

Desenganches, silencios y afecciones: las formas de participación de jóvenes institucionalizados en experiencias educativas intra muros

Weariness, silences and affections: forms of participation of juveniles within educational experiences behind the bars

Federico Urtubey¹

Resumen

Este artículo indaga el desarrollo de experiencias educativas no formales, y desde el arte, con jóvenes en contextos de encierro en La Plata, provincia de Buenos Aires. Se propone echar luz sobre cómo se despliegan los procesos educativos con jóvenes privados de su libertad, en función del análisis de los datos colectados durante un trabajo de campo de dos años de extensión, realizado en dispositivos de encierro juvenil. Principalmente, se pretende indagar diferentes aristas de la participación de los jóvenes en tales experiencias. De esta manera, a partir de los conceptos de “desenganche”, “silencio” y “afección” el interés del artículo consiste en iluminar las distintas modalidades y rasgos de la participación de los jóvenes en los encuentros educativos. Se entiende que este objetivo contribuye cualitativamente al campo de la educación en contextos de encierro, aportando a la caracterización de las formas bajo las cuales se vinculan con las propuestas educativas que suelen tener lugar en tales espacios.

Palabras clave: Educación no formal; participación; jóvenes; sistema penal juvenil; provincia de Buenos Aires; contextos de encierro.

Abstract

This paper aims to analyze non-formal educational experiences with juveniles in prisons in the city of La Plata, state of Buenos Aires (Argentina). Based on the data that was collected by observation methods, in the context of an investigation about

criminal justice system, it is propose to shed some light on educational processes with juveniles that are behind the bars. It is intended to expand the understanding of how juveniles participate on those experiences, and the types of behaviours that they develop on that occasions. This paper takes as a starting point the concepts of “weariness”, “silence” and “afections”, in order to categorize and explain the several types of participation that juveniles tend to set up when the educational activities take place. By doing this, we tend to make an affective contribution on the field of education in jails, focusing in a dimensión almost unexplored by other authors.

Key words: Non-formal education; participation; youths; criminal justice system; state of Buenos Aires; jails.

Fecha de Recepción: 31/08/2021 Primera Evaluación: 17/09/2021 Segunda Evaluación: 25/11/2021 Fecha de Aceptación: 30/11/2021

Introducción

Este artículo analiza la participación de jóvenes en experiencias de educación no formal desde el arte audiovisual desarrolladas por un equipo de extensión de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP, Argentina) durante el período 2018-2019, en un establecimiento del Sistema de Responsabilidad Penal Juvenil de la provincia de Buenos Aires, ubicado en la ciudad de La Plata. A partir de los datos construidos luego de una investigación de dos años de duración, en este artículo se pretende echar luz sobre las diversas formas de participación de los jóvenes en las actividades educativas, arista que ha sido elaborada en forma incipiente por la bibliografía especializada y que resulta primordial para el análisis de los procesos educativos desarrollados en contextos de encierro.

En primer término, es necesario dar cuenta de cómo se encuentra estructurada la justicia penal juvenil en el ámbito local. Como ley de fondo cabe mencionar al decreto-ley 22.278 -Régimen Penal de la Minoridad-, el cual establece las condiciones de punibilidad de los jóvenes acusados penalmente. En el marco de la provincia de Buenos Aires, tanto el diseño de las instituciones penales destinadas a los jóvenes infractores, como el proceso penal juvenil propiamente dicho, se encuentran normados por la ley provincial 13.634 del año 2006. Existe abundante bibliografía en torno al lento proceso de conformación del fuero penal juvenil, y el deslinde de competencias asistenciales respecto de las penales en virtud de la sanción de dicha ley y de la ley 13.298 -que despliega el denominado Sistema de Protección y Promoción de Derechos, consagrando diversos derechos y obligaciones del Estado y la sociedad civil en general respecto de los niños, niñas y adolescentes, sin distinción alguna-. Habida cuenta de ello, a los fines de este artículo es pertinente referir que la ley 13.634- concibe a la privación de la libertad de los jóvenes procesados penalmente, como una medida de *ultima ratio*, y cuyo cumplimiento debe llevarse a cabo en establecimientos en los cuales se aseguren intervenciones “socio-pedagógicas”.

