

**Autoras:** Alida Dagnino Contini; Julieta Santacroce; Luciana Pascua

**Mails:** alidagnino@hotmail.com; ju.santacroce@gmail.com; lucipascua@gmail.com

Facultad de Periodismo y Comunicación Social; Facultad de Trabajo Social (Universidad Nacional de La Plata).

**Mesa de trabajo elegida:** N° 18 “Universidad y extensión”.

**Título:** “Responsabilidades Universitarias. Reflexiones desde una experiencia de extensión con Jóvenes en Contextos de Encierro”.

El presente trabajo es una reflexión sobre la experiencia del proyecto de extensión universitaria “Contraseña: promoción de derechos desde la comunicación”, en el que se realizan talleres de comunicación y derechos humanos con jóvenes en contextos de encierro. La práctica de tres años continuados nos ha llevado a repensar la extensión universitaria; ya no como una herramienta para que la Universidad transmita conocimientos a lugares y/o personas que “no los tienen”, sino como espacio de construcción de conocimiento colectivo que habilite a pensar entonces otra universidad posible.

La universidad no está aislada, está inmersa en un contexto social amplio del cual se ha nutrido para sus experimentos y a la que ha transformado en objeto de investigación durante años. Al habitar y ser habitada por la sociedad, entendemos tiene una responsabilidad para con la misma: visibilizar y denunciar las desigualdades y las injusticias. Sin embargo, en contextos de encierro la doble vulneración de derechos de lxs jóvenes allí alojadxs (la de ser pobres y marginadxs socialmente; y la de estar encerradxs por esa condición) aparece como signo de la complejidad imperante allí que, a priori, no podremos cambiar pero que sí deberemos tomar como parte de nuestro escenario de trabajo. Esto nos lleva a preguntarnos: ¿cómo practicar la extensión universitaria en escenarios donde la complejidad está vinculada a la vulneración de derechos? ¿cómo transformar esa extensión universitaria en pos de consolidar espacios de discusión y construcción de saberes en terrenos donde el derecho a la educación se encuentra constantemente vulnerado?

## La complejidad del territorio

No es suficiente que se conozca un campo de estudio para ponerlo en común con otrxs que no enseñarlo, por eso es que debemos elaborar métodos (entendiendo a éstos como caminos y no recetas) de enseñanza dinámicos, profundos y eficaces. 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. Por *complejo* entenderemos 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 en Comunicación y Educación, 2011). 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, es que 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 (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.

El proceso de construcción de identidades es en sí complejo. En él las identificaciones se realizan de forma colectiva (con la familia, con amigxs, en la calle, en el club del barrio) aunque también en el plano de las subjetividades (en función de experiencias individuales). Es importante aclarar que la conformación de una identidad colectiva no supone la homogeneización interna de todo el grupo (Chiriguini, 2004). Todxs estamos constituidxs por múltiples pertenencias, pues formamos parte de distintos grupos sociales. Cada uno de ellos comparte unas normas, unos discursos, unos intereses. Los procesos de exclusión o de aceptación pueden generar que la conformación de la identidad devenga en una identidad negativa. Lxs jóvenes que transitan los contextos de encierro se ven inmersxs en un circuito de demarcación constante de esa negatividad respecto de su identidad. Pues parte de la sociedad lxs señala si tienen determinada vestimenta, lxs acusa de peligrosxs y lxs excluye de los circuitos de socialización que impone el sistema capitalista. Es decir, la señora del quiosco del barrio cuando vea al joven de gorrita y buzo Nike acercarse, ensayará y desplegará una serie de estrategias para deshacerse lo más pronto posible de él. Cuando el/x mismx joven esté caminando por las calles de su barrio, el policía seguramente lo parará para ver qué está haciendo. Luego, si sale de su barrio y se dirige al centro urbano (porque, seguramente, será un joven de un barrio periférico) será interrogado quizás por otrx policía o por unx gendarme. Las miradas se volverán sobre él nuevamente y los medios de comunicación lo nombrarán como una amenaza social. Entonces su identidad devendrá en negativa para lxs otrxs.

