

Contextos de Educación, agosto de 2018, nº 24, ISSN 2314-3932
Universidad Nacional de Río Cuarto.
Facultad de Ciencias Humanas
Departamento de Ciencias de la Educación

UNA EXPERIENCIA EDUCOMUNICACIONAL EN CONTEXTO DE ENCIERRO

AN EXPERIENCE OF EDUCATION AND COMMUNICATION
IN CONTEXT OF CONFINEMENT

Silvia Agustina Sily*, María Laura Agüero*

*Universidad Nacional de Salta, República Argentina
agusily@hotmail.com

Palabras Clave

comunicación popular
ciudadanía
contexto de encierro
sistematización
experiencia

Resumen

La experiencia objeto del presente relato se vincula con el Proyecto de tesis de Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la autora, Ciudadanía comunicativa en contexto de encierro, realizado durante los años 2015-2016. El taller de lectura y escritura realizado en un núcleo educativo en contexto de encierro fue parte indispensable de este proceso que tenía como corolario la producción de una pieza comunicacional. En este relato nos focalizamos en la sistematización realizada para reflexionar sobre la experiencia, mejorar la práctica propia y sociabilizar los aprendizajes a fin de contribuir a que otros comunicadores emprendan procesos de comunicación popular y alternativa. Incorporamos también algunas reflexiones personales que surgieron en el diálogo entablado entre las perspectivas teóricas, el terreno y los sentidos que las prácticas comunicacionales que los jóvenes manifiestan. Con la intención de delimitar nuestro objeto de estudio nos preguntamos ¿en qué forma incide la educación y comunicación en contextos de encierro en la subjetividad de estas personas?, ¿cómo aporta esta propuesta a la configuración de la propia subjetividad?, y ¿qué visiones revelan sus prácticas comunicativas?

Keywords **Abstract**

popular communication
citizenship
context of confinement
systematization
experience

The experience, object of this report is linked to the project of the author's dissertation in Communication Sciences, "Communicative Citizenship in context of confinement", carried out during the years 2015-2016. The reading and writing workshop held in an educational center in the context of confinement was an indispensable part of this process that had as a corollary the production of a communication. In this story we focus on the systematization carried out to reflect on the experience, improve our own practice and socialize the learning in order to encourage other communicators to undertake popular and alternative communication processes. We also incorporate some personal reflections that emerged in the dialogue between the theoretical perspectives, the context and the senses in the communicative practices of young people. With the intention of defining our object of study, we ask ourselves: ¿in what way does education and communication affect contexts of confinement in the subjectivity of these people? ¿How does this proposal contribute to the configuration of one's own subjectivity? And, ¿what visions are revealed in their communicative practices?

La experiencia objeto del presente escrito se vincula con el Proyecto de Investigación Ciudadanía comunicativa en contexto de encierro realizado durante los años 2015-2016. Este proyecto se realizó en el Centro de Actividades Juveniles (CAJ) 7210 perteneciente al Centro de Atención a Jóvenes en Conflicto con la Ley Penal N°1, en la ciudad de Salta. El taller de lectura y escritura en contexto de encierro fue parte indispensable de este proceso que tenía como corolario la producción de una pieza comunicacional en formato revista de bolsillo.

Asimismo, el proyecto contemplaba un trabajo espiralado entre la teoría y el terreno desde una mirada transdisciplinar, proponiendo hacer inteligibles las relaciones que se establecen en el contexto de producción de los jóvenes con la educación, la familia, el trabajo, los estupefacientes, la violencia policial y barrial. Procuramos que la comprensión del delito como hecho social estuviera dado en función de los significados que los actores dan a su historia (Sirvent, 1996). Asumimos el desafío de comprender y aprender del trabajo que llevamos a la práctica en cada encuentro a través de una sistematización de la experiencia. El aprendizaje es posible si cuestionamos analíticamente lo que nos propusimos hacer y el desarrollo de la práctica

Los objetivos que guiaron el sentido de las acciones de esta experiencia fueron fortalecer las aptitudes comunicativas y la comprensión lectora de los jóvenes que asisten a este núcleo educativo en privación de libertad, y generar un espacio para el diálogo, la creación, la búsqueda de alternativas y nuevos modos de construcción basados en la justicia social. Se pretendió aportar a la construcción de nuevas modalidades de intervención en el campo de Educación/Comunicación. Se atendió también a la necesidad de interpretar el sentido de las acciones implementadas en este contexto.

No desarrollaremos en profundidad las perspectivas teóricas que nos permitieron comprender, interpretar y poner en relación diferentes conceptos, pero sí se explicita el posicionamiento epistemológico frente al objeto de estudio. Nos focalizaremos en la sistematización realizada para reflexionar sobre la experiencia, mejorar la propia práctica y socializar la interpretación crítica que realizamos a fin de contribuir a los procesos de comunicación popular y alternativa emprendidos por otros comunicadores.

Fundamentación del proyecto

La elección de esta modalidad en el trabajo final y el trabajar en contexto de encierro está relacionada con la convicción de que la realidad no genera las condiciones para que la infancia y la juventud se desarrollen con igualdad de oportunidades. Las injusticias que se aprecian en estos espacios no tendrían lugar de no existir tantas otras inequidades en la vida social. Se adhiere a la concepción del delito propuesta por Kessler (2004) desde un abordaje y estudio integral:

El delito, como dijimos, es la parte visible de otros procesos menos evidentes y menos espectaculares para la opinión pública: los protagonistas de este libro han vivido una serie de experiencias familiares, escolares, barriales y laborales con rasgos compartidos que, si bien no explican las razones del delito, son el contexto en el que éstas se han generado y, por ende, analizarlas es imprescindible para su comprensión (Kessler, 2004, p. 11).