Lo mencionado en cuanto a la orientación pedagógica de las medidas de seguridad dictadas sobre los jóvenes es importante porque los establecimientos de encierro juvenil encuentran su legitimación en torno a constituirse como los garantes de un proceso de “responsabilización” de los jóvenes respecto de sus acciones, con miras al tránsito a su “re-inserción” en la comunidad (Fernández, 2020; Daroqui y otros, 2012). La bibliografía existente en la materia da cuenta de que este acento en la responsabilidad individual es un rasgo del discurso de la penalidad en clave neoliberal (Wacquant, 2012). Como resultante, esta concepción principia que la comisión de ilícitos se vincula con desviaciones de tipo personal, asociadas a patrones de vulnerabilidad, antes que a explicaciones de orden sistémico respecto de la criminalidad y de procesos más generales de estigmatización. En este contexto, la concepción del “encierro socio educativo” emerge como una construcción de

sentido, de acuerdo a la cual el proceso de prisionización se manifiesta no como mero encarcelamiento, sino también como una intervención reparadora sobre los sujetos que constituyen su población.

En razón de lo expuesto, se entiende por qué el sistema normativo vigente admite el ingreso de experiencias educativas a los espacios de encierro. En el caso de la extensión universitaria en contextos de encierro, ella cristaliza una modalidad de intervención social desde el ámbito universitario. Puede adelantarse que el ingreso de las prácticas educativas -formales o no formales- en el encierro, implica entonces un entrecruzamiento no exento de tensiones, entre las experiencias educacionales y el mandato centralmente securitario de las instituciones penales (Manchado, 2012; Parchuc, 2015; Urtubey, 2020). Teniendo en cuenta esta constatación como punto de partida, este artículo pretende echar luz en torno a las formas de participación de los jóvenes en actividades de extensión universitaria desde el arte audiovisual, desarrolladas en un establecimiento penal. Se pretende explorar las diversas modalidades mediante las cuales los jóvenes se vinculan con las experiencias educativas. En particular, este trabajo se pregunta de qué manera las contribuciones e intervenciones de los jóvenes en el marco de las experiencias extensionistas, se ven mediadas y moldeadas por el dispositivo de encarcelamiento. Para interpretar estas dimensiones se utilizará bibliografía vinculada a los procesos de aprendizaje de jóvenes de clases populares en contextos de educación formal. Ello, en la medida en que algunos conceptos resultan de interés para su utilización en el análisis de experiencias educativas en contextos de encierro, lo cual no significa desconocer que el arraigo de los jóvenes a este espacio de vigilancia repercute y redefine enteramente su margen de acción

Metodología

Este artículo parte de la reconstrucción de un estudio de caso, desde una perspectiva de corte cualitativo. Los estudios de casos suponen una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares (Eisenhardt, 1989), y pueden admitir distintos métodos para la recolección de evidencia cualitativa o cuantitativa (Martínez Carazo, 2006). Las referencias empíricas estuvieron dadas por un trabajo de campo realizado en un establecimiento penal juvenil de máxima seguridad situado en las afueras de la ciudad de La Plata, que se extendió por un término de casi dos años (entre febrero del año 2018 hasta el mes de diciembre del año 2019).

En cuanto al equipo de extensión docente, este contó con la participación de cinco integrantes, tres de ellos docentes vinculados al arte y la comunicación visual, en tanto los dos restantes eran alumnos de la carrera de Artes Audiovisuales en la UNLP. Los docentes integrantes del equipo contaban ya con una experiencia

considerable en extensión universitarios, en tanto para lxs alumnxs la participación en actividades educativas en el sistema penal juvenil, fue su primera experiencia vinculada a la extensión universitaria. Durante los años 2018 y 2019, el autor de este artículo acompañó al equipo, el cual contaba con los permisos administrativos respectivos para el ingreso en forma quincenal a dicha unidad penal, para desarrollar un cortometraje con los jóvenes privados de su libertad. Durante el despliegue de cada experiencia, mientras los jóvenes comenzaban a introducirse en el lenguaje audiovisual, se tomaron notas en un diario de campo, registrando lo acontecido y las reacciones de los jóvenes. Finalmente, se señala que el autor de este artículo no tuvo intervenciones activas en el devenir de las experiencias pedagógicas.