El sociólogo Horacio González, sobre las prácticas de lxs jóvenes, dirá que la idea, en definitiva es “marcar fronteras, marcar una territorialidad. Hay jergas, códigos, una ritualidad cerrada”. Esta territorialidad es disuadida por las instituciones de encierro que imponen sus propias reglas. Se produce una infantilización del joven al generar un circuito interno en el que éste casi de nada se ocupa ni se vale por sí mismo. Se reproduce la idea cristiana diferenciando ‘lo que está bien’ de ‘lo que está mal’, ubicando a lxs jóvenes privadxs de su libertad en este último lugar. Constantemente se vuelve sobre el error cometido, pasando a ser lxs jóvenes más ‘hechos’ que personas.

El escenario complejo del encierro nos impone, entonces, un escenario que se viste con una propuesta resocializadora pero que para cumplimentarla separa a lxs sujetxs de sus espacios de socialización, prohíbe y vulnera muchos más derechos que el de la libertad ambulatoria (que es el único que debe ser sacado con la privación de la libertad), y estigmatiza a quienes aloja. Esto genera la circulación de un doble discurso sobre lxs jóvenes: por un lado son el futuro de toda una sociedad pero por el otro son la representación en vivo del peligro, son una amenaza social e incluso una “juventud perdida”.

La Ley de Educación Nacional N° 26.206, que entre sus prescripciones, establece la obligatoriedad de la escuela secundaria, también crea la Modalidad Educación en Contextos de Privación de Libertad en el sistema educativo nacional. En este marco, se considera como privación de libertad a toda situación de encierro originada en cuestiones penales, terapéuticas o de otro orden. El objetivo central de la Modalidad es el logro progresivo de la universalización de la cobertura en todos estos contextos. Se trabaja con las jurisdicciones para brindar atención educativa de diversos niveles educativos y de otras modalidades, a quienes se encuentran en situación de encierro en tres tipos de instituciones totales: las cárceles federales y provinciales, los institutos de régimen cerrado que alojan a adolescentes y jóvenes acusados de delito, y los centros de atención de adicciones con régimen cerrado o de contención acentuada.

Sin embargo, más allá de la letra escrita que avanza en materia de derechos humanos como estrategia de inclusión para estos grupos vulnerados y buscando instalar garantías para el desarrollo pleno del derecho a la educación, surgen dificultades que se presentan a la hora de llevar a la práctica dicha educación inclusiva. Las mismas se desprenden de las características que le dan forma a las instituciones totales: circularidad (traslados), la educación entendida como beneficio, y condiciones edilicias y de detención extremadamente precarias; cuestiones que involucran violaciones a sus derechos fundamentales. En este sentido, el informe anual del Comité contra la Tortura<sup>1</sup> (CCT) plantea que:

El ejercicio pleno del derecho a la educación, a las actividades deportivas, a la recreación, al contacto con el mundo exterior se encuentra atravesado por prácticas de sanción, que utilizan su prohibición como castigo, a discreción del personal institucional. Así, la vida de los jóvenes en las instituciones queda significada por la lógica del castigo o beneficio, la sanción o el hacer conducta, y se construye una legalidad que es propia entonces de cada institución, sector, pabellón. Esta materialidad, soporte de las arbitrariedades, violencias y pérdida de derechos como corolario irreductible del castigo en el encierro, pone en tensión el discurso acerca de lo que se espera “formalmente” desde los enunciados académicos, legislativos, ejecutivos y judiciales del período de una pena de responsabilización. Se observa que la cotidianeidad en el encierro se define y determina por el “humor” y la disposición de los asistentes de minoridad. En el marco de la arbitrariedad, todo está inmerso en una lógica de “negociación”, aunque en absoluta desigualdad de términos. Efecto directo de ello es que el régimen de vida en la institución se establece en la informalidad de las conductas de los asistentes y la decodificación que los detenidos deben hacer para asumir una maleabilidad tal que les permita no ser objetos de sanción o pérdida de “beneficios”. Como complemento necesario, no se despliega en los jóvenes ningún tipo de elección en cuanto a intereses o actividades a realizar, con lo que no se permite posibilidad alguna de subjetivar las -escasas y precarias- actividades a las que acceden y de vivirlas como proyectos propios en relación a su trayectoria de vida (CCT, 2013: 322-323).