Durante el trabajo preliminar al de este espacio de taller fue posible apreciar las dificultades que nuestros jóvenes entablan con la lectura y escritura. Buscando transformar la situación de desventaja que se vive al no poder dialogar con un texto, surgió la iniciativa de trabajar la palabra escrita y darle visibilidad a las tramas sociales y a las voces de adolescentes privados de libertad. Se buscó durante el lapso del taller que prevalecieran sus historias y que tanto el espacio como la revista fueran realmente apropiados por ellos.

Como sostienen Frejtman y Herrera (2010, p. 36)

Si bien los avances éticos y jurídicos de la modernidad permiten al mismo tiempo afirmar que toda persona es un sujeto de derecho; es decir, tiene el derecho inalienable de ser, de producirse a sí mismo, o dicho de un modo más pragmático, tiene la posibilidad de diseñar un proyecto de vida y contar con las posibilidades objetivas para hacerlo; nuestra sociedad no genera estas condiciones equitativamente para todos. Por el contrario, segrega, diferencia, separa y facilita para algunos de sus miembros las condiciones más amplias para ejercer ese derecho y las cercena de lleno a otros.

Enseñar y aprender en contextos de encierro implica efectivizar el derecho a la educación. Este proyecto surge de la necesidad de un espacio que sostenga la voz y trascienda los muros, donde los productores de contenidos puedan a través de variadas dinámicas y ejercicios, pensarse a sí mismos de otra manera; cuya enunciación no posea ya un vínculo con el delito y contemple otras perspectivas y horizontes para sí, partiendo de la creencia que el mero acto de escribir conlleva una reflexión y proyección de sí mismos en el tiempo.

Los sujetos de derecho que se hacen presentes en un contexto de encierro asisten a la privación de su libertad ambulatoria. Esta pena no debería ser motivo de cercenamiento de otros derechos, entre los que se encuentra la libertad de expresión, comprendida como el derecho a buscar, recibir y difundir información libremente. Sostenemos que el derecho a la información es habilitante de otros derechos, entre lo que se encuentra la libertad de prensa.

Mata (2006) entiende el concepto de ciudadanía comunicativa -dentro de las prácticas de comunicación que se desarrollan en la cárcel-, como “el reconocimiento de la capacidad de ser sujeto de derecho y demanda en el terreno de la comunicación pública y el ejercicio de ese derecho” (Mata, 2006, p. 15). Visibilizar las demandas colectivas de estos actores sociales permite que las condiciones de vida que se afrontan en el encierro traspassen las rejas y nuevas perspectivas sean discutidas.

Con el propósito de delimitar el objeto de estudio, nos preguntamos ¿en qué forma incide la educación y comunicación en contextos de encierro en la subjetividad de estas personas?, ¿cómo aporta esta propuesta a la configuración de la propia subjetividad? y ¿qué visiones revelan sus prácticas comunicativas?

Marco teórico

Un actor social es un sujeto colectivo estructurado a partir de una conciencia de identidad propia, portador de valores, generador de acciones sociales que contribuyen a la transformación de la sociedad. Tomamos como referencia los conceptos de actor social, que utilizaron Michel Crozier y Erhard Friedberg (1977) y Alain Touraine (1984).

El reconocimiento de los actores sociales introduce una concepción de la sociedad humana fundada en el historicismo, en el cual el conflicto social es un mecanismo de cambio. Se entiende a la sociedad como un sistema social que no está totalmente reglamentado, y en el cual los actores disponen de un margen de libertad, que utilizan en forma estratégica en sus interacciones con los demás.

Los actores sociales actúan en consecuencia en el marco de relaciones sociales desiguales y conflictivas, basadas en la influencia, la autoridad, el poder y la dominación. Los espacios de acción y participación de los jóvenes y la visibilización de los sentidos que construyen en sus discursos son instrumentos para intervenir en el espacio social y construir una representatividad como actores sociales.

Desde las ciencias sociales se analizaron los procesos de subjetivación que intervienen en la construcción de las identidades de los individuos según determinados aspectos, como valores morales, las prácticas ciudadanas, las formas de adquisición de conocimientos, entre otros; conformando una pluralidad de enfoques que definen a los sujetos. En esta experiencia admitimos en nuestro análisis, además de individuos y grupos de ellos, una multiplicidad generada por un encuentro educativo conformado por diversos individuos. Este enfoque que parte de lo educativo, ya no como una unidad o un conjunto de unidades, sino como multiplicidades, es adoptado por Leonardo Javier Colella (2015)². Esto nos permitirá interpretar a las situaciones educativas como potenciales espacios de disrupción.

Si bien la educación actúa en articulación con sujetos individuales y con saberes instituidos, podría involucrar una composición subjetiva en sentido colectivo, asumiendo que toda construcción subjetiva supone una forma novedosa de pensar y pensarse en una situación dada. En este sentido, postulamos que el sujeto constituido en el ámbito educativo podría partir de un pensar-juntos, en el que confluyen las miradas problematizadoras particulares, y a través del cual podría enunciarse alguna novedad (Colella, 2015). El proceso de subjetivación está mediado por prácticas pedagógicas y comunicacionales que lo constituyen. La mediación es la propia cultura que a la vez que contexto es producto de la comunicación. Es el lugar desde donde se produce el sentido de la comunicación (Barbero, 1998). Hay otras mediaciones posibles que se retoman en esta práctica que son el lenguaje, los sentidos y significados que emergen en los procesos comunicativos, la acción social de los jóvenes, las identidades y el barrio.

