

Sujetadxs por el arte

Una apuesta a las palabras

Susana Elena Bakker

Bakker, Susana Elena

Sujetadxs por el arte : una apuesta a las palabras / Susana Elena Bakker. -
1a ed - Mar del Plata : EUDEM, 2022.

Libro digital, PDF - (Extensión Universitaria / Huergo, Consuelo ; 1)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-8410-81-4

1. Talleres Artísticos. I. Título.

CDD 306

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723 de Propiedad Intelectual.

Prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio o método, sin autorización previa de los autores.

ISBN: 978-987-8410-81-4

Colección: Extensión Universitaria

Primera edición: agosto 2022

© 2022, Susana Elena Bakker

© 2022, EUDEM

Editorial de la Universidad Nacional de Mar del Plata

Jujuy 1731 / Mar del Plata / Argentina

Arte y Diagramación: Luciano Alem



Libro
Universitario
Argentino

SUJETADXS POR EL ARTE
Una apuesta a las palabras

Susana Elena Bakker



ÍNDICE

Agradecimientos y dedicatorias.....	5
Prólogo.....	6
Prefacio	11
1. Breve presentación	14
2. Poblar el espacio de palabras.....	16
3. Donar palabras a los jóvenes.....	19
4. Darle un lugar a la palabra entre los actores institucionales mediante “ceremonias mínimas”	26
5. Multiplicar las voces: recibir nuevas palabras	30
6. Enclaves y ficciones como estrategias para horadar la piedra.....	51
7. Sanción no es castigo. De los efectos subjetivantes de la sanción jurídica	60
8. Los jóvenes y el equipo usan sus propias palabras para hacerse escuchar más allá de los muros	65
9. Despedida provisoria desde una tarea que no termina	73
Bibliografía.....	76
Sobre la autora.....	78

Agradecimientos y dedicatorias

A Leticia, por las infinitas charlas compartidas, su confianza en el proyecto e inmensa colaboración para esta edición.

A Cintia, por colaborar con su minuciosa lectura e iluminadoras sugerencias.

A Gabi y a todes les integrantes del equipo de Sujetadxs, por apropiarse del proyecto y por sostener las invenciones colectivas que la tarea demanda cada vez. Sin ustedes nada de esto se hubiera escrito.

A Yanina y a Ludmila, de la secretaría de extensión de la Facultad de Ciencias de la Salud, por su defensa del proyecto y compromiso social.

A Oscar y a Rita, que dijeron sí, cuando sólo era una buena idea.

A los pibes del Batancito, que nos enseñan cada vez.

Prólogo

En la palabra reside el secreto de la transmisión
de la cultura humana.

HANS-GEORG, *Elogio de la teoría*

Sujetados por el Arte es en principio el sintagma que da título a un proyecto de extensión de la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Sin embargo, una lectura atenta permite advertir que ese es apenas uno de sus sentidos posibles.

Adentrados en la presente publicación podremos descubrir junto a su autora, que *Sujetados por el Arte* puede ser también una forma de pensar, diseñar y ejecutar intervenciones con jóvenes -que por medidas de protección en el marco de la Ley 13.634 del Fuero de Responsabilidad Penal Juvenil- se encuentran alojados en un Centro Cerrado.

Recupera los aportes de diversas disciplinas como el Psicoanálisis, el Derecho, la Pedagogía Social, la Educación, la Historia, la Sociología, la Filosofía y desde el campo de Infancia e Instituciones, pone de relieve la importancia de la interdisciplina para el armado de estrategias de intervención innovadoras, en tanto se interroga por la posición de los adultos, de sus funciones, del lugar de las instituciones, de sus posibilidades y limitaciones.

Se trata de un discurso que nos interpela y que, a la vez, intenta proporcionarnos recursos, recordando que aún somos capaces de crear, de reinventar y reinscribir las prácticas profesionales que llevamos adelante cotidianamente. Aunque muchas veces fragmentadas, banalizadas y estandarizadas bajo los discursos imperantes, de época o simplemente de moda.

En la encrucijada de esos saberes y su práctica, la autora escribe y no sólo deja constancia de sus experiencias sino también

abre cuestiones y plantea interrogantes. Nos los transmite e invita a compartir también sus emociones, obstáculos, lo pendiente, lo que nunca podrá inscribirse.

Estamos ante un texto que abre caminos, que suma preguntas, que invita a reflexionar en cada línea, en cada apartado. Que nos permite volvernos testigos al menos por un rato, de las aventuras de un grupo de extensionistas.

Porque si de algo da cuenta esta publicación es de lo emocionante y riesgoso de animarse a sostener en acto que otras intervenciones son posibles. Que los Derechos Humanos, las legislaciones de nuestro país, los postulados teóricos y nuestras convicciones, pueden convertirse verdaderamente en las bases de un modo de pensar y de hacer.

En un modo de recuperar los postulados más básicos sobre la constitución subjetiva, por los hitos que en ella pueden acontecer, por lo esperable y por los efectos trágicos que la irrupción de lo real puede ocasionar en tiempos tempranos de infancia.

Es por ello que recuerda a los postulados de los grandes pedagogos como Aichhorn con su Juventud desamparada (o descarriada según la edición) y a Bernfeld con la Ética del chocolate. Pioneros en su época y hasta en la actualidad, en tanto sostienen la pregunta por:

¿Cómo articular en las condiciones posmodernas lo peculiar de cada sujeto con algo del orden de lo común?, ¿qué tipo de experiencias devendrían posibles? ¿cómo posibilitar vínculos que vayan más allá de las ventajas puramente prácticas (extraídas por cada uno) de la colaboración? En suma ¿cómo algo del otro se introduce para ser aceptado como una alteridad, pero en términos solidarios? ¿No estarán tal vez estos vacíos en las elaboraciones pedagógicas, incidiendo en la generación de violencia entre los niños y adolescentes, al no proponer modalidades de procesamiento de los celos y las rivalidades? ¿Cómo mitigar hoy el malestar de la soledad irremediable? ¿Cómo la educación puede volver a

pensar en dar soporte a las infancias que aparecen heridas ante la falta del Otro protector, en medio de la avalancha tecnológica y de proliferación de derechos? (Nuñez, 2005: 15)

Sujetados por el Arte puede volverse una respuesta ante estas interrogaciones, porque muestra en cada acción, en cada actividad, en cada idea, que la apuesta a un trabajo con jóvenes, que los incluya y aloje en su singularidad, no sólo es posible, sino lo esperable. Que ofrezca modos alternativos a un arreglárselas con lo sintomático que irrumpe.

Recuperando un sentido amplio para la educación, que entienda, a su principal objetivo como el intentar alcanzar, de alguna manera eso que hace particular a un sujeto con el orden general de la cultura.

En otras palabras, la educación ofrece a partir de la transmisión de contenidos culturales maneras posibles de canalizar los intereses del sujeto hacia formas socialmente admitidas y valoradas. No se trata tanto de reprimir los modos de satisfacción del sujeto sino de posibilitar su articulación con modalidades culturales de realización.

Se trata entonces, como señala Aichhorn (1951), de no perder de vista que -en los adolescentes con los que él trabajaba y los que habitan estas páginas- se trata de un problema con lo pulsional, que emerge como un acto de consecuencias negativas para el sujeto y la sociedad. Pero también señala que la mayoría de estos adolescentes ha conocido los excesos del Otro en diferentes registros, que van desde el maltrato hasta la sobreprotección o la despreocupación y el abandono.

Por lo tanto, Sujetados por el Arte se vuelve un modo de pensar y sostener prácticas profesionales interdisciplinarias. Repasando el recorrido de los objetivos y experiencias de los que esta publicación da testimonio, puede apreciarse como, la clave está en la intención de generar las condiciones para que algo pase. Que no serán condiciones cualesquiera, ni tampoco que aquello que pase será sin más.

Sino que, por el contrario, se trata de generar condiciones para que los jóvenes puedan expresarse, para que puedan tomar la palabra, para que puedan leer las palabras, para que puedan escribirlas. Para que puedan intercambiarlas por aquellos actos que tanto daño les hicieron.

Sujetados por el Arte es también una forma de pensar, sostener y promover la tarea de un grupo heterogéneo, interdisciplinario, de variadas trayectorias, que sostiene y que contiene cada punto del proceso. Grupo que se pregunta, se angustia, se preocupa, que también se pone contento con cada logro de los jóvenes que participan del taller. Grupo que, a lo largo del tiempo, se fue transformando y reconfigurando delineando la trayectoria que vamos a encontrar en estas páginas.

La que anida como punto de partida, en el corazón de una biblioteca perdida en una institución gris. Sin embargo, pudo recuperar la vida y sus colores, cuando los mismos jóvenes comenzaron a habitarla, cuando le cambiaron el nombre, cuando la volvieron el refugio de compartir sentires, pensamientos y la propia letra. Cuando fue creciendo y expandiendo sus objetivos (junto con los del proyecto), hasta transformarse en un facilitador, para que las palabras puedan salir de los libros, resonar en los jóvenes y transformarse en otras que ahora emerjan de sus voces.

Al decir de García Molina (2003), damos porque con anterioridad recibimos, porque establecimos una deuda simbólica al no poder devolver lo que recibimos de nuestro donador. La intención apunta al dar antes que a la esperanza de recibir. Es inútil esperar recibir aquello que dimos sin tenerlo totalmente, porque, a pesar de haberlo dado seguimos teniéndolo. Esta es la lógica que se juega en la educación: la lógica del don.

En la educación se da lo que no se tiene: (la) cultura y (el) tiempo. Cultura que nos introduce y nos permite, *vivir en y transitar*, por un mundo de humanos y tiempo que necesitamos para apropiarnos de ella, para hacerla nuestra.

Susana Bakker, nos invita a compartir sus experiencias y en ello nos dona, un modo de elaborar un proyecto, un modo de pensar teóricamente que recupera los clásicos con más actualidad que nunca, un modo de diseñar y promover intervenciones, un modo de hacer con jóvenes, un modo de armar y sostener un grupo, un modo de seguir apostando a las acciones poco convencionales e innovadoras, un modo de adentrarse en una aventura, la de seguirla... al menos en estas páginas.

Cintia Estefanía Montes

Esp.en Infancia e Instituciones

Lic. en Psicología

Docente, Investigadora y Extensionista de la UNMdP

Bibliografía

Aichhorn August. (1925). Juventud desamparada. Ed: Gedisa. Barcelona. [2006]

García Molina José (2003). Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social. Ed: Gedisa. Barcelona.

Núñez Violeta (2005) Prólogo. En: La ética del chocolate. Aplicaciones del psicoanálisis en Educación Social. Ed: Gedisa. Barcelona.

----- (2003). Prólogo. En: Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social. Ed: Gedisa. Barcelona.

Siegfried Bernfeld (1973). La ética del chocolate. Aplicaciones del psicoanálisis en Educación Social. Ed: Gedisa. Barcelona [2005]

Tizio Hebe (2006). Prólogo. En: Juventud desamparada. Ed: Gedisa. Barcelona.

Prefacio

“Estamos solos aquí, en este círculo que inventamos con nuestros cuerpos, mirándonos entre nosotros y ya casi ni podemos abrir la boca. Pero estamos. Tal vez esto sea lo mejor que hicimos. Cuando nadie está, cuando nadie quiere jugarle una ficha al porvenir, nosotros somos testarudos y estamos. Dirán que por poco tiempo. Tienen razón. Dirán que inútilmente. También tienen razón. Pero estamos.

¡Y es tan difícil estar en estos días en que todo el mundo desaparece detrás de la muerte! O detrás de la vergüenza, que es lo mismo”¹

E. VALENTINO, *Todos los soles mienten*

El punto de partida de este texto fue reflexionar sobre algunos efectos de las prácticas llevadas a cabo en un dispositivo de acción sociopedagógica dirigido a jóvenes que se hallan cumpliendo medidas judiciales de privación de la libertad ambulatoria. Los indicios partieron de cierto malestar de los coordinadores, integrantes del equipo interdisciplinario, y de los efectos registrados en los jóvenes durante los encuentros. Este objetivo inicial se amplió para abarcar una presentación que permita a los lectores tener una aproximación al trabajo realizado durante estos años, con sus hallazgos, conflictos, tensiones y paradojas. No aspira a presentarse como un reporte cronológico de experiencias, sino como un debate entre ellas y las ficciones disciplinares que conforman el discurso desde el cual leemos lo que acontece.

¹ Una de las tantas palabras prestadas para iniciar nuestros encuentros alrededor del “caldero”, una de las ceremonias mínimas con las que abríamos el tiempo diferente del espacio-taller, durante 2019.

El proyecto nació y creció desde un entramado interdisciplinario con aspiración transdisciplinaria, ya que así es su origen epistémico, el que fundamenta las lecturas e intervenciones: Infancia e Institución(es), conformado por aportes del psicoanálisis, el derecho, la filosofía, la pedagogía social, la educación, la historia social, la sociología, entre otras disciplinas. Su riqueza permite abordar una realidad compleja, atravesada por discursos, lógicas y prácticas diversas y muchas veces en conflicto, posible de ser desplegada en distintas dimensiones para su análisis: social e histórica, institucional y subjetiva, siempre que recordemos que acudimos a esto como un artificio para abordarla. En este entrecruzamiento discursivo, el psicoanálisis aporta su mirada particular respecto al sujeto y las condiciones de su advenimiento como tal: el desamparo original con que nace un cachorro humano que lo hace depender de los otros y del Otro del lenguaje, para su crianza y filiación. Es la función de los más viejos en llegar a este mundo hacerles un lugar simbólico de reconocimiento singular y acogimiento social mediante la transmisión de un mundo amable con el cual el y la joven, a su tiempo, deberán confrontar y renovar. Es necesario decirlo, nuestro proyecto labora con el otro lado de la luna, el que permanece siempre oscuro, es decir, con lo que no funciona, lo que no se quiere ver, con los efectos que se producen en los niños cuando las personas llamadas adultas renunciamos a ejercer nuestra función.

La cuestión de los jóvenes que han cometido un delito por el cual ha intervenido el Sistema de Responsabilidad Penal Juvenil es un tema de debate jurídico y social que sigue produciéndose. Nos referimos a la dificultad de crear una política penal juvenil subordinada a la política de protección de derechos de niños, adolescentes y jóvenes, como prioritaria y universal. Este tema fue enunciado por la Dra. Beloff (2019) y con ella acordamos a partir de nuestra experiencia en el ámbito de trabajo del presente proyecto. Ya que el mismo discurso criminológico, junto a los dispositivos y tratamientos a él vinculados, terminan por expulsar definitivamente al

sujeto del devenir niño, adolescente o joven. Y con esto, se pierde la oportunidad de crear modificaciones subjetivas.