En este marco encontramos diferentes propuestas y experiencias concretas, muchas de ellas de extensión universitaria y de organizaciones sociales que buscan intervenir pedagógicamente a lxs sujejtxs alojadxs en instituciones de encierro.

Aquí se encuentra la propuesta de los talleres que se vienen desarrollando desde el año 2012, y que pretenden generar espacios donde poder trascender estas lógicas del encierro, en tanto ausencia e imposibilidad de actividades colectivas y fragmentación identitaria, en pos de generar la posibilidad de una proyección más allá de los muros a partir de su afirmación como sujejtxs de derechos.

### **La complejidad de la práctica**

Pensar en la extensión en contextos de encierro como una práctica compleja (en tanto toda práctica educativa lo es), es comprenderla desde su sobredeterminación, entonces, desde su lugar de práctica mediada por múltiples instituciones, cuerpos, teorías, discursos. Compleja en tanto extensionista, puesto que la extensión universitaria es un campo que cuesta definirlo y más aún llevarlo a la práctica con la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace de él. La extensión aún se sigue comprendiendo desde el lugar de la transmisión de saberes, de la *extensión* justamente, del conocimiento universitario (ponderado como único, válido y universal).

La extensión también es una práctica compleja por los territorios en los que se practica, que son siempre escenarios vulnerados, precarios y alejados de los centros;

territorios donde la universidad no llega y que tampoco contempla como posibles productores de conocimientos (también plausibles de ser pensados válidos). La complejidad de la extensión en contextos de encierro la resalta la condición de doble muro, condición que refleja una doble exclusión/vulneración: el muro del afuera, que los incluye a partir de imponerles la condición de excludxs, de pobres sin acceso a las necesidades básicas. Y el muro del adentro, del encierro, que concluye aquella doble exclusión: *son* pobres y presxs (generando una identidad 'esencial' inmodificable encarnada a veces en discursos de algunos sectores sociales tales como: "son pobres porque quieren").

La complejidad de la práctica se expresa también en lxs sujetxs con lxs que intervenimos (que se encuentra con la propia). Hablamos de sujetxs complejos en tanto insertos en procesos de sobredeterminación; atravesados por múltiples condicionamientos. Esa sobredeterminación que nos encuentra (y desencuentra) entre sujetxs forma parte de la complejidad nombrada; "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... sin disipar sus diferencias" (Buenfil Burgos, 1992:12). La sobredeterminación en lxs sujetxs aparece en "una multiplicidad de referentes cada uno con su especificidad, pero que aparecen condensados en una unidad. Esta condensación expresa la existencia de un punto nodal o eje articulador, a la vez que conserva la diferencia" (idem).

En la complejidad aparece la pregunta sobre el rol que debemos construir como talleristas/extensionistas. ¿Cuál es ese rol? ¿Con qué objetivo hacemos lo que hacemos? ¿Desde dónde nos posicionamos para intervenir? No somos docentes de escuela (pues el nuestro es un espacio por fuera de la institución escolar, tiene lógicas de funcionamiento distintas), no somos parte de la institución de encierro; pero tampoco somos amigxs de lxs pibxs, cómplices, héroes o heroínas. Rol difícil de trabajar frente a la percepción de vulneración (en el relato de lxs jóvenes sobre sus trayectorias de vida aparecen identidades fragmentadas, vulneración continua de derechos; en el cotidiano del instituto se violan derechos constantemente, hecho que constatamos cuando asistimos allí o por el relato de lxs propixs jóvenes). Somos facilitadorxs y también un nexo con el afuera, generando desde allí la posibilidad de contar el encierro desde el encierro, para que la sociedad conozca estos contextos, a estxs jóvenes, sepa cuáles fueron las causas-raíces que lxs llevaron a robar, matar, etc., conozca sus historias de vida. Compartimos herramientas para interpretar la realidad e intentamos pensar/construir nuevas con ellxs, reconociéndolos siempre como sujetxs creadorxs y, sobre todo, como sujetxs de derechos.