Enfoque teórico-metodológico

Las perspectivas teóricas que acompañaron el proceso de investigación responden a los principios básicos de la co-investigación. Cubides, Durán, Valderrama y Valenzuela Echeverri (2005) señalan que la misma implica investigar con, “más que investigar en nombre del ‘otro’, lo que se hace es investigar con él, hablamos de una investigación en la que se pretende que el ‘otro’ sea, ante todo, un igual” (Cubides, Durán, Valderrama y Valenzuela Echeverri, 2005, p. 17). Se trata, de acuerdo a los autores, de un diálogo de saberes, “dialogar con el otro, desde las limitaciones de sus/nuestras diferencias, lo que implica el reconocimiento del saber del otro y del propio como constitutivo de sí” (Cubides, Durán, Valderrama y Valenzuela Echeverri, 2005, p. 17). La co-investigación refuerza la identidad colectiva, la cual tiene tres elementos constitutivos:

Supone la presencia de aspectos cognitivos que se refieren a una definición sobre los fines, medios y el ámbito de la acción colectiva; hace referencia a una red de relaciones entre actores que comunican, influyen, interactúan, negocian entre sí y adoptan decisiones y requiere cierto grado de implicación emocional, posibilitando a los actores sentirse parte de un ‘nosotros’ (Cubides, Durán, Valderrama y Valenzuela Echeverri, 2005, p. 17).

Se realizó una confrontación entre teoría y empiria operada a partir de una lógica cualitativa, lo cual implica pararse de una forma determinada ante el hecho social a investigar. El camino de confrontación fue inductivo-analítico. La búsqueda científica tiene su énfasis en generar teoría y comprender. Nuestras

preguntas fueron contestadas en la emergencia de sentidos que los actores dan al hecho social y entablando un diálogo con el marco teórico.

En el taller de lectura y escritura trabajamos con la línea teórica y metodológica de la Comunicación Educativa de proyección social sustentada en una pedagogía comunicacional. “Estamos en busca de ‘otra’ comunicación: participativa, problematizadora, personalizante, interpelante” (Kaplún, 2002, p. 11). “Concebidos, pues, los medios de comunicación que realizamos como instrumentos para una educación popular, como alimentadores de un proceso educativo transformador” (Kaplún, 2002, p. 15).

Según estos preceptos a cada tipo de educación corresponde una determinada concepción y una determinada práctica de la comunicación. La concepción pedagógica a la que se adhiere pone énfasis en el proceso. Destaca la importancia del proceso de transformación de la persona y las comunidades. Se preocupa por la interacción dialéctica entre las personas y su realidad; del desarrollo de sus capacidades intelectuales y de su conciencia social.

Este modelo de educación es endógeno, se centra en la persona y en el proceso. Paulo Freire (Kaplún, 2002), su principal inspirador, la llama educación liberadora o transformadora. Es una educación para la democracia e instrumento para la transformación de la sociedad. No se trata de una educación para informar, sino que busca formar a las personas y llevarlas a transformar su realidad. Apunta a la construcción colectiva de conocimientos.

La metodología es participativa, se enseña y se aprende en una tarea conjunta. El taller iniciaba en un proceso previo de indagación y planificación. Procuramos en esta instancia, pensar el encuentro en función de los conocimientos de los jóvenes, de sus intereses, historias, códigos culturales y comunicacionales, de potenciar la comunicación mutua. Nos preguntamos constantemente como poner en juego las técnicas más adecuadas a las características de los participantes. Durante el transcurso del taller, los jóvenes propusieron también dinámicas y material de trabajo.

Entendemos al tanteo y al error consciente como una de las formas de aprendizaje fundamentales. Jara (2006) define a la sistematización de experiencias como:

Aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. La sistematización de experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora (Jara, 2006, p. 4).

El taller de lectura y escritura fue un espacio en el que se enseñaba y se aprendía desde lo vivencial. Se constituyó como un dispositivo de trabajo con grupos, que tuvo un tiempo delimitado y buscó alcanzar objetivos pre-establecidos, a través de la conjugación de determinadas técnicas. Permitió la activación de un proceso pedagógico sustentado en la integración de teoría y práctica, el protagonismo de los participantes, el diálogo de experiencias y saberes y la producción colectiva de aprendizajes, operando una transformación en las personas participantes y en la situación de partida.

El espacio de taller estaba coordinado por la autora de este artículo. Durante el transcurso del mismo, se incorporaron dos facilitadores voluntarios, estudiantes de las carreras de Letras y Filosofía de la Universidad Nacional de Salta. Asimismo, contamos con el acompañamiento del coordinador³ del CAJ.

Para describir a los sujetos que asisten a la institución se retomaron las palabras de Frejtman⁴ y Herrera⁵, quienes parten de la idea de que la historia constituye una suerte de trama donde pueden hallarse líneas de continuidad así como puntos de conexión, y se encuentran con que en la Argentina del siglo XXI sigue habiendo, en palabras de Schuster (2009 en Frejtman y Herrera, 2010, p. 36) “ciudadanos sin derechos que al nacer cuentan ya con más probabilidades de ir a la cárcel que a la universidad”.

La cita no alude de ninguna manera a alguna característica innata de los sujetos en la que estuviera determinado su 'destino carcelario'; por el contrario, nos habla de una democracia inacabada, en proceso de construcción, que mientras tanto deja a grandes sectores de la población en situación de gran vulnerabilidad social y personal (Frejtman y Herrera, 2010, p. 36).

La educación en contextos de encierro tiene particularidades insoslayables. Los jóvenes asisten a las clases de la escuela en conjunto, sin una diferenciación etaria. La población que conforma este centro de privación de libertad es fluctuante ya que por su condición de minoría de edad no poseen sentencias firmes; este hecho hace que los participantes se renueven constantemente, y que sea difícil darle una continuidad a la tarea. Genera que en la planificación de cada encuentro contemplemos la posibilidad de presentarnos una vez más, explicando el sentido de las acciones que proponemos.