La historia social de las infancias es rica en estudios académicos que dan cuenta de las vidas de los menores en orfanatos, colonias-hogares, reformatorios y cárceles, junto a la consideración de ese círculo discursivo casi invariable que unía pobreza, abandono y delincuencia y que dio origen a la invención de la minoridad y a sus leyes tutelares a principios del siglo XX. Sabemos que el paradigma ha cambiado a favor de las nuevas generaciones con la sanción de leyes internacionales y las leyes nacionales y provinciales de promoción y protección de derechos de niños y adolescentes junto con la creación de organismos y dispositivos acordes. Sin embargo, aún hay mucho trabajo por hacer en el sentido de modificar discursos y prácticas de los diversos agentes que intervienen en los escenarios jurídico-judicial-escolar- de salud y comunitario. Especialmente en aquellos circuitos judiciales por donde transitan los adolescentes y jóvenes que infringen las leyes del Derecho Penal y por cuyas sanciones y medidas administrativas sus vidas son atravesadas, dejando marcas indelebles.

1. Breve presentación

“SUJETADXS POR EL ARTE: tratamiento social del desamparo subjetivo orientado a jóvenes atravesados por medidas del Sistema de Responsabilidad Penal Juvenil” es un proyecto de extensión de la UNMdP que lleva seis años de implementación en el Centro Cerrado de Batán, unidad que depende de la Subsecretaría de Responsabilidad Penal Juvenil de la provincia de Buenos Aires, perteneciente al Organismo Provincial de Niñez y Adolescencia. Esta institución junto con otras, tales como los Centros de Admisión y Derivación (CAD), los Centros de Referencia (antes denominados CESOC), los Centros de Contención, así como también los Fueros de administración de la Justicia penal juvenil, fueron creados a partir de la Ley 13634 del 2006, la Resolución 172/07 y sus modificatorias. En el Centro Cerrado de Batán, se hallan cumpliendo penas privativas de libertad ambulatoria jóvenes varones de entre 16 y 18 años, aunque a veces exceden esa edad debido a decisiones del juzgado del fuero respectivo. La capacidad máxima de alojamiento es de 24 jóvenes, divididos en dos módulos, pero el número varía según los traslados y pedidos de alojamiento de y en otros departamentos judiciales.

En sus inicios, el proyecto se implementó desde la Facultad de Humanidades la cual prestó su colaboración junto a la Biblioteca Central de la Universidad para fundar la Biblioteca del Centro. Posteriormente pasó a pertenecer a la unidad académica de Ciencias de la Salud y Trabajo Social de la UNMdP. Tuvo diversas denominaciones, de acuerdo con la tarea que tenía por delante en ese momento, hasta que en el 2018 encontró su nombre:² Sujetadxs

2 Sujetados por el arte, es un sintagma que agrega un plus, sostiene una orientación y una utopía, una modalidad de abordaje y una aspiración.

por el arte, una metáfora que sirve para pensar la ineludible ligazón entre el sujeto y el lenguaje, el sujeto y la cultura.

La serie de nombres que designaron a los sucesivos proyectos desde sus inicios da cuenta del modo en que se construyó este dispositivo³, el cual representa una de sus fortalezas: la posibilidad de modificar sus propuestas a partir de los desafíos, problemas y demandas que el trabajo con los jóvenes y sus circunstancias nos fue presentando, en diálogo con la teoría.

3 Concepto utilizado por Foucault a partir de la década del setenta, al que hace referencia explícita en una entrevista (*Dits et écrits*, 3, 299, 1977) y retomado por Agamben (2011) para designar “todo aquello que tiene, de una manera u otra, la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos” es decir que los dispositivos tienen la facultad de producir como resultado, sujetos. El lenguaje también es un dispositivo. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v26n73/v26n73a10.pdf>

2. Poblar el espacio de palabras

Pueden reconocerse como la prehistoria del proyecto las prácticas que, como estudiante de posgrado de la carrera de Especialización en Infancia e Instituciones de la UNMdP, realicé durante el año 2014 en la Escuela Primaria para adultos que funciona en el Centro Cerrado. Las clases de los jóvenes se desarrollaban en ese momento en el espacio llamado Biblioteca Alberto Bruzzone. Sin embargo, por paradójico que sea, allí nada se asemejaba a una. Algunos libros viejos se amontonaban en desorden en un mueble desvencijado, materiales poco atractivos para cualquier joven o adulto. El lugar era despojado y carecía de elementos que indicaran algún registro de actividad cultural. Las paredes se veían vacías y descuidadas. Este espacio no invitaba a ingresar ni permanecer, mucho menos a alojar las palabras de los jóvenes. Las explicaciones que recibíamos por la inexistencia de textos consistían en rumores que daban cuenta de las desapariciones de colecciones entregadas por el Ministerio de Educación y que no habían llegado a manos de sus destinatarios originales. Puede leerse en estas breves observaciones aquello que Tizio, desde la pedagogía social, enuncia como “vaciamiento” en las instituciones, aquel que “hace aparecer la pulsión de muerte. Se trata de un goce mortífero que se expande a sus anchas en la ausencia de deseo... en esos espacios abandonados por el Otro” (2002: 1). Lo diferencia del “vacío” estructural y estructurante que se origina en el lenguaje y que abona la ligazón con los objetos de la cultura y sus productos.

A partir de este estado de situación, se inició la tarea de poblar material y simbólicamente la biblioteca de palabras de los otros y de las propias. Es decir, se intentó dar vida al espacio biblioteca con la colaboración de la Biblioteca Central, donaciones de la comunidad y adquisiciones de libros para uso de los jóvenes y abierta al personal. Al mismo tiempo que se seleccionaba y organizaba el

material sobre las estanterías, se inauguró un espacio cultural con un taller literario de narración y escritura. Los encuentros eran coordinados por una estudiante de Bibliotecología con experiencia en narración y una psicóloga, quienes asistían una vez por semana durante tres horas, para compartir textos y relatos: Galeano, Arlt, Benedetti, Walsh, Blajaquis, Gironde, Roldán, Bodoc, Valentino, entre otros.

La oferta del taller era mediada por los operadores de la institución, los que señalaban quiénes podían participar y quiénes no, según un criterio de buena conducta. A veces llegaban por recomendación del personal administrativo, puesto que se enteraban de algún joven a quien le gustaba leer. El grupo se conformaba por alrededor de cinco jóvenes. Sin embargo, su asistencia variaba según los traslados, los ingresos y las llamadas sanciones. Estas últimas generalmente consistían en el encierro-*engome*,⁴ del joven en su celda-habitación, razón por la que no le era permitido participar de ninguna actividad en talleres.

A poco de andar, y de acuerdo con lo que iba sucediendo en cada encuentro, la oferta se fue transformando, ya que las dificultades de los pibes para leer o escribir –producto de frustrados recorridos escolares– muchas veces causaban su desistimiento o su negación a mostrarse ante los demás. Entonces, se propuso la posibilidad de que los textos pudieran ser cantados, las canciones, cuyas letras escribíamos, pudieran ser bailadas, lo que se conversaba pudiera ser puesto en dibujos, que de un texto leído en voz alta surgiera un juego dramatizado y de un cortometraje compartido, un mural. Es decir, poco a poco, el dispositivo tomó la impronta de un espacio de arte en el cual los límites entre las diversas disci-

4 El aprendizaje de nuevas palabras para el equipo es parte de la tarea que nos permite abrir un mundo común de significados, sin renunciar a presentarles otros mundos. Son los mismos jóvenes quienes se prestan a alojarnos, como extranjeros que somos a su condición de adolescencia, al traducirnos estas palabras.

plinas artísticas se fueron diluyendo y si bien prevaleció la palabra, esta era hablada, cantada, bailada, dramatizada, dibujada, jugada, es decir, se intentó habilitar la posibilidad de que los pibes se sirvieran de las ficciones ofrecidas en distintos formatos y materiales para provocar diferentes enlaces entre los objetos, los afectos y las palabras, convocar nuevas palabras e inaugurar así nuevos sentidos. De este modo, se ponía en juego algo del orden de la gramática pulsional, la demanda y su relación con la posibilidad de habilitar otras vías de satisfacción más indirectas, mediadas por la cultura.

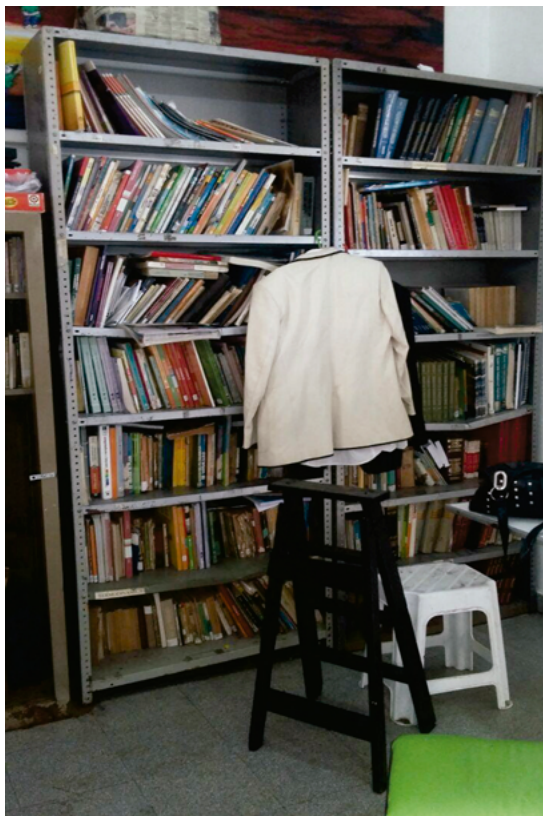


Imagen 1. En los inicios: la biblioteca y el espacio del taller

3. Donar palabras a los jóvenes

La apuesta inicial se dirigía a posibilitar que los jóvenes se expresaran, como pudieran, adaptando los instrumentos y materiales con que contaba el proyecto para hacerlo posible. Por ejemplo, un asistente que a sus 16 años no había adquirido la lectoescritura y que disfrutaba de escuchar poesía en la voz de las coordinadoras, pidió crear sus propios poemas. Al principio se intentó escribir al tiempo que él los inventaba a viva voz. Pero, al no poder consignar fielmente sus palabras, algo que el joven fiscalizaba con atención, se acudió a un mp3 para hacer las grabaciones. Esta es una de sus producciones:

El encierro, el encierro es toda tristura
en todas las puertas hay candados
y no podemos salir a ningún lado,
entre la escuela y la recreación⁵
y después de vuelta tras las puertas,
levantarse a las 8 de la mañana
esperar a los maestros⁶ que te desengomen los candados,
es triste estar atrás de estos barrotes y candados
pero pronto saldré de atrás de estas rejas

5 Quien lee tendrá que dejar en suspenso algunas representaciones que pueden llevar a equívocos. A veces es muy difícil encontrar una analogía entre la escuela del afuera y la escuela del encierro, así como también encontrar cuánto de recreación tienen los espacios recreativos en estas condiciones.

6 Se los llama “maestros” a los asistentes y operadores que trabajan en contacto directo con los jóvenes en los centros cerrados. Según ellos mismos refieren, dicha designación viene dada históricamente por “alguien que hizo mucho por los jóvenes” en este contexto. Nuestras investigaciones bibliográficas arrojaron un hallazgo que, como saber insabido, ha dejado su impronta en el oficio. Recomendamos para ampliar: Canals M. Isaura (1975). *Minoridad. Una experiencia argentina*. Bs. As.: Losada.

se van a abrir los candados solos,
cuando salga en libertad.

S.

El taller vio nacer a poetas analfabetos, a un abogado que regresaba a su barrio luego de haber vivido en España para defender a los pibes de la villa, a grupos de amigos que se reencontraban en un bar, ya adultos, para hablar sobre sus vidas, a un payador campero entonando sus penas, a un artista pintando retratos, a un cineasta, a un arquitecto diseñando un complejo de viviendas, a dos amigos que se encontraban para jugar al pool y el amor por la misma mujer los ponía en conflicto, a Galeanos, a dúos improvisadores de rap y beatbox. La posibilidad de ser reconocidos por los otros, compañeros y adultos, por sus habilidades y destrezas, creaba alianzas y amistades impensables entre los jóvenes.

A veces, nada de esto sucedía. Entonces se compartían unos mates, las novedades de la institución y algunos entretelones de la novela de la tarde; se abría un tiempo de espera que intentaba albergar aquello que estaba sucediendo. A veces era el dolor o el enojo por la ausencia de una visita familiar, o por las noticias de la enfermedad o la muerte de amigos y familiares; otras veces, las noticias de una audiencia caída o desfavorable, muchas veces la escasa información clara y pertinente sobre los procedimientos legales y el estado de sus causas penales.

Podemos detenernos un momento en la escena anterior y preguntarnos: ¿Qué pasó con este joven? ¿En qué condiciones se desarrolló su historia de vida? ¿Qué sucedió con su escolaridad? ¿Qué pasó en esos otros escenarios familiares, escolares, comunitarios?

Al llegar al Centro Cerrado, los operadores decían de este joven: “es un animalito”, debido a que era muy difícil hablar con él, había pasado por varios centros de detención y la asistencia a la escuela en el encierro no producía modificaciones. Su cuerpo mostraba

las marcas de una vida joven y accidentada, una enorme cicatriz –producto de la patada de un caballo– cruzaba su cabeza, y era el comentario de algunos operadores la placa de metal que decían le habían colocado (lo que explicaría su mal genio cuando el pronóstico del clima anunciaba temporal).

No es raro que los jóvenes expongan a primera vista sus cuerpos magullados, algunas marcas se ven a simple vista, otras son mostradas en confianza: cicatrices de balas, rengueras permanentes, quemaduras, hematomas, suturas en la cabeza, en los rostros, en las manos, cuerpos que se sacuden por la abstención, cuerpos medicados para ser calmados. Podría pensarse, cuerpos que vienen de una guerra. Pero, ¿en qué escenarios se libró esa batalla?

Los jóvenes muestran también otras cicatrices imperceptibles, pero no menos eficaces. Magulladuras ocultas e invisibles al observador. Las que solo pueden registrarse a partir de sus efectos. Con ellas trabajamos, haciéndolas hablar.

Para pensar la tarea recurrimos a la lectura de Zelmanovich (2016), quien nos auxilia con un concepto que también nos ofrece una orientación, al implicar a los adultos en las escenas, cualquiera sea el escenario en el que nos encontremos: familiar, escolar, de salud, jurídico, judicial o comunitario. De este modo, aparta el eje de lo que parece ser el obstáculo hecho sustancia en el joven: “es” un delincuente, “es” analfabeto, “es” violento, para abrir la cuestión a la relación, a la situación y a la lectura que hacen los adultos. La autora expone acerca del desamparo estructural del ser humano al nacer, a partir de la extrema dependencia de un otro adulto para el sostén de la vida. Plantea que es mediante la *función adulto*⁷ que este desamparo puede tramitarse: ya sea en los aspectos materiales

7 Función adulto refiere aquí a una función que no viene dada de antemano, sino que se habilita en la relación particular con una niñe o una joven, entendiéndose como “asimétrica” respecto de las responsabilidades; puede ser cumplida por diferentes personas siempre que pueda operarse según las condiciones descriptas.

