislados de nuestra intervención pedagógica y, entonces, de las estrategias didácticas que la sostienen. ¿Es posible hablar de un material educativo a partir del término *intervención*? Sí, aunque sin caer en la idea de que un material educativo interviene por sí sólo. Es necesario, entonces, partir de la idea de Ulf Paul Lundrgen quien afirma que:

...cuando los procesos de reproducción se separan de la producción, aquella se realiza a través de la representación de ésta en un texto que debe ser portado por un mediador porque pasa a ser una reproducción simbólica. Este es el valor de los materiales y ésa es la condición pedagógica fundamental a la que sirven: están llamados a ser soportes de la representación de la reproducción. (Lundgren en G. Sacristán, 2001: 2).

Los materiales educativos son recursos necesarios para la función de transmisión cultural de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Pueden servir como camino

posible para comprender esa cultura, para (re) significarla. Si bien los cambios en los modos de comunicarnos por lxs que estamos atravesadxs en la actualidad han incorporado otros mediadores de esa cultura, una postura aquí defendida y propuesta es la de partir de entender al material educativo como necesario en el proceso de intervención que conforma la práctica educativa. Nos interesa alejarnos de la visión hegemónica que prioriza a los materiales educativos de formato gráfico e indagar en nuevos formatos, incluso multimediales, teniendo en cuenta la coyuntura comunicacional actual y su influencia en el ámbito educativo. Esa dominancia de ciertos materiales impone en el sistema escolar (y en muchas prácticas educativas que lo reproducen) una estandarización de la cultura y unas determinadas visiones acerca de lo que acontece socialmente. Esa homogeneización cultural se lleva a cabo, en ocasiones, con la invisibilización de ciertos temas en los documentos curriculares oficiales (Sacristán, 2001).

Como ya se mencionó, ningún material educativo puede funcionar de manera autónoma, sino que está pensado para usarse en el marco de una intervención pedagógica. Intervenir es una acción transformadora, y pretende tocar lo que está quieto, movilizar lo instituido. Lo instituido no es sólo lo que queda cómodo a algunxs, también es lo funcional a un sistema. Lo instituyente será lo que quiera ser disfuncional al sistema, lo que quiera modificar algo. Entre lo instituido y lo instituyente, está la intervención (Remedí, 2004). Y meterse en un proceso de intervención puede incluir (o no) materiales educativos. Materiales que, en la integralidad de la intervención pedagógica,

entrarán entonces en una negociación: “¿qué negociamos?, negociamos significados” (Remedí, 2004: 7)–en tanto que hay nuevos sentidos por pensar y por construir; significados que fueron conformados a partir de otras intervenciones previas. Por esto, a veces sucede que se propone un material que para nosotrxs ya está asimilado (hay un código compartido) pero que a lxs jóvenes no les llama la atención o, incluso con el cual no están de acuerdo.

...miramos otro video de [Peter] Capussotto, que con mucho humor reflejaba qué piensa la sociedad de lxs jóvenes, cómo los ve; en cuanto a éste lxs chicxs tuvieron opiniones distintas, a algunos les gustó y otrxs lo consideraron como agresivo [Fragmento de relatoría].

Gabriel Kaplún define a los materiales educativos como objetos o experiencias mediadas para el aprendizaje, “en un contexto determinado, facilita o apoya el desarrollo de una experiencia de aprendizaje (...) una experiencia de cambio y enriquecimiento en algún sentido” (2002: 1).

Por eso, poder pensar que las producciones de lxs jóvenes en los talleres se puedan utilizar en talleres posteriores como materiales educativos, también es reconocer al otrx como sujetx creadorx, como mediadorx activx de ese proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Cuando en los talleres trabajamos con formatos comunicacionales siempre llevamos ejemplos para mostrar cómo se construyen, qué recursos se utilizan en cada uno, qué estructura y qué elementos tienen. Durante los últimos años, hemos llevado como materiales educativos las

propias producciones de lxs jóvenes de años anteriores (radioteatros, revistas, audiovisuales) y esto habilita a una apropiación y a un reconocimiento aún mayor dado que quienes aparecen en esos productos son chicxs que transitaron esos espacios y, en ocasiones, que los compartieron con lxs que en ese momento están privadxs de su libertad.

Pensar en un material que no sólo sea reproductor de una arbitrariedad cultural³ y que también promueva la creación de otros modos posibles de pensar y de percibir el mundo y las concepciones sobre él, es un desafío. Este proceso creativo podría resistir a lo que, según Kaplún, sucede comúnmente en la producción de algunos materiales: “confundimos conocer con adivinar. Olvidamos que para construir conocimientos muchas veces hay que de-construir otros previos” (1996:10).

ESTRATEGIAS

“PARA PENSAR ES NECESARIO SER VARIXS”⁴

La pregunta que subyace al plantearnos lo colectivo como modo de trabajo, es: ¿cómo trabajar en equipos, de manera grupal, en un territorio donde la demarcación de la individualidad y la fragmentación del lazo social

3 Pierre Bourdieu define a la cultura como los modos de ser, de apreciar y de accionar, como sistema simbólico, legitimados en una determinada formación social. Asimismo, considera que la cultura es arbitraria porque esta no es deducible de ningún principio universal, es decir, la selección de significados que definen objetivamente la cultura de un grupo o clase, es arbitraria (1977).

4 Jean Piaget en Emilia Ferreiro, 1999.

es constante? Así como fue necesario para nosotrxs como proyecto repensar y reconstruir la noción de *lo educativo* para correrla de la concepción que la reducía al ámbito de lo escolar, también fue imprescindible repensar los modos de intervención en relación al territorio.-

La mayoría de las técnicas y dinámicas que utilizamos provienen del campo de la educación popular, cuyo principal exponente, Paulo Freire, conceptualizó como la creación de posibilidades para la producción o construcción colectiva del conocimiento ([1997] 2006). Autorxs contemporáneos (que retoman a Freire) afirman que:

la educación popular misma tiene que rehacerse según las condiciones en las que se ejercita (...) su vigencia y potencialidad es mayor si por ella entendemos una experiencia cuyo sentido es la producción de lazos sociales y de un pensamiento colectivo (Colectivo Situaciones, 2005)

A la hora de poner en práctica la propuesta pensada durante la primera parte del año, dimos cuenta de que el trabajo en grupos es el que mejores resultados dio en términos de reflexión y de producción. La reflexión colectiva es más fluida y aporta algo que la individual no: la postura e interpretación de lxs otrxs que aparece todo el tiempo en juego así como la propia. El encuentro y el desencuentro entre ideas y opiniones es lo que enriquece un debate. Discutir un largo rato sobre cómo interpretamos varias personas un mismo concepto, nos permite pensar en que no existen verdades, sino interpretaciones sobre los hechos y sobre el mundo.

Muchas veces, la propuesta del taller

inicia con una actividad individual que decanta luego en una grupal. Otras veces, la propuesta grupal no deja entrever la multiplicidad de voces: en esos casos es interesante trabajar en pequeños grupos (no siempre con lxs mismxs integrantes) para poder fortalecer la escucha y la circulación de la palabra. Pero para trabajar en grupos es necesario que seamos sensibles a las relaciones que hay en el mismo, porque como en cualquier otro, hay relaciones en tensión, hay jóvenes que se llevan mejor con unxs que con otrxs, hay siempre unx o dos que son lxs “vocerxs” y tal vez inhiben al resto, otrxs que prefieren escribir a hablar, otrxs que necesitan ser interpeladxs en forma más directa para hablar.

SABERES QUE SE CONSTRUYEN

Hay conceptos que de tan cotidianos

se vuelven complejos al querer interpretarlos. Cuando nos ponemos a pensar sobre los temas que queremos llevar para discutir con lxs pibxs, aparece siempre esta dificultad: ¿cómo se los presentamos?, ¿llevamos una definición de diccionario o mejor de algún texto teórico?, ¿qué perspectiva le damos?, ¿cuáles son las posibles preguntas que pueden llegar a surgir de parte de ellxs y cómo podemos saldarlas? Pero si nos ponemos a pensar en que nunca hay una sola forma de interpretar la realidad entonces no podemos descartar las distintas nociones que existen, sean del conocimiento científico o del sentido común.

Esta estrategia consiste en llevar al taller todo lo relacionado al tema que queramos trabajar y, a partir de ello, construir una definición propia que sirva de parámetro para que todxs tengamos en claro a qué nos referimos cuando mencionamos tal o cual concepto. Habilita a que todxs puedan participar desde su perspectiva, invita al debate cuando éstas se encuentran y propicia la negociación para llegar a un acuerdo en común.

Una de nuestras planificaciones giró en torno a definir qué son los derechos, por lo que llevamos distintas definiciones: los derechos como control social, como forma de lucha, como conjuntos de normas que regulan el comportamiento de las personas y que resuelven conflictos, entre otras. Nos

PLANIFICACIÓN

Objetivo: introducir al lenguaje gráfico. Ver ejemplos (revistas, afiches, etc).

1° momento: mirar el video “La voz de los jóvenes se escucha” (apertura en Chapadmalal - Jóvenes y memoria 2012 -online en YouTube-)

2° momento: cada unx va a recordar alguna palabra que lo/x impactó del video, o con la que se sintió identificadx y la escribe en un papel.

3° momento: en ronda cada unx muestra la palabra elegida y explica el motivo de la elección.

4° momento: se le entrega a cada chicx un número (el uno o el dos). Luego se armarán dos grupos en función de esos números. Cada grupo realizará, mediante una pancarta, afiche, grafitti, u otro, un mensaje que contenga las palabras elegidas.

5° momento: socializar las producciones. Cada grupo debe exponer el motivo de la realización de la producción resultante.

parece democrático dar las posibilidades y dejar que sean las inquietudes de lxs pibxs las que generen preguntas que luego puedan ser volcadas en un concepto de construcción

propia y colectiva.

ANÁLISIS DEL CONTENIDO

El análisis de contenido es una de las técnicas para la interpretación de los múltiples modos en que se expresa la comunicación humana

utilizadas tradicionalmente para decodificar los mensajes manifiestos, latentes y ocultos plasmados en diferentes documentos. Como técnica asume como principio, que los documentos reflejan las actitudes y creencias de las personas e instituciones que los producen, así como las actitudes y creencias de lxs receptorxs de éstos (Almenara y Loscertales, 1996).

En los talleres retomamos la técnica del análisis de contenidos con la idea de profundizar la interpretación de los materiales que llevamos para problematizar determinados temas. Con esto nos alejamos del reduccionismo interpretativo muchas veces expresado en los medios hegemónicos de información y ponemos en práctica una técnica proveniente de la investigación y que es muy útil para desnaturalizar discursos mediáticos.

CADENA DE DINÁMICAS

Anteriormente dijimos que, a la hora de planificar, es importante retomar lo que ya hicimos para poder enfocar los talleres en el objetivo que nos propongamos para el final del año. Aunque no siempre salga como esperamos, plantear talleres secuenciales

ACTIVIDAD

Objetivos: elaborar una definición colectiva en torno al concepto de derechos y relacionarla con los intereses y las experiencias del grupo. Elaborar un listado de lo que cada integrante del taller identifica como sus derechos.

Preguntas disparadoras: ¿qué son los derechos?, ¿qué cosas implican?, ¿cuáles son los más importantes?, ¿existen todos los derechos que necesitamos?, ¿deberíamos tener otros?, ¿cuáles se podrían sacar o agregar?, ¿cómo se los podría garantizar?