Dentro del período en el cual se realizó el trabajo de campo, se contabilizaron aproximadamente unas cuarenta y cinco visitas al establecimiento penal, en todos los casos de la mano del mencionado diario de campo en el cual se fueron asentando hallazgos y observaciones en general. Las técnicas desplegadas fueron observación participante y no participante, como así también entrevistas estructuradas y semi estructuradas y abiertas a informantes clave, como a los jóvenes detenidos (a diecisiete de ellos) y al personal de la institución, sobre cuyo resultado se realizó un análisis de contenido (Scribano, 2008; Valles, 2000).

En cuanto a las particularidades del establecimiento en el cual se realizaron los encuentros educativos, debe decirse que su nomenclatura institucional es la de “Centro Cerrado”. Presenta una capacidad de veinticinco plazas, para jóvenes de sexo masculino, de entre 16 y 18 años. Parte de su funcionamiento se encuentra regulado por la resolución provincial 172/2007 -y sus modificatorias-, bajo la competencia de la Dirección de Institutos Penales, es decir dentro del Organismo provincial de Niñez y Adolescencia, que a su vez está en la órbita del Ministerio de Desarrollo de la Comunidad de la provincia de Buenos Aires.

Desenganches y apatías

La participación de los jóvenes en las experiencias de extensión universitaria precisa una somera contextualización en cuanto al tipo de actividades que, en primer término, fueron propuestas. La intervención del equipo extensionista que comenzó en febrero del año 2018 en el Centro Cerrado y se extendió hasta diciembre de 2019 se propuso la realización de un taller audiovisual, con miras a la grabación de un pequeño cortometraje a final de dicho año. En este cortometraje los jóvenes participarían no sólo dando sus testimonios sino también llevando a cabo la dirección técnica de las cámaras filmadoras, la escritura de los guiones, entre otras dimensiones de la actividad audiovisual. Durante el transcurso de los meses, lxs extensionistas desplegaron, en encuentros de aproximadamente dos horas de duración, diversas tareas con los jóvenes, relacionadas con la experimentación artística, la utilización

del lenguaje poético y apelaciones al trabajo creativo.

Como asomará en el análisis, es claro que la realización de toda actividad educativa -sea formal o no formal- se ve atravesada por el espacio en el cual tiene desarrollo. Ergo, en el caso del establecimiento penal juvenil, debe tenerse muy en cuenta la sujeción de los jóvenes al dispositivo securitario, en la medida en que la privación de la libertad en una “institución total” (Goffman, 1968) se traduce principalmente en que todos los aspectos de la vida cotidiana de los jóvenes se encuentran fuertemente planificados y vigilados.

Lo expuesto hasta aquí resulta fundamental para comprender y situar las reacciones de los jóvenes ante el arribo del equipo extensionista. Durante el despliegue de los encuentros educativos, muchas veces la participación de los jóvenes en los mismos previsiblemente se veía inundada por el agotamiento de estos respecto del encierro carcelario, expresando escaso o nulo interés por las apelaciones de los docentes. Resulta de interés retomar los conceptos de desenganche y apatía para iluminar las reacciones de los jóvenes respecto de las actividades que desarrollaban los docentes. En cuanto al concepto de desenganche, este fue desarrollado por Kessler (2004) para aludir a la experiencia de “escolaridad de baja intensidad” (Kessler, 2004) de los jóvenes de clases populares. El desenganche implica así la falta de vinculación con las tareas escolares y con las propuestas pedagógicas, pudiendo implicar una actitud de mera pasividad o indolencia, o en ocasiones una actitud tendiente a alterar o desafiar el esquema educativo.