(abrigo, alimento) como en la dimensión simbólico-imaginaria: reconociendo al sujeto como valioso, sosteniendo un deseo particularizado, aprovisionando al niño de palabras y sentidos por aquello que lo aqueja, enunciando un SÍ previo para que un NO tenga chance de operar, estableciendo una prohibición y abriendo simultáneamente un campo de lo permitido, proveyendo de objetos que la cultura ofrece como modo de tramitar algún renunciamento a la satisfacción inmediata. Porque la civilización provoca malestar en los sujetos, renunciamentos para vivir sin matarnos los unos a los otros, sometiéndonos a las leyes, pero también la cultura ofrece modos de hacer algo con ello.

Cuando esta función adulto presenta graves fallas, sobreviene el desamparo material y/o el *desamparo subjetivo*. La autora relaciona los efectos de la ausencia de esta función con las diferentes formas de violencias que, como respuesta, podemos encontrar en los jóvenes, fugas y errancias, dirá Lacadée (2010), dirigidas hacia sí mismos o hacia los otros. En ellas no hay tercero de apelación, las acciones⁸ pueden mostrarse como sin sentido y la crueldad puede manifestarse.

J. participa del taller de narración y escritura. Ese día no quería escribir, pero estaba dispuesto a contar algo. Entre risas, inicia un relato. “Hubo una vez” un pibe que tuvo un enfrentamiento con la policía en su barrio. En dicho suceso, el muchacho salió malherido y debió ser hospitalizado. A la semana, le dieron de alta y regresó a su casa, con una pierna “toda rota”, enyesada y con muletas para poder desplazarse. Prosigue el relato hablando sobre la policía y cómo lo rondaban, hasta que un día lo vieron fumando en una esquina y se bajaron del patrullero. Se inicia así una persecución

8 Si bien muchas veces usamos indistintamente acciones y actos, diferenciamos las acciones en el sentido de un hacer como repetición más ligada al goce, que no modifica la posición del sujeto.

en la que el joven encuentra refugio en su casa. Allí estaban sus pequeños hermanitos...

Llegado a este punto, y ante la desimplicación afectiva del joven en la historia, quien escribía interrumpió el relato para poner en palabras algo ausente en la narración pero que ella sentía: señaló su gran dificultad para correr en esas circunstancias extremas, hizo referencia al dolor que habría sentido y a la aflicción de esos niños pequeños al ver al hermano mayor en esa situación. Entonces el joven se detuvo, hizo una pausa, y en voz baja aclaró: “ese pibe soy yo, pero lo digo así”. A partir de esta intervención J. se involucró en el relato, refirió que sus hermanos estaban muy asustados, que él pensó que lo iban a matar, que se escondió en casa de un amigo y que cuando oscureció regresó. Y que su familia estaba muy mal por lo sucedido.

La tarea de aquellas personas que se postulan para tratar⁹ con niños, adolescentes y jóvenes que han padecido desamparo subjetivo no es sencilla. Implica una apuesta y un esfuerzo que consiste en arrancar al joven viviente de un presente casi exclusivamente signado por las miserias diarias de la urgencia y lo inmediato, del sobrevivir, del malestar sobrante, de las certezas del Otro que hacen carne en el joven, significándolo como desecho, como “objeto de perjuicio”¹⁰ y como “sujeto-objeto de consumo”, por los adultos del entorno familiar, por los agentes del Estado (asistentes, operadores, policía) y por el conjunto del sistema de responsabi-

⁹ Tratar significa un modo de actuar y comportarse de los adultos con relación a estos jóvenes. ¿Qué trato social reciben los niños, adolescentes y jóvenes que han delinquido? Tratamiento social implica a todos los agentes corresponsables que intervienen en los diferentes ámbitos: jurídico-judicial-escolar-comunitarios implicados en su cotidianidad y con el malestar que los aqueja. Desde nuestro dispositivo, nos proponemos un trato cuidadoso del lazo con cada joven, a partir de la escucha, la confianza, la espera y la implicación subjetiva del adulto.

¹⁰ Ver Assoun P.L (2001). El perjuicio y el ideal. Hacia una clínica social del trauma, Buenos Aires: Nueva Visión.

lidad penal juvenil en una sociedad dominada por una economía de mercado globalizada. Entonces, no desconocemos la existencia de la violencia institucional, las condiciones paupérrimas de vida de varias generaciones y las reiteradas vulneraciones de sus derechos. La cuestión es de qué modo se aborda el reconocimiento de esa realidad con los jóvenes para que puedan dejar de ser la pieza que se entrega como ofrenda a algún dios insaciable. Es decir, la tarea consiste en posibilitar la puesta en suspenso de aquello por lo cual se sienten “mal” reconocidos, pero reconocidos al fin, donar palabras y objetos simbólicos que les ofrezcan la posibilidad de nombrar sus malestares, recuperar la propia historia, provocar la demora habilitando rodeos a lo que demanda satisfacción directa.

Entonces, la pregunta es ¿cómo crear condiciones favorables para que esto suceda? ¿Cómo facilitar la desidentificación con ciertas figuras mortíferas y habilitar otras identificaciones?

Otra breve escena. Llegando a fin el año, y a modo de festejo de despedida, el grupo de jóvenes se preparaba para representar un breve texto dramatizado, a partir de una obra teatral compartida. Como parte de los preparativos, las coordinadoras llevaron ropa y diversos elementos que pudieran servir para caracterizarse. Los jóvenes reían, probándose, viéndose y eligiendo su vestuario. Uno de ellos eligió un saco blanco con ribetes negros, un sombrero Panamá y anteojos oscuros. La reacción de los talleristas no se hizo esperar, le hicieron saber que así parecía mayor y que se veía elegante. El joven iba y venía exhibiéndose, reclamaba que le sacaran fotos. Luego, pidió salir del taller para mostrarse en el pasillo y ser visto por los otros. Al cruzarse con un operador, éste le dijo: “pareces un narco de Centroamérica”.

Muchas veces desconocemos los efectos de las palabras que dirigimos a los niños, adolescentes y jóvenes. Algo que parece una ficción en otros escenarios, aquí puede ser una tragedia cierta. Sin querer moralizar, hay ideales e ideales: algunos promoverán los lazos y la participación en intereses colectivos y otros los volverán a dejar fuera de la ley.



Imagen 2. Creación de personajes a partir de las máscaras realizadas con papel maché

4. Darle un lugar a la palabra entre los actores institucionales mediante “ceremonias mínimas”

Algunos sucesos e intercambios con agentes de la institución fueron marcando diferencias entre el afuera y el adentro del espacio de la biblioteca, sustentadas en las condiciones que considerábamos respondían al “buen trato” hacia, con y entre los jóvenes. Esto produjo efectos sobre los participantes y en la relación con la institución.

El modo dirigido, a veces compulsivo y arbitrario, en que llegaban a la biblioteca los jóvenes, no favorecía su participación ni la construcción de un espacio de cuidado de la palabra y del lazo social. Se procuró entonces hablar con los operadores que ingresaban al espacio interrumpiendo bruscamente la actividad, acordando los modos de hacerlo: golpearían suavemente la puerta, esperarían nuestras indicaciones si alguien estaba leyendo, según el cartel indicativo colocado en la puerta de ingreso. También se pautaron con la coordinadora del servicio educativo del centro, reglas para la incorporación de los jóvenes al grupo: habría una charla previa con la oferta del espacio cultural, el consentimiento expreso de cada joven a participar, un cupo acordado y un procedimiento para el egreso.

Otra dificultad que se nos planteaba era la norma institucional habitual aplicada en todo el centro, consistente en cerrar la puerta de la biblioteca por fuera con llave. Esta situación provocaba que adultos y jóvenes tuviéramos que pedir a los gritos un vaso o un termo con agua, o que abrieran la puerta ante la necesidad de asistir a los sanitarios. Se acordó entonces que la puerta permanecería sin llave y seríamos los coordinadores quienes organizaríamos las salidas. Nosotres incorporamos a los jóvenes en estas decisiones.

De este modo, la oferta fue tomando nuevas formas ceremoniales: se trataba de comprometer la palabra, no solo de los jóvenes,

sino también, y especialmente, la de los operadores, a quienes luego de contarles en qué consistía el taller se los invitaba a participar de alguna actividad. Generalmente la oferta era rechazada por los operadores puesto que participar del taller los “distrería” de sus funciones de control, por lo que permanecían a distancia. Otras veces, accedían a contar al grupo alguna anécdota propia, afín al tema que estábamos poniendo en debate.

Otras *ceremonias mínimas*¹¹ permitieron crear un espacio amable para los sujetos y alojar sus palabras:

- llamarlos por sus nombres de pila y reconocernos nosotros también de este modo (por el contrario, en la institución se los nombraba solo por apellidos o por número de IPP);
- no preguntar por qué hecho delictivo estaban ahí, lo que implicaba estar disponibles si alguno quisiera relatarlo;
- habilitar preguntas y señalamientos que abrieran la posibilidad de poner en duda sentidos cristalizados o certezas que funcionaban como máximas del tipo: “somos así”, “la vida es así”, “ellos son así”, “ya fue”, “ni cabida”;
- el sostén de una práctica diferente a la punitiva caracterizada por la diferenciación entre sanción y castigo;
- algunas reglas expresas que valían para el grupo y, sobre todo, para los agentes de la institución, por ejemplo: “cuando alguien lee no se lo interrumpe”, una regla que ponía en

11 Ceremonias mínimas es un concepto medular del proyecto que proviene del desarrollo teórico de Infancia e Institución(es). Lo consideramos un artificio teórico-metodológico-práctico que nos ha servido para trabajar en la institución: para analizar lo que no funciona, cristalizaciones de sentido y malestares, para leer y hacer hablar a las diversas escenas, para intervenir de modo activo y protagónico inventando cuñas que interrumpan una cierta inercia gozosa, para favorecer otros desenlaces (Minnicelli, 2013).

valor a la literatura, al texto, al objeto libro y al que prestaba su voz para leer;

- más otras reglas, pocas, coconstruidas con los jóvenes, por ejemplo, sobre lugares y tiempos habilitados para fumar, ya que en ese momento tenían permitido hacerlo en lugares cerrados, pero había personas que no fumaban entre los adultos y los jóvenes participantes que habían manifestado su preocupación. Por lo tanto, se abrió el tema a discusión y se resolvió, en conjunto, turnarse para fumar, cerca de la ventana abierta, o hacerlo en el pasillo a una hora consensuada para no interrumpir la actividad.

Para dar alojamiento a las palabras de los jóvenes y de quienes compartían el taller fue imprescindible crear un espacio de confianza, establecer una diferencia entre el afuera de la institución de encierro y su lógica punitiva y el adentro del espacio del proyecto, y sostenerlo firmemente en el tiempo. Acuerdos con los directores, coordinadores, asistentes de minoridad, pequeños actos respecto a la preparación previa del espacio, acuerdos grupales sobre el tiempo y espacio del fumar, modos de ingreso de los participantes al dispositivo, ritos de presentación y despedida, normas sobre préstamos de libros, sobre el uso de los materiales, sobre el uso de los celulares para las *selfies*, entre otras, dieron una forma particular al dispositivo. Podría decirse que, lejos de ser un espacio “no regulado”, la invención de normas colectivas permitió dar hospitalidad a las voces de los jóvenes, sostener el espacio común y habilitar la participación de los jóvenes. Estas fueron las condiciones de posibilidad para que se produjeran efectos subjetivantes.

Hacer lugar a la palabra, entonces, significó sentarnos a negociar acuerdos con los agentes institucionales. Arribar a un cierto número de normas consensuadas escritas permitió poder anticipar espacios y actividades, pero, sobre todo, nos brindó un modo de hacer frente a las arbitrariedades, a la urgencia y al maltrato.

Algunos acuerdos entre el equipo y la institución fueron:

- aunque estén sancionados, asisten al espacio de arte;
- la puerta de acceso a la biblioteca no se cerrará con llave por fuera mientras esté funcionando el espacio de arte;
- si se produce alguna vacante, se dará aviso para incorporar a otros jóvenes, según la capacidad acordada previamente.

Normas establecidas por la institución según las leyes vigentes:

- No se puede fumar en la biblioteca (ahora planteado desde la institución para todos los espacios cerrados, si bien nosotros ya teníamos un acuerdo en este sentido).
- No pueden difundirse imágenes con los rostros de los jóvenes ni sus nombres y apellidos.
- Los jóvenes no pueden utilizar las redes sociales ni móviles (esta norma fue modificada durante el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio, ASPO, para que pudieran comunicarse con sus familiares, aunque con mucha resistencia por parte de los agentes institucionales).

5. Multiplicar las voces: recibir nuevas palabras

En los años siguientes, se fue modificando la composición del equipo. Primeramente, se sumó una estudiante avanzada de Terapia Ocupacional y, al año siguiente, docentes y estudiantes avanzados de Letras y una realizadora plástica. Estas incorporaciones produjeron el desafío en “los viejos participantes” de transmitir una mirada particular del abordaje de las tareas, sustentada en la puesta en acción territorial de Infancia e Institución(es), cuyos supuestos teórico-metodológicos fundamentan el trabajo del proyecto. La práctica amasada en el trabajo de estos años, al poner a rodar, a prueba, conceptos y metodologías aprendidas, en un ida y vuelta con las contingencias, permitió dar consistencia al dispositivo, ya que se nutrió de la lectura de los efectos producidos en los jóvenes, en otros actores de la institución y en los integrantes del equipo, en este escenario específico. Es decir, se trató de dar continuidad al “hacer experiencia” en el sentido que Larrosa (2009) refiere respecto a que esta no es sin la propia implicación, es decir, no se trata de una opinión o información de lo que pasó, ni del mero hacer, sino de lo que “nos pasa” con eso que se presenta como extranjero, como acontecimiento ajeno a nuestra voluntad, como no totalmente predecible y, a partir de esto, la transformación profesional que este desencuentro produce.

¿Cómo transmitir una mirada, una práctica particular, cómo acordar un lenguaje común, sin perder el aporte particular específico de cada disciplina mientras se desarrollaba el andar del proyecto?

¿Cómo hacer lugar a la novedad de los aportes que trae cada integrante¹² y a las modificaciones del dispositivo según las situacio-

12 Una de las novedades aportadas por la primera estudiante de la carrera de Terapia Ocupacional que se unió al proyecto, quien actualmente se desempeña como cocoordinadora general, fue incorporar el uso de una pizarra para hacer

nes y sus demandas, sin perder la especificidad del marco teórico y su función?

Fueron las tensiones, los conflictos y las paradojas suscitadas en los encuentros con los jóvenes y el malestar que esto produjo en algunos integrantes, los que nos orientaron a pensar la importancia de la *posición subjetiva profesional*¹³ de quienes coordinan y participan de la actividad. También en la necesaria disponibilidad de los integrantes del equipo para hablar sobre lo que sucedía en cada taller. En los inicios del proyecto, la dificultad para sostener la periodicidad de las reuniones de equipo se justificaba a partir de experiencias previas que las calificaban como pérdida de tiempo, otras veces era un tiempo desestimado por los integrantes producto del desconocimiento sobre el valor de inscripción de una experiencia al poner en palabras lo vivido y de escuchar a otros en las devoluciones. Sabemos que este momento del dispositivo implica un ejercicio que resulta extranjero para algunas disciplinas. Esto provocó que algunos intercambios se produjeran en espacios virtuales.