Actividad: abordar el tema con un juego de preguntas y respuestas con las preguntas disparadoras que se nos ocurrieron. Una vez terminado el juego se puede hacer una ronda de preguntas en la que se vayan grabando para documentar los resultados, es decir, las respuestas. Esto se puede reforzar con otros juegos de palabras como el de ir construyendo la historia en cadena iniciando con "Un derecho es...". Para cerrar sería importante hacer otras preguntas que vinculen estas ideas sobre derechos con sus biografías: ¿qué derechos ejercieron en sus biografías?, ¿cuáles no?, ¿en qué momentos dudaron de que los tenían?, ¿cuáles les parecieron más importantes a lo largo de sus trayectorias?, ¿por qué?, etc.

es una buena estrategia para aprovechar al máximo el escaso tiempo que tenemos para producir y reflexionar, además de organizar el trabajo. En primer lugar, porque se trata de

talleres quincenales y la conexión entre ellos alienta a una continuidad; en segundo lugar, porque sugiere una direccionalidad del taller que, si bien se va reacomodando en el hacer, tiene una propuesta preestablecida. Por otro lado, nos permite usar nuestras propias producciones como insumos para los talleres, y esto no es algo menor, porque significa que lo que hacemos permite crear, que no queda obsoleto, que sirve y que es posible de ser utilizado, no solamente por nosotrxs, sino también por otrxs. Ahondar en temáticas o discusiones que ya fueron exploradas en alguna oportunidad nos permite sumar profundidad al debate, tomarlo desde otra perspectiva y volver a revisarlo para poder extraerle otras perspectivas.

PLANIFICACIÓN

Objetivo: trabajar la vinculación de los derechos con la desigualdad social a través del análisis del contenido de los medios.

1° momento: analizamos una noticia en la que se vislumbre la relación entre la vulneración de derechos y la desigualdad social. Noticia elegida: “Una fanática de los boliches, que abandonó la secundaria” (Clarín, 2014). Proyectamos la noticia en una pantalla grande y la vamos leyendo paso a paso. En un afiche se dibuja una silueta y se van sacando flechas reconstruyendo a Melina según el relato del medio: cómo la describen y construyen, para luego pensar qué paso con ella y qué relación construyó el medio entre “lo que es” y “lo que le pasó”.

2° momento: nos sacamos los anteojos de analistas del discurso y nos ponemos en el lugar primero de nosotrxs: ¿qué derechos tuvo vulnerados Melina? ¿Qué pensamos nosotrxs sobre esto? Ahora nos corremos de nuestro lugar y nos ponemos en el lugar del medio de comunicación: ¿Hubiésemos dicho lo mismo si nosotrxs trabajáramos en ese diario? ¿Por qué? ¿Qué hubiésemos contado de Melina y de qué manera? Si surge, ensayar colectivamente otro título posible de la noticia.

3° momento: momento reflexivo. ¿Qué cosas que escuchamos, vemos, leemos en los medios que nos molestan? ¿Hay algo que queramos decir, expresar que entendamos invisibilizado, negado, no escuchado? La propuesta de este último momento es cerrar con la definición colectiva de una forma de expresión que nos gustaría trabajar para contar “eso que no nos gusta o que nos molest y que queremos que otrxs sepan/conozcan”.

Taller 1

1° momento: iniciar con una dinámica de presentación. La misma consiste en completar fichas de manera individual (hojas en blanco repartidas al comienzo) con la siguiente consigna: "Yo soy..... + elementos / características (algo natural, un objeto y algo abstracto)". [La idea de hacerlo individual tuvo que ver con que, en talleres anteriores, la actividad la hicimos de manera oral y colectiva y dio lugar a expresiones tales como "soy un delincuente + calibre 22 (...)" alimentado por la idea de quién era mejor que el otro en ese sentido]

2° momento: en un papelógrafo dibujar una silueta y escribir al interior todas las características que salieron en las fichas individuales. Por fuera, a modo de disparador, escribir qué derechos tienen las personas con esas características (para profundizar un poco el derecho a la identidad) y pensar posibles imágenes con las que se podrían ilustrar esas características y esos derechos.

3° momento: división en grupos. Con todo lo que se volcó en el papelógrafo pensar en personajes e imaginarlos en varias situaciones.

4° momento: plenario. Cada grupo expone su personaje en la situación que eligió que esté y, entre todos, se piensa una posible historia que una a todos los personajes creados.

Taller 2

1° momento: retomar la actividad del taller pasado. Con las características que se pusieron en común (naturaleza, objeto, abstracto) construir uno o varios personajes, trabajando de a dos o de a tres. Colocar al personaje en alguna situación y armar una historia a partir de las siguientes opciones: viajando en moto - viajando en avión - viajando en colectivo - yendo a un recital - tocando en una banda - en un bosque - nadando - jugando al fútbol.

2° momento: utilizar ejemplos de revistas de distinta índole para poder diferenciarlas y describirlas: cómo están hechas, cuántas secciones tienen, si tienen imágenes o no, etcétera. Después desarrollar qué contiene una revista y cómo se debe hacer.

3° momento: armar con los personajes un proyecto de revista.

Taller 3

1° momento: devolución de la producción del último taller (historias y personajes) y repaso por las múltiples posibilidades de piezas gráficas.

2° momento: presentación del formato radiofónico a partir del folleto "¿Qué es la radio?" para recordar sus elementos, características, estructura.

3° momento: hacer un radioteatro a partir de una serie de personajes y situaciones que ya estarán propuestas de antemano.

4° momento: proponer un nombre a los personajes y caracterizarlos: quiénes son, qué hacen, dónde viven.

5° momento: armar la pauta para el guión y grabar.



PRODUCCIONES

En este apartado queremos recuperar algunas de las producciones que surgieron de los talleres. Si bien ya hemos dedicado uno a explicar la importancia que nos merece materializar lo trabajado (ver capítulo 2) nos parece interesante mostrar aquí las producciones propiamente dichas en función de dos ejes importantes: por un lado, las estrategias que nos dimos y que se fueron dando para llegar a ellas; y, por otro lado, la diversidad de formatos y géneros abordados intentando generar un corrimiento de los más utilizados o de pensar que algunos modos de producir son más complejos en contextos de encierro sin darnos lugar a experimentarlos y producirlos. Nos interesa, además, recuperar las continuidades que tuvimos como proyecto e incluso los avances que logramos en lo que respecta a la concreción de las producciones en los talleres.

-Nico, ¿por qué el programa se llama: Desenchufados?

-Se llama Desenchufados porque nos estamos: distanciando un poco de la rutina de todos los: días, estamos acá al aire libre

-Nos despejamos de la rutina

-Estamos desenchufados para pasar un buen: tiempo

-Para pensar otra cosa

-Estamos desenchufados y a todo ritmo

-Y podemos compartir un momento agradable:

-Nosotros nos desenchufamos trabajando

-Estudiando también

-Haciendo carpintería, cerámica

-Estando con amigos

-Escuchando música

-Ahora el pensamiento de...

-De nadie

-Ahora el pensamiento de nadie

-Estamos acá cortando el aire en cinco, cuatro: tres dos, uno, ¡pip!

PRODUCCIÓN 2013: CADÁVER EXQUISITO RADIOFÓNICO

El cadáver exquisito es una actividad que sirve para aprovechar la inmediatez de la respuesta a una interpelación. Sirve para dar cuenta de qué es lo primero que se pasa por la mente de quien es interpelado, saca a flote los clichés y los lugares comunes por donde se mueve nuestro pensamiento, es una especie de paneo muy por encima acerca de las reflexiones y puntos de vista que están pre moldeados, para luego ponerlos uno junto al otro y crear una idea general. Es una actividad que da lugar y estimula la imaginación.

La dinámica original consiste en que en un papel cada participante escriba una oración dejando la última palabra de la misma en el renglón de abajo. Luego doble ese pedacito de papel y se lo pase a quien tiene al lado para que continúe con el relato (del que sólo va a poder ver la última palabra). De esa manera, se va formando un relato que, cuando se desdobra el papel, deja al descubierto los aportes de cada unx de lxs integrantes, una especie de “collage” colectivo pero desde una producción personal.

La propuesta en uno de los talleres fue la de realizar un cadáver exquisito radial. Nos pusimos en ronda e hicimos una pregunta para la cual cada unx debía responder lo primero que pensaba, en una suerte de “papa caliente” donde el reporter iba documentando las respuestas de todxs. El énfasis está puesto en no tener mucho tiempo para pensar en la pregunta y simplemente arrojar lo primero que se nos viene a la mente.

PRODUCCIÓN 2012: MURAL



Planificación del mural

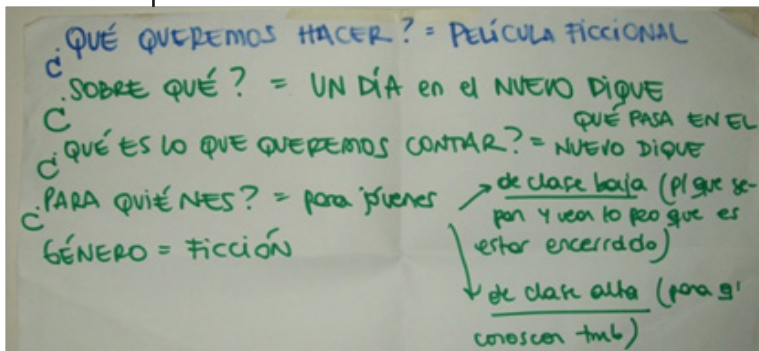
1° momento: charla acerca de las intervenciones callejeras. La idea acá es que contemos un poco acerca de este modo de expresión, cómo surge, quiénes lo realizan y por qué. Llevamos un video armado en el que aparece este modo de intervención en distintos espacios y en varios momentos históricos.

2° momento: lluvia de ideas acerca de qué cosas podemos expresar/decir/denunciar a través de una intervención callejera y con qué sentido lo haríamos (¿queremos denunciar algo?, ¿queremos demostrar amor, odio, tristeza?, ¿queremos exponer una problemática social?)

3° momento: empapelamos con afiches en blanco todas las paredes del espacio en el que estamos y lo intervenimos (para esto llevamos fibrones, témperas y pinceles).

4° momento: recorremos el espacio y miramos las intervenciones. Hacemos una ronda de interpretaciones sobre las intervenciones que observamos.

PRODUCCIÓN 2014: CORTOMETRAJE AUDIOVISUAL



Cuando en el taller del tercer año del proyecto se planteó la realización de una producción audiovisual, sabíamos que nos enfrentábamos a un desafío en varios aspectos: por un lado, un formato que podía implicar y comprometer imágenes de lxs jóvenes, del instituto y de lxs actorxs institucionales. Por otro lado, el tiempo que nos quedaba para finalizar el ciclo (cuatro talleres) y los permisos para filmar al interior del instituto.

Hacia el final del taller se definió que la producción final va a ser un material audiovisual. Lo que implica: que ya empecemos a hablar con el director o quien sea del lugar para los permisos, etc. y empezar a ver qué onda este formato. [Fragmento de relatoría].

Planificación taller 1

1º momento: vemos una presentación en *Prezi* para saber de qué se trata el formato audiovisual: qué estructura tiene, qué recursos utiliza, qué especificidades le tocan como formato dentro de la amplia gama de formatos comunicacionales. En esta presentación se van a incluir dos géneros dentro del formato: el spot o campaña y la ficción. Si bien es reducir el campo de posibilidades, también es estratégico en cuanto al poco tiempo que tenemos. La justificación va a fundarse en el hecho de que de las temáticas que salieron como posibles para abordar en la producción final, la que nos parece más potable y la más consensuada es la de “un día en el Nuevo Dique”. Por las características del tema, nos parece que esos dos géneros audiovisuales pueden ir bien.

2º momento: siguiendo la línea del video, visualizamos algunos cortos a modo de ejemplo de los dos géneros que propusimos.

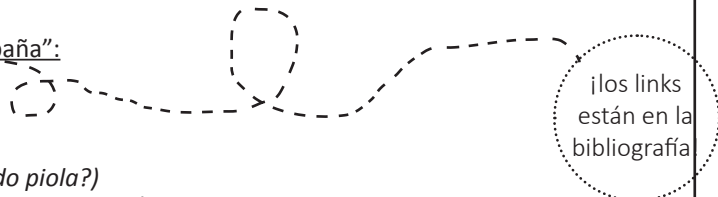
Para ejemplificar el género “spot-o-campaña”:

- Campaña “Cuidate”
- Spot “No a la baja” de Uruguay

Para ejemplificar cortos de ficción:

- Mundo aparte (una producción de *¿Todo piola?*)

3º momento: de cara a empezar a pensar nuestro guión, les proponemos a lxs pibxs escribir – individualmente– cómo sería un día en el Nuevo Dique, cómo lo narrarían ellos teniendo en cuenta todas las cosas que hacen, los tiempos, el lugar donde suceden, qué otras personas aparecen en ese día, etcétera. Para esto les repartimos hojas con las horas desde las 8 am hasta las 8 pm escritas para



completar.