Entre otros rasgos distintivos es necesario mencionar que los celadores de este núcleo deberían vestir de civiles porque la institución es un dispositivo de semi-militarización; no obstante, son portadores del uniforme penitenciario. Su presencia hace que el espacio se encuentre continuamente observado y vigilado.

Las aulas son espacios de usos múltiples sin iluminación natural. Existen barreras físicas como muros, candados y rejas propias del sistema carcelario, sumado a los controles propios del régimen institucional.

La práctica que nos interpela

La sistematización que se presenta en este artículo pretendió recuperar el proceso vivido durante el transcurso del taller de lectura y escritura para el cual se realizó una planificación diaria de los encuentros. A través de esta modalidad de trabajo creemos que es posible contribuir a la reflexión teórica desde el conocimiento aprehendido de las experiencias y realizar aportes y propuestas a la educación no formal surgidas en base a lo que observamos en el trabajo de campo.

Se registraron audios, debates, fotografías, dibujos y la palabra escrita de los jóvenes, elementos que ayudaron a la reconstrucción de lo compartido. El eje de esta sistematización estuvo marcado por los significados que revelan las prácticas comunicativas de los participantes; los sentidos que ellos les otorgan. Tratamos de realizar una interpretación crítica, observando las particularidades y al conjunto, lo personal y lo colectivo. No se sistematizaron todas las experiencias, sino que se seleccionaron aquellas que manifestaron procesos educativos, afectivos y comunicacionales significativos para los sujetos pedagógicos. Consideramos que el hilo conductor debía ser el proceso mismo, por lo que no todos los encuentros dieron como resultado un producto escrito. Nos permitimos dialogar sobre el día a día, sobre los sentimientos, inquietudes e historias de vidas.

Generalmente estipulamos como ideal que los participantes fueran tres o cuatro integrantes por encuentro, pero en la práctica trabajamos en muchas ocasiones con grupos más numerosos -esto se debe a que cuando los jóvenes no se encuentran en un espacio formativo/recreativo o realizando alguna tarea de cocina, están en celdas compartidas-; pese a ello, consideramos que esta forma de trabajo, intentando que el grupo fuera pequeño, es favorable porque permite trabajar de manera personalizada.

Se incentivó a los jóvenes a perder la vergüenza en la lectura en voz alta y al análisis textual. Las dinámicas trabajadas estuvieron marcadas por un primer momento en el que se leía algún texto o recurso audiovisual acorde al contenido temático de cada taller con el propósito de secundarlo con foros en los que tuvieran una participación activa. Se hizo hincapié en la lectura comprensiva, trabajando con detenimiento, ensayando análisis en los pudieran dialogar con el material.

Se pretendió que los jóvenes realizaran un anclaje de los conceptos y temáticas al universo cultural y simbólico que les son propios, estableciendo paralelismos y analogías que facilitaron la comprensión y la significación de la experiencia. Se promovió el desarrollo de diversos saberes integradores donde se unieron los procesos educativos y afectivos. Se atendió a los problemas e intereses comunes del grupo y se motivó la discusión, la puesta en común, el respeto a los procesos y opiniones de los compañeros. Desde este espacio apostamos por un quiebre en las representaciones estereotipadas que en ocasiones los jóvenes construyen de sí mismos, influenciados por la mirada del otro, buscando que emerjan alter-

nativas y la confianza en sí.

Una de las lecturas que generó placer fue el libro del periodista Cristian Alarcón (2003), Cuando me muera quiero que me toquen cumbia, el cual tiene como protagonista a Víctor Manuel El frente Vital, un joven ladrón que fue acribillado por la policía bonaerense cuando gritaba refugiado bajo la mesa de una humilde vivienda, que no dispararan, que se entregaba. Esta historia gira en torno a la vida y los avatares de jóvenes de las villas, teniendo como disparador el asesinato de este joven en 1999. Es una historia en la que confluyen la violencia, las drogas, la traición, los códigos, la solidaridad y los valores, otro tipo de lenguaje y de tiempo. Uno de los jóvenes pidió que se le prestara el libro para leerlo en las horas de reclusión y expresó: "Esta historia es casi la de mi barrio". Creo que las experiencias que despiertan mayor interés en los jóvenes son aquellas que atraviesan procesos de identificación y resignificación de los sentidos, que emplean códigos culturales y comunicacionales que le son propios.

Se plantearon ejercicios de escritura de diversa índole. Se impulsó la producción de cuentos, poesías, anécdotas y reflexiones en torno a los materiales de cada encuentro. Trabajaron desde la auto referencialidad con el propósito de repensar experiencias y prácticas que los condujera a asumirse como constituyentes de un proyecto de vida. La práctica epistolar fue un deseo recurrente de los participantes. Se realizaron ejercicios lúdicos que potenciaron su creatividad. Entre estos últimos podemos nombrar a modo de ejemplo, la elaboración de instrucciones sobre actividades cotidianas y extraordinarias y la construcción de relatos e ilustraciones sobre cronopios y famas (Cortázar, 1962).

Consideramos que los ejercicios autorreferenciales se desarrollan con el potencial deseado cuando existe un vínculo entre los facilitadores y los participantes. Esta condición es difícil de prever porque no tenemos la potestad de incidir en la conformación de los grupos de trabajo, los cuales se definen atendiendo a factores diversos, entre los que se encuentran el egreso de la institución, la voluntad de participar, la superposición de los talleres con los espacios de trabajo encarados por la trabajadora social y la psicóloga y una lógica de premio/castigo administrada por el servicio penitenciario que se impone sobre la educación como derecho.