Uno de estos espacios fue una Planilla de Google Drive que abrió el espacio del intercambio y la posibilidad de pensar y pensarnos en las diferencias, especialmente respecto a las posiciones

escritura y registro de las palabras que resonaban en los encuentros con los jóvenes a partir de las lecturas, de los debates y de las tareas por hacer. Su aporte permitió incluir otros instrumentos de registro que favorecieron la lectura de los efectos de las intervenciones y se constituyeron en la memoria grupal.

13 Nos referimos a la posición subjetiva del coordinadore-educadore-tallerista, que se relaciona con el lugar desde donde participa, lee e interviene en las situaciones con los jóvenes. Está formada por distintas dimensiones anudadas: las creencias acerca de cuál sería su rol, que incide en su forma de presentarse y estar en el espacio, su relación con el conocimiento y acerca de aquello que se transmite más allá de los contenidos, y la distancia crítica que tenga respecto a las opiniones hegemónicas y de los medios de comunicación sobre los jóvenes con quienes trabajamos (Scotti, Zelmanovich y Schiselman, 2018).

subjetivas. Habilitó la oportunidad de poner en cuestión por qué hacemos lo que hacemos y qué efectos se producen a partir de otras posiciones discursivas, al mismo tiempo que puso en discusión algunos conceptos que nos llevaron a continuar la apuesta a partir de la construcción de conocimiento específico. La situación amerita que nos detengamos a pensar el lugar desde el cual se lee y aborda una experiencia, clave en un dispositivo sociopedagógico, ya que las posiciones discursivas y la disposición subjetiva de los adultos están íntimamente relacionadas con los efectos.

5.1 Desde dónde se enuncian las palabras:

¿Qué me quieres coordinador?¹⁴

¿Qué cuestiones damos por supuestas cuando somos convocados a trabajar en escenarios socioeducativos con adolescentes y jóvenes?

¿Qué expectativas sostenemos respecto de los jóvenes que se hallan en situación de privación de la libertad por medidas judiciales? ¿Qué representaciones previas nos abordan? ¿Cuáles son nuestros impensables como talleristas o profesores?

¿De qué presupuestos partimos para pensar que un joven al que ningún mediador adulto o referente afectivo le presentó un objeto libro como objeto apetecible en su historia de vida, se va a interesar rápidamente, sin esfuerzo alguno de parte del adulto, sin algún proceso mediante, por “esos papeles de igual tamaño unidos

14 En las figuras de coordinadore, educadore, tallerista quedan representados todes les integrantes del equipo que asumen la tarea de proponer, sostener y/o acompañar la actividad con los jóvenes. La pregunta hace referencia al Che vuoi? de la obra de Cazzotte “El diablo enamorado”, citado por Lacan en varios pasajes de su obra. No nos ocuparemos aquí de este tema, sino para señalar que la presencia de los coordinadores suscita bajo diversos enunciados la pregunta por el deseo del Otro, más allá de lo que se dice, de lo que se pide o de su silencio. Para ilustrar a qué nos referimos, uno de los jóvenes preguntó durante las mutuas presentaciones: “¿Te gusta trabajar con presos?”.

por un extremo con palabras difíciles de entender, escritos por algún «tipo o mina que se la cree» y no sabe nada de «la realidad del barrio»? Para esos jóvenes, son hojas que nada tienen que ver con “la realidad” próxima, pronta, diaria, de subsistencia, con las necesidades inmediatas de cada vida, de cada pibe que fue alejado de su ciudad, que cada fin de semana espera ilusionado la visita de algún familiar que no llega, que se queda pendiente del horario de las llamadas telefónicas permitidas, uno más de los ajenos y extranjeros al circuito de la escolaridad.

¿Qué lectura hacemos del malestar que nos aqueja como profesionales, cuando lo esperado no se presenta, o lo que adviene es un no esperado encuentro con lo que no funciona y que atenta contra nuestros naturalizados supuestos como adultos lectores, amantes de los libros, educadores, profesores, artistas, hombres, mujeres, etc.? Esos supuestos se resisten a ser puestos en entredicho, lo que dificulta la construcción de otro tipo de relación entre el joven y el adulto, entre el joven y los libros, entre el joven y objetos de la cultura, entre el joven y un saber otro.

Compartimos algunos dichos, enunciados desde el propio malestar, por quienes se iniciaban como coordinadores en el equipo:

- “Estos chicos son dispersos, desatentos”.
- “No se comprometen con la actividad”.
- “Siento que no producen nada, porque no escribieron”.
- “Quiero trabajar en un proyecto con aquellos que quieren leer y escribir y producir un libro”.
- “Estos pibes son machistas, a mí no me preguntaron sobre escritores” (de una integrante mujer respecto de un compañero que causó el interés de los pibes).
- “Tuvimos que poner límites, esto en la escuela no pasaría”.

- “Claro, esto es educación informal, entonces, no hay reglas”.
- “Si no quiere venir, que no venga, este es un espacio voluntario”.

¿Qué cuestiones se están poniendo en juego aquí? ¿Qué lecturas podemos hacer de estos dichos para encontrar un decir que permita abordar aquello que se está jugando en las escenas de las cuales forman parte?

Algunas puntuaciones para comenzar:

Ante el malestar que produce no encontrar lo que se esperaba del otro, ese mensaje que nos confirma en nuestro lugar, sea cual fuere, parece producirse un relato que señala al joven como fallado, pues alguna cualidad que debería tener está ausente: dis/des. Falta algo que se postula *per se* como valioso y que “debe” estar en “todos” los sujetos, en “todas” las situaciones, “todo” el tiempo. Es el otro quien no está a la altura de la tarea, de algún supuesto planteado como ideal. Las ideas anteriores podrían enunciarse así:

- Los pibes tienen que estar siempre disponibles para escuchar al coordinador.
- Hay que producir algo visible siempre: un producto tangible que demuestre de modo inmediato “el proceso educativo”. Hay aquí una nota que suena al discurso pedagógico que privilegia el resultado, la medida, la eficiencia, lo material, resuena la ética capitalista en la que pareciera que le tallerista da algo que “se tiene acumulado”: un saber, un material, un recurso, y espera que el joven “produzca”.
- Existe alguna suerte de “participante-pibe modelo” o “modelo de pibe ideal”.

- Algunos jóvenes no están a la altura del ideal, entonces se los excluye y se continúa con aquellos que sí lo están, puesto que la tarea “debe” ser hecha.
- El interés, placer, gusto por la lectura, los libros, las artes, es un previo al ingreso del pibe al dispositivo. Entonces, se educa al que ya viene dispuesto a dejarse educar. ¿Y qué pasa con los demás? Pensemos que los demás representan la gran mayoría de los jóvenes.

¿Qué significa comprometerse? ¿Con quiénes contraemos voluntariamente una obligación? ¿Es posible hacerlo sin conocer con quién nos comprometemos y en qué ponemos el voto de confianza?

En la escuela hay reglas y normas previas establecidas por el sistema educativo que colocan a cada participante en un determinado rol y sujeción. Sin embargo, es más tarde, en el despliegue de las funciones, cuando se verá si se creó un vínculo educativo. Sabemos que no hay alumne sin educadore, no hay educadore sin alumne, no hay joven sin adulte y no hay adulte sin jóvenes que sancionen su condición. Y este vínculo educativo lleva tiempo y ciertas condiciones para su construcción. Nadie es educadore si no es reconocido en ese lugar. La educación que se produce fuera del sistema escolar también demanda la construcción de un lazo particular. Del mismo modo, la autoridad es consecuencia de una relación y no una premisa.



Imagen 3. Momentos mágicos: compartiendo la lectura con los demás

5.2. Algunas escenas

“Nosotros damos y damos”, “no queremos escribir más”

La escena se produjo a partir de una muy completa propuesta por parte de los coordinadores, que consistía en leer poemas, escribir y completar unos textos fotocopiados, entre otras producciones. El material que llevaron era abundante y de excelente calidad literaria. Además, la actividad había sido cuidadosamente planificada de inicio a fin, no quedaba momento para detenerse o tomar otro camino a partir de la incorporación de las novedades que iban surgiendo con el material puesto en juego con los otros.

Imaginemos allí una pelota ofrecida para jugar y reglas de juego tan limitativas y preestablecidas que no quedara espacio para

la invención de cada sujeto. Todo estaba previsto. Sin embargo, paradójicamente, antes de finalizar el taller emerge la queja y la resistencia: “nosotros damos y damos”, “no queremos escribir más”.

¿Qué es lo que los jóvenes dan y dan, cuando pareciera que son los profesionales quienes llevan y llevan? Podríamos pensarlo a partir de lo que leen de la posición subjetiva de los coordinadores y su demanda, relacionada con la producción. Hay posiciones discursivas que producen estos efectos, dejan poco lugar al sujeto y sus modos singulares de leer las propuestas y de hacer con su tiempo y los objetos. En esta ocasión surgió como efecto el malestar, la renuncia y la rebeldía.

Cuando el juego no es un juego

La propuesta consistía en utilizar la idea de un juego de adivinación popular para que los jóvenes, a partir de las preguntas que se formularan acerca de su pasado, su presente y su futuro, encontrarán las respuestas en los libros álbum, guiados por las pistas dejadas por el adivino. El juego estaba planteado como medio para interesar a los jóvenes en los libros álbum presentados. Todo estaba preparado en la mesa, hermosos libros a todo color con sus consignas y seis jóvenes bien dispuestos.

Las preguntas que con toda seriedad se plantearon giraban en torno a sus historias de vida: encierro, abandonos, muertes y soledad respecto de sus padres, amigos, novias, hijos. Quien coordinaba, desestimó la credibilidad de las temáticas que surgían, seguramente como desmentida ante tantas escenas dolorosas. Cercanas a ese real indecible. El enojo y la decepción de uno de los muchachos no se hizo esperar. Tenía esperanzas de encontrar algún indicio que le permitiera elaborar sentido sobre eso desconocido de su historia, alguna certeza sobre su padre. Se sintió defraudado.

A lo largo de los encuentros iniciales, hay preguntas de los jóvenes, generalmente dirigidas a un coordinador en particular, que

revisten diferentes formas, pero que podrían leerse como intentos de ubicar el deseo del Otro: ¿qué soy para vos?, ¿qué esperas de mí?, ¿qué querés que yo sea para vos? Transcribo algunas de ellas, enunciadas en diferentes momentos por distintos jóvenes, al inicio de los talleres: “¿Te gusta trabajar con presos?”; “¿Tu papá te deja venir acá?”; “¿Te dan miedo los presos?”; “¿Para qué venís?”. Preguntas que van más allá de lo que se diga como presentación y de las propuestas del taller, es decir, tienen más que ver con la lectura de aquello que se juega por parte del sujeto en su encuentro con el Otro.

Estas preguntas generalmente ponen en aprieto al interlocutor inadvertido, especialmente si piensa que involucra una respuesta por sí o no, cuando de lo que se trata es del intento del joven de pesquisar el lugar desde el cual el coordinador habla y, a partir de ahí, advertir qué tipo de lugar le está ofreciendo.

5.3. La “docta ignorancia”¹⁵ y el deseo como ejes de la estrategia para pensar la función del coordinador

Dice Philippe Meirieu en una interesante y jugosa cita:

Es responsabilidad del educador hacer emerger el deseo de aprender. Es el educador quien debe crear situaciones que favorezcan la emergencia de este deseo.

15 Docta ignorancia, es un término que proviene de la filosofía a partir de un texto de Nicolás de Cusa de 1440 (La docta ignorancia) que es tomado para proponer a la ignorancia del maestro como docta, cuando este está advertido sobre lo que no hay que saber de antemano, especialmente acerca del joven. Esto da lugar a la incertidumbre y a la novedad que cada encuentro singular con los jóvenes produce y abre la posibilidad de practicar la igualdad de las inteligencias (Ranciere, [1987], 2018).

El enseñante no puede desear en lugar del alumno, pero puede crear situaciones favorables para que emerja el deseo. Estas situaciones serán más favorables si son diversificadas, variadas, estimulantes intelectualmente y activas, es decir, que pondrán al alumno en la posición de actuar y no simplemente en la posición de recibir. Y pienso que corresponde a la escuela reflexionar seriamente sobre esta responsabilidad. No nos podemos contentar con dar de beber a quienes ya tienen sed. También hay que dar sed a quienes no quieren beber. Y dar sed a quienes no quieren beber es crear situaciones favorables (2017: 44).

Si bien la cita refiere a la escuela, nos interesa su propuesta porque su enunciado tiene especial vigencia en nuestro escenario de trabajo. ¿Cómo maniobrar para “dar sed a los que no quieren beber?” Entendiendo que ese “no querer” con el que se presentan es efecto de la ausencia, falla, o renuncia previa de los adultos agentes de los más diversos circuitos institucionales por los que han sido atravesados.

Una niñe o una joven que gusta de leer y gusta de escribir, no representa un desafío para ningún docente, coordinador o tallerista. La cuestión se complica cuando partimos de jóvenes en quienes se patentizan los efectos del desamparo. Es decir, niñes, adolescentes, jóvenes que han sufrido la ausencia de adultos en función, por fallas graves, por omisiones, por excesos: desamparos materiales y, sobre todo, subjetivos. Entonces nos encontramos con niñes, adolescentes, jóvenes, pibes definidos como apáticos, desinteresados, desatentos, violentos, que se mueven constantemente, pibes que violentan o se lastiman, en los que la urgencia de lo pulsional sin escritura los conduce al *acting*. Y a veces esa acción es la única manera que tienen de sacudir a un otro sordo a los reclamos del sujeto por un lugar de cobijo y una mirada amorosa.

Desde el inicio hay que pensar en que no es un problema “del pibe”, sino de los adultos-agentes-profesionales-etc. en los diferentes circuitos institucionales, familiares y sociales que intervinieron

en su historia, los que no estuvieron a la altura de las tareas que llamamos de filiación y de crianza.¹⁶

Si renunciamos a pensar la situación o nos desentendemos del problema, volvemos a producir desamparo subjetivo y a engrosar la larga lista de otros que luego hacen cargo al niño, adolescente o joven de aquello que han causado, favorecido o permitido con la peor o la mejor de las intenciones.

¿Cuál sería entonces la posición subjetiva favorable en aquellos adultos que acceden al encargo de educar en sentido amplio, coordinando un taller en un escenario jurídico-judicial con estas características? Posición a partir de la cual poder pensar su función y la oportunidad de crear lazos sociales diferentes para los sujetos.