4° momento: luego, la idea es compartir esos recorridos que cada uno escribió y armar una gran línea del tiempo que los recopile. En este momento es importante preguntar cuando algo no está muy definido. Trabajar el tema de la descripción, que no sea una mera cronología de hechos.

Planificación taller 2

1° momento: retomamos la línea del tiempo del taller pasado y pensamos en los tres momentos del relato ficcional: un principio, un desarrollo y un desenlace.

2° momento: una vez definida la estructura general (momentos, espacio-tiempo y personajes) nos dividimos en tres grupos. Cada grupo va a tomar una parte de la

historia y se va a encargar de guionarla. De este ejercicio debe salir la cantidad de escenas de la historia.

3° momento: cada grupo lee su parte de la historia y colectivamente se hacen críticas en función de lo expuesto.

En el trabajo que se llevó a cabo durante el ciclo de talleres del año 2014 en el Centro Cerrado de Detención Nuevo Dique, hemos visto cómo la extensión puede servir a modo de vía de comunicación con el afuera y transformarse en espacio-grieta para mostrar y relatar el encierro desde las voces de quienes lo habitan, lo sufren, lo viven. Lxs jóvenes que integraban el taller definieron realizar una producción audiovisual para cerrar el trabajo de todo el año (a un mes de cerrar el ciclo 2014). Tres cuestiones nos permitieron avanzar sobre la decisión colectiva de la realización de un material de ese estilo: por un lado, el hecho de que el taller era regular en lo que respectaba a lxs jóvenes que lo integraban (los traslados existían como figura pero no eran constantes como ya nos había pasado en institutos anteriores).

Por otro lado, la experiencia extendida durante tres años continuados en el proyecto de extensión universitaria, facilitó nuestra apertura a un desafío del tamaño del que se nos presentaba (teniendo en cuenta el tiempo con el que contábamos, los tiempos y las formas que impone el encierro, el ingreso de una cámara y la filmación de jóvenes menores de edad y que se encuentran privadxs de su libertad, entre otras cosas). Por último, la apelación constante a la creatividad colectiva, que nos permitió construir un producto sincero-desde y con lxs jóvenes alojadxs en Nuevo Dique.

“Un día en el Nuevo Dique” relata las vivencias de todos los días de jóvenes privadxs de su libertad a partir de una ficción de diez minutos que busca mostrar la cotidianeidad del encierro: requisas, talleres, relaciones con lxs asistentes de minoridad. Esta producción nos permitió pensar la comunicación desde la producción de sentidos hacia el afuera, con lo difícil que ello podría ser/pensarse al estar ese afuera expresado en el encierro con voces que hablan de mano dura, de jóvenes peligrosxs y de pena de muerte.



PLENARIO: REFLEXIÓN FINAL

Terminamos las actividades, completamos nuestros objetivos del día y tenemos el producto en la mano, ¿nos vamos? ¡No!, nos falta la parte más importante y rica del taller: el plenario. Este espacio se propone como un momento en el cual hablamos sobre qué nos pareció lo que hicimos, cuáles fueron las dificultades que tuvimos, las sugerencias que puedan surgir; hacemos un recorrido por todo lo que fuimos haciendo y pensamos en lo que está por venir. ¿Por qué? Porque insistimos en darle un sentido a lo que hacemos y para ello es imprescindible reflexionar sobre nuestras prácticas y sobre nuestro hacer. Es esencial escuchar las voces de lxs chicxs en torno a lo que planificamos, son ellxs lxs destinatarixs directxs del proyecto y por lo tanto es vital hacerlxs partícipes de todo el proceso. Volver sobre lo mismo y retomar reflexiones de otros talleres pasados nos permite masticar de nuevo todo lo que aprendimos: recordarnos y reafirmarnos como sujetxs activxs y partícipes en el diálogo social.

Yendo a lo más básico de la idea de un plenario, socializar es humano. Compartir nuestras ideas es el propósito del taller, hacer que lxs chicxs puedan hablar y relacionarse entre sí, ser una oreja cómplice para entender qué les pasa por la cabeza, sea relacionado al taller o no. Dice Bourdieu que cuando una práctica se rutiniza, se vuelve hábito y construye un pedacito de nuestra identidad; si hablar es ser sujetx y ser escuchado es dejar de ser sujeto ignoradx, entonces tenemos que hacerlo rutina ya. Hacerlo rutina es replicarlo en todos los ámbitos, y en este sentido no puede faltar el plenario con el equipo de talleristas.

Podemos pensarlo como herramienta de planificación, el hecho de tirar una propuesta y ver qué nos sale individualmente para después compartir qué sensaciones nos despertó un material determinado. La instancia de reflexión individual es valorable en el sentido de que no coarta nuestra imaginación, no la condiciona y no direcciona la interpretación. Ponerla en común aumenta las maneras de comprender ese material, pone en contacto las apreciaciones de cada unx en sentidos que por ahí nunca se nos hubieran cruzado por la cabeza, y podemos dar fe de ello al releer las planificaciones y las relatorías. A continuación transcribimos un trocito de una relatoría del equipo que trabajó con el instituto Castillito en el 2012 en donde se destacan algunas de las dificultades que se presentaron a lo largo del taller y las sugerencias para atravesarlas en próximos encuentros:

No alcanzamos a definir a los derechos, por que rondaba siempre este tema de que era “aburrido” hablar de ellos, pero pienso -como les dije antes- que se pudieron laburar cuestiones interesantes. Sí hicimos nosotras referencias a distintas definiciones del derecho, como el derecho como control social, como forma de lucha, como un conjunto de normas que regulan el comportamiento y resuelven conflictos, etc. (...)

En el taller participaron aproximadamente cinco o seis chicos y después algunos se quedaban un ratito y después se iban a bañar, hablar por teléfono y volvían. Me parece que hay que intentar que -en la medida de lo posible- no existan tantas interrupciones.

(...)

Al finalizar el taller querían saber nuevamente qué iban a poder hacer, después de estos lindos encuentros y les volvimos a decir que ellos podían elegir qué producción final tenían ganas de trabajar, si la realización de una revista, algo en radio, cortos, etc. Nos dijeron que quieren realizar un corto y, si bien no estaban todos, nos expresaron que iban a pensar para el próximo taller qué podían transmitir en el mismo. Surgieron distintas ideas, como que el corto muestre qué piensa la sociedad sobre ellos, que refleje la vida que ellos tienen en el Castillito, es decir, sus días en el encierro. En ese momento Jorge dijo algo que me dolió y me sensibilizó, igual que a mis compañeras: “hagamos un corto donde hacemos que los maestros nos pegan”, en ese instante el aula quedó en silencio y otros chicos dijeron “no, Jorge, eso no”, y este respondió: “si es verdad, es lo que pasa acá adentro”.

Por otro lado, algunos pocos plantearon la idea de entrevistar a los maestros para ver si a ellos les gustaba el laburo que realizaban en el instituto. Nosotras respondimos que este era un espacio para ellos y que queríamos laburar con ellos. Creo que se puede volver a reiterar en el próximo taller que este es un espacio para ellos, pienso que tiene que estar más que claro.

TÓPICOS EN PROBLEMAS

ÉJES PARA REPENSAR LAS REALIDADES

En este capítulo queremos condensar algunos de los temas que atravesaron los talleres que realizamos en los distintos institutos. Si bien a lo largo del recorrido hemos abordado muchos que no aparecen acá (y dicho abordaje no cabría en tan sólo un libro) nos parece necesario exponer algunos de los que formaron parte de nuestra propuesta pedagógica, otros que aparecieron en el camino sin planificarlo antes e incluso algunos más que no se incluyeron junto con las explicaciones que respaldaron dicha decisión.

LOS DERECHOS HUMANOS EN AGENDA

- Decime un derecho que te corresponda a vos -
- La libertad-
 (Encuentro en el Centro Cerrado de detención COPA, 2013)

Los derechos se tienen cuando se los ejercen.
 (José Martí en Rodríguez, Apella y Relli, 2009)

Tal como lo explica el nombre del proyecto de extensión, en los centros cerrados de detención realizamos “talleres para

la promoción de derechos” con jóvenes que, paradójicamente, los tienen vulnerados en ese momento y que los han tenido así a lo largo de sus trayectorias de vidas.

Antes de comenzar, desde la coordinación de los talleres es necesario consensuar una definición compartida sobre los derechos, la cual será nuestra guía en el abordaje de todos los temas en general. Entendemos que es necesario partir desde el contexto social, económico, político y cultural en que vivimos para, entonces, comprender cómo se entienden los derechos, quiénes deben garantizarlos y si todos podemos efectivamente gozarlos.

En la década del 70’ se instaló fuertemente en Argentina el modelo neoliberal (que en la actualidad continúa su desarrollo sujeto siempre a contingencias y a contradicciones al interior, lo que es una dinámica propia del sistema de desarrollo capitalista) signado por el corrimiento de una sociedad de masas a una sociedad excluyente, entre otras cosas. Es decir, se ha pasado de un régimen productivo basado en la carencia (y al disciplinamiento de la misma) a un régimen productivo definido por la excedencia y, entonces, por la intención del control de la

misma (De Giorgi en Daroqui y otrxs, 2012). Este modelo se funda en la profundización de la desigualdad y la exclusión social, y a su vez:

se corresponde con un modelo de gobernabilidad que gestiona el aislamiento social-espacial de aquellas personas expulsadas hacia un destino que la lógica del mercado “naturaliza” en clave de *precarización*, promoviendo un proceso de desciudadanización en un doble sentido: como *cliente social* y como *enemigo social* (Daroqui y otrxs, 2012: 54)

En este contexto, partimos de concebir a los derechos, en principio, desde la desigualdad social existente: hay sectores sin goce pleno de los derechos humanos básicos como la alimentación, la vivienda, la educación, la salud, la comunicación, entre otros. Muchas veces, incluso, nos encontramos con que las leyes no son coherentes y que, entonces, no son lxs jóvenes lxs que están en conflicto con la ley penal sino que son las leyes las que están en conflicto con ellxs y con gran parte de la sociedad. Las leyes (y los derechos que en ellas se expresan) no dicen *cómo son* las cosas, sino *cómo deberían ser*, es decir, prescriben en lugar de describir. Esa distancia existente entre la teoría y la práctica, aparece frecuentemente en el saber popular (Herrera y Frejtman, 2010) de la mano de expresiones como “hecha la ley, hecha la trampa” o “del dicho al hecho hay un largo trecho”. Partimos, entonces, de entender al derecho como un instrumento variable, a veces contradictorio pero que por ningún motivo es natural ni describe un estado de

cosas. Pensándolo desde este lugar, podríamos caer en el encubrimiento de grandes injusticias y desigualdades sociales. “El derecho es algo que se opone a la realidad. Nunca logra transformarla por completo, pero ejerce fuerza sobre ella” (2010: 12). Este carácter contingente del derecho al que adherimos como perspectiva político-ideológica, invita a pensarlo como herramienta a partir de la cual tenemos la posibilidad de cambiar lo que resulta inmanente, de quebrar con la idea de que “las cosas *son así*” en lo que respecta a la cotidianeidad de las instituciones.

Entonces, la complejidad de dicha herramienta, nos propone pensar a los derechos humanos como aquellas

libertades y derechos básicos que tienen las personas sin distinción de ningún tipo (raza, color, sexo, nacionalidad, identidad política, religión, etcétera) por el sólo hecho de ser tales, es decir, por su condición humana. Los derechos no son dádivas, sino que son conquistas sociales alcanzadas a través de la lucha en distintos lugares del mundo y a lo largo de la historia por grupos de personas en situación de desventaja : esclavos, trabajadores, pobres, minorías nacionales, mujeres, niños, etcétera (Rodríguez Alzueta, Relli, Apella, 2009: 17).

Pero además y sobre todo, son responsabilidades y compromisos asumidos por los Estados locales para con la sociedad civil. Por este motivo es que creemos profundamente que al hablar de derechos en los institutos tenemos que alejarnos, primeramente, de la idea de

“beneficios” (que, como ya explicamos en capítulos anteriores, es la forma que toman en los contextos de encierro) y, en segundo lugar, de la idea de su inmutabilidad y de su inactividad, escapando a esos discursos sociales que en muchas ocasiones afirman la inexistencia de derechos o la desconexión total entre la letra escrita y el ejercicio de los mismos. Con esto no pretendemos asegurar el pleno cumplimiento de los derechos humanos o su inexorable existencia. Muy por el contrario, nuestra idea es posicionarnos desde pensarlos como herramientas pero también como territorios en disputa, como campos de batalla en los que nosotrxs podemos incidir e intentar transformar la sociedad que prescriben.

Una vez conformada nuestra posición respecto de la definición de los derechos humanos, como punto de partida desnaturalizamos la idea de que todxs sabemos qué son los derechos. Es decir, no asumimos que es algo sabido *a priori* por cualquiera (y aquí hablamos tanto de lxs pibxs como de nosotrxs talleristas), pues pese a que partamos desde una definición consensuada, es posible que la misma también encuentre contradicciones en el terreno en que intervenimos o que, incluso, esté incompleta o no sea adecuada para pensar las lógicas del encierro. Por esto es que al principio del ciclo de talleres se comparten las pre-nociones sobre los derechos humanos que circulan entre lxs jóvenes, incluso experiencias en las que sientan o piensen que son vulnerados o no reconocidos. También (y sobre todo) porque creemos que hay varias definiciones de derechos humanos y no es

que sea una más válida que otra. Ese encuentro entre múltiples reflexiones sobre los derechos humanos nos permitirá construir una definición colectiva que será un acuerdo propio del espacio acerca de cómo los vamos a nombrar y desde qué lugar los vamos a pensar, desde el afuera y en el encierro.

Algunas ideas que circulan entre lxs jóvenes sobre los derechos

- *Qué derecho tiene un niño*
- *Justo estaba pensando. El derecho a estudiar.*
- *¿Qué más? El niño tiene derecho a jugar, divertirse, tener libertad, tener derechos, poder hablar. Los niños no pueden trabajar. Porque son chicos*
- *¿Qué derecho tienen los trabajadores?*
- *El derecho de poder cobrar, de poder tener franco, el derecho a la familia.*

- *Tenemos derecho a estudiar, tenemos derecho a que pum. Pum pam. Pum pim pum. Tenemos derecho a estudiar, porque hay escuelas públicas que son las que pone el estado y para que estudiemos nosotros...*

- *Ah bueno. Te vamos a hacer una entrevista de comunicación social acá. Una pregunta sobre derechos. Me tenés que decir tres derechos diferentes pero no tienen que relacionarse con el mismo tema.*
- *Derecho de la comunicación, derecho a tener un estudio y derecho a la salud.*
- *Correcto!*

- *Me llamo Daniel Álvarez, soy de pergamino y voy a hacer una entrevista a vos, una pregunta a vos. Rodrigo, vení acá. ¿Qué derecho tiene un niño?*
- *Ni idea yo.*
- *No sabes nada? A comer saludable... tenés derecho, tenés libertad... aprender... escribir y leer, que está en lo mismo que la educación. Tener una familia que lo ayude en muchas cosas.*

Frecuentemente aparece la idea de los derechos como algo aburrido de ser discutido y trabajado en los talleres, aunque se reconozca la importancia de reconocerlos. Los derechos aparecen muy vinculados a la ley escrita y poco relacionados con la cotidianeidad de las personas, con experiencias personales o con acontecimientos sociales. Desde los talleres también se busca acortar esa brecha lingüística que aparece apartando a las personas y sus prácticas de las leyes escritas.

ACTIVIDAD / RELATORÍA

Para trabajar la idea de que los derechos se expresan o se vulneran por fuera de lo que está escrito (luego de haber consensuado una definición grupal) elegimos una dinámica conocida como *estudio de casos*. La misma consiste en el análisis de una situación en la cual se plantee alguna problemática a resolver o, en nuestro caso, un derecho vulnerado. Seleccionamos un caso de actualidad que involucraba a jóvenes de las mismas edades de lxs pibxs del taller: el reclamo de lxs jóvenes chilenos por el derecho a una educación libre y gratuita.

(...) pensaron entonces en el derecho a la educación, entonces nos dijeron que todxs tenemos que tener los mismos derechos, ya que en el video se mostraba a niñxs de Chile reclamando por una educación pública y gratuita. Lxs chicxs hablaron de los mismos derechos que debían tener esxs niñxs al igual que los nustrxs en este país. [Fragmento relatoría].

LIBERTAD/ENCIERRO

Generalmente, en los talleres surge la inquietud por parte de lxs jóvenes de mostrarle a la sociedad cómo se vive dentro de los institutos de menores. Es posible que esto sea también un ejercicio para dar a conocer cómo están pagando (y caro) por lo que hicieron. La cárcel es un lugar presente en el imaginario colectivo, pero en realidad hay muy poco conocimiento sobre las condiciones reales en las que viven quienes están privadxs de su libertad.

Contar el día a día es, también, una forma de compartir con sus familias las vivencias en el encierro. Como dimos cuenta en uno de los talleres,

“les resultó interesante percibir que siempre se repetían esas cosas [prácticas] con la llegada de unx nuevxs y que estaría bueno que lo supieran sus familiares para que vean cómo es la llegada¹

1 El ritual de la “bienvenida” es una práctica que se repite en distintos institutos de menores. Consta de agresiones verbales y/o físicas que los guardias infligen en los jóvenes que recién llegan a los institutos cuando las prácticas utilizadas usualmente no terminan de imprimir en ellos la “correcta relación de subordinación”. Esto surte un doble efecto: “la docilización esperada del destinatario directo de la acción violenta y, por otro lado, la producción del ejemplo disciplinante y la amenaza latente para el resto de la población” (Daroqui y otros, 2012: 206).

y cómo viven.”

Tratan de expresar lo que no les gusta del instituto, la crueldad que se vive allí: unx de los jóvenes propuso que “hagamos un corto donde hacemos que lxs ‘maestrxs’ nos pegan”; en otra oportunidad, se propuso entrevistar a lxs ‘maestrxs’ para ver si a ellxs les gustaba el laburo que realizaban en el instituto.

Por otro lado, es una manera de observar la situación en la que se encuentran en el presente para poder contar qué lxs llevó hasta ahí, hacer una reconstrucción de sus vidas no sólo referida a lo delictual. En este sentido es que se percibe la dualidad libertad/ encierro, porque es en esta clave que se hace referencia al presente (encierro) y al pasado (libertad).

Inicialmente nos parecía que trabajar el tema del encierro era, por comenzar, interesante. Los relatos de los pibxs pueden llegar a ser muy duros, tanto que carcomen y es necesario sacarlos afuera, por eso la necesidad de hablarlos, de ponerlos en palabras para que tomen materialidad, para que se entienda que son verdades. Desde el punto de vista analítico nos dan un paneo general que no se puede apreciar en los libros, y sobre todo, que supera el imaginario, porque el encierro deja marcas, porque las vemos en los cuerpos de lxs chicxs, en sus narrativas y en sus actitudes. El encierro curte fuerte y eso se nota.

Llegó un punto en el cual quisimos parar con tanto gris. No es que dejamos de hablar sobre ello, no se puede hacer que alguien corra todo su marco contextual hacia otro lugar (tampoco era la idea), porque en ese momento era su realidad y negarla era totalmente absurdo. De todas maneras, queríamos sacar un poco a lxs chicxs y a sus relatos de ese

lugar común, ponerlxs en comunicación con el afuera desde un lugar reflexivo y, por qué no, propositivo. Entonces, empezamos a sugerir actividades en donde apuntábamos a que se imaginen a futuro: qué harían, qué planes tendrían para cuando salieran, qué lugares irían a visitar, con qué personas les gustaría encontrarse. Fuimos de debate en debate hasta que llegamos a un punto ciego: ¿qué tipo de libertad hay en la libertad de lxs pibxs?

Hablamos de lo que hacían antes de llegar al instituto, del barrio, de las amistades, de la policía y la gendarmería, de las drogas y la noche, de la fiesta y el alcohol. De las familias fragmentadas y de los padres ausentes, de las comidas escasas y de la falta de amor. Del frío y de la locura, de la vorágine de la *vida silvestre*². Fuimos desmantelando esos lugares comunes en las trayectorias de lxs jóvenes y vimos que su espacio en la sociedad está preseteado, es uno solo y se mueve en un único sentido, en los mismos sitios porque otros les son restringidos, porque hay prácticas que les son negadas y otras habilitadas, pero que de igual modo se repiten. ¿Qué tipo de libertad, entonces, hay

2 Este término es un derivado de la idea de *pibxs silvestres*, a partir del cual el Colectivo Juguetes perdidos en su libro *¿Quién lleva la gorra?* construye la figura de jóvenes que “estudian, o dejan la escuela, las pibas estudian y/o crían a sus hermanos o a sus propios hijos, los pibes trabajan por dos pesos o no trabajan porque no les pagan dos pesos, los pibes están calzados y matan o los matan o se matan, los pibes y las pibas se ríen (y mucho). El pibe quiere ser futbolista y la piba botinera, el pibe quiere ser narco y la piba modelo... el pibe puede ser “soldadito” y la piba “trola”” (2013: 83).

en la libertad de los pibxs? Una libertad coartada.

Lejos de sus comentarios sobre que “no tienen nada para decir”, podemos ver que hay mil cosas que quieren gritar y los talleres bien funcionan como canal para hacerlo. A continuación se encuentran dos producciones parciales de diferentes actividades que

Para nosotros, el encierro es tristeza, dolor, frío, hambre, soledad, miedo. Solamente nos podemos sentir libres acompañados por nuestras familias, una vez por semana. Sé y sabemos que lo que hacíamos no estaba bien. A nosotros nos gustaría que la clase alta se saque las máscaras y que hablen de la justicia, porque ellos son corruptos y no son detenidos. Porque hay casos judiciales en los que hay políticos involucrados. Los jueces, fiscales y abogados no hacen nada. ¿Por qué? ¿Porque tienen plata? ¿Cuál será la razón? ¿Se pusieron a pensar alguna vez, ustedes, por qué no se encuentran detenidos los corruptos? [Producción de unx de lxs pibxs].

Cuento, por Polaco [ficción]

Pablito estaba en su celda. Cuando digo celda, es porque estaba privado de su libertad hace tiempo. Tiene 18 años. Un día como cualquiera, Pablo estaba con los chicos de su pabellón. Era un día viernes. Ese mismo día tenía que llamar a su familia. Estaban todos los pibes afuera por jugar al fútbol. Pablo se acerca a un pibe con los ojos llenos de lágrimas y Lucas que estaba cerca le pregunta, “¿qué te pasó ñieri?”. Y Pablo le responde: “no aguanto más estar encerrado, no veo la hora de estar con mi familia. Es una mierda esto”. Y Lucas le responde “ya va a pasar esto compa, vos tenés que seguir para adelante”.

Entre llantos, Pablo le contesta: “encima mi mujer está embarazada, y está por tener, me quiero re matar”, le dijo Pablo. Lucas le siguió hablando y lo pudo calmar (un poco). En un momento, Lucas le dice a Pablo: “vas a ser papá, garrón gato jaja”, le sacó una sonrisa a Pablo. Subió a su pieza a quedarse todo el día solo y a pensar un poco. Se desahogó en llanto junto a su compañía que fue su almohada. En un momento se durmió, estaba soñando que le dieron su libertad. Entre sueños, se despierta contento porque había soñado con su familia, con el sueño más querido de los pibes, que es la libertad. En un momento llama a los maestros para pedirles un agua. Les grita: “Maestro! Maestro!”. No había nadie dentro del instituto, estaban todos jugando al fútbol. Y él seguía gritando: “Maestro! Maestro!”. El maestro llega. Era un gordo negro con cara de orto y le dice: “tanto vas a gritar, pelotudo?” Y Pablo le responde: “qué te pasa, la concha de tu madre? A mi hablame bien”, le dice. Y el maestro le dice: “Ahora voy a hablar con el Director. Le voy a decir que te lleve para un penal, por gato”. A Pablo se le fue la alegría del sueño que había tenido con su libertad y su familia. El agua nunca más fue dada a Pablo. Solo en su pieza, con una soledad inmensa, Pablo se pone a pensar de nuevo y dice: “Por qué la gente es así? Yo sé que me mandé una cagada, pero la estoy pagando. No soy más que nadie, soy una persona que me equivoqué. Por qué toda la gente me juzga sin saber quién soy?”. Pablo se fue a dormir de vuelta, pero esta vez, su sueño se hizo realidad. Vino el director, fue a su pieza y lo despertó. Entre dormido, Pablo le dice “¿Qué pasó? Me van a trasladar?” y el chabón le dice, “No. Te llegó tu libertad”.

ejemplifican sus reflexiones.

EL BARRIO COMO TEXTO

“(...) yo soy de Claypole –Don Orione- y bueno, allá se vive a los tiros todos los días. Vos te vas a hacer un hecho y bueno, los cobanis aunque sea te respetan, te tiran la voz de alto y vos ahí si frenás, bueno, quedás re en cana, pero si no frenás te tira por la espalda el logi”

(Fragmento de entrevista un joven del Centro Cerrado de Detención COPA)

El barrio aparece como tópico impreso en la piel de lxs jóvenes cuando recién llegan al instituto. Con el tiempo pareciera irse desdibujando, pero no. El barrio jamás dejará de estar presente entre sus voces en sus acciones o en sus producciones. ¿Qué es el barrio para lxs pibxs? ¿Qué son las calles de sus barrios en sus palabras, en sus cuerpos?

En los primeros encuentros de talleres, el barrio aparecía como una identificación respecto de un grupo de pertenencia que con sólo nombrarlo desplegaba una serie de sentidos y entendimientos internos entre lxs mismxs pibxs. El “yo soy” siempre venía seguido del nombre de un barrio, de un lugar físico pero también simbólico, un territorio que había significado aprender a convivir en comunidad, saludarse entre vecinxs, *descansar* a lxs que no tienen la misma *onda* y saludar con la mano a lxs que sí la tienen. La esquina aparecía, dentro de esos barrios, como un fortín y una demarcación del territorio propio de lxs jóvenes. En palabras de Nancy Díaz Larrañaga:

...el territorio barrial se constituye en un

elemento fuertemente identitario. Dado que se conforman tramas sociales, dichas relaciones se diferencian de otras tramas de otros barrios. Es por este motivo que el barrio se vuelve constitutivo de la subjetividad y marcará a los sujetos por lo menos desde lo discursivo. (2012).

Lxs compañerxs del Colectivo Juguetes perdidos nos invitan a pensar qué pasa en los barrios hoy, cómo los viven, relatan y *patean* lxs pibxs. Barrios escenarios de “guerras sociales, a veces difusas, campos de batallas sin bandos antagónicos fáciles de identificar *a priori*, territorios donde circulan *pibxs silvestres*, vecinxs engorradxs o no, gendarmes que lxs piensan como cuarteles a cielo abierto” (2013: 9).

En el discurso de lxs pibxs, el barrio aparece como “lo mejor” pero también como “lo peor”. Lo mejor del barrio está en la familia y en lxs amigxs que allí *aguantan* (aunque dentro de ese espacio también pueden haber quiebres). Lo mejor está en el conocer el lugar, saber sus rincones, conocer los pasillos, saber dónde está cada piedra. Lo peor es la *cana* que persigue, señala y mata, en lxs vecinxs que a veces se *engorran* también e incluso en lxs mismxs jóvenes: en lxs amigxs porque pueden transformarse en la *malajunta* y ‘llevar por el mal camino’; en lxs que no son amigxs pero son del barrio también porque pueden matar. “Si la vida del que comparte con vos una forma de moverte, de andar por el barrio, se vuelve indiferente, necesariamente tu vida entra también dentro de lo descartable; una hija. Entonces cualquier muerte se justifica” (Colectivo Juguetes perdidos, 2013: 21).

El barrio puede ser contención, pero también puede convertirse en intemperie. En

los talleres en los institutos, y en palabras de lxs jóvenes, el barrio aparece con esas dos facetas.

...si no tenés apoyo de tu familia no podés. Cuando estaba afuera no tenía mucho apoyo de su familia. (...) La *malajunta* no te obliga pero a veces es difícil decir que no, porque a veces uno está muy metido y es difícil decir que no. Si uno no sabe bien lo que quiere no va a salir adelante.

...uno a veces no elige con quién juntarse, a veces es con los primeros que viste en el barrio y de repente están haciendo cosas juntos. Y los padres tienen mucho que ver en eso porque hay padres que ni siquiera pueden dar un consejo.

[Fragmentos de debate entre jóvenes del COPA y Escuela Media N° 4 de Hudson]

“(…) No es fácil, tenés la tentación de la calle, de salir, de ir al baile y que tenés que trabajar”, “Es necesario irse del barrio para una vida nueva”. Pese a sus múltiples significaciones, ‘el barrio’ aparece y circula entre lxs jóvenes constantemente como tópico. En las producciones de historias ficcionales, se entremezclan barrios ficticios con un poco de cada uno; es un punto de referencia e incluso un nodo discursivo a la hora de producir y debatir. Las trayectorias de lxs pibxs están signadas por sus barrios y la gente que los habita. Los barrios relatados tienen una constante: siempre son periféricos, pobres y precarios, pero dignos de ser narrados. Los barrios son para lxs jóvenes lo que para alguna corriente de la antropología es la cultura: son textos. El antropólogo Clifford Geertz propone pensar a la cultura de un pueblo como un conjunto de textos: “las sociedades contienen en sí mismas sus propias interpretaciones. Lo único que

se necesita es aprender la manera de tener acceso a ellas” (1993 [1973]: 372). Si pensamos a la cultura como eso que da forma y agencia las identidades de las personas, por qué no pensar también al barrio -ese territorio que, entre tantos, agencia a lxs jóvenes en el afuera- como texto necesario de ser interpretado para intervenir con unx otrx no desde el desconocimiento sino, justamente, desde el reconocerlo como unx otrx con una historia, con unas trayectorias, con unas experiencias plausibles de ser narradas, entonces, plausibles de ser escuchadas e interpretadas.

Lxs jóvenes narran sus barrios desde la experiencia heroica cuando escapan de la cana porque conocen cada calle, cada rincón. Los narran desde la nostalgia cuando recuerdan a sus hermanitxs chiquitxs, que mientras lxs describen, siguen creciendo allí. Los narran con bronca, porque creen que allí empezó todo, que allí está la causa que lxs llevó a estar presxs hoy.

PIBXS CHORRXXS VS. JÓVENES CREADORXS

“Para nosotros, la inseguridad es la policía, es que no haya trabajo también”.

[Pibxs detenidxs en el instituto Castillito]

Si buscamos en internet el término “pibxs chorrxs” lo primero que aparece es la banda de cumbia villera del mismo nombre. Su música tuvo nacimiento alrededor del 2000, con la crisis de la presidencia de Fernando De la rúa donde el modelo neoliberal profundizado por el menemismo sucumbió la estructura del gobierno social que había dejado el peronismo.

En este período donde recrudesció la pobreza y las protestas se transformaron en organización popular, la música no se quedó atrás y salió gritando las realidades de los barrios en ruinas. Las letras hablan de la droga, el sexo, la delincuencia y la pobreza, de la vida en la intemperie y de lxs *pibxs silvestres*.

Esa es la idea que tenemos de lxs *pibxs chorrxs*: un estereotipo que se relaciona justamente con este precedente que cobró fuerza alrededor de la crisis del 2001 y que se apoyó en el surgimiento de las actuales villas de emergencia. “*Pibx chorrx, villerx, rochx, marginal, vagx, se droga, se viste con gorrita y ropa deportiva, no estudia ni trabaja, es violentx, no le importa nada, viene de una familia pobre y también chorra, fragmentada*”. “No tiene futuro”. “Es la escoria social, debe morir en la cárcel”. El concepto de lxs *pibxs chorrxs* tienen varios mitos³ que queremos derribar, como por ejemplo:

- “Son *negrxs de alma*”: nacieron en determinado lugar y tras vincularse con determinadas situaciones y/o personas, *unx pibx* nace *chorrx*, es su condición esencial y natural.
- No sirven para nada, no estudian ni trabajan: no son funcionales a la

3 La idea de los mitos es una analogía al trabajo de Ana María Fernández en *La mujer de la ilusión* (1994).

sociedad.

El estereotipo es, según Cora Edith Garmanik

una representación repetida frecuentemente que convierte algo complejo en algo simple (...) es un proceso reduccionista que suele distorsionar lo que representa (...) [que] lleva necesariamente implícito en su existencia un consenso (2009).

Podemos entender el porqué de la banalización sobre las identidades sociales de ciertos grupos, como por ejemplo, de lxs *pibxs chorrxs*. Si bien los prejuicios y los estereotipos son necesarios a nivel cognitivo para la adquisición del conocimiento (una porción limitada de la realidad), se vuelven peligrosos cuando la generalización limita la indagación sobre los casos particulares de los individuos que conforman esos grupos. Esta operación de simplificación es utilizada por los medios masivos para ejemplificar las historias sensacionalistas que se crean para llamar la atención de las audiencias: un caso aislado que resulta excepcional se “transfiere” a la generalidad gracias al ejercicio de la estereotipación (Garmanik, 2009). Llevado a la calle, el estereotipo⁴ es también lo que utilizan

4 En estos casos, la estereotipación llega a un punto en el que se convierte en discriminación, la cual “implica un trato diferenciado en diversos ámbitos de la vida social de una manera que puede llegar a la humillación” (Gamarnik, 2009), y el racismo, que “incorpora la acción violenta ‘justificada’ bajo la idea del prejuicio biologicista” (Gamarnik, 2009), fundado en el comúnmente escuchado “*negrxs de alma*” que resaltamos en el mito 2 de este apartado.

las fuerzas de seguridad para aprehender rutinariamente a jóvenes que responden a las características del pibx chorrx. Es justamente esto lo que intentamos evitar en los talleres.

Salirnos de los estereotipos condenatorios es todo un desafío; por un lado, porque a veces no tenemos noción de a quienes nombramos cuando nominamos, y por el otro, porque resulta una operación de persuasión tan potente que imprime en los grupos estereotipados una reafirmación sobre las condiciones negativas que se les atribuyen. En este sentido, damos cuenta de que el delito siempre sale a colación en cualquier actividad: lo que el director de uno de los institutos de menores denominó “tumberización” (él apuntaba a “destumberizar” a lxs jóvenes prohibiendo toda alusión a lo delictual, sin cuestionar el porqué de esa “tumberización” de los discursos).

Tal vez una de las respuestas para empezar a dismantelar estos mecanismos sea la de nombrar a lxs jóvenes con otros atributos, y para ello elegimos “jóvenes creadorxs”. Lxs jóvenes creadorxs son aquellos que tienen algo para decir, algo para compartir que puede llegar a hacer temblar esos estereotipos negativos. Demuestran que los reduccionismos no caben, que la mala fama tiene por debajo una razón que beneficia ciertos fines de determinados grupos sociales. Critican la construcción de la realidad que hacen aquellxs con el poder hegemónico para reescribir sus historias, relatos en primera persona.

más, no tienen padres y se sienten ignorados y despreciados por la sociedad. Esos chicos son los que se olvidó el gobierno. Ellos lo único que encuentran en la calle es frío, miedo, droga y soledad, y salen a ganarse la vida de la única forma que aprendieron, en la calle, donde no sale nada bueno. Ahí crecieron muchos de ellos y salen a robar para ganarse lo que el porvenir no le dio. La culpa no la tienen ellos sino este gobierno injusto que no les dio posibilidad de nada. [Franco, 2013].

Estxs jóvenes deciden cómo quieren ser representadxs. Hablan sobre lo que quieren hacer, sobre sus planes, sueñan con otros mundos en este mundo.

Tallerista: ¿Qué piensan o qué escuchan que se dice de los jóvenes?

Entrevistado 1: En la calle hay cada vez más jóvenes menores drogándose o estando en la delincuencia. Y los condenan sin saber por qué hacen eso.

Entrevistado 2: En la calle hay muchos jóvenes que por tener problemas familiares además entran en el mundo de la droga y de la delincuencia.

Entrevistado 3: Juzgan a las personas sin conocerlas y...

Entrevistado 1: Sacan todo lo malo de una persona y nunca encuentran lo bueno que tiene una persona, qué hace en su vida real, ¿no?

Entrevistado 2: Porque nos encontramos privados de la libertad mucha gente nos mira

de otra manera.

Tallerista: ¿Y qué creen que hacen los jóvenes aparte de las cosas que muestran los medios?

Entrevistado 1: Y, cosas buenas. Algunos estudian, trabajan y no todo es delincuencia y drogas como dicen. Ayudamos a la gente, que eso es algo que nadie ve, sino lo único que miran es lo malo que hace uno. A veces por cometer un error no te dan una segunda oportunidad sin saber que en la calle podrías hacer las cosas bien.

DE-GÉNEROS⁵ NO SE HABLA

-“*Son re putxs*”
-“*¿Ah, homosexuales decís vos?*”

Acá hay una laguna social que de a

5 Por género entenderemos una categoría social, “una de las contribuciones teóricas más significativas del feminismo contemporáneo. Esta categoría analítica surgió para explicar las desigualdades entre hombres y mujeres, poniendo el énfasis en la noción de multiplicidad de identidades. Lo femenino y lo masculino se conforman a partir de una relación mutua, cultural e histórica. El género es una categoría transdisciplinaria, que desarrolla un enfoque globalizador y remite a los rasgos y funciones psicológicos y socioculturales que se le atribuye a cada uno de los sexos en cada momento histórico y en cada sociedad. Las elaboraciones históricas de los géneros son sistemas de poder, con un discurso hegemónico y pueden dar cuenta de la existencia de los conflictos sociales. Y la problematización de las relaciones de género logró romper con la idea del carácter natural de las mismas” (Gamba, 2008).

poco se está saldando, pero la realidad es que la laguna nos llegó a nosotrxs como proyecto también. Cuando hablamos de laguna social, hacemos referencia a una especie de nebulosa que aún permanece en el discurso social. Una nebulosa respecto de los géneros en cuanto a su (de) construcción, a su tratamiento en espacios de enseñanza y de aprendizaje; a su debate en los espacios públicos y privados. Durante años, educadorxs, talleristas, extensionistas, académicxs y estudiantes de todos lados hemos dejado de lado las discusiones en torno a los géneros. Es que es un tema de difícil abordaje (como todo tema en estado puro de deconstrucción). Si bien todo lo que nos rodea (lo que habitamos y lo que nos habita) está en constante estado de deconstrucción, tal vez la temática en torno a los géneros nos interpela aún más en la actualidad por estar presente en la trama mediática y en la agenda política⁶.

En los talleres con lxs jóvenes nos ha costado profundizar en la temática, pero no por ello podemos decir que no ha surgido a lo largo de los mismos. De hecho, en nuestras conversaciones cotidianas aparecía como discusión encubierta o indirecta: por nuestros modos de escritura y la utilización de la ‘x’ que fue explicitado en el marco de los talleres (y también explicado al principio del presente material); por nuestros modos de hablar, pues

6 Al referirnos a la temática de géneros, hacemos referencia a identidades de géneros, al debate en torno al aborto, a las violencias hacia las mujeres. No queremos decir que el debate en torno a los géneros sea reciente ni muchos menos, sabemos que existe y se discute desde hace mucho y que lo que va cambiando son los modos de aceptación o rechazo en cada sociedad y en cada época.

en la oralidad, aunque es más difícil quizás dar cuenta de la diversidad de géneros en cada palabra, intentábamos practicar un lenguaje con perspectiva de géneros; por algunas repreguntas cuando la temática aparecía a modo de insultos entre lxs jóvenes, entonces aparecían expresiones como “puto”, “trollo”, “es una gato” que eran secundadas por preguntas del estilo de: ¿homosexual te referís?, ¿a qué te referís cuando decís trollo? ó ¿por qué le decís así?).

Si incluimos este subtítulo en este capítulo, tuvo que ver con, por un lado, una incertidumbre latente en lo que respecta a cómo trabajar esta temática, y, por el otro, a modo de invitación para que sea trabajado por otrxs ya que entendemos que es imprescindible para deconstruir estereotipos e imaginarios de géneros muy arraigados socialmente.

EJERCICIOS PARA DECONSTRUIR (NOS)

En un encuentro en el que la intención era acercar a lxs jóvenes el formato audiovisual en sus múltiples géneros, la propuesta fue mostrarles algunos videos (de diferentes y variadas temáticas) en que pudieran verse expresadas esas variedades. Dos de los videos abordaban específicamente la temática en relación a los géneros identitarios.

El primer video con el que trabajamos, era un cortometraje ficcional titulado “Por la calle ” que trata la problemática del acoso callejero. Hay algo en este video que a primera vista nos descoloca: hay un chico caminando por la calle y todas las mujeres que pasan por al lado de él, le dicen o le gritan distintas cosas en relación a su físico y a deseos sexuales de ellas para con él. A quien están acosando es a un

varón, y son las mujeres las que le gritan. Luego de ver el video, hicimos el ejercicio de ponernos en el lugar de las mujeres que, a diario, son acosadas en la calle por varones; es decir, de ponerse en el lugar del chico del video: “¿por qué esto es molesto? ¿Por qué es molesto para una mujer? ¿Qué les ofendería a ustedes? ¿Se está vulnerando algún derecho al acosar a una persona?”. A raíz de una breve discusión con lxs jóvenes, el acuerdo general que sostuvieron fue que “a veces nos sentimos incómodos diciéndolo”.

Nos pareció importante trabajar a partir de cómo nos nombramos y cómo nombramos a lxs otrxs. A veces hay lugares asignados socialmente y es difícil correrse de ellos. Sin embargo, la propuesta de este taller fue poner el acento en que las palabras no sólo dicen o significan cosas, sino que nominan a lxs otrxs desde un posicionamiento determinado y, a veces, cosificado.

El segundo video que vimos en el taller, titulado “La discriminación genera violencia”, era una campaña audiovisual en contra de la discriminación de géneros. Se muestran bocas de mujeres diciendo frases machistas⁷ del estilo de: “mujer tenía que ser”, “este juego no es de chicas”, “tienes que estar guapa”. Luego

7 Entendemos por “frases [o expresiones] machistas” a las prácticas y discursos de las personas que expresan el sistema patriarcal en el que vivimos, en tanto, “estructura de organización y dominación social, política, económica, cultural, sexual y religiosa, en una sociedad que toma como universal al masculino y por lo tanto, el hombre es la regla (androcentrismo) y se le atribuye mayor poder en detrimento de las mujeres, travestis, trans, etc.”. (Colín Colín, 2013:)

de mirarlo con lxs jóvenes, se pusieron en debate algunas preguntas disparadoras: “¿qué significan las frases que escuchamos en el video? ¿Creen que es discriminación? ¿Por qué? ¿Todxs sufrimos la discriminación? ¿Hay lugares y prácticas asignados a los distintos géneros? ¿Nosotrxs, los reproducimos?”. El acuerdo que se puso en común luego de debatir el mensaje de esta campaña, tuvo que ver con desmitificar algunos roles sociales muy establecidos. A partir de la frase “ese juego es de niñas” surgieron una serie de comentarios en donde lxs jóvenes querían dejar asentado el hecho de que tanto ellxs como sus hermanas mujeres (lxs que tenían) había jugado en su infancia con diversos juguetes. El acuerdo se sintetizó en la frase: “son divisiones sin sentido” y, entre las risas de algunxs (lo que no está mal pero quizás de la pauta de que es un tema a seguir trabajando), con uno de lxs jóvenes afirmando: “¡yo cocino!”.

SEGUIR LA AGENDA MEDIÁTICA

Algunos tópicos que tratamos en los talleres siguen la agenda propuesta por los medios. A veces no podemos escapar a los debates públicos de turno, como sucedió con los fondos buitres o el voto a los 16 años en su momento. Este ejercicio, permite que los jóvenes puedan “vivir el presente”, formar parte de las discusiones sociales del momento.

La inserción de lxs pibxs en estos debates nos dan una perspectiva sobre la forma en que interpretan sus realidades, sacan a flote cuestiones que nunca habíamos imaginado y, de esa manera, transforman nuestras percepciones. La idea de documentarlas a través de las producciones finales o parciales

permiten que estas perspectivas adquieran un eco que los lleve más allá de los muros y de los barrios en donde transitan.

De esos puntos de vista, seleccionamos algunas opiniones sobre el voto a los 16 años que reflexionan sobre la incidencia de políticas públicas y derechos ganados desde la perspectiva de lxs jóvenes detenidos.

PRODUCCIÓN

Tallerista: ¿Qué opinan de la ley [que permite el voto a jóvenes a partir de los 16 años]?

Entrevistado 1: No estaría bueno que empiecen a votar a los 16 y tener responsabilidades como si fueran mayores porque los institutos se llenarían de menores. Al estar en un instituto se les corta la niñez a los jóvenes pero a los 16 ya son imputables.

Tallerista: ¿Piensan que esta ley los perjudicará aún más?

Entrevistado 2: Creemos que complica más a los chicos que ya están en un instituto. Además nos daría más responsabilidades como mayores. También hay que ver cómo lo ven los jóvenes que están en la calle.

Tallerista: ¿Pero no creen que está bueno poder elegir quién los gobierne?

Entrevistado 3: No, porque está todo arreglado, la justicia no existe más. Ahora todo es política. Todos los presidentes son lo mismo. Tienen que estar en cana porque se roban todo y dejan al país destruido como en el 2001.

Tallerista: acá tenemos dos chicos que van a opinar de la ley.

Entrevistado 4: No, me parece que por un lado está bien y por un lado está mal. Porque yo cuando era chico tenía ganas de votar. Veía a toda la gente grande que iba a votar y yo me quedaba con las ganas. Y ahora que ya soy mayor, puedo votar y ahora bajan a los 16 años. Por un lado, me parece que está mal porque tanta gente estuvo esperando tiempo para votar y ahora que bajaron a los 16 años...

¿QUÉ NOS QUEDA A LXS JÓVENES?

(PREGUNTAS QUE INCOMODAN)

“Esa violencia estatal se expresa en el día a día, violenta derechos, vulnera derechos; es una violencia que lastima y que mata, degrada, humilla, sojuzga, somete y subordina, violencia en clave de defensa social contra un enemigo precario y peligroso. Si no nos preguntamos por estas violencias y por estas inseguridades somos nosotrxs quienes nos estaremos transformando en ‘peligrosos’” (Pérez Esquivel en Daroqui y otrxs, 2012)

Una de las cosas que quisimos transmitir con este libro fue—la necesidad de—intervenir los contextos de encierro. La comprensión de esa necesidad latente se dio luego de recorrer un territorio signado por la vulneración de derechos humanos y, sobre todo, ignorado en lo que respecta a procesos de enseñanza y de aprendizaje. Nuestro punto de partida fue, entonces, comprender que, metiéndonos en el medio, podíamos—deshermetizarlos y volverlos permeables, porque estudiar algo también es desocultarlo (Freire, 2008)

Nos parece imperioso poder escuchar lo que tiene para decir ese otrx que nunca fue escuchadx, indagar cuáles son sus

necesidades y descubrir qué se esconde detrás del discurso mediático-hegemónico que lo criminaliza. Es necesario partir de ello para poder comprendernos como sociedad. No nos olvidamos de ese horizonte político que nos guía hacia un futuro más justo, pero, sobre todo, que nos recuerda un presente que, para ser transformado, debe ser comprendido en todas sus complejidades. Comprenderlo es una manera de acercarse y nos puede servir para dar cuenta de dónde están las rejas y para qué sirven, y si existe la libertad tal como la idealizamos.

Estamos convencidas de que la intervención pedagógica es el modo a través del cual hay que seguir ocupando estos territorios. Luego del tránsito por aquellos, dimos cuenta de que lejos de ser instituciones totales (Goffman, 1972), están llenos de grietas desde donde es posible intervenir: “toda intervención apunta a trabajar sobre procesos emergentes, no sobre lo dominante (...) sobre los intersticios institucionales” (2004: 7). Incluso porque, retomando a Ricardo Nassif, “la educación genera siempre más educación” (1982: 249). Indefectiblemente en todo proceso de formación hay conservación y hay transformación, por eso todo proceso educativo tiene efectos

¿QUÉ NOS QUEDA A LXS JÓVENES?

multiplicadores y otorga “herramientas, despierta poderes intelectuales e incita criterios de valoración” (1982: 249). Así como a nivel macro para Nassif la historia ha demostrado que la transmisión y la reproducción de las formas socio-culturales nunca se da de manera literal (1982), entendemos que a nivel micro (en los contextos en que intervenimos, por ejemplo) tampoco sucede así. Las prácticas educativas también pueden comprenderse como procesos de creación, de “ayuda al desarrollo de las capacidades humanas para la transformación y la creación culturales” (Nassif, 1986: 7); así las hemos percibido en el proceso recorrido con lxs jóvenes con lxs que intervenimos.

La educación, al ser con otrxs, a veces nos descoloca, porque supone un espacio de interpelación, de debate y de crítica de los supuestos que creíamos saldados. El encuentro con el otrx nos permite ponerlos en duda y en tensión, con lo otro que no es mi verdad, ni la verdad sino un modo más de interpretar la realidad que habitamos, para así poder ampliar nuestros modos de pensar, de interpretar y de caminar.

Una vez más queremos reafirmar que nuestra labor no es un acto heroico, que no trabajamos en estos contextos porque pensamos que podemos proveer de algo a otrx que no lo tiene. Somos conscientes de que nuestro acercamiento se debe a un deseo de querer-intervenir con otrxs y consideramos que el encuentro con ellxs resulta revelador para ambas partes. La apuesta es a construir un nosotrxs colectivo que crezca taller a taller.

DESAFÍOS PARA LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

Hace unos años hicimos un trabajo sobre el Proyecto Contraseña que nos llevó al “ExtenSo”, un Congreso de Extensión organizado por la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM). Entrar a esa Universidad fue, para nosotras, una revelación: nos encontramos con un programa de extensión que no habíamos visto antes, con una institución entera preocupada por las problemáticas de la sociedad y dedicada a resolverlas. Con una sociedad, entonces, dentro de la Universidad y con una Universidad al servicio de ésta.

En esa oportunidad entendimos la seriedad que requiere el desarrollo de los programas de extensión y la importancia de que éstos sean, realmente, una de las patas de la educación superior. Ampliamos la conciencia sobre la relevancia de nuestro trabajo extensionista como una práctica que implica la posibilidad de dialogar con actores sociales, a través de una modalidad horizontal. [...] que se pueda interpelar el saber del otrx y dejar que éste interpele el saber nuestro. Implica una práctica en la cual todos podemos aprender y enseñar” (Universidad de Playa Ancha: 2014).

En los espacios de encuentro dedicados a la extensión universitaria (e incluso por fuera de ellos) pudimos conocer muchos proyectos en marcha que abordan los contextos de encierro, aunque no tantos que se aboquen exclusivamente a institutos de menores. Sin embargo, las experiencias se quedan en el relato y en la novedad, por lo que creemos que la misión de la extensión universitaria para los

años venideros radica en el diseño de acciones y de métodos de intervención concretos, así como en profundizar las experiencias y la producción del conocimiento derivado de ellas en pos de conformar bases de datos confiables a partir de las cuales seguir investigando.

NOSOTRXS CON LXS OTRXS

Más allá de todo lo que se pueda discutir acerca de la extensión, cuando entramos a los institutos nos encontramos lxs jóvenes que intervenimos con otrxs que no están en igualdad de condiciones. ¿Cómo nos relacionamos? Debemos reconocer esa desigualdad, no porque lxs jóvenes seamos el futuro, sino porque somos el presente: estamos siendo. Intervenir con otrxs implica conocerlxs y comprenderlxs en tanto sujetxs inmersxs en la trama social. Esto no quiere decir que debemos respetarlxs o tolerarlxs, sino reconocerlxs. La tolerancia nunca alcanza al otrx, ya que el problema no es el prójimo sino el/x extrañx, aquél/x que nos amenaza, que nos pone en peligro. Quien tolera es quien ejerce el poder y tolerar es expandir los límites de lo posible; pero los límites los sigo poniendo yo. Quien tolera, entonces, se vuelve portadorx de la racionalidad. En nombre de la tolerancia se han creado los peores dispositivos de exclusión (Sztajnszrajber, 2014).

Dice el filósofo Darío Sztajnszrajber (2014) que cuando accedo al otrx, accedo siempre desde mi yo. Es necesario correr ese ego tan presente para comprender al otrx desde su otredad. La pregunta es: ¿resulta posible acceder al otrx desde su misma otredad? Creemos que

no, porque -tal como lo explica Sztajnszrajber- “conozco al otrx cuando lo desotrx”, entonces siempre debemos desprenderlo de su mismidad, de sus propias características.

“Nadie es si se prohíben que otrxs sean”, dijo Paulo Freire ([1992] 2011), acercando desde la condición humana la problemática constitutiva de las identidades: somxs porque están lxs otrxs. Nuestra totalidad nunca cierra porque siempre está el otrx afuera, golpeando la puerta esperando que le abramos. Ese otrx irrumpe, exigiendo respuestas. Somos todxs iguales porque somos diferentes. Entonces, ¿es posible realmente separarnos tanto de lxs otrxs? ¿No somos todxs un poco otrxs? (Sztajnszrajber, 2014).

Entendemos como imprescindible la tarea de cuestionarnos sobre cómo nos reconocemos a nosotrxs en el mundo y si, en el reconocimiento propio, aparece el de lxs otrxs. Cuestionarnos qué nos toca en la difícil proeza de (re) conocer al otrx es una forma de destrabar ese dualismo infinito para problematizar la otredad que también nos habita.

¿Nos estamos preguntando qué mundo nos estamos ofreciendo lxs pibxs? ¿Qué se les niega a esxs que están en desigualdad de condiciones? ¿Qué tan fuerte pegan sus realidades para que ellxs la quieran devolver todavía más fuerte? ¿Por qué nos ofendemos cuando eso pasa? ¿Por qué a veces no nos damos cuenta que están desaventajados con respecto a nosotrxs? ¿Por qué estamos aventajadx? ¿Por qué a veces el otrx nos repele? ¿Por qué son incómodas estas preguntas? 115

¿QUÉ NOS QUEDA A LOS JÓVENES?

AGRADECIMIENTOS

Para mí, este año fue un año minado de emociones. Viví en cinco lugares, dos ciudades, atravesé dos mudanzas. Sufrí la pérdida de un ser querido, me abrazó la incertidumbre de haber terminado de cursar en la facultad, empecé mi primera relación laboral. Me alejé de algunas personas con tristeza pero también hice otras muy buenas amistades.

La experiencia de tesis también atravesó todo este año, con momentos de tensión e incertidumbre, pero a la vez, con una gran alegría y satisfacción. A lo largo de ella, me acompañaron mi mamá, mi papá y mi abuela desde todo lugar que pudieron, para mantenerme en eje y para darme la confianza en mí misma que necesitaba ser reafirmada en algunos momentos. Mi agradecimiento a ellos. Gracias a nuestros directores por su ávido ojo crítico y sus palabras de aliento cuando estábamos inseguras, su confianza en nuestro trabajo hizo que nos enamoráramos aún más de nuestro proyecto. Gracias a mis amigos que me apoyaron y me sostuvieron en todo momento, y muy especialmente a aquellos que nos ayudaron con la tesis. Al equipo del Proyecto Contraseña por habernos brindado el espacio y cedernos los honores de desandar las experiencias que atravesamos juntos.

Pero sobre todo, gracias a mi compañera de tesis y de camino, de amistad y de trabajo: a Ali. Porque tuvo la sensibilidad de entenderme, la perseverancia para esperarme, la sinceridad para discutir nuestras posturas, la vocación para enseñarme cosas nuevas, la lucidez para aconsejarme y el amor para ayudarme en todos los aspectos en que una persona puede ayudar a la otra. Parece un cliché, pero no hay manera en que hubiera podido hacer esto sin su apoyo incondicional.

Desde mi lugar, dedico nuestro trabajo a nosotras y a los extensionistas que se animen a acompañar nuestros pasos. Pero principalmente, a los pibes del COPA, del Legarra, del Almafuerte, del Castillito y del Nuevo Dique por haber confiado en nosotras su otredad.

Por una extensión que llene la Universidad, por una Universidad al servicio del pueblo y por una sociedad que le de a los pibes tizas en lugar de rejas.

Milagros

AGRADECIMIENTOS

Una vez leí un texto que decía algo así como que el mundo es mudo y nosotrxs, lxs seres humanxs, tenemos la tarea de hacerlo hablar, de narrarlo. Sin embargo, creo que el relato de ese mundo nunca es individual, aún cuando lo escribimos en primera persona. Nuestros relatos están siempre habitados por las voces de otrxs. Entonces, no sólo quiero agradecer a esxs otrxs, sino que sobre todo quiero reconocer la autoría colectiva y nombrar a muchxs de lxs que hicieron este libro junto a nosotras (incluso sin saberlo)...

Lxs pibxs que participaron de los talleres, que se pararon de palabra y nos mostraron que el mundo está al revés (y hay que cambiarlo).

Mi compañera de tesis y, sobre todo, mi amiga; con la que nos embarcamos en este proyecto que es el fin de una etapa pero el comienzo de otra nueva cargada de expectativas e inquietudes.

Las compañeras del proyecto de extensión, con las que aprendí a pensar que una universidad comprometida con su pueblo es posible y que aún falta mucho para lograrlo.

Mi familia, que me enseñó la pregunta por lxs otrxs y desde piba me mostró que el mundo está así pero que puede estar de muchos otros modos más.

Mis amigxs, que me construyen día a día como quien voy siendo.

Mi compañero de ruta, Martín, que me enseñó el amor sincero y es mi cuerpo sostén.

La pibada del Centro Cultural Mansión Obrera y de la radio La Charlatana de Berisso, que son mi escuela y que, con Galeano como bandera, me hicieron comprender que “somos lo que hacemos para cambiar lo que somos”.

Fabi y a Ro, dos grandes educadorxs que, formalmente, acompañaron nuestro proceso de tesis, pero que, en la letra chica, también nos enseñaron a nombrar a lxs otrxs desde el reconocimiento sincero y comprometido con las injusticias sociales.

Gas y a Julia, dos grandes amigxs-hermanxs que, además de colaborar con sus dotes artísticas en este trabajo, son dos maestrxs en mi vida.

La gente que se cruzó en este camino y que preguntó, que criticó, que sugirió y que nos empujó a la concreción de esta guía que me da tanto orgullo.

Ali

BIBLIOGRAFÍA

AAVV (2012). “Talleres contraseña: promoción de derechos desde la comunicación. Una propuesta para trabajar con jóvenes en contextos de encierro”. Proyecto de extensión universitaria. Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de La Plata.

Allende, I. [2008] (2013). Los amantes del Guggenheim y El oficio de contar. Buenos Aires: Sudamericana.

Almenara, J. C. y otrx (dirs.). (1996). Elaboración de un sistema categorial de análisis de contenido para analizar la imagen del profesor y la enseñanza en la prensa. [En línea]. Consultado el 1 de noviembre de 2015 en: <<http://edutec.rediris.es/documentos/1996/ANALISIS.htm>>

Apella, G., Rodríguez, E., y Pedersoli, F. (2011). Derechos y estrategias frente a la violencia policial. Cuaderno Nro. 1 de Formación y Acción Colectiva. (1° ed.). La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.

----- (2009). El derecho a tener derechos. Manual de derechos humanos para organizaciones sociales (2° ed.). Colectivo de Investigación y Acción Jurídica (CIAJ). La Plata: El colectivo.

Batallán, G. y otrxs. (1985) Orientaciones Básicas de los Talleres de Educadores. Santiago de Chile: Mimeo.

Benedetti, M. (1997). La vida ese paréntesis. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Bentham, J. (1980). “El ojo del poder. Entrevista con Michel Foucault.” En Bentham, J. (1979) El panóptico. Ed. La Piqueta, Barcelona, 1980. Traducción de Julia Varela y Fernando Alvarez-Uría.

Bombini, G. (et. al.) (2011). “Juventud y penalidad: la construcción del ‘enemigo social’” (pp.9-50). En Juventud y penalidad. Sistema de responsabilidad penal juvenil. (1° ed.). Mar del Plata: EUDEM.

BIBLIOGRAFÍA

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. [1970] (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.

Buenfil Burgos, R. N. (1992.) “El debate sobre el sujeto en el discurso marxista: notas críticas sobre el reduccionismo de clase y educación”. México: Instituto Politécnico Nacional, Tesis DIE-CINVESTAV 12. Introducción y Consideraciones finales.

Calvino, I. [1972] (2007). *Las ciudades invisibles*. (14ª edición) (trad. Aurora Bernárdez). Madrid: Siruela.

Castoriadis, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tomo II: “El imaginario social y la institución”. Capítulos IV y VII. España: Tusquets Ediciones.

Chiriguini, M.C. (2004). “Identidades socialmente construidas” en *Apertura a la Antropología*. Buenos Aires: Proyecto Editorial.

Clarín (2014). “Una fanática de los boliches, que abandonó la secundaria”. [En línea]. Consultado el 1 de noviembre de 2015 en: http://www.clarin.com/policiales/fanatica-boliches-abandono-secundaria_0_1211279038.html

Colectivo de juguetes (2014). *¿Quién lleva la gorra? Violencia, nuevos barrios y pibes silvestres*. (1º edición). Buenos Aires: Tinta Limón.

Colectivo Situaciones. (2003). “Las reseñas del taller”. [En línea]. Nodo 50. Consultado el 1 de noviembre de 2015, en: <http://www.nodo50.org/colectivosituaciones/otro_cuaderno_01_reseñas2003.htm>

Colín Colín, A. R. “La desigualdad de género comienza en la infancia. Manual teórico-metodológico para transversalizar la perspectiva de género en la programación con enfoque sobre derechos de la infancia”. [En línea]. Red por los derechos de la infancia en México. Consultado el 6 de septiembre de 2015. <http://derechosinfancia.org.mx/documentos/Manual_Desigualdad.pdf>

Comisión Provincial por la Memoria (2013). *Informe anual 2013*. Buenos Aires: Modelo para armar.

Comunicación y Educación cátedra II. (2011). *Comunicación / Educación: un acercamiento al cam-*

po. (documento de cátedra) [en línea]. La Plata: Comunicación y Educación. FPyCS. UNLP. Consultado el 9 de octubre de 2014 en <<http://catedracomeduc.wordpress.com/bibliografia/>>

Daroqui, A. (comp.) y otrxs. (2009) Muertes silenciadas: la eliminación de los “delincuentes”. Una mirada sobre las prácticas y los discursos de los medios de comunicación, la política y la justicia. Buenos Aires: Ediciones del Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.

Daroqui, A., López, A.L., Cipriano García, R.F. (coord. edit.) (2012). Sujeto de castigos. Hacia una sociología de la penalidad juvenil. Rosario: Homo Sapiens ediciones.

De Certeau, M. (1980) “Valerse de: usos y prácticas” en La invención de lo cotidiano 1. El oficio de la Historia. México: Universidad Iberoamericana. Capítulo 3.

Díaz Larrañaga, N. (2012). “La nostalgia del barrio o el lugar donde se vive”. [En línea]. En ALAIC. Consultado el 26 de julio de 2014 en: <http://alaic2012.comunicacion.edu.uy/sites/default/files/gt11__diaz_larraeaga_nancy.pdf>

Educación CPM. (2012). “La voz de los jóvenes se escucha”. [En línea]. Comisión Provincial por la Memoria. Consultado el 1 de noviembre de 2015 en: <<https://www.youtube.com/watch?v=oYY-qvnJXPnI>>

Elías, N. (1965). Ensayo acerca de las relaciones entre los establecidos y los forasteros. [En línea]. En Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas. Consultado el 01 de noviembre de 2015 en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99717903010>>

Fabbri, L. (2013). Apuntes sobre feminismos y construcción de poder popular. Rosario: Puño y letra.

Feinmann, J. P. (2013). “Alcances y límites del concepto ‘la patria es el otro’”. Diario Página/12 [en línea]. Consultado el 4 de septiembre de 2015 en <<http://www.pagina12.com.ar/diario/contratapa/13-223384-2013-06-30.html>>.

Fernández, A. M. (1994). La mujer de la ilusión. Buenos Aires: Paidós.

Ferreiro, E. (1999). Vigencia de Jean Piaget. Buenos Aires: Siglo XXI.

Ferry, G. (1997). “Acerca del concepto de formación”. En: Pedagogía de la formación. Buenos Ai-

BIBLIOGRAFÍA

res: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Foucault, M. (1985) Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones. Madrid: Alianza.

Freire, P. [1993] (2008). Cartas a quien pretende enseñar. Buenos Aires: Siglo XXI.

----- [1997] (2006). Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Buenos Aires: Siglo XXI.

Galeano, E. [1998] (2004), Patas para arriba. La escuela del mundo del revés. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

----- [1990] (2010). “El derecho a la alegría” en Ser como ellos y otros artículos. Buenos Aires: Siglo veintiuno.

Gamarnik, C. E. (2009). “Estereotipos sociales y medios de comunicación: un círculo vicioso”. *Question*. Revista especializada en Periodismo y Comunicación [en línea]. Consultado el 11 de octubre de 2015 en <<http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/826>>.

Gamba, S. B. (2007). “¿Qué es la perspectiva de género y los estudios de género?”. En *Diccionario de estudios de Género y Feminismos*. Buenos Aires: Biblos.

Geertz, C. [1973] (1992). “Persona, tiempo y conducta en Bali”. En *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa. Pp. 299-338.

Giménez, G. (1997) *Materiales para una teoría de las identidades sociales*. México: Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM.

Goffman, E. [1961] (1972). *Internados: Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

-----[1963] (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Guber, R. [1991] (2005). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.

Kaplún, G. (1996). Materiales “educativos” que no educan, materiales “no educativos” que educan. *Revista La Piragua*, N. 12-13. Santiago de Chile: CEAAL.

Lewkovicz, I. (2004) “Los prisioneros de la expulsión: de la normalización al depósito” y “Después del encierro: la expulsión” en *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Paidós:

Buenos Aires.

López, A. L. (2011) "La ley y sus laberintos. Acerca de la trama de relaciones de poder en el proceso de reforma legislativa bonaerense en materia de infancia" en Bombini, G.A. (coord..) *Juventud y penalidad. Sistema de responsabilidad penal juvenil*. Mar del Plata: EUEDEM

Lorca, J. (2007). "Al rescate del proyecto político y cultural de la universidad popular". *Diario Página/12* [en línea]. Consultado el 5 de noviembre de 2014 en <<http://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-92691-2007-10-09.html>>.

Margulis, M. y Urresti, M. (1996). *La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires: Biblos.

Nassif, R. (1982). *Teoría de la Educación. Introducción, capítulo 3 y capítulo 14*. Madrid: editorial Cincel-Kapelusz.

Reguillo Cruz, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. [En línea]. Buenos Aires: Norma. Consultado el 13 de octubre de 2014 en <<http://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/m4/reguillo.pdf>>

Rodríguez Alzueta, E. (2012). "Circuitos carcelarios. El encarcelamiento masivo-selectivo, preventivo y rotativo en Argentina". En *Revista Questión* Vol. 1, Núm. 36. [En línea]. Consultado el 27 de octubre de 2015 en: <<http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/1650>>

Remedí, E. [1994] (2004). "La intervención educativa". Conferencia presentada en el marco de la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional. Mesa de trabajo I. Foros internacionales de análisis sobre educación y sociedad. Foros Internacionales de Análisis sobre Educación, EDUCAR, México, pp. 59-75.

Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación (SENAAF). (2009). *Procedimientos penales juveniles. Estado de avance de la adecuación a la convención sobre los Derechos del niño en la reforma legislativa a nivel provincial*. [En línea]. Consultado el 01 de noviembre de 2015 en: <http://www.unicef.org/argentina/spanish/PUBLICACION_SISTEMAS_PROCESALES_PROVINCIALES_JUSTICIA_JUVENIL.pdf>

Sirvent, M. T., Toubes, A., Santos, H., Llosa, S. y Lomagno C. (2006). "Revisión del concepto de

BIBLIOGRAFÍA

Educación No Formal” [apunte de cátedra]. Buenos Aires: Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal, FFyL, UBA.

Sztajnszrajber, D. (2011). “La identidad” y “El otro” en Mentira la verdad. Canal Encuentro. Temporada 1. [en línea]. Consultado el 10 de octubre de 2015 en <https://www.youtube.com/watch?v=Ks8BuS-QiMg&list=PL8ZfEptaREe_BPlhVUyf_QgVGvOiO8w1&index=9>.

----- (2012). “Educación, Posmodernidad y Nuevas tecnologías: la otredad”. V Congreso Regional del Programa Conectar Igualdad en la REGIÓN CENTRO. [En línea]. Consultado el 8 de octubre de 2015 en <<https://www.youtube.com/watch?v=5LGyUUUT5No>>.

Universidad de Playa Ancha. (2014). “Dr. Humberto Tommasino: Vinculación con el Medio, compromiso ético de las universidades” [en línea]. Consultado el 10 de octubre de 2014 en <<http://www.upla.cl/noticias/2014/06/24/dr-humberto-tommasino-vinculacion-con-el-medio-compromiso-etico-de-las-universidades/>>

Universidad Nacional de La Plata (2015). “Extensión Universitaria, un compromiso con la integración”. [En línea] Consultado el 20 de noviembre de 2014 en <http://www.unlp.edu.ar/articulo/2008/4/10/extension_apertura_institucional/>

Urresti, M. (2008). “Nuevos procesos culturales, subjetividades adolescentes emergentes y experiencia escolar” en Tenti Fanfani, E. (comp.) Nuevos Temas en la Agenda de Política Educativa. Buenos Aires: Siglo XXI.

Verón, E. (1993). La semiosis social. [En línea]. Barcelona: Gedisa. <http://fba.unlp.edu.ar/lenguajemm/?wpfb_dl=6>

Viegas Barriga, F. (2012). “La penalidad (in corpo)rada. Selectividad y criminalización desde la comunicación/cultura”. En: Echeverría, M. de la P. y Vestfrid, P. (coord.) Aprender a investigar. Recorridos iniciales en comunicación. La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación.

Wacquant, L.; Cantor Vega, R.; McLaren, P. y otrxs (2014). Tiempos violentos. Barbarie y decadencia civilizatoria. Buenos Aires: Herramienta ediciones.

Aires. Consultado el 27 de octubre de 2015 en: <<https://criminologiacomunicacionymedios.files.wordpress.com/2013/08/derecho-penal-del-enemigo-presentacion.pdf>>

Legislación

Ley de Educación Nacional N° 26.206. [En línea] Consultado el 13 de octubre de 2014 en <<http://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/m4/reguillo.pdf>>

Ley de Educación Provincial N° 13688. (Buenos Aires). [En línea] Consultado el 13 de octubre de 2014 en <<http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/consulta2007/default.cfm>>

Ley Nacional de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad N° 24.660. [En línea] Consultado el 13 de octubre de 2014 en <<http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/35000-39999/37872/textact.htm>>

Reglas mínimas de las Naciones Unidas para la administración de la justicia de menores. “Reglas de Beijing”. (1985) ONU. [En línea] Consultado el 13 de octubre de 2014 en <<http://www.ordenjuridico.gob.mx/TratInt/Derechos%20Humanos/OTROS%2018.pdf>>