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 lxs 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].

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 '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 parte también de esa Universidad. Imaginamos una Universidad abierta a la comunidad, que forme parte del entramado público y que permita la libre entrada, como una puerta más de acceso a la ciudad. Cuando el pueblo inunda los espacios universitarios, las demandas sociales salen a flote, y el espacio se vuelve comunión con los movimientos sociales. La Universidad debe ser un espacio de debate y de lucha de esas demandas porque la entendemos como 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 a la sociedad. En este plano, 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 (al estilo positivista aquí se establece el corte y la distancia entre el conocimiento validado como verdadero y científico y el que no lo es, aquél que es mera *doxa*<sup>ii</sup>). Sin embargo, creemos (luego de un cierto recorrido por la extensión universitaria y un vasto debate sobre su práctica - siempre inacabado, obviamente-) que el plano de la realidad tiene grietas, pues en todo espacio instituido, lo instituyente emerge como lo plausible de ser movido, transformado. Encontrar esas grietas nos llevó a querer conocerlas pero sobre todo 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 -al mismo tiempo- de producción colectiva de conocimientos; como parte entonces de la currícula de una carrera de grado<sup>iii</sup>.

La extensión universitaria se aprende y se promueve a través del reconocimiento del universo vocabular de *lxs otrxs* (que nos construyen), donde el objeto de investigación deviene en sujeto de investigación, protagonista de su propia transformación (que también es la nuestra). Poner en común la Universidad significa democratizarla, no en el sentido de adaptarla a las bases a un vocabulario ajeno y coloquial, sino de proveer las herramientas para la comprensión de ese propio universo vocabular universitario. Que sea accesible no significa que tenga que ser distinta, sino que genere las condiciones de comprensión de aquello que inicialmente resulta imposible. Construir una Universidad accesible no es construir un nuevo edificio universitario, sino 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*.

## **Sistematización de la práctica extensionista**

*"La actitud es escuchar, que está más allá de oír.  
Muchas veces oímos muchas cosas, pero tenemos que  
tratar de escuchar lo que el otro está queriéndonos  
decir, esto es, una actitud fundamental".*

*"No hay palabra verdadera que no sea unión  
inquebrantable entre acción y reflexión".*

*"Decir la palabra verdadera es transformar el mundo".*

**Paulo Freire**

Partimos de la idea de que la sistematización es “un proceso permanente y acumulativo de producción del conocimiento a partir de la experiencia de intervención en una realidad social determinada (...) buscando transformarla con la participación real en el proceso de los actores involucrados en ella” (Iovanovich, 2007: 1). Entendemos que la misma debe ser parte de un proceso previamente planificado, consciente y, sobre todo, comprometido. Al pensar a la extensión como herramienta de construcción de conocimientos colectivos y de transformación social, no debemos dejar de lado la importancia que asume la sistematización, ya que permite recuperar en clave crítica lo trabajado con el objetivo de generar nuevos conocimientos. Así, la sistematización aparece como un desafío que implica cuestionar las propias experiencias y reflexionar colectivamente sobre los modos de intervención. Al igual que el momento de desarrollo del taller, es espacio de participación colectiva, todos los actores que integran los talleres deben aportar a la sistematización, abriendo así la posibilidad de incluir múltiples perspectivas en relación a hechos, discursos o elementos que conformaron las prácticas.