Si bien el mencionado sociólogo acuñó el concepto en base a su observación de experiencias educativas formales, es pertinente recuperarlo para el análisis de algunas escenas observadas en el desarrollo de la experiencia extensionista en el ámbito referido. Pues bien, en una gran cantidad de oportunidades pudo observarse que si bien el taller extensionista tenía la novedad de implicar el ingreso de personas externas al establecimiento -como lxs docentes- en ocasiones esto no despertaba mayor interés en los jóvenes. De tal forma, la participación física de los jóvenes en el taller era, por regla, inconstante: en muchas oportunidades gran parte de ellos tan sólo arribaba al encuentro con lxs docentes, las saludaba, y luego simplemente se alejaban de la escena. De la misma manera, otros jóvenes con mayor prestancia a permanecer en compañía de lxs extensionistas, no traducían sin embargo el mismo interés por la realización de las “tareas” que estos diseñaban. En términos de Kessler, puede hablarse aquí de un “desenganche disciplinado”, es decir ante la concurrencia de una actitud ausente, “que consiste en no realizar ninguna actividad escolar pero tampoco generar problemas de convivencia” (Kessler, 2007: 291). Debe agregarse que, como se dijo antes, el desenganche se encuentra también mediado por la lógica de la institución total, y la imposición coercitiva de la agenda rutinaria, que se imprime sobre las vidas de los jóvenes en el encierro.

Para ilustrar lo dicho hasta aquí con las escenas presenciadas en el campo, es pertinente dar cuenta de una jornada en la cual el taller de extensión sirvió para elaborar la cuestión del “relato”, como paso previo a la confección del guion audiovisual. Se pretendía que los jóvenes hicieran uso de su imaginación para comenzar a producir relatos ficticios. En el marco de uno de los varios encuentros destinados a este eje, se les pidió a los jóvenes que de una semana a la otra produjeran un relato corto, en algún momento de la semana. Posteriormente, una de lxs docentes inició la jornada preguntando a los jóvenes si habían realizado la “tarea” que se les había encargado. Sin embargo, la respuesta de los jóvenes ese día repitió un esquema que se tornó cotidiano:

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

Como se puede apreciar a partir de la nota de campo, el desenlace de la falta de cumplimiento respecto de la tarea encomendada, obligaba a que lxs docentes reinventaran el contenido de la clase del día, o el orden de los contenidos. Si bien la reformulación de la planificación en virtud de la respuesta de los sujetos de aprendizaje constituye un rasgo de cualquier actividad educativa, interesa en este punto destacar que los jóvenes no otorgaron mayor importancia a su incumplimiento. En este sentido es que el concepto de desenganche cobra valor, atento a la falta de apego a las actividades y deberes que la propuesta del “relato” parecía despertar en los jóvenes.

En línea con lo señalado, reviste utilidad señalar cómo el desinterés de los jóvenes por la propuesta educativa se traduce en alegaciones como “no tener tiempo” o el orden del “ya sabemos lo que vamos hacer”. Estas respuestas evasivas no expresan una negativa rotunda, sino que proponen cierta excusa para fundamentar la falta de cumplimiento de la tarea encomendada. En este punto, el entramado complejo que sostiene el desenganche permite indagar en la apatía de los jóvenes una práctica

de rechazo a las actividades y a la intervención extensionista, expresada como una resistencia. En efecto, Chaves (2016) recuperando el esquema conceptual de la clásica etnografía de Willis (1988) sobre las trayectorias escolares de jóvenes sectores populares en Inglaterra, afirma que “esta actitud [la apatía] puede ser leída como parte de un entramado de prácticas de resistencia de los estudiantes para con los adultos de la institución y lo que éstos representan” (Chaves y otros, 2016: 25). Tomando en consideración esta perspectiva, cobra vigor el argumento de que la situación de apatía expresada por los jóvenes no debe ser interpretada como una actitud de pasividad, o de inexplicable aburrimiento, como tampoco producto de una deficiente intervención por parte de las docentes de extensión. Antes bien, esta oposición al dispositivo pedagógico, puede ser leída como una resistencia activa a lo que la grilla institucional del establecimiento ofrece para los jóvenes, en ese determinado día. En efecto, más allá del potencial que tiene toda práctica educativa en el encierro, no está de más indicar la posibilidad de que para los jóvenes también puede ser entendida, en ocasiones, como una compartimentación más de la jornada diaria, ya fuertemente regimentada por el dispositivo punitivo.

