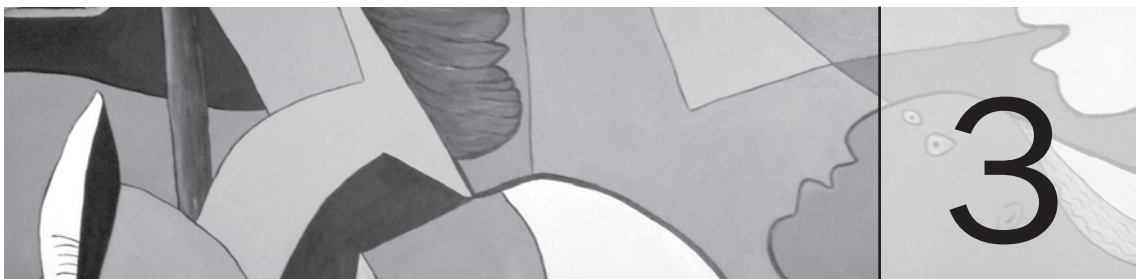


PENSAR Y HACER EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE ENCIERRO

Sujetos educativos en contextos institucionales complejos



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación



PENSAR Y HACER EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE ENCIERRO

Sujetos educativos en contextos institucionales complejos

Contexto sociocultural y alternativas
pedagógicas



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación

MINISTRO DE EDUCACIÓN
Prof. Alberto Estanislao Sileoni

SECRETARIA DE EDUCACIÓN
Prof. María Inés Abrile de Vollmer

JEFE DE GABINETE
Lic. Jaime Perczyk

SUBSECRETARIA DE EQUIDAD Y CALIDAD
Prof. Mara Brawer

DIRECTORA NACIONAL DE GESTIÓN EDUCATIVA
Prof. Marisa Díaz

COORDINADORA NACIONAL DE LA MODALIDAD
EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE ENCIERRO
Lic. María Isabel Giacchino de Ribet

Florio, Alberto

Pensar la educación en contexto de encierro : primeras aproximaciones a un campo en tensión . - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2010.

118 p. ; 23x17 cm. - (Pensar y hacer educación en contextos de encierro; 3)

ISBN 978-950-00-0815-0

1. Formación Docente. I. Título

CDD 371.1

© Ministerio de Educación, 2010

Pizzurno 935, CABA

Impreso en la Argentina

Hecho el depósito que marca la Ley 11.723

La imagen que ilustra la tapa y las aperturas de los capítulos pertenecen al mural Guernica: realización libre en color, realizado por el profesor Fabián Castillo y Juan (alumno de 4 ° año de la Escuela de Educación Media n ° 2, Complejo Penitenciario Magdalena) con colaboración de otros alumnos. Escuela de Educación Media n ° 2 (con sede en Unidad Penal n ° 28). Complejo Penitenciario de Magdalena.

COLECCIÓN PENSAR Y HACER EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE ENCIERRO

COORDINADORA NACIONAL *María Isabel Giacchino de Ribet*

COORDINACIÓN PEDAGÓGICA Y AUTORAL *Paloma Herrera y Valeria Frejtman*

AUTOR *Alberto Florio*

PROCESADORA PEDAGÓGICA *Paula Topasso*

COLABORADORA *Stella Maris Pallini*

COORDINACIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS *Gustavo Bombini*

RESPONSABLE DE PUBLICACIONES *Gonzalo Blanco*

CORRECCIÓN *Esteban Bértola*

REVISIÓN *Cecilia Pino*

DISEÑO *Clara Batista*

DIAGRAMACIÓN *Jorge Ihlenfeld y Bettina Fertitta*

DOCUMENTACIÓN GRÁFICA *María Celeste Iglesias*

Palabras del ministro

En la década 1997-2007, de acuerdo con los datos oficiales disponibles (SNEEP, 2007), la cantidad de personas privadas de libertad en cárceles se duplicó, pasando de 29.690 a 52.457 y la tasa de población detenida en establecimientos de ejecución penal trepó hasta 134,61 personas cada 100.00 habitantes, lo que nos ubica entre Colombia y Australia. A esta población se agregan cerca de 2000 adolescentes acusados de delito en institutos y un número poco preciso pero creciente de personas en centros de tratamiento de adicciones. El aumento de la población en contextos de privación de la libertad acompañó la crisis socioeconómica más importante de la que tengamos memoria que produjo la exclusión de vastos sectores, muchos de los cuales aún no han logrado recomponer su situación.