Meirieu dice “dar sed a los que no quieren beber”. Pero ¿cómo? Teniendo en cuenta que hacer desear es uno de los imposibles enunciados por Lacan, en la serie de los señalados por Freud: gobernar, educar y analizar. Tareas siempre incompletas e inacabadas, por su consideración estructural respecto del ser de lenguaje del sujeto.

En nuestra experiencia en el trabajo como talleristas en estos años, mediada por el lenguaje del arte en todas sus expresiones, técnicas y contenidos, arribamos a una constatación: la posición subjetiva de quien esté en el lugar de pretender “dar sed” no es indiferente en la producción de dicho efecto. Es decir, la lectura particular que haga el tallerista de la situación y su modo discursivo de estar en el lazo, habilitará o no la posibilidad del surgimiento de un deseo singular en el joven, como efecto. Un adulto que se presenta con “todo el saber” produce un lazo generador de rechazo, resistencia y abierta oposición en los pibes. Porque si bien el adulto sabe algo, “no todo”, del contenido de su materia, de esa porción

16 Para ampliar este tema, se recomienda consultar Lampugnani, S. Infancia y Filiación. INFEIES–RM, 2. Investigaciones - mayo 2013: <http://www.infeies.com.ar>

de legado cultural que son los bienes simbólicos del mundo, no sabe sobre el sujeto niño, adolescente o joven que tiene frente a sí. Y la posibilidad de sostener el enigma que representa el joven nos permite dar tiempo al tiempo para que el vínculo se construya. Es así como evitamos preguntar acerca de los antecedentes penales o las historias familiares de cada joven y dejamos abierta la escucha para que sean ellos mismos quienes se acerquen a contar cuando lo crean oportuno. Y esto sucede a veces en la forma más inesperada. A partir de este momento, su historia empezará a cobrar una existencia compartida en los relatos. Luego, podrán pensarse las intervenciones.

Un relato en el que la narración del hecho penal se precipita, quizá colabore para ilustrar este enunciado. Avanzado el año de trabajo con el grupo de jóvenes, una de las coordinadoras se entera, por medio de otro joven, del delito por el cual uno de los muchachos del grupo estaba cumpliendo la sanción privativa de libertad. El doloroso malestar que esta noticia le produjo tenía relación con su militancia en grupos de familiares que reclamaban justicia para las víctimas de dichos delitos. La situación pudo ser hablada en el grupo en los encuentros semanales y luego en el espacio de supervisión, especialmente convocado para ello. Poco a poco, el punto en el cual se centró el tema para la tallerista, pudo ser expresado como el temor que le producía el reencuentro con el joven, con quien ya tenía un lazo afectivo y que eso que ahora sabía, influyera en ella, de modo tal que perjudicara esta relación. Con estas expectativas y temores, se produjo el reencuentro en el taller. Más tarde, con alivio, pudo contar su experiencia: fue más fuerte el vínculo previo con el joven, construido en los intercambios en el taller, en las charlas y juegos, que aquello que le habían contado: para ella, Diego seguía siendo Diego, más allá del delito cometido.¹⁷

17 Diego es un nombre ficticio. Pero creemos importante que sea escrito de esta forma, puesto que conserva la fuerza de la enunciación de quien lo vivió

Otra situación, fue la de un joven que durante los encuentros permanecía desinteresado. Las intervenciones de los coordinadores no producían el resultado esperado. Fue durante una actividad en la que preparábamos el festejo de la primavera, en que se lo invitó a pintar un cartel para la decoración del salón. Con reticencia al principio, tomó los pinceles y mientras pintaba un gran corazón rojo, comenzó a hablar. Parado, al lado de una coordinadora que graffiteaba un mensaje en el mismo cartel, con quien no compartía habitualmente el espacio. Sin mirarla, ni mirarse. Su relato versaba sobre la pérdida reciente de un amigo en el barrio, la violencia entre distintas bandas que dejaban heridos y muertes entre sus familiares y amistades. El dolor de las ausencias. La coordinadora escuchaba. Sólo al finalizar la tarea, intervino brevemente con una pregunta: ¿No habrá otro modo de resolver las situaciones que no sea con tanto dolor por las vidas perdidas? Pasado el festejo de la primavera, las coordinadoras se encontraron hablando de cuánto había cambiado la participación de Omar en este y en otros talleres. No sabemos qué fue exactamente aquello que hizo que su posición subjetiva se modificara, podemos atribuirlo a la oferta de un lugar donde sus palabras podían recibir un buen cobijo.

La apuesta de quien coordina es necesaria, pero relacionada con que algo sucederá allí en el encuentro o en el desencuentro, que modificará a todos los presentes, tanto a los jóvenes como a los talleristas. Por lo tanto, lo imprevisto es un condimento indispensable a tener en cuenta. Así como también lo es el deseo de quien coordina respecto a aquella porción de la cultura u objetos del mundo que lo captura. En este sentido, quienes integran el equipo tienen una relación de practicantes o de amantes: dibujan, hacen teatro, leen, practican yoga, escriben poesía, disfrutan de la música, tocan

y de la singularidad del vínculo. Diego no es cualquier joven. Para nosotres, la narración de esta escena cobra su dimensión al permitirnos sostener que el lazo afectivo previo hizo que el joven no desapareciera detrás del hecho delictivo.

un instrumento, juegan, hacen acrobacias, entre otras actividades. La posición favorable, según nuestro recorrido, es la de quien está dispuesto a escuchar y a preguntar, sin emitir juicios morales sobre el sujeto y sus modos de gozar. No hacemos intervenciones dirigidas a interrumpir directamente el goce implícito en los modos de estar y hacer en el espacio común, salvo que se refiera a situaciones de violencia hacia los otros jóvenes del grupo o hacia sí, las cuales merecen una intervención que sancione un corte en acto de la escena. Apostamos a que, en transferencia de trabajo, los pibes puedan realizar otros recorridos pulsionales que les permitan lastimarse menos y obtener un goce más regulado por la castración. Sujetos sujetados al lenguaje.

La relación siempre es singular, con cada joven y su decir. No hay fórmulas “para todos”, lo que no significa que no haya una tarea-propuesta común de la coordinadora, sino que cada pibe hará algo diferente con ella, incluyendo el rechazarla. Sin embargo, esto no significa abandonarlo o excluirlo, sino que nos embarca en el análisis posterior de la escena, nos obliga a pensar qué nos está diciendo y las estrategias para este sujeto en particular. El esfuerzo y apuesta del tallerista en este contexto implica el establecimiento de un vínculo para abordar el trabajo. Sin lazo social no puede pretenderse transmisión o renunciamiento alguno. Por lo tanto será necesario tener en cuenta los tiempos subjetivos de cada quien, saber que a partir de la transferencia seremos objeto de identificación, de amor, de rechazo, de repeticiones y tendremos que lidiar con ello ya que la relación tendrá que ser sostenida, analizada, redirigida, transformada, utilizada, con vías a lograr diversos efectos. ¿De qué efectos hablamos? Ya lo nombramos al pasar: de poder ubicarse en otro lugar simbólico-imaginario, poder apalabrar sus actos transgresores y darles alguna significación en su propia historia de vida, obtener un goce más regulado por la castración, lo cual se expresa en lastimarse menos y lastimar menos a los demás. Y esto, lo sa-

bemos, es generador de lazos sociales que contribuyen a “trabajar contra la guerra”.¹⁸



Imagen 4. Recordar, volver a pasar por el corazón el año transcurrido juntos.

Hay que saber que esta tarea, la tarea de educar, es “no toda”, cada movimiento pequeño, cada modificación leída como cambio en

18 En respuesta a la carta de Einstein, en la que el físico le había preguntado sobre cómo podría evitarse la guerra, Freud (1933) expresó que todo aquello que favorezca el establecimiento de vínculos afectivos entre los hombres actúa contra ella.

su posición subjetiva, es una fiesta. Aunque a veces nos quedamos con el sabor del “no alcanza, faltaría más”. Y para esto hay que estar prevenidos para evitar posturas omnipotentes que derivan en impotencia. Para esto es el trabajo sostenido “entre” y “con” otros adultos: quien no puede en determinadas escenas o con algún joven en particular, es acompañado o relevado por otro con disponibilidad subjetiva.

Otra reflexión nos merece la cuestión de las reglas y los escenarios. Hay una suerte de confusión entre educación formal, educación informal, reglas y no reglas. Pareciera que los espacios formales, definidos como escolares-obligatorios, están enmarcados por reglas, normas, que ya están establecidas desde el inicio y solo hay que aplicarlas; y los espacios informales, extraescolares-no obligatorios, sociocomunitarios, de talleres, de juegos, no tienen reglas. A estos últimos se les puede agregar la consideración de ser espacios “libres” a los que se concurre “por placer”. Y si es un taller de arte, estas características devienen casi una certeza.

Pero bien, nuestro proyecto se denomina “Sujetados por el Arte...”, y este enunciado ha provocado sorpresa, a veces disgusto, porque ¿cómo puede ser que el arte sujete? “Amarrados” escribió uno de los talleristas en un encabezado, para quien le resultaba muy fuerte la palabra “sujetados” en este escenario. Porque ¿no era que el arte libera? ¿Acaso no estamos para liberar mediante el arte a los jóvenes que han delinquido? ¿Qué podría venir a sujetar el arte?

Sí y no. Y estas preguntas solo pueden pensarse a partir del auxilio teórico del psicoanálisis y de la pedagogía social. Requieren un recorrido por la constitución de un sujeto a partir del Otro, la producción del fantasma, las operaciones psíquicas de la alienación-separación, de la Ley simbólica que funda un sujeto como deseante, entre otros conceptos. Y cuando hablamos de ley, hablamos de la operatoria de fundación de un campo que está vedado al sujeto, de una prohibición que crea y sostiene el deseo como prohibido y, al mismo tiempo, habilita los lazos sociales. Este enunciado

suenan paradójico para quien no se ha iniciado en el atravesamiento del campo discursivo del psicoanálisis, para el cual el sujeto está subvertido y cuya verdad está lejos de ser consciente. Pues el sujeto se constituye como efecto de sujeción al lenguaje, a la ley que al establecer que “no todo es posible”, abre un campo de intercambios permitidos.

Es sabido que laborar en la conformación de un equipo interdisciplinario implica el desafío y el esfuerzo de traducir las propias ficciones teóricas disciplinares y sus nudos conceptuales. Los objetivos de colaboración nos exigen que hablemos sencillo y sin abrumar, según la posibilidad y las preguntas del que escucha, recurriendo a distintos artificios para la transmisión en espacios formativos y también en los encuentros con los jóvenes, mediante la producción de actos que sancionan, habilitando o poniendo un corte en la escena. La naturaleza de esta intervención y sus efectos necesitará un espacio posterior de reflexión grupal. Consideramos que la tarea de transmisión de un modo de posicionarse en el discurso y en la praxis del campo denominado Infancia e Instituciones, se realiza en el mismo trabajo con los jóvenes y mediante el espacio de diálogo posterior con el equipo, que *après-coup* permite hacer lectura, puntuar, dar sentido, a lo vivido en cada encuentro.

Retomando las preguntas sobre el arte y la liberación, sabemos que el encuentro con las herramientas que nos proveen las disciplinas artísticas no es sin esfuerzo. Cuando a un joven lo invitamos a decir su bronca, su dolor, su amor, en un escrito, en una canción, en un dibujo o en una dramatización, estamos creando condiciones para que algo pueda servir de borde a lo real, para que algo pueda recibir escritura. Como efecto, sabemos que ya no será el mismo dolor. Siempre será en el caso a caso, cada joven y su singularidad y con su historia. El dolor se alivia al hacerse relato, con la pérdida de goce que esto produce junto a la oportunidad de encontrar nuevos sentidos con lo que resuena en los otros: pares y coordinadores.

Más de una vez nos hemos encontrado debatiendo sobre esto: “si es un taller de arte, de libre elección por parte del joven, entonces viene cuando quiere y de igual modo se va”, enunciado que sintetiza de algún modo el nudo de la discusión y que toma otras dimensiones al contextualizarse dentro del sistema penal y su lógica. Es decir, si la lógica penal es coercitiva y se le impone al pibe: “tenés que ir”, dentro del espacio del taller y, como modo de diferenciarnos de dicha lógica, el joven podría elegir libremente asistir o no: “vení cuando quieras”. Sin embargo, ¿qué cuestiones estamos pasando por alto en esta polarización que simplifica falsamente la cuestión?

El relato de una escena puede ayudar a pensar la cuestión:

M. ingresó al espacio a principio de año, la coordinadora pedagógica del Centro le comentó sobre el taller de arte y él aceptó concurrir. Esta modalidad partió de un acuerdo entre el dispositivo y la institución para, a partir del modo de acceso, poder maniobrar de modo que los mismos pibes se implicaran inicialmente con su palabra. Antes, se los derivaba del mejor o peor modo, por decisión unilateral de algún adulto: secretaria, operador o director y, del mismo modo, nos encontrábamos con jóvenes que llegaban porque no había otro espacio físico donde alojarlos por un breve periodo o eran colocados, arrojados, sin mediar palabra.

Cada vez que se inicia un grupo o se producen incorporaciones, las presentaciones son un rito constitutivo del dispositivo. Muchas veces, proponemos a los pibes más viejos del taller que cuenten a los nuevos de qué trata el espacio.

A M. le gustaba charlar y participar de las discusiones sobre los textos. A veces se ofrecía a leer. Llegada la primavera, un día M. no quiso venir al taller, según nos dijeron los asistentes. Preguntamos por qué y nos dijeron no saber. Al viernes siguiente, se repitió la situación, pero esta vez nos dijeron que M. estaba jugando al fútbol. Claro, el día estaba muy soleado, hermoso para disfrutarlo afuera.

Al viernes siguiente, M. fue traído a regañadientes por los asistentes, quienes insistían en la obligación de concurrir al taller. Ingresó muy enojado al espacio, protestando, venía de jugar al fútbol. En dos oportunidades, ante las ruidosas protestas de M. y las insistentes de los operadores, el director entró bruscamente al espacio para llevárselo a la Dirección. Luego hablamos con el director: sostenía que M. quería seguir jugando al fútbol, cuando ayer había estado jugando y otros días que no estaba el taller también podía hacerlo. Afirmó no querer cortar el fútbol a todos los demás los días viernes, por causa de M. En ese momento la actividad del taller estaba terminando, la propuesta era escoger una o más palabras escritas en pequeños rectángulos de cartulina a partir de una secuencia anterior y hacer alguna escritura. M. fue invitado a escribir, decididamente eligió la palabra ENOJO. En silencio escribió:

Algo que me pasa en mi vida es estar enojado por todo Yo creo que estoy enojado con mi mismo por no poder poder (sic) a ser algo o que algo me salga mal siempre tube problemas de enojo y cuando me enojo con alguien me enojo con el mundo quiero poder controlar ese problema que tengo no sé si es un problema o un pensamiento.

A la siguiente semana, buscamos a M. y hablamos con él sobre su decisión inicial de concurrir al taller, sobre qué le estaba sucediendo al respecto y la posibilidad de decidir no concurrir, pero con argumentos. Le propusimos que, si él decidía hacer otra actividad, tal como jugar al fútbol, los viernes, era una decisión legítima, pero que había que comunicar tal decisión a los coordinadores de la institución. Esto forma parte de las reglas también.

Decidió continuar en el taller. Se abrió así una gran oportunidad para abordar el texto escrito por M. como posibilidad para formularse preguntas por su propio padecimiento. A la semana siguiente, M. recobró su libertad por decisión judicial, por lo tanto,

no pudimos dar continuidad a la tarea ni saber cómo hubiera sido su rumbo.

¿Qué es lo que se busca con este tipo de intervención? Crear condiciones de posibilidad para que el joven pueda decidir y responder por lo que decide. Por lo tanto, no es tan sencilla la cuestión planteada al inicio, entre querer o tener que asistir, voluntad u obligación, sino que requiere de un trabajo de formalización del ingreso que cuente con el asentimiento del joven, de una propuesta que atrape algún interés por participar, “la frutilla del postre”, de la escucha singular y también de una forma “regulada” para renunciar. Nos basamos en la función adulto, en las ceremonias mínimas para producir efectos. Es en este sentido que nuestra tarea excede la de un taller literario o de plástica o de teatro o de música, puesto que hay una intención educativa en sentido amplio, que abarca el cuidado por la relación, la hospitalidad, la escucha atenta, la apuesta por el sujeto y su deseo, más allá del aprendizaje de una técnica artística o un momento de diversión, o la transferencia de un contenido cultural en particular. Aunque no podamos prescindir de todo esto, dado que la transmisión no se produce sin las cosas del mundo puestas “en común”.

Nos ayuda a pensar cómo se vinculan en esta relación los jóvenes, quienes coordinan y los contenidos culturales, el llamado triángulo de Herbart, una figura que creó este pedagogo. En él, se ubican en el centro superior los contenidos o bienes culturales o “cosas del mundo”, temas o problemas, aquello en lo que los jóvenes y los coordinadores estén concernidos. A ambos lados, se ubican en los vértices, los sujetos por un lado y los talleristas por el otro. Este triángulo presenta una particularidad: no tiene una línea de base, es decir que no hay relación directa entre ellos, sino que está mediada por los objetos de interés: en nuestro caso, ese terreno común lo ofrece el arte, en todas sus manifestaciones. Este modo de concebir el vínculo, en forma mediada, nos previene de intervenciones que intenten modificar en forma directa los modos

singulares que han encontrado para hacer con su sufrimiento en sus historias de vida, porque pueden provocar un abierto rechazo. Apostamos a que mientras estamos en tarea con los objetos culturales, se irá gestando a partir de la confianza y los lazos con un Otro diferente, que no responde en la misma línea discursiva del rechazo o la expulsión, la posibilidad de un cambio de lugar por parte del joven. Es decir, aquello que se transmite va más allá del contenido, hay un valor agregado que va más allá de la cosa en sí.

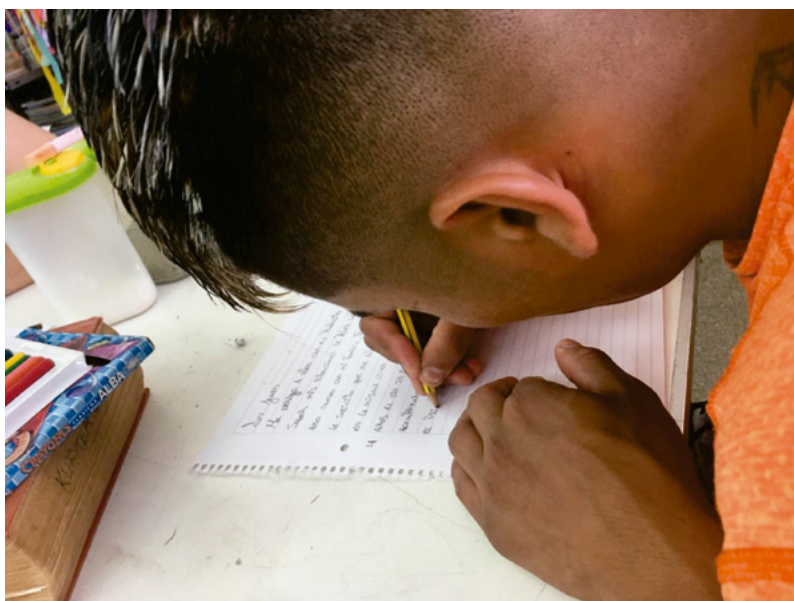


Imagen 5. Escribiendo una carta al Sr. Juez.

6. Enclaves y ficciones como estrategias para horadar la piedra

“Oiga, alguno de los conjuros que hacemos para los autos, ¿podría servir para mí?”

E. VALENTINO, *Perros de nadie*

Me referiré particularmente a la posibilidad que ofrece este dispositivo que se sirve de los diversos lenguajes artísticos en el trabajo con adolescentes y jóvenes que han padecido desamparo, que han sido “herides por la vida”, respecto a la producción de un espacio de ficción, que los proteja del mal encuentro con lo Real mortífero. Al mismo tiempo, ese espacio permite al sujeto sujetarse a un mundo en común, hacer lazo social. En este sentido, lo pensamos como un espacio de tratamiento social, con el énfasis puesto en el “buen trato” hacia el joven y su singularidad, cuando prevaleció el maltrato y el desamparo. Acordamos con Minnicelli (2012) en sostener que:

“No hay chances de sostén colectivo sin anclaje subjetivo. No hay chances de una vida sujeta a Derecho sin sus nexos intrínsecos con la Educación en tanto lazo de transmisión intergeneracional que pondere las vías indirectas para la tramitación de la violencia humana en la Polis” (2012: 551).

Sobre crear las condiciones que posibiliten al joven sujeto apropiarse de esas “vías indirectas” para tramitar el malestar en la cultura es que trabajamos. Sabiendo que esta tarea es no-toda pero que además hay un malestar de sobra, evitable y que recae en decisiones e instituciones humanas.

Nos ocuparemos ahora de las ficciones y su valor en este contexto. Aquello que Freud denominaba *fantasía*, retomado por Lacan como *fantasma*, tiene varias definiciones dentro de la teoría psicoanalítica. Tomamos aquella que enuncia Schiselman como

“una matriz sobre la que se monta una ficción que dice una verdad puesta en escena” (2018: 170). Algo de lo indecible, algo de lo real del sexo y de la muerte, puede ser escenificado por medio de la ficción. Dice la autora que la ficción “dice ser lo que no es” y en este sentido, no reproduce la realidad, sino que “... la funda. Se monta una escena sobre un incapturable, un inefable, allí donde no hay respuestas y ni siquiera preguntas una ficción puede advenir” (Ibid.: 172). Y a partir de esto es posible que el sujeto hable, escenifique su malestar, lo haga drama y lo comparta: de este modo se hace posible movilizar, articular y transformar sus sentidos.

Las propuestas del taller se basan en ofrecer ficciones elaboradas por otros, materializadas en poesías, cuentos, relatos, películas, reproducciones o imágenes de pinturas y dibujos, fotografías, canciones, juegos y roles en dramatizaciones, para compartirlas, hacerles preguntas, ponerlas a prueba, hallar nuevas asociaciones y sentidos. La distancia provee un resguardo respecto de la historia de cada quien. Luego, se los invita a elaborar sus propios relatos, sus propias imágenes fotográficas y dibujos, a inventar personajes y ponerlos en escena. Sus propias ficciones. Tarea compleja, que implica sostener la apuesta respetando los tiempos subjetivos de cada joven en un espacio cuidado que ofrece hospitalidad y escucha a los sujetos en su singularidad.

El marco de resguardo del delicado espacio creado, el que oficia de refugio, es físico y simbólico, lo constituye el muro y la puerta que encierra y protege. Se crea con ceremonias mínimas, constituidas por ritos de iniciación y despedida, normas, acuerdos, la escucha de lo que se dice en lo dicho, que abre las condiciones de posibilidad para que otra lógica diferente a la de afuera se instale en el “adentro”. Se funda un espacio-tiempo protegido, en el que poder ensayar otros modos de nombrar y nombrarse, mirar y ser mirado, construir y probar otros modos de hacer lazo social con los adultos y pares, un mundo común más habitable. Para designar esto, nos servimos de la palabra “enclave” propuesta por Jorge La-

rosa, para pensar los escenarios educativos. La tomamos prestada, porque en su propuesta para caracterizar el espacio “aula” encontramos las palabras para nombrar este espacio-tiempo construido con los jóvenes: “Un enclave sería un espacio-tiempo separado en el que algunas personas persiguen experimentar nuevas formas de vida y de lenguaje, nuevas formas de relación con el mundo, con los otros y consigo mismos...” (Larrosa, 2019: 178). No es evadirse del mundo, aclara el autor, sino probar vivir de otros modos en el mundo tal cual es. Hay una cierta extraterritorialidad y desincronización en él, esta cualidad posibilitaría a quienes lo habitan “tomar distancia de las imposiciones ligadas a una cierta condición” (Ibid.:179). Podemos entender estas condiciones ligadas a las figuras de delincuente, pibe chorro, cabeza, pobre, ignorante, drogón, “esas que dicen que a ellos” (Ibid.) ser jóvenes¹⁹ “no les corresponde” (Ibid.). Larrosa toma esta idea de Jaques Ranciere (2010), de su libro *La noche de los proletarios*. En él, es la cuestión del tiempo ganado al trabajo de subsistencia, tiempo para pensar, hablar, escribir, leer, aquello que emancipa al ser humano de su condición material de reproducción de la vida. Me parece interesante pensar el espacio-tiempo inaugurado por el dispositivo desde esta mirada, por la posibilidad que abre a ensayar nuevos sentidos sin las consecuencias del afuera, lo cual les permite animarse a encontrar otros modos de resolver las situaciones conflictivas, otras

19 Juventud y adolescencia no son conceptos que provengan del psicoanálisis, sino que responden a construcciones sociohistóricas. Sin embargo, hay analistas de diferentes épocas que lo han utilizado en el cruce con la educación y la pedagogía: Aichhorn, Winnicott, Bernfeld, Brignoni, entre otros. Intentamos pensarlo como la diversidad de respuestas sintomáticas inventadas por un sujeto ante lo real de la pubertad, a partir de las lecturas de Lacadée (2010) y Brignoni (2012). Las adolescencias ponen a trabajar la propia condición del adulto en dos sentidos: la relación con nuestra propia adolescencia y la posibilidad de ofrecerles un buen lugar desde donde mirarse y poder hablar su malestar. Entre lo singular y lo colectivo, la época y sus sombras teñirán los modos en que se presentan las adolescencias.

vías para conseguir algo, otras modalidades para relacionarse con los otros y consigo mismo.

Pero, ¿cómo se plantea la creación de este espacio operativamente? ¿Cómo introducir una cuña que abra una hiancia, un hueco, una brecha, que permita instalar otra lógica que suspenda los sentidos mortíferos y permita aventurar otros?

Encontramos que no *es hablando de...* sino cavando con actos-palabras que apelan a ficciones que puede abrirse la posibilidad de inaugurar un enclave. A esta cuña que separa, abre un hueco, las llamamos *ceremonias mínimas*. Luego, este espacio así creado, se poblará según las circunstancias y momentos, de relatos, imágenes y nuevos actos ficcionales, que mostrarán la singularidad de cada joven y harán particular a cada grupo.

Los jóvenes dicen de este espacio:

- “Acá nos sentimos personas”.
- “Me divierto”.
- “Cuando estoy acá puedo pensar en otras cosas”.
- “Se pasa el tiempo más rápido”.
- “Espero los viernes”.
- “Acá podemos hablar y contar lo que nos pasa”.
- “Puedo estar tranquilo”.
- “¿Podemos hacer otra antología, más grande y mejor?”
(de un joven que había participado el año anterior de la escritura de textos reunidos en una primera compilación impresa. Estas fueron entregadas a los participantes en el acto-festejo de cierre del taller).

Quizá si aquello que buscamos en este escenario es desarticular enunciados mortíferos que se encarnan y cristalizan en los jóvenes cuerpos con la fijeza de una ley natural, entonces, valernos de

las variadas ficciones que nos proveen la literatura, la plástica, la música, el teatro o el juego, también el chiste, para abrir nuevas significaciones y satisfacciones, es estratégico. Y lo necesitamos en dosis gigantes para abrir un hueco en la muralla. Por ejemplo: los invitamos a crear manchas de tintas y a decir qué vemos, los provocamos para que sea lo no usual la puerta a nuevos sentidos. En la propuesta a partir de la fotografía, usan cámaras para obtener imágenes de objetos y lugares sensibles para cada uno, eligen y cuentan por qué lo eligieron, pero, además, son invitados a variar el punto de vista: a través de una cerradura, desde el piso, muy cerca del objeto, desde arriba. A partir de la oferta de materiales de artistas, de hacedores de la fotografía, realizadores de la plástica, de escritoras y otras, un legado que les pertenece, los animamos a ir por caminos no trillados a buscar sus propias formas de decir.

Creamos condiciones para posibilitar que se operen, inicialmente, quiebres de sentidos estéticos, dándoles un buen lugar a sus apreciaciones, a sus hallazgos, para promover rupturas con lo establecido. Este inicio desde el arte, intenta promover la confianza para abordar críticamente aquellos discursos homogeneizantes que los desimplican o los identifican con figuras de segregación social.

De este modo, jóvenes que iniciaron el taller presentándose desde un lugar de ignorancia, sin saber, sin poder, finalizaron presentándose a sí mismos, ante otros, como “fotógrafos” y “poetas”, tal cual lo ilustra la siguiente escena.

En los comienzos de otro taller de extensión -denominado Medios audiovisuales y ciudadanía-, un joven hizo su presentación al grupo y al contar su historia se definió así: “Yo soy la oveja negra de la familia. Soy el único que está preso”. Inscripto en ambos talleres, después de transcurrido un año en nuestro espacio *Sujetadxs* y por una nueva situación que demandó presentarse ante personas ajenas a la institución, volvió a hacerlo. Pero esta vez, dijo: “Yo soy E.,

me gusta escribir y leer. Soy escritor y poeta. Tengo cosas escritas en dos libros que hicimos en los talleres el año pasado”.



Imagen 6. El arte de la fotografía. Mirar y ser mirado con “otros ojos”.

Hay un texto de Calvino citado por Larrosa (2019), que dice algo así: si este mundo donde vivimos con otros ya es el infierno, hay dos caminos para disminuir el sufrimiento que nos produce: aceptarlo, volverse parte de él hasta el punto de dejar de verlo, o tomar el camino más difícil y arriesgado, el que exige nuestra atención y disposición al aprendizaje continuo y que consiste en buscar qué y quién en el infierno no es infierno, darle un espacio y hacerlo durar.