Sistematizar nuestra propia práctica nos llevó a pensar en el sentido que asignábamos en cada taller, en cada planificación a la extensión universitaria. Porque ese sentido fue mutando con nosotras cuando empezamos a conocer el territorio, la práctica, los sujetos. Gabriel Kaplún nos propone repensar la extensión desde el lugar de incluso eliminarla como concepto, entendiendo que quizás el hecho de que ya exista e intentar transformarla nos reprime la posibilidad de pensar en nuevos modos de nombrar dicha práctica/espacio/herramienta. Previo a ello afirma que es necesario trabajar en pos de tres desafíos: un desafío cultural y epistemológico en relación a “este problema de qué entendemos por conocimiento, cómo se produce el conocimiento, qué lugar tiene la universidad allí” (2012); un desafío institucional en el que aparece la pregunta por el cómo repensamos la universidad pública ya no como un espacio que se ha definido como gran aparato de producción de conocimientos y que tiene por eso condiciones para enseñar y para hacer extensión (entendida del modo tradicional), sino como una institución que en primer lugar se relaciona con la sociedad para entender sus realidades, sus demandas, sus deseos (...) y críticamente en diálogo con ella procesar esas demandas para desde ahí construir la agenda de la investigación y de producción de conocimiento y, así, generar espacios de aprendizaje. Esto implicaría (o invitaría) a pensar a la universidad desde la extensión, hecho que pondría en primer lugar -y no al final- la relación con la sociedad. Hecho que propondría también admitir que “el conocimiento científico” es sólo una forma de conocimiento. Un último desafío, del orden de lo conceptual, tiene que ver con que hay una idea muy iluminista aún latente en el ámbito universitario: “uno tiene y otro no”. El desafío aquí no es el de promover la multiculturalidad, el de respetar la cultura del otro. Si no el de reconocerla con la responsabilidad de asumirlas desiguales y que hay instancias de diálogo las que se construye a partir de negociaciones y no simplemente desde la escucha del otro. Kaplún a este último desafío lo llama “intercultural” y refiere con él a la idea de captar el deseo del otro y aprender del otro y con el otro. Dice Eduardo Remedí:

Toda intervención es negociar, significa también que yo soy intervenido por esas prácticas, yo como interventor soy intervenido y que yo voy a ser modificado por esa intervención, voy a ser modificado en mi estructura conceptual o en mi marco conceptual, voy a ser modificado en mis propias prácticas, voy a ser modificado en mi propia personalidad (2004: 8)

Revisar la práctica nos ha llevado a definir que hay cosas que no negociamos, y quizás aquí aparece 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 puntual de cada encuentro. Nuestro horizonte político en ese sentido es el de interpelar al otro, intervenirlos en el sentido de movilizar sus ideas, sus saberes y, entonces, movilizar los

nuestros. Sin embargo, Remedí aclara que cuando intervenimos a alguien intervenimos sobre sujetos ya intervenidos por otras agencias, por otras instituciones, discursos y prácticas (2004). Pero nuestro mayor desafío allí es intervenir a alguien que está siendo intervenido por el encierro, por el doble muro (de la exclusión adentro y afuera que mencionamos más arriba).

### La comunicación: producción de vínculos y sentidos

Pensar la comunicación desde los vínculos es pensar qué actores están en juego, qué vínculos existen entre ellos, qué vínculos nunca existieron, qué vínculos se dañaron (Kaplún, 2012). Intervenimos desde un vínculo dañado, pues los jóvenes privados de su libertad entran a “resocializarse” en la completa aislación: no ven seguido a sus familias ni a sus amistades (generalmente los ubican en institutos muy alejados de sus lugares de residencia).



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 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.