Del análisis del perfil sociodemográfico de quienes habitan estos contextos surge con claridad que, a pesar de que el delito y la transgresión atraviesan todos los sectores sociales, las instituciones de encierro están destinadas a pobres y excluidos, individuos cuyas múltiples privaciones y conculcación de derechos se inició desde la misma cuna. Su bajo nivel educativo evidencia, entre otras cuestiones, que su paso por el sistema educativo fue fugaz y frustrante. Por ello, el Estado es responsable de garantizar condiciones propicias para la restitución del ejercicio de tales derechos. Todas las leyes y normativas existentes son coincidentes en este punto, pero necesitan ser aplicadas mediante políticas públicas concretas que tiendan a la construcción de una sociedad más justa. Por tal motivo, desde el Ministerio de Educación de la Nación apostamos decididamente al fortalecimiento del espacio institucional de la escuela en tanto ámbito de libertad que a través de sus propuestas educativas genera condiciones para una inclusión social posible, y reconocemos que directivos y docentes siguen siendo irremplazables para el logro de estas metas.

La colección de libros **Pensar y hacer educación en contextos de encierro** tiene como destinatarios a los actores de la labor educativa y han sido elaborados desde una posición política que apuesta a la formación profesional docente continua. Esperamos que las propuestas para la reflexión y la acción que aportan estos materiales, contribuyan a visibilizar buenas prácticas educativas, vitalicen compromisos personales y consoliden buenas prácticas en la educación de jóvenes y adultos. Confiamos en que los docentes argentinos con su capacidad de reflexión, espíritu crítico y creatividad, trascenderán el individualismo que aún perdura en muchos ámbitos escolares para crear espacios de trabajo colaborativo en equipo.

Animamos, desde nuestro rol, la realización de todo tipo de acciones que pongan en situación de diálogo interdisciplinario a lectores y escritores, a directivos y docentes y, especialmente, a los destinatarios de todos estos esfuerzos: los alumnos y las alumnas de escuelas en contextos de encierro, capaces de hallar en la educación y la cultura verdaderas puertas de salida hacia la calle y hacia la vida.

Prof. Alberto Estanislao Sileoni
Ministro de Educación de la Nación

Presentación

Ponemos en sus manos los libros de la colección **Pensar y hacer educación en contextos de encierro**, elaborada con la finalidad de aportar elementos para la problematización de un tema escasamente abordado hasta el momento, en particular en el ámbito de la formación docente. Los materiales que integran la serie han sido elaborados para la utilización de quienes desean profundizar la cuestión así como para docentes y alumnos de diversas propuestas formativas. Esta publicación integra el conjunto de acciones que se vienen desarrollando desde hace una década en este Ministerio de Educación de la Nación; se inscribe en el marco normativo de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 del año 2006, que incorpora la educación de las personas privadas de la libertad como una de las modalidades del sistema educativo, y en la Resolución N° 58 del Consejo Federal de Educación del año 2008, que aprueba la primera Especialización Docente de Nivel Superior en Educación en Contextos de Encierro.

La decisión de atender las necesidades de las escuelas en cárceles, en institutos para adolescentes acusados de delito y en centros de tratamiento de adicciones es manifestación de una política educativa orientada a la restitución del derecho a la educación de todas las personas como aporte para la construcción de una sociedad más justa, basada en la inclusión con calidad y el fortalecimiento de las instituciones educativas. Por ello, el centro de la escena lo ocupan las escuelas y sus directivos, los docentes y sus alumnos, actores y protagonistas de acciones educativas contraculturales a la violencia del encierro, capaces de reducir sus efectos negativos, mientras generan proyectos de inclusión y desarrollo personal. En estos espacios la tarea de los directivos y de los docentes adquiere una relevancia particular.

Cada uno de los materiales es resultado de una producción colectiva. El grupo de especialistas argentinos y extranjeros convocados se caracteriza por tener diversos perfiles en su formación de base, que abarcan variados campos disciplinarios y de la experiencia. Ellos, en labor conjunta con los equipos del Ministerio de Educación de la Modalidad y de otras áreas y programas, han aportado una mirada interdisciplinaria y coherente que logra dar cuenta de la complejidad de los temas y problemas que se recorren a lo largo de la colección, que sostienen la decisión de evitar simplificaciones, etiquetamientos o prejuicios. Les transmito a todos mi reconocimiento, por el compromiso, capacidad, generosidad