Debe tenerse en cuenta hasta aquí que la apatía implica una transgresión a las pautas del taller extensionista. Más allá de que se trata de una experiencia de educación no formal, direccionada hacia la creatividad, las docentes fueron enfáticas con respecto a que se pretendía filmar un cortometraje, es decir cumplir con un objetivo. Asimismo, para dar fin a esta empresa, resultaba necesario participar y realizar las consignas de trabajo a lo largo del año, preparatorias del producto final que será, entonces, el cortometraje. En este marco, el incumplimiento de los jóvenes y su falta de prestancia a lo que se propone desde esta “actividad de recreación”, puede ser interpretado como el intento de transgredir o evadir una parte de las actividades previstas en la grilla institucional, es decir como una resistencia direccionada a no colaborar con lo que la institución ofrece para los jóvenes como espacio socio educativo. Así, resulta interesante en consecuencia concebir al “desenganche” y la “apatía” como dentro de lo que Goffman denomina como “ajustes secundarios”, por ser estas prácticas formas que, en el encierro, “proporcionan al interno la importante comprobación de seguir siendo el hombre que fue, y de conservar cierto dominio sobre su medio” (Goffman 1961: 64). Efectivamente, puede argumentarse que la modalidad de involucramiento inestable de los jóvenes con relación al taller, que atraviesa instancias que van desde el incumplimiento de las tareas hasta las persistentes ausencias, o bien presencias que eluden tomar parte de la actividad extensionista, se constituyen como intentos de reorganización y escamoteo de los jóvenes dentro de la rutina institucional.

Afecciones

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

Siguiendo con el análisis de la escena anterior a la luz del concepto de afección, cabe señalar que en una ocasión una de los docentes optó por comenzar a explicar el concepto audiovisual de “plano”, y para ello expuso con un proyector una serie de imágenes en las cuales era posible apreciar los distintos tipos de planos mencionados. A medida que se exhibía cada imagen, la docente señalaba qué tipo de plano se podía observar en ella: primerísimo primer plano, plano detalle, plano pecho, plano americano plano general, entre otros. Una vez agotado este ejercicio, que se extendió por el término de media hora, la jornada continuó con una actividad con cuatro cámaras digitales, que fueron distribuidas entre los jóvenes que aún estaban presentes, con el objetivo de que tomaran fotografías utilizando como encuadre las distintas variantes de planos aprendidas en el día, a lo que se abocaron con prestancia. De la observación de esta jornada pudo detectarse que los jóvenes vivenciaron un momento muy lúdico, tomándose fotografías, y expresándose en poses de grupalidad, que contrastaban fuertemente con otros momentos en los cuales sólo se apreciaba desinterés. Así, la siguiente nota de campo es indicativa de esta prestancia que despertó la actividad:

Los jóvenes se entusiasman con las cámaras, dispositivo que parece implicar cierta novedad en una institución en la que el régimen de incomunicación prohíbe, por ejemplo, los teléfonos celulares. Fundamentalmente se sacan fotos retratándose, en grupos, individualmente o en pequeños grupos de tres. Las docentes acompañan, recordando la consigna, señalando “ahora un plano detalle” “ahora un plano general”. Muchos jóvenes que se habían ido del taller,

por falta de interés, vuelven y se suman a sacarse fotos. En un momento **se acerca un “maestro”**, y hace una manifiesta mueca de sorna ante la excitación de los jóvenes, **lo que tiene el efecto de disuasión sobre algunos de ellos**. La presencia del mismo **corta e interrumpe** la espontaneidad de la escena y la dinámica de entusiasmo que tenían los jóvenes hasta entonces con el equipamiento audiovisual (Registro de campo, 11 de abril del 2018).