Tras el primer encuentro, anotamos una inquietud en el diario de campo, la cual planteaba si era conveniente corregir la redacción y ortografía de las producciones. Al dialogar sobre este interrogante con el coordinador del CAJ, acordamos conservar las formas en las que los jóvenes se expresan creyendo que esta decisión favorecería la liberación de la palabra y conservaría el espíritu con el que fueron escritos los textos.

Nos encontramos con jóvenes con severas dificultades en la comprensión textual, jóvenes que, en ocasiones, no sabían leer ni escribir. La conciencia de encontrarnos en un contexto en el que el analfabetismo está presente, nos movilizó a repensar incesantemente las estrategias y las dinámicas de trabajo. En estas circunstancias, los talleristas escogimos realizar los ejercicios recurriendo a su oralidad, registrando las creaciones y procurando mantener en nuestra escritura las formas empleadas en la narración oral de los participantes.

Se entiende que los adolescentes atraviesan circunstancias personales e institucionales que inciden en su ánimo y predisposición. Se buscó que el espacio y el tiempo compartido sean para ellos, un lugar de contención.

En el transcurso del taller, cotidianamente se generan espacios de diálogo, de desahogo, en el que se comparten vivencias y modos de apropiación. La película Los escritores de la libertad fue un disparador de debate e identificación ya que, aunque los hechos del film transcurren en Estados Unidos, los protagonistas experimentan conflictos y desencuentros similares a los que enfrentan nuestros jóvenes. En una escena en la que los estudiantes se encontraban leyendo El Diario de Ana Frank acompañados de su maestra; la docente les preguntó si conocían el hecho histórico del Holocausto. Los adolescentes desconocían el suceso. La maestra indagó si alguno de ellos había sufrido la muerte de un amigo o familiar en un conflicto armado y una amplia mayoría levantó la mano. Esta situación es significativa para entender cuál es el contexto de producción de los Escritores de la Libertad (película que está basada en hechos reales), y en la que nuestros jóvenes se referenciaban. En el intervalo pautado por la colación que refuerza el desayuno, el grupo se desplazó hacia el patio y fuimos testigo de cómo un agente penitenciario

socavaba la autoestima de un joven, quien constantemente era objeto de agresiones por ser percibido como una persona débil. Estos actos provocaron la intervención del coordinador y una discusión grupal en torno a la racionalidad interna en un contexto de encierro, en el que la violencia, la capacidad de pelea y los emblemáticos valores que Maduri6 (2015) llama berretines, regulan la cotidianidad y dejan a la vista las consecuencias no buscadas de la pena.

Fue después de la visualización de la película y en el marco de un debate que lanzaron ideas en torno a la creación de un proyecto similar, “los escritores de la libertad, podríamos ser nosotros”, “¿y si hacemos algo así?”. A raíz de esta experiencia, se reforzó la auto referencialidad en los ejercicios, dando lugar a la escritura en ordenadores. Convencidos de que la palabra es catalizadora de emociones, solicitamos a las autoridades del Servicio Penitenciario, que dejaran a los jóvenes tener acceso a los diarios que artesanalmente hicimos en un encuentro. Los celadores se comprometieron a colaborar en el proyecto y aseguraron que solo retendrían los lápices, ateniéndose a la responsabilidad de hacerles entrega de los mismos a los jóvenes cuando quisieran escribir. Lo convenido solo se sostuvo durante una semana. Posteriormente, los agentes penitenciarios decidieron luego de una gresca entre jóvenes, sustraerles los cuadernos y diversos elementos de uso personal que tenían en las celdas. Este es un hecho representativo de las limitaciones a las que nos enfrentamos para darle una continuidad al trabajo; este punto de partida potenció nuestra capacidad de adaptación y el desarrollo de la creatividad que demandan las situaciones inesperadas, de naturaleza diversa.

Presenciamos la ocasión en la que un docente exigía la aparición de una lapicera, alegando que la misma había sido sustraída por uno de los jóvenes. La exigencia estaba acompañada por una voz rígida y una amenaza de requisa, procedimiento de control que poco tiene que ver con la normativa pedagógica. Asimismo, uno de los talleristas que conformó el equipo de trabajo aseguró haber visto cómo un joven golpeaba a otro en el baño, ante la mirada apática de un agente penitenciario. La adquisición de estas prácticas y valores permiten mejorar la condición y la movilidad interna de las personas privadas de libertad.

Los jóvenes relataron las coacciones violentas, el abuso de poder y las prácticas sociales que hacen del contraderecho, el contenido efectivo e institucionalizado de las formas jurídicas (Foucault, 1975). Son testimonios que dan cuenta de cómo la identidad es moldeada y regulada en un contexto de encierro. En este escenario, los espacios socioeducativos que abogan por alternativas de vida más deseables se constituyen como un punto de quiebre y desacato a un sistema de coerción.

En uno de los encuentros leímos un texto que hablaba sobre el modelo carcelario de Iwahig, ubicado en una isla en Filipinas. Esta cárcel es una granja abierta al público, que puede ser visitada por locales y turistas. Hay escuelas, no tiene rejas, no hay revisiones en el ingreso, y los privados de libertad pueden vivir con sus familias en casas que ellos mismos construyen. Hay negocios por lo que pueden realizar pequeños actos de comercio. Los habitantes trabajan la tierra y producen sus propios alimentos. Los autores del texto entienden que esta cárcel “No sirve para crear mejores criminales, sino mejores personas” (Elias, 2013, p. 1). Los jóvenes manifestaron su sorpresa sobre estos modos de entender la prisión y el castigo. Algunos expresaron estar de acuerdo con la experiencia filipina, enfatizando que lo positivo es vivir con las familias. Otro de ellos en cambio, afirmó que las cárceles de Argentina son correctas “porque los presos tienen que pagar por lo que hicieron”.