Creemos que esa es una de las claves del trabajo con jóvenes en estos escenarios institucionales de gran complejidad, aquellos en los que pareciera que nada humano puede florecer, donde lo siniestro parece reinar a sus anchas: crear la posibilidad de aprovechar “los huecos que deja el diablo” (Ibid.: 388). La llave para

cavar, ensanchar y poblar ese hueco es invocar las palabras de los otros para dar lugar a palabras propias.

Inauguramos así un espacio diferente por ceremonias mínimas, mediante un círculo alrededor del “caldero” (una manta, un sombrero, una caja, una rosca de papel), ficción con la que se daba inicio a los encuentros. De allí cada uno, a su turno, sacaba una frase, una poesía, una palabra para compartir, para leer, para guardar. Otras veces, el caldero servía para arrojar palabras: las olvidadas, las ajenas, las prestadas, las que queríamos desterrar.

Entre un encuentro y el otro, el hilo narrativo de algún tema que había quedado picando se actualizaba mediante el enunciado: “Me quedé pensando...”, que también formó parte de las *ceremonias mínimas* que permitía que cualquier integrante retomara la palabra de encuentros anteriores y las trajera como tema de conversación al grupo. Este acto permitía hilar el pasado con el presente, ya que una de las dificultades que muestran los jóvenes es la extrema fragmentación de sus historias de vida y de la relación que enlazan acontecimientos: lo que les pasó, con su presente y este con la posibilidad de proyectarse en un futuro. En este sentido, algunos de los integrantes del equipo con más edad, solían relatar a los más jóvenes historias de otras épocas vividas por ellos: la pandemia de la poliomielitis, sucesos del fútbol, la medición del tiempo por relojes mecánicos, entre otras.

No todos los espacios grupales se construyeron del mismo modo, sino que cada uno inventó los ritos que lo sostuvieron y le dieron su impronta particular.

El grupo que funcionaba en el espacio del teatro tuvo sus propias vicisitudes: en un principio, también se intentó realizar el ritual del “caldero”. Sin embargo, se presentaron dificultades cada vez que se intentaba concretar esta propuesta. Esto se pudo observar a partir de expresiones como: “no me gusta leer”, “esto está re pálido”, “no quiero escribir”.

Desde el equipo se fueron buscando otras estrategias posibles. Una de ellas tuvo que ver con actividades relacionadas con el movimiento, por ejemplo: técnicas psicodramáticas. Esto evidenció que este grupo en particular necesitaba poner el cuerpo en movimiento y después, en ciertas ocasiones, era posible que accedieran a escribir algún poema o textos breves, o que se dispusieran a escuchar las narraciones propuestas.

Al cabo de un par de meses, descubrimos que a partir de una “ronda de mates” se generaba un espacio donde circulaba la palabra de manera más fluida. Por lo que decidimos tomar esto como un rito de iniciación del taller.



Imagen 7. Al calor del “caldero”.

Una cuestión clave fue pensar qué se transmitía a los jóvenes acerca del lugar donde funcionaba este grupo: un lugar más oscuro, más frío y amplio, que rara vez se usaba como sala de proyección y teatro, con una pequeña ventana hacia un patio interior. Se pudo poner en palabras la dificultad: tampoco los coordinadores se ha-

llaban a gusto, en comparación con la biblioteca, el lugar donde se inició el proyecto. Fue a partir de esta enunciación que surgió la frase: “Hay que llevar el sol abajo”. A partir de este decir, surgieron ideas para darle valor propio al espacio-tiempo de encuentro: eligieron un nombre para el grupo, incorporaron un arcón pintado por ellos mismos para guardar sus producciones, elaboraron un marco para colgar las fotos grupales en la pared, hicieron un *banner* con su nombre, entre otras ceremonias mínimas.

7. Sanción no es castigo. De los efectos subjetivantes de la sanción jurídica

En septiembre del 2019, la Dra. Beloff participó de un Seminario de Justicia Juvenil, en la ciudad de Rosario, en la cual se encontraba también la Defensora nacional de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (NNyA) Marisa Graham. Su exposición se tituló “¿Cómo acompaña una sociedad justa a las y los adolescentes que vulneran la ley penal?” Durante su presentación, enunció una pregunta inquietante: “¿Es justo castigar a un niño cuando comete un delito?”.

Lo primero que podría pensarse es que las respuestas tendrán el color de la camiseta y de la época de quien escucha y, por otro lado, según quién sea ese niño, qué edad tiene, qué hizo, dónde vive, quiénes son sus padres. Porque si bien algunos podrían decir “no” al castigo de los niños, sabemos que cada vez que ciertos medios de comunicación hegemónicos aliados con sectores políticos vuelven a enarbolar la bandera de la baja en la edad de punibilidad, surgen las diferencias y se olvidan las contemplaciones, primando el espectáculo del odio y la revancha.

En principio, el término *justo* y la palabra *justicia*, parecen pertenecer a las disciplinas jurídicas y también a la teología, si pensamos en la justicia divina. Las integrantes del equipo que provienen de las disciplinas jurídicas expresan que “lo justo” es muy relativo, y depende de cada sociedad y época. Lo justo en el mundo musulmán puede ser muy injusto en el mundo cristiano. ¿Qué será *justo* en términos de derechos humanos?

Volvemos a la pregunta que nos hizo pensar. El castigo ha sido históricamente utilizado por las sociedades como dispositivo de control. La pedagogía lo ha utilizado como método en casi todo el mundo para corregir el desvío, particularmente el considerado disruptivo y molesto, e incorporar así a los rebeldes al sendero del

bien, según la moralidad de la época: las orejas de burro en el rincón, las rodillas sobre los granos de maíz, la regla golpeando las palmas de las manos. Y si no fue el castigo realizado, especialmente sobre el cuerpo, fue el miedo a ser castigado. Evidentemente, este método ha tenido algún éxito en su empresa, porque ha perdurado a través de los tiempos.

Pensemos que las normas sociales tienen un trasfondo de amenaza de castigo.

¿Qué sabemos de los efectos del castigo? Quizá ahora más desdibujado tras los químicos y el mercado, que aletargan algunas disidencias, borran diferencias e intentan capturar a los jóvenes sujetos. Quizá la caída del lugar tradicional de autoridad de los adultos nos haya dejado boyando entre la no intervención y el castigo arbitrario, olvidando la responsabilidad de los mayores en introducir la palabra que interrumpe, demora, regula y habilita otros modos de derivación de las violencias.

El tema del castigo en este escenario es una problemática que requiere de un análisis más profundo, ya que se entrama con discursos y prácticas no ajenas a la historia social de la infancia y que hasta hoy sostuvieron los circuitos jurídico-administrativos de la minoridad. El riesgo de no hacerlo, es la deriva y deslizamiento, que pueden tomar ciertos discursos e intervenciones actuales hacia zonas grises y ambiguas, que actúan justificando prácticas crueles.

Expresamos anteriormente la necesidad de diferenciar castigo de sanción, especialmente en el sistema de responsabilidad penal juvenil, donde el derecho de los jóvenes a gozar de los derechos enunciados por las leyes protectoras de las niñas y a un trato digno que apunte a la subjetivación del acto pueden quedar opacados tras prácticas que insisten en hacer más penosa la pena. Así lo denuncia Marta G. Ambertín:

En la serie antes indicada hemos destacado el término sanción penal y hemos descartado el término castigo por entender que la penalización procurará fundamentalmente que el sujeto objeti-

vice y subjetive su falta. Si la sanción penal se tomara como un castigo aquello no podría lograrse. Sabemos desde el psicoanálisis que el castigo sólo alimenta el ansia de venganza por un lado, y por el otro deja de lado al sujeto responsable. El castigo enmudece la contabilización de las faltas y sólo procura la revancha, por ello proponemos que la sanción penal no sea degradada a la dimensión del castigo sino a la dimensión de la deliberación del sujeto... con su tribunal interior y con el tribunal exterior (2006: 53).

Sin embargo, sin sanción jurídica, aquella que, al nominar el acto, lo reconoce como transgresión a la ley penal en el escenario jurídico y social, el joven no tendría la posibilidad de responder por su acto en el estrado interno, el sujeto quedaría sometido a otro tipo de deuda, no simbólica, sino aquella que se paga con la vida, deuda de sangre, según lo expresa la autora antes citada.

Donar palabras, dar la palabra, escucharlos, habilitar la voz del joven para que algo de lo prohibido se instale, único modo de advenir como sujeto deseante.

Compartimos dos relatos:

1) De la pesadilla al sueño

Transcribo parte del relato de un joven que integra la primera Antología de textos, titulada por ellos mismos: “Las escrituras de los no aptos”.

La medida judicial, creemos, representó un resguardo subjetivo al poner un corte simbólico imaginario al goce mortífero, enloquecedor, que pide la inmólación del sujeto.

“Terminando de fumar un cigarrillo, acostado como entre dormido... cuando veo que se abre la puerta de mi pieza. Entra un hombre. En un instante, me doy cuenta que es una de las muchas víctimas. Por arte de magia, se me paraliza el cuerpo. Lo único que podía hacer, es escucharlo y verlo... - ¿Te acordás de mí, pendejo? Me dejaste a pata-. Me doy cuenta de que no venía a hablar, a

ver cómo andaba. Yo ya sabía que venía a arruinarme. Mientras me hablaba, lo veo que saca una pistola de la cintura, igualita a la mía... y me la apoya en la frente. Siento cómo el plomo me perfora el cráneo, la sangre en la sábana y a lo lejos, el grito de mi mamá llorando. Me levanto y la gota de sudor, se traslada de mi frente hasta mi mejilla. Mi respiración acelerada como un auto de carrera. La misma cama, las mismas sábanas, así son los sueños. Me dejan con la intriga de - ¿...y si me pasa eso? -. Bueno es sólo un sueño, sigo en la mía.

Esos eran los sueños que tenía cuando estaba en libertad... ahora los únicos sueños que tengo son terminar la escuela, salir... aprender cosas nuevas y que, a la vez, sean buenas para mí...”.

2) De la escenificación del fantasma estructural: “Pegan a un niño”

Las actividades del taller de *clown* y dramatizaciones incluían la representación de escenas a partir de alguna situación propuesta inicialmente por la coordinadora y luego retomada y elaborada por los jóvenes. Una de estas elaboraciones, enunciada por el mismo joven participante, consistió en invitar a una de las coordinadoras y a otro joven, en estos términos:

“Dale que nosotros dos somos hermanos y vos sos nuestra mamá. Él te hace enojar, se porta mal, no va a la escuela, roba... vos lo retas. Yo soy el que te defiende.”-

En principio, ese inicio “dale que”, nos ubica en el terreno del juego, en la posibilidad de jugar la rivalidad fraterna. Casi toda la puesta se desarrolló alrededor de los reproches dramatizados por la coordinadora hacia el hermano en la ficción, alrededor de la no asistencia a la escuela, la no ayuda en las tareas domésticas, lo cual hacía reír al joven interpelado, mientras el dramaturgo observaba la escena, dando alguna letra, compenetrado en las acciones, atento a las palabras. Así fue desarrollada una representación en la que

el joven pudo escenificar algo propio, y cuya temática nos hace pensar en la estructura del fantasma universal descrito por Freud (1919) en el texto “Pegan a un niño”, interesante para analizar en contexto y solo esbozado aquí.

Braunstein refiere que este fantasma no es contingente sino estructural para el psiquismo. Se relaciona con el nacimiento del sujeto, en términos deseantes a partir del llamado “... al padre para que ejerza su función, para que aísle del goce letal de la madre, para que salve de la locura recordando al sujeto que es súbdito, que está bajo la férula de la Ley... Es necesario hacer que ese Dios se manifieste como deseante, que pegue, que castre, que amenace, que sepa del deseo, que lo reconozca como tal” (1994:160).

Agrega que este fantasma tiene varias funciones, llama a la existencia, lo reconoce al sujeto como deseante, es un modo de relacionarse con el goce interrumpiendo el goce originario del ser. El joven, según nuestro entender escenificó el segundo tiempo posible de ser recordado, la flagelación del hermano rival, quedando el otro tiempo, que Braunstein describe como primero e inconsciente: “mi papá me pega” con el sentido de “mi papá me ama” y por eso me hace existir.

Creemos que algo se movilizó en el sujeto, por los efectos, puede pensarse que tanto el dispositivo como la institución representante de la justicia, en términos de sanción jurídica de la transgresión, obraron de modo que se produjeran ciertas operaciones de anudamiento real, simbólico, imaginario con pérdida de goce y habilitación deseante.

8. Los jóvenes y el equipo usan sus propias palabras para hacerse escuchar más allá de los muros

A finales del 2018 se decidió hacer una amplia convocatoria de estudiantes universitarios, graduados y agentes de la comunidad para sumarse al proyecto. El número de integrantes se elevó a 17 personas de diversas carreras: Historia, Diseño Industrial, Psicología, Terapia Ocupacional, Sociología, Trabajo Social, Educación Física. El año siguiente se incorporaron tres estudiantes avanzadas de Derecho. El proyecto contaba, además, con tres becarias de la carrera de Bibliotecario/a escolar y la colaboración de un estudiante avanzado de Letras.

Esta conformación del equipo permitió multiplicar las actividades y el alcance del trabajo. Al mismo tiempo, renovó el desafío de la formación de los integrantes.

Con el objetivo de divulgar las actividades del proyecto, se inauguró un medio de difusión propio en la plataforma Facebook y un *email*, que nos permitió contactarnos con otros grupos del país. Fueron convocados escritores, ilustradores, raperos, con quienes los jóvenes escribieron sus propios raps y textos ilustrados. A fin de año, las producciones se plasmaron en una segunda antología que los mismos jóvenes titularon: “La tinta habla”.

A partir de las consideraciones anteriores, volviendo a pensar en esta figura clave en el dispositivo, el educadore-coordinadore-tallerista y su función, se fue pensando en la necesidad de modificar el proyecto para dar lugar a las instancias formativas, de intercambio y discusión para el equipo, instancias que pasaron a formar parte del dispositivo hasta la actualidad, y otras propuestas que aún no pudieron ponerse a prueba debido a la pandemia de COVID-19, la cual obligó a adaptar el proyecto para continuar los lazos con los jóvenes. Las medidas de resguardo de la salud de la población tomadas por el gobierno demandaron de los coordinadores generales

del proyecto la creación de estrategias para el sostén de la transferencia de trabajo entre los miembros del equipo, puesto que, además del vínculo con los jóvenes, es necesaria la consideración del sostén “entre adultos” para abordar la función.



Imagen 8. Antologías de textos e ilustraciones.

Además, durante el ASPO y la imposibilidad de ingresar físicamente al Centro Cerrado de Batán, se trabajó sobre las condiciones de incorporación de los jóvenes al proyecto, pues el modo en que recibían el ofrecimiento de este lugar, quién lo hacía y de qué modo, sabíamos no era sin consecuencias. Entonces, se pactó con la institución una serie de acuerdos: sería la coordinadora pedagógica del Centro quien hablaría inicialmente con todos los jóvenes, sin excepción, para convocarlos según nuestras indicaciones.

PRÓLOGO

Somos los pibes del Instituto Cerrado de Batán y participamos de "Sujetados por el Arte". Somos de los Pibes y Gladiadores.

Escribimos, dibujamos, hicimos máscaras, jugamos. Hicimos escenas, actuamos, miramos películas, nos divertimos en grupo, jugamos, leímos, hicimos manchas con tinta china.

Escribimos para expresarnos y desahogarnos. Para pasar el tiempo y sacarnos el dolor que tenemos dentro.

Escribimos para matar el aburrimiento, para transmitir algo. Para ordenar nuestras ideas, para mostrar otra realidad diferente, para despejarnos y para recordar viejos momentos.

La **tinta** te delata

La **tinta** en soledades

La **tinta** te expresa

La **tinta** en cana

La **tinta** habla con el insomnio

Marchando palabras

La **tinta** habla a través de las paredes

La **tinta** habla a través del silencio

La **tinta** habla a través de las rejas

Imagen 8.1. Prólogo escrito en forma colectiva.

Quien aceptara, debería leer un texto elaborado por el equipo y, si estaba de acuerdo, registrar el acuerdo de participación mediante su firma. Nuevamente, pequeños actos inaugurales y cuidadosos del lazo.

Durante el 2020 el sostén del vínculo con los jóvenes requirió aprender a utilizar los medios telemáticos y otras herramientas de la tecnología digital, aplicaciones de edición de imágenes para elaborar videos y editar fotografías. Para mantener las reuniones del equipo se implementaron las plataformas de Zoom y Google Meet, entre otras. Aun así, la posibilidad de participar estuvo muchas veces determinada por el acceso a internet de cada integrante.

Retomando los aspectos formativos y de intercambio grupal del equipo de trabajo, se habilitaron cuatro ejes de desarrollo del proyecto, íntimamente interrelacionados:

A. Formación:

- a. Formación inicial de quienes ingresan al proyecto: se continuó el cursado de un Seminario de orientación en Infancia e Institución(es), por medio de un acuerdo con la Facultad de Psicología y los docentes que lo dictan, como cursantes voluntarios. Durante el 2020 se realizó en forma virtual.
- b. Formación continua para todo el equipo: creación de un aula virtual por medio de la plataforma Google Classroom, con materiales audiovisuales y textos específicos. Durante el 2020 se ofrecieron ficciones en formato películas y textos para analizar, discutir y problematizar situaciones, con el objetivo de acercar la mirada teórica del proyecto al escenario de trabajo.

- c. Reuniones semanales de relatos, planificación de acciones, lectura y análisis de intervenciones. De modo virtual, durante el 2020.
 - d. Organización del 1er Conversatorio abierto a la comunidad: “Prácticas de buen trato en el Sistema de Responsabilidad Penal Juvenil. ¿Cómo crear condiciones para promover prácticas subjetivantes con los jóvenes?” (OCA 1682/2020), que consistió en tres encuentros en los que participaron especialistas de diversas disciplinas con experiencia en la temática. Se inscribieron más de 150 personas de Argentina y países vecinos
- B. Supervisión del trabajo grupal: realizada por una especialista en Infancia e Instituciones. Este espacio nos permite leer aquellas situaciones conflictivas que producen detenciones, tensiones, puntos ciegos en el equipo.
- C. Trabajo con los jóvenes: se realiza en formato talleres culturales semanales en uno o dos grupos de acuerdo a la demanda de los jóvenes.

Durante el año 2019, el proyecto incorporó casi a la totalidad de los adolescentes y jóvenes que estaban en la institución, si tomamos en cuenta las actividades culturales desarrolladas paralelamente por las becarias en el espacio de la biblioteca. Durante el 2020, se creó Sujetadas por Carta con un doble objetivo: para sostener el vínculo durante la pandemia con aquellos jóvenes que ya habían participado en los talleres y para invitar a quien quisiera sumarse al grupo, teniendo en cuenta la profundización del aislamiento y lo que ello significaba para los muchachos. Encontramos que quienes ya habían participado del proyecto le transmitían a los nuevos su entusiasmo por pertenecer al grupo a partir de los relatos

sobre los encuentros del año anterior. De este modo, se produjo un intercambio regular de cartas, videos, juegos, tortas y mensajes de cumpleaños además de otras actividades. Para poder lograrlo, acudimos a dos operadoras y a la coordinadora pedagógica de la institución, quienes tenían buena relación con los jóvenes, para solicitarles la colaboración en las entregas y el acompañamiento.

El equipo lo asumió como un doble desafío, a la creatividad, al tener que inventar estrategias y actividades posibles y convocantes a la distancia y al sostén mutuo grupal ante la incertidumbre que la irrupción de la pandemia nos provocó a todos.



Imagen 9. Caja Sujeta des por carta



Imagen 9.1. Cápsulas del tiempo: el pasado, el presente y el futuro durante la pandemia

- D. Difusión y participación en congresos, jornadas, simposios y otras instancias de intercambio. Algunos de ellos fueron:
- Jornadas de Extensión del Mercosur UNICEN-Passo Fundo (Brasil).
 - Jornadas organizadas por la ONG JITANJÁFORA: La literatura más allá de la escuela.
 - Jornadas del colectivo NO A LA BAJA.
 - Simposios Infancia e Institución(es) organizado por la Red Infeies.
 - 1ra Jornada de Intervenciones pedagógicas, vulnerabilidad socio penal, encierro punitivo y DDHH. Organizado por UNSAM, UNLA y UNQUI.

f. Jornadas de Justicia Restaurativa en el ámbito de la Justicia Penal Juvenil (virtual).

Algunas novedades que incorporó el proyecto para el 2021, a partir de las demandas de los jóvenes y del equipo y la necesidad de implementar estrategias que trabajen a favor de prácticas pacificantes de los vínculos son:

- El acompañamiento en el egreso del joven, luego de cumplida la medida de privación de libertad, en articulación con organismos públicos: Centro de Referencia (CESOC), Autonomía Joven y otras instituciones.
- La participación en el Consejo Local de Protección y Promoción de Derechos de los Niños, como modo de aportar a la configuración de las políticas públicas, transmitiendo saberes con relación a estrategias de abordaje con jóvenes en situación de vulnerabilidad social y desamparo subjetivo.
- Y la apertura estratégica del espacio intramuros, mediante la propuesta de un taller radial que exteriorice las voces de los jóvenes, con la intención de abrir un diálogo con la comunidad y les permita contar quiénes son, cómo viven la privación de libertad, cuáles son sus temores y esperanzas, intercambiar palabras con otros jóvenes en situación de privación de la libertad ambulatoria, favorecer la comunicación con sus familias y referentes afectivos, entre otras muchas posibilidades.

9. Despedida provisoria desde una tarea que no termina

“Tal vez la batalla política, cuando la política es una ronda alrededor del fuego, se pelee del mismo modo. Intuir, desear, mirar lejos, y después dar los pasos posibles, los que permiten nuestras piernas: uno tras otro tras otro, por un camino que durará mucho más que cualquier caminante.”

LILIANA BODOC, *“Palabras sobre la poesía y la política”*

Para finalizar el presente recorrido y tal cual es nuestro modo “Sujetadxs” de hacer experiencia, sabemos que las nuevas propuestas traerán también lo impensado, algunos efectos esperados, otros sorpresivos y seguramente la incomodidad del desencuentro. Desafíos que nos hacen volver cada vez a los registros, a los efectos de las intervenciones, a lo imperceptible de los lazos, a intentar buscar respuestas otra vez en las lecturas de los maestros. Pero hay que estar dispuestas a dejarse incomodar. Especialmente si trabajamos con jóvenes.

El discurso que inventó al menor y a la minoridad, trazó una zanja infranqueable entre educación y minoridad: la primera, reservada para los niños, y para los otros “pobres y delincuentes”, el encierro y las condiciones indignas de vida. Las leyes cambiaron y muchas prácticas también. Sin embargo, aún persisten discursos y prácticas minorizantes, más allá de la buena voluntad de algunos agentes, ya que el trabajo con jóvenes que han transgredido las leyes por los efectos del desamparo material y/o simbólico, fallas del Otro, con derechos vulnerados de larga data, no es nada fácil. No basta con el sentido común ni las buenas intenciones. El malestar alcanza también a quienes trabajan en estas instituciones, se constata en la escasa formación específica y sistemática de los agen-

tes, lo cual aporta a la discrecionalidad de las medidas, a prácticas que confunden sanción con castigo y comprometen la salud de los asistentes institucionales que se encuentran sin recursos simbólicos para afrontar las situaciones con los jóvenes. Modificar las prácticas para garantizar que se cumplan efectivamente los derechos de los niños, adolescentes y jóvenes establecidos en las leyes, implica asumir responsabilidades compartidas, en diversos grados, por agentes, profesionales, organismos públicos y organizaciones civiles que intervienen direccionando las políticas públicas con sus acciones y decisiones. En este sentido, creemos que la Universidad, por medio de la extensión, la formación y la investigación, tiene mucho para aportar, desde su función educativa y de responsabilidad en la transformación social para con las poblaciones más vulnerables, particularmente los niños, adolescentes y jóvenes en situación de desamparo material y subjetivo, a favor de garantizar el cumplimiento de sus derechos.

Si muchas veces los jóvenes se hacen representar por sus acciones y quejas, es a partir de la oferta de un lugar diferente, que aloje sus palabras, y de una escucha comprometida, respetuosa, que puede inaugurarse la posibilidad de que se interroguen por las consecuencias de sus actos. Y a partir de ello construir enunciados referidos a su implicación subjetiva en el malestar que los aqueja. La posición subjetiva profesional de quienes estén dispuestos a trabajar con los jóvenes es la que habilita, mediante el lazo creado por la legalidad del lenguaje, otro lugar para sí mismos, otro trato hacia los otros y respecto de las posibilidades de imaginar otros itinerarios y desenlaces. Como ya expresamos, sin estas condiciones, la sanción jurídica tiene poca chance de efectividad, en el sentido de contribuir a que el joven se sienta concernido por sus acciones.

Donar palabras al joven, tomarle la palabra, hacer que se escuche más allá del muro para intentar que encuentre un buen lugar en otros, acompañarlo en el afuera -si es que lo solicita- implica

en los integrantes asumir una posición ética y política no exenta de poesía.



Imagen 10. Acto despedida del 2019.

Bibliografía

- Beloff, M. [2019, noviembre,19]. ¿Cómo acompaña una sociedad justa a las y a los adolescentes que vulneran la ley penal? Conferencia en el marco del 1° Seminario Internacional de Justicia Penal: Prácticas Restaurativas y Políticas Públicas. Defensoría de Niñas, Niños y Adolescentes de Santa Fe. Recuperado de <https://youtu.be/nAusF0H-8ms>
- Bodoc, L. (2011). Palabras sobre la poesía y la política. Apertura de la Conferencia para Jóvenes UNASUR en la Universidad de Cuyo. Recuperado de: <http://secretosreservada.blogspot.com/2019/04/liliana-bodoc-escritora-y-profesora-de.html>
- Braunstein, N. (1994) Freudiano y Lacaniano. Buenos Aires: Manantial.
- Brignoni, S. (2012). Pensar las adolescencias. Barcelona: Editorial UOC.
- Freud, S. ([1933] 2013). “El porqué de la guerra”. Obras completas, vol. 23. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.
- Gerez Ambertín, M. (2006). (comp.) Culpa, responsabilidad y castigo en el discurso jurídico y psicoanalítico, vol. 1. Buenos Aires: Letra Viva.
- Lacadée, P. (2010). El despertar y el exilio. Enseñanzas psicoanalíticas sobre la adolescencia. Madrid: Gredos.
- Larrosa, J. (2009). “Experiencia y alteridad en educación”. En: Skliar y Larrosa (comp.) Experiencia y alteridad en educación, 1ª. ed. Rosario: Homo Sapiens.
- Larrosa, J. (2019). Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de Profesor. Buenos Aires: Noveduc.
- Meirieu, P. (2017). “Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender”. En Cuadernos de Pedagogía, N° 373, noviembre. Recuperado de: <https://uruguayeduca.anep.edu.uy/sites/default/files/2017-05/philippe%20meirieu.pdf>

- Minnicelli, M. (2013). *Ceremonias mínimas. Una apuesta a la educación en la era del consumo*. Rosario: Homo Sapiens.
- Minnicelli, M (2012). “Tratamiento social de las violencias. Notas desde el diálogo del Psicoanálisis, la Educación y el Derecho”. En Revista Borrromeo N°3. Recuperado de <http://borrromeo.kennedy.edu.ar/Articulos/TratsocialdelaviolenciaMinnicelli.pdf>
- Ranciere J. ([1987] 2018). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. CABA: Edhasa.
- Scotti M., Zelmanovich P., Schiselman P. (2018). *Para abordar el malestar en las prácticas socioeducativas. A través del cine en diálogo con el psicoanálisis*. Rosario: Homo Sapiens.
- Tizio, H. (2003). “El dilema de las instituciones: segregación o invención”. En NODVS, Revista virtual de la sección clínica de Barcelona. N°8, noviembre. Recuperado de <http://www.scb-icf.net/nodus/contingut/article.php?art=130&autor=29&pub=3&rev=22>
- Valentino, E. (2008). *Perros de nadie*. Buenos Aires: SM.
- Valentino, E. (2014). *Todos los soles mienten*. CABA: Alfaguara.
- Zelmanovich, P. (2016). “Para un abordaje de las violencias, lecturas entre desamparos y segregaciones”. Conferencia en el marco del VIII Congreso internacional de análisis textual “Infancia y violencia: escenas de un drama”. Bogotá, Colombia. Noviembre 2016. Recuperado de: http://www.tramayfondo.com/8-congreso_tyf-actas.html.

Sobre la autora

Susana Elena Bakker nació en Santa Fe. Estudió el profesorado en Educación Preescolar en el ISFD N° 19 de Mar del Plata y ejerció la docencia en el Nivel Inicial durante 25 años. Se graduó como Licenciada en Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata, participando durante su formación en el denominado Programa de acción comunitaria con proyectos de arte y juego orientados a niños y jóvenes en distintos barrios marplatenses. Especialista egresada de la carrera de posgrado Infancia e Instituciones de la Facultad de Psicología de la misma universidad, de la que actualmente es maestranda.

Se desempeñó como coordinadora pedagógica del Programa de Formación para Cuidadores Sociales en la ONG Aldeas Infantiles SOS Mar del Plata. En el año 2015 y hasta la actualidad, inicia y coordina el Proyecto de extensión Sujetadxs por el Arte en el Centro Cerrado de Batán.

Es docente invitada en el Seminario de Orientación Infancia e Instituciones: intervenir en escenarios complejos, de la Facultad de Psicología de la UNMDP.

Miembro de la Red INFEIES: Psicoanálisis y Derecho.

Se desempeña como practicante del Psicoanálisis en CIAPs consultorios.

Artista visual. Desde que tiene memoria el lenguaje de la plástica, la literatura y la música ha formado parte de su mundo de experiencias familiares.