De la nota de campo transcrita puede apreciarse el compromiso de los jóvenes con la actividad planteada por las extensionistas, que se tradujo en un momento lúdico para aquellos y de cierta articulación grupal. En efecto, surgió entre los jóvenes una coparticipación ligada a un evidente proceso de afección, en virtud de la interacción distendida que la actividad facilitaba en los jóvenes, y que incluso se extendía a las docentes con quienes también comenzaron a tomarse fotografías. Teniendo en cuenta que “la afección es transitiva, es no-yo, es común” (Dussel y Skliar, 2015: 30) y que esto parecía expresarse en la participación de los jóvenes, cabe reparar por otra parte en la operatoria institucional que tendió a desbaratar la escena pedagógica, y la participación ciertamente intensa de los jóvenes en la misma. La súbita aparición del guardia (o “maestro”, como se los denomina desde la retórica más suavizada de los actores del sistema penal juvenil), tuvo por efecto descalificar a los jóvenes, de manera burlona, como así también a interrumpir la dirección de la escena por parte de las docentes. Lejos de tratarse de un acontecimiento casual, el adentramiento en la escena por parte del operador, se propuso restablecer la mecánica institucional, impugnando el despliegue participativo de los jóvenes. Resulta interesante pensar esta escena tomando las elaboraciones de Jacques Rancière (2005). Este autor postula que lo propio del régimen estético -que a su vez presenta una dimensión política- es el despliegue de lo artístico como una experiencia sensorial, en la que los objetos y las corporalidades se disponen en forma determinada. En el caso de la experiencia audiovisual que aquí se analiza, resulta posible interpretar que su desarrollo les permitió a los jóvenes participantes posicionarse en una forma lúdica, de disfrute, como así también de aglomerarse (en un contexto cerrado que fomenta el individualismo). Pues bien, en términos del intelectual francés podría apuntarse que esta participación de los jóvenes canalizó para ellos una pequeña instancia de ruptura del orden carcelario. En otras palabras, la nota de campo analizada permite dar cuenta de la emergencia de un momento en el cual los jóvenes pudieron habitar una forma diferencial de habitar el espacio carcelario. Así, el grado de disrupción que esto generó, puede constatarse si se indaga lo que hicieron los “maestros” que súbitamente interrumpieron la escena: intentaron clausurar la experiencia que emergía y disuadir y anular lo que se generaba entre los jóvenes, en una actitud que emplazaba a estos últimos a re situarse en un lugar prefijado, un lugar que indudablemente debía involucrar un grado de mayor estabilidad, pasividad e individualidad

Lo dicho hasta aquí conduce a recordar que la institución penal se caracteriza

justamente por una dinámica cuya esencia es no dejar margen para la elaboración de grupalidades, toda vez que esta “(...) representa en sí misma una amenaza a la institución y su lógica de funcionamiento, donde ésta no puede ejercer su poder como absoluto” (López, Pérez, Simón y Scarpinelli, 2012). Así, es perceptible que un gesto o mecanismo como fue la entrada en escena y la mueca de sorna por parte del operador institucional, no fue sino una acción encolumnada a reponer los diagramas disciplinares de la institución, donde una vinculación dinámica de los jóvenes con las actividades extensionistas, debe ser motivo neutralización. Por su lado, es evidente de qué manera las formas de participación de los jóvenes son trastocadas y abordadas en forma permanente por la matriz de poder que y la divisoria entre custodios y custodiados, en el contexto del encierro segregativo que aquí rige.

El “silencio” como participación posible

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

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

Lo que primero debe apuntarse respecto de las preguntas mencionadas, es que estas se asemejaron a aquellas que de hábito realizan los actores del sistema penal juvenil a los jóvenes. Nuevamente, mientras que la intención de lxs docentes era que los jóvenes se hicieran preguntas para formular en base a ellas algunas

descripciones sobre la vida personal de cada uno, el resultado puso de manifiesto la incorporación subjetiva de los interrogatorios judiciales y/o asistenciales en los cuerpos de los jóvenes.