La relación conflictiva con la policía antecede a los actos delictivos y forma parte de la experiencia de todo joven de los sectores populares. En los encuentros del taller, observamos un mismo tatuaje en diferentes integrantes, generalmente situado en las manos, se trata de cinco puntos que significan muerte a la yuta⁷. Esta marca presupone que los jóvenes que la tienen fueron en algún momento rodeados por uniformados y que su suerte será vengada, revirtiendo la historia: cuatro chicos acorrallarán al policía. El dibujo es señal de antecedentes para la fuerza estatal. Los jóvenes aseguran que su tenencia es motivo

de aporreo en privación de libertad. Así mismo, relataron haber sufrido detenciones arbitrarias por averiguación de antecedentes.

En uno de los escritos realizados en su cuaderno artesanal, un joven expresó el gran valor que significaba disponer de una hoja y un papel en las horas que transcurren en las celdas. Durante el tiempo del taller, muchos participantes expresaron el deseo de tener una copia de sus producciones como también, a veces, de los materiales que trabajamos. Cuando las revistas fueron impresas y los jóvenes pudieron leer sus escritos, los de sus compañeros y entregarlas a las familias, fueron muchos los jóvenes que expresaron alegría y conmoción por las historias encontradas. Esto resultó positivo no solo por ver en ello una valoración del acto creativo sino también porque creemos que estos gestos y las reflexiones sobre sus propias historias y vivencias son las huellas de una experiencia educativa trascendental.

La revista

El nombre de la revista K'ONDA⁸ fue elegido en forma consensuada por los jóvenes. Ellos diseñaron la revista y pensaron las secciones que creían adecuadas. La editorial deja entrever que implica para ellos visibilizar su palabra:

K'ONDA es nuestra palabra, nuestra forma de decir y pensar, es una revista de los pibes del CAJ9 privados de libertad para hacer futuro...porque nuestra vida no termina en algún error cometido, porque tenemos la posibilidad de hacer cambios y ser mejores personas, porque podemos salir de la droga, porque opinamos, porque nuestra voz también vale, porque tenemos derechos.

Aquí vas a encontrar la vida de barrio, los conflictos con la ley y problemas con la policía. Aquí hay calle, tiros, dolores, pero también alegrías, esperanzas y felicidad. Nos gustaría que nos lean, que esta revista sea un intercambio entre el adentro y al fuera. K'ONDA! ...ponete pillo¹⁰ (K'ONDA, abril 2015).

La mayor parte de los ejercicios auto referenciales no fueron publicados en la revista porque estas historias integran la intimidad de los jóvenes. Se publicaron cuentos, poesías, algunas cartas, historias de los barrios de los que provienen los participantes, deseos, anécdotas, relatos sobre los significados de sus tatuajes, ejercicios lúdicos y reflexiones en torno a los materiales de trabajo.

Uno de los relatos más simbólicos fue escrito por mí con el propósito de registrar la narración de uno de los asistentes, quién no sabía escribir. José refiere a la historia de un amigo al que llamaban afectuosamente Zurdo. Con veinte años de edad, Zurdo tenía una hija a la que veía con dificultad por las diferencias con su pareja. "Nos fuimos al montecito donde vende pipa. Se hemos ido a jalar poxirran", contextualiza José.

Jalar Poxirran[®] u hondear son los nombres que los jóvenes usan para hablar de los momentos de consumo. En el barrio de José los puestos de compra y venta de droga se ubican en las calles que rodean la planta de producción de la empresa Cerámica del Norte; es este el punto de encuentro. "Los changos¹¹ cuentan que cuando iban a hondear veían al Mandinga cerca de la cerámica. Dicen que el dueño de la cerámica hizo un pacto con el diablo", relata. En las palabras de José, el Mandinga es la antropomorfización del diablo, cuya imagen es recreada en la mente de los jóvenes a su imagen y semejanza, como un adolescente vestido de negro que los induce a poner fin a sus vidas y a preguntarse "¿Para qué seguir viviendo?". La muerte de Zurdo está asentada en la memoria de los vecinos que expresan, es solo una de tantos suicidios adolescentes que se registran en el barrio.

El barrio es su lugar de pertenencia y se reconoce como forjador de la identidad; en sus producciones escritas, muchos jóvenes aclaran cuál es el barrio al que pertenecen; esta es también una pregunta que se repite hacia nosotros.

Decidimos habilitar un canal de comunicación con los lectores, creando un correo electrónico. Recibimos con mucha alegría dos cartas que fueron publicadas en las revistas. Uno de los jóvenes redactó las respuestas.

La operación técnica de la edición fue realizada junto al coordinador del CAJ, ateniéndonos a los aportes y sugerencias de los participantes. El proceso de producción fue bastante artesanal, las revistas fueron cortadas y ensambladas junto a los jóvenes y el coordinador en el espacio de la radio. Pensamos que el producto y el proceso iban a ser más apreciados por los actores de esta manera.

Se publicaron aproximadamente 200 revistas por tanda. Los jóvenes recibieron una para ellos y otra para entregarles a sus familias. Celebramos el lanzamiento y distribuimos la pequeña tanda en diversos círculos sociales.

Es sumamente satisfactorio que la revista haya sido realmente apropiada por los jóvenes y que al ojearla sea posible apreciar que todas las producciones llevan sus nombres, que el contenido fue producido por los actores protagonistas del proceso y que su lenguaje y formaciones culturales se ven respetadas y valoradas. Estamos convencidos que las formaciones discursivas de los jóvenes son socialmente relevantes aun cuando no tengan un lugar en los medios masivos de comunicación.