Los 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 los 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 privados de su libertad<sup>iv</sup>, entre otras cosas); y, por último, la apelación constante a la creatividad colectiva, que nos permitió construir un producto sincero y desde y con los jóvenes alojados en Nuevo Dique. “Un día en el Nuevo Dique” relata las vivencias de todos los días de jóvenes privados de su libertad a partir de una ficción de 10 minutos que busca mostrar la cotidianidad del encierro: requisas, talleres, relaciones con los asistentes de minoridad, son algunas de las situaciones que aparecen.

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 peligrosos y de pena de muerte.

### 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.
- Buenfil Burgos, R. N. (1993) *Análisis de discurso y educación* [en línea]. DIE 26. México: Instituto Politécnico Nacional. Consultado el 20 de agosto de 2015 en <<http://catedracomeduc.files.wordpress.com/2013/03/buenfil-burgos-anc3a1sis-de-discurso-y-educac3b3n.pdf>>
- Chiriguini, M. C. (2004). *Apertura a la Antropología*. Buenos Aires: Proyecto Editorial.
- Comunicación y Educación cátedra II. (2011). *Comunicación / Educación: un acercamiento al campo*. (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/>>
- Goffman, E. [1963] (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Iovanovich, M. (2007). La sistematización de la práctica docente en educación de jóvenes y adultos. Universidad Nacional de La Plata.
- Kaplún, G. *Diálogos*. Capítulo 07. Dirección de Comunicación de la UNL. <https://www.youtube.com/watch?v=ykcPjSse4q8> [en línea]. Consultado el 24 de agosto de 2015.
- 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>>
- Remedí, Eduardo (1994). “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.

---

<sup>i</sup> El Comité contra la Tortura fue creado en el año 2002, con el objetivo de monitorear lugares de detención y prevenir y denunciar violaciones a los derechos humanos de las personas privadas de su libertad. Su accionar, por ser un área de la Comisión por la Memoria, se inscribe en los principios de autonomía funcional y financiera establecidos en el Protocolo Facultativo de la Convención contra la Tortura de Naciones Unidas para el control de lugares de encierro. A la intervención respecto de la violación masiva de derechos en los lugares de detención de la provincia de Buenos Aires (cárceles, comisarías e institutos de menores), se agregan los casos abuso policial en general. Además el Comité pretende incidir en las políticas públicas vinculadas al sistema penal, penitenciarias, de seguridad y de niñez y adolescencia, promoviendo su adecuación a los estándares constitucionales e internacionales. Otro objetivo consiste en coordinar acciones tendientes a la difusión de esta problemática. Anualmente, se publica un Informe que da cuenta y evalúa el estado de situación de estas políticas en la Provincia de Buenos Aires.

<sup>ii</sup> Concepto utilizado por Parménides para distinguir la “vía de la verdad” de la “vía de la opinión” o un conocimiento obtenido a partir de la experiencia (*doxa*).

<sup>iii</sup> 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).

<sup>iv</sup> Desde el proyecto de extensión resolvimos (luego de debatir el tema en reuniones generales) que si realizábamos un material audiovisual, intentaríamos valernos de los múltiples recursos del género y del formato elegido para que las caras de lxs jóvenes no aparezcan visibles por completo. Si bien nunca estuvimos de acuerdo con la utilización del recurso de pixelar las caras (muy usado por los noticieros televisivos), creemos que es necesario cuidar la integridad de lxs jóvenes que se



---

encuentran encerradxs. Muchas veces en las producciones quieren relatar lo que sucede adentro de las instituciones de encierro; esos relatos envuelven en la mayoría de los casos vulneraciones de derechos humanos que deben ser denunciadas. Mostrar las caras implicaría, creemos, poner en circulación un material que -para quienes custodian esos espacios- puede ser utilizado en contra justamente de lxs mismxs jóvenes (por ejemplo, si algúnx joven en un material que se produce para ser difundido (tanto adentro como afuera del encierro) describe actitudes violatorias de los DDHH por parte de un asistente de minoridad y esta persona lo ve, puede utilizar aquello para 'vengarse' o propiciar 'castigos' que sigan perpetrando dichas violaciones.