Ahora bien, lo dicho anteriormente no implica hacer una lectura que tienda a marcar una reproducción acrítica, por los jóvenes, de las prácticas discursivas de los actores dominantes del sistema penal juvenil. Contra esta tesis, debe destacarse que los jóvenes parecían ser muy conscientes respecto de la operación abordada en el párrafo anterior. Este intercambio de preguntas estereotipadas era seguido por respuestas de la misma naturaleza: el deseo de cambiar de vida, el arrepentimiento, la trayectoria delictiva. Es decir que este entramado de preguntas y respuestas traducía la narrativa totalizante del *iter* vital promovido por la institución, en el cual el encierro constituye una oportunidad en la que se “ensambla un cotidiano de ficciones en las que se espera que estos sujetos ‘tratados’ se curen, rehabiliten, resocialicen, reintegren y tantas otras acepciones posibles para la siempre vitalizada fórmula (en especial en el caso de los jóvenes) de una pena ‘útil y productiva’” (López, 2013: 20). Pero como un aspecto subterráneo, cabe manifestar la existencia de un silencio por parte de los jóvenes, relacionado con el hecho de que repetir el esquema de preguntas y respuestas descripto que permitía, por otra parte, evitar preguntas y respuestas que implicaran un adentramiento o el llamado a tener que realizar una reflexión sobre sí. Esta circunstancia marca la pauta de que, si bien los extensionistas se habían propuesto la realización de un cortometraje con eje en lo documental, tal vez es posible afirmar que los jóvenes rápidamente pudieron hacer un uso ficcional de las preguntas típicas que se les suelen hacer, quizás como un modo de preservar su intimidad, o de mantener al margen episodios de sus trayectorias que no deseaban trasponer al cortometraje audiovisual. En otras palabras, el comportamiento de los jóvenes admite que sea entendido como una suerte de resistencia, o al menos de fuga o efecto no pensando, respecto de lo estipulado en la actividad educativa.

Como ejemplo de lo dicho hasta aquí, también es interesante reconstruir otra escena en la cual uno de los jóvenes decidió atenerse a una respuesta estandarizada para no abreviar en una experiencia real que había atravesado. De esta manera, es posible identificar la operación por medio de la cual el recurso de una respuesta premoldeada permitía silenciar una experiencia propia de uno de los jóvenes:

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

violencia, por lo que no quiere relatar lo que allí experimentó (Registro de campo, 25 de mayo del 2018).

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

Conclusiones

Este artículo tuvo por objetivo una exploración respecto de las modalidades de participación de jóvenes privados de su libertad, en el ámbito de experiencias de extensión universitaria desde el arte audiovisual en un establecimiento de encierro del sistema penal juvenil bonaerense, ubicado en la ciudad de La Plata. Ha sido posible identificar que el abordaje en torno a las modalidades de participación de los jóvenes en los diversos encuentros con las docentes, permitió divisar situaciones en las cuales el “desenganche” (Kessler, 2004) o la apatía se introducían como resistencias a formatos de trabajo que los jóvenes podían sentir como de escasa interpelación hacia ellos. En ese sentido, también el silencio y la afección implicaron modalidades de participación posibles, y quizás no previstas por los docentes.

Ahora bien, llegado este punto es válido hacer una reflexión en torno a un aspecto común a las experiencias analizadas: en todas ellas la propuesta de trabajo con los jóvenes implicó la puesta en juego de aspectos del lenguaje audiovisual. El encuentro en el cual se desarrollaron los distintos “planos” del lenguaje cinematográfico, como también aquel en el cual el manejo de las cámaras fotográficas fue la actividad central, resultaron interesantes para ser analizados en la medida en que ambos parecen haber funcionado como catalizadores de tensiones internas de la institución carcelaria. Lo mismo cabe aseverar respecto del encuentro en el cual los jóvenes debieron hacerse preguntas unos a otros, cuando pudo observarse que los jóvenes repetían las mismas preguntas que sus compañeros, una y otra vez. Así, si bien la intención