Valoración de la experiencia

En la práctica que describimos, los jóvenes producen los sentidos que los definen. La práctica los interpela, los lleva a repensarse, a constituirse en sujetos activos en la producción de su identidad. En este trabajo la comprensión de la trama social y las formaciones culturales de los jóvenes, está definida por los sentidos que adquiere la toma de su palabra; por lo que estas producciones dialogan con el marco teórico y reflexiones propias.

Los procesos de nominación son piezas clave en las construcciones que realizan los actores sociales para producir sus representaciones de la realidad socio-histórica en que viven (Bourdieu, 1985).

Retomamos la labor realizada en el taller para reconstituir la identidad que delinearon en producciones colectivas. Los jóvenes participantes están definidos por sus afectos. Están hechos de historias. Se reconocen como falibles. Quieren ser alguien en la vida y entienden que la forma de ejercer su ciudadanía, es siendo parte, a través del trabajo y el estudio. Tienen conciencia de la vulnerabilidad y finitud de la vida porque han vivido los decesos de seres queridos. Algunos, gran parte de ellos, poseen un consumo problemático de sustancias psicoactivas, situación que les genera un sentimiento de culpa.

Se advierte que este espacio no va a cambiarles la vida a los jóvenes, que es indispensable trabajar desde el acompañamiento en la vida social, generando alternativas y posibilidades de acceso al conocimiento, a la cultura, a una vida digna y a condiciones materiales, que den asidero a los sueños y a la proyección. Destacamos al clima de confianza y respeto que sostuvimos entre todos en nuestro espacio, el cual fue favorable para una real participación, manifestada en la toma de decisiones y en el involucramiento.

Entre las debilidades de la experiencia subrayamos la mirada constante del servicio penitenciario, ya que si bien pudimos tener conversaciones en profundidad en las que se compartieron experiencias biográficas que han sido formadoras para los jóvenes y registros lingüísticos que aluden a lo vivencial, su presencia ejerce autoridad y soslaya la palabra; reduciendo la posibilidad de hablar sobre las arbitrariedades y abusos que se viven en el encierro. El ejercicio de la disciplina supone un dispositivo que coacciona por el juego de la mirada; un aparato que, a través de las técnicas de control, induce efectos de poder (Foucault, 1976).

No es posible en este trabajo cuantificar los resultados. Se puede sí, recalcar aquellos que entendemos que fueron los aportes de esta propuesta edu-comunicacional a la configuración de la propia subjetividad. Estos aportes están definidos por el orden de la percepción; corresponden a una valoración propia y subjetiva del proceso del que formamos parte.

Se destaca la autovaloración de los productos comunicacionales de los jóvenes, ya que esta condición es símbolo de recuperación de su autoestima, de sus aspiraciones y capacidades. Valoramos haber podido generar espacios de diálogo, fluidez y de comunicación con uno mismo.

Lo comunicacional en el hecho pedagógico es mucho más profundo, se relaciona con la comunicación con mi propio ser, con el pasado, con las interacciones presentes y con el futuro". "La transformación solo adquiere algún sentido cuando se apoya en una apropiación de la propia historia personal y en una autovaloración, en la riqueza de las interacciones, en el interaprendizaje, en la proyección segura hacia el mañana (Prieto Castillo, 2004, p. 13).

Consideramos que es favorable que los jóvenes puedan pensarse y repensarse a sí mismos, delineando alternativas y posibilidades a desarrollar que les resulten interesantes, para el goce de su libertad. Es igualmente importante que los jóvenes se comprendan a sí mismos, porque si bien es inexorable un cambio de actitudes y de hábitos, es también importante que entiendan cual fue el proceso y la trama que vivieron, que puedan objetivar las condiciones en las que los actos realizados tuvieron lugar y deshacer la culpa que muchos sienten.

Las reflexiones que realizamos en torno a la práctica están encuadradas por las particularidades que se imprimen en la educación y la comunicación con adolescentes varones en un contexto de encierro. No se pretende expedir decálogos ni modos de enseñar o aprender deterministas, aun así, creemos que algunas experiencias y la interpretación del proceso vivido pueden adaptarse a otras realidades y prácticas. Es preciso llevar adelante una metodología de evaluación diacrónica del taller para poder realizar valoraciones con mayor fidelidad; ya que, si bien el taller de lectura y escritura generó producciones escritas la mayoría de las veces, estas no son suficientes para medir cuán prósperas fueron las dinámicas. En el inicio de la experiencia, llevábamos un diario de campo, pero lamentamos no haber sido constantes en el uso de esta herramienta, dado su potencial para reconstruir el proceso.

Se comprende que la educación como realidad social está atravesada por relaciones de poder. Michel Foucault analiza los diferentes modos de subjetivación del ser humano en nuestra cultura. Plantea que el poder hace, produce, al individuo. Esta forma de poder se ejerce sobre la vida cotidiana inmediata, clasifica a los individuos, los ata a su identidad, les impone una ley de verdad que deben reconocer y que los otros han de reconocer en ellos. Es una forma de poder que transforma a los individuos en sujetos (Foucault, 1976). Desde este lugar se quiso usar ese poder para proponer alternativas de acción, para potenciar las capacidades culturales, para hacer efectivo el derecho a construir identidades diversas, para dar lugar a nuevos marcos valorativos.

La labor emprendida nos envolvió en el disfrute que el caminar con sentido desprende. Ha contribuido a reafirmar el lugar y la perspectiva desde la que se quiere trabajar.

Decía Paulo Freire (1996) que ninguna educación es neutra; aseveramos entonces que la comunicación tampoco lo es. En este sentido creemos haber forjado una práctica de comunicación alternativa y contra hegemónica, con objetivos transformadores y una forma de concebir el trabajo edu-comunicacional dialógica que posiciona a estos jóvenes -a los que los medios de comunicación masiva refieren como un sujeto colectivo desde el estigma-, como interlocutores válidos y constructores de representatividad. Esta práctica de comunicación es formadora de conciencia colectiva.

Notas

1. Este proyecto corresponde a la tesis de Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la autora, Silvia Agustina Sily, titulada Ciudadanía comunicativa en contexto de encierro. Dirigida por la Profesora María Laura Agüero. Apoyado por una beca de investigación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta (UNSa). Salta, Argentina.

2. Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor Universitario en Filosofía. El concepto de 'sujeto colectivo' en la educación: Un abordaje desde la teoría del sujeto de Alain Badiou y la noción de 'emancipación intelectual' de Jacques Rancière (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica, 2015.

3. El coordinador de un Centro de Actividades Juveniles es responsable de diversificar las propuestas educativas por medio de procesos participativos y atender a las demandas operativas y organizativas del desarrollo. Así mismo mantener un nexo entre los directivos y docentes de la escuela en la que el CAJ se encuentra y los talleristas.

4. Participante de la Modalidad de Educación en Contextos de Encierro desde el 2005. Profesora en Ciencias de la Educación por la UNC y maestranda en Pedagogías Críticas y Problemas Socioeducativos en la UBA.

5. Participante de la Modalidad de Educación en Contextos de Encierro desde el 2005. Psicóloga y maestranda en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural.

6. Martín Maduri es el primer graduado en la Licenciatura en Sociología de la sede de la Universidad Nacional de San Martín que funciona en la Unidad Penal N° 48.
7. Esta palabra de origen lunfardo refiere a la policía.
8. ¿Qué onda? es un término empleado en el lenguaje de los jóvenes argentinos, en ocasiones al saludarse. Esta expresión interpela al interlocutor a explicar cómo y qué está ocurriendo.
9. Los Centros de Actividades Juveniles (CAJ) son parte del Programa Nacional de Extensión Educativa. Tienen como propósito fortalecer las trayectorias educativas y crear nuevas formas de estar y de aprender en la escuela a través de la participación de los jóvenes en diferentes acciones organizadas en tiempos y espacios complementarios a la jornada escolar.
10. La expresión ponete pillo apela a la lucidez del lector y pretende retener la atención, crear empatía y complicidad con los lectores. Pillo significa pícaro.
11. La palabra changos es un regionalismo y refiere a los pares.

Referencias

- Alarcón, C. (2003). Cuando me muera quiero que me toquen cumbia. Buenos Aires, Argentina: Grupo Editorial Norma.
- Bourdieu, P. (1984). Espacio social y génesis de las clases. Actes de la recherche en sciences sociales. Volumen 52 (53), pp. 3-17.
- Castillo, P. (2004). La comunicación en la educación. Buenos Aires, Argentina: Editorial Stella.
- Colella, L. (2015). "El concepto de 'sujeto colectivo' en la educación: Un abordaje desde la teoría del sujeto de Alain Badiou y la noción de 'emancipación intelectual' de Jacques Rancière" (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.
- Cortázar, J y Herederos de Cortázar, J. (1962). Historias de Cronópios y Famas. Buenos Aires, Argentina: Editorial Alfaguara.
- Crozier Erhard Friedberg, M. (1977). L'acteur et le système. Paris, Francia: Editorial Seuil.
- Cubides H., Durán A., Valderrama, C. y Valenzuela Echeverri C. (2005) Ciudad educadora, desde la relación educación, ciudad y comunicación. En: Cátedra de Pedagogía: "Bogotá una Gran Escuela". Travesías y sentidos locales. Memorias de maestros y maestras. Bogotá, Colombia: Editorial Santillana.
- Elías, D. (2013). "Conociendo a los presos de una cárcel sin rejas". [Blog] Marcandoelpolo. Recuperado de: <http://marcandoelpolo.com/penal-iwahig-carcel-sin-rejas-filipinas/> (28/09/ 2017).
- Foucault, M. (1976). Estética, ética y hermenéutica. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Foucault, M. (1976). Vigilar y Castigar. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores S.A de C.V
- Freire, P. (1996). Política y educación. Ciudad de México, México: Siglo veintiuno Editores.
- Frejtman, V y Herrera, P. (2010). Marginalidad, delito y pobreza: contextos de violencias y desigualdades. En Herrera, P. Pensar y hacer educación en contextos de encierro: primeras aproximaciones a un campo en tensión. (pp. 35-52). Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Jara Holliday, O. (2006). Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias, San José, Costa Rica: Biblioteca Virtual en Responsabilidad Social y temas asociados. Recuperado de <http://www.bibliotecavirtual.info/2013/08/orientaciones-teorico-practicas-para-la-sistematizacion-de-experiencias/> (1/4/16).
- Kaplún, M. (2002). Una pedagogía de la comunicación. (El comunicador popular). La Habana, Cuba: Editorial Caminos.
- Kessler, G. (2004). Sociología del delito amateur. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Maduri, M. A. (2015). "Sin berretines: Sociabilidad y movilidad intramuros. Una mirada etnográfica al interior de la prisión". Tesina de licenciatura, Instituto de Altos Estudios Sociales, Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires, Argentina.
- Martín-Barbero, J. (1998). De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía. Ciudad de México, México: Editorial Gustavo Gili.
- Mata, M.C. (2006). Comunicación y ciudadanía. Problemas teórico-políticos de su articulación. Fronteras, estudios midiáticos, VII (1), p 5-15. Universidade do Vale do Rio do Sinos.

Sirvent, M. T. (1995). El proceso de investigación. Dimensiones del proceso metodológico. Buenos Aires, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Touraine, A. (1984). Le retour de l'acteur, essai de sociologie. Paris, Francia: Editorial Fayard.

Artículo recibido: 31 de julio de 2017

Artículo aceptado: 5 de mayo de 2018