de lxs docentes era que los jóvenes discurrieran sobre sus trayectorias vitales, rápidamente los discursos de estos últimos se presentaron un tanto herméticos, volviendo reiteradamente sobre expresiones propias de los actores del fuero penal juvenil. Pues bien, vale decir sin embargo que el hecho de que el panorama analizado indique que el magnetismo de la cárcel parece imponerse una y otra vez durante el desarrollo de los encuentros extensionistas, esto no implica una deflación de las propuestas artísticas y audiovisuales en el encierro. Antes bien, es posible afirmar justamente lo contrario: el desarrollo de las actividades artísticas y educativas permitió, en su derrotero, la emergencia de las tensiones señaladas, y que ellas se tornaran evidentes y visibles. Es decir que allí donde lo carcelario parece condicionar a las actividades de lxs extensionistas, es donde emerge con nitidez una zona de convergencia entre dos lógicas -la educativa y la correctiva-, ocasiones en las cuales se iluminan las múltiples formas bajo las cuales los jóvenes pueden vincularse con las propuestas educativas reseñadas.

En función de lo dicho hasta aquí, puede entenderse por qué las modalidades de participación de los jóvenes, admiten ser encuadradas en los términos de los “ajustes secundarios” mencionados (Goffman, 1961). La reacción de incumplimiento a lo solicitado por lxs docentes, si bien podría pensarse como una falta de efectividad del dispositivo pedagógico, desde otro punto de vista puede leerse como un desajuste o resistencia por parte de una población que, debe recordarse, está retenida involuntariamente en una institución total.

Por todo lo expuesto, es claro entonces que la indagación cualitativa sobre la participación de los jóvenes privados de su libertad en experiencias educativas en el encierro, resulta un ámbito de indagaciones fructífero. El interés de este artículo, ha sido aportar algunas claves para analizar cómo se imbrica un dispositivo pedagógico en el marco de la vida cotidiana, compleja y absolutamente regimentada de los jóvenes aludidos. En cualquier caso, reparar en el orden de la imposición coercitiva de la vida en el encierro, debe ser un señalamiento no sólo de las limitaciones de las prácticas educativas en el encierro, sino también de sus desafíos y potencialidades.

Notas

¹Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS- UNLP CONICET) Dpto. Lenguas y Literaturas modernas | FaHCE | UNLP

Referencias bibliográficas

- Chaves, M. (2005). “Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea”, *Última década*, 13(23), 9-32, 2005.
- Daroqui, A. (2014). *Castigar y Gobernar, Hacia una sociología de la cárcel*. Comisión por la Memoria y Grupos de Estudios sobre sistema penal y Derechos Humanos: La Plata

Daroqui, A., López, A.L. Y Cipriano García, R. (2012). *Sujeto de castigos. Hacia una sociología de la penalidad juvenil*. Rosario: Ediciones Homo Sapiens.

Duschatzky, S. (2005). "Notas sobre la relación entre escuela y subjetividades juveniles", *Anales de la Educación Común, Adolescencia y Juventud*, año 1, n° 1, septiembre de 2005.

Duschatzky, S. Y Corea, C. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Colección Tramas Sociales. Argentina: Paidós.

Dussel, I. Y Skliar, C. "Los lenguajes de la educación", En: NIEDZWIECKI, D. (2015). *Sola, fané y descangayada. Conversaciones sobre la escuela*. Buenos Aires: FLACSO, pp. 9-49.

Goffman, E. (2006 [1961]). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.

Kessler, G. (2007) "Escuela y delito juvenil. La experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 32, enero-marzo, pp. 283-303. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México

Kessler, G. (2004). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós.

Kessler, G. (2002). La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. Buenos Aires; Argentina: IIPE – UNESCO

Rancière, J. (2005). Sobre políticas estéticas. Barcelona: Museud'Art Contemporani de Barcelona

Urtubey, F. (2020). Extensión universitaria con jóvenes en conflicto con la ley penal. Análisis de experiencias en dos dispositivos de encierro punitivo del Sistema de Responsabilidad Penal Juvenil de la provincia de Buenos Aires, Argentina (2018-2019). Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, Universidad Nacional de La Plata.

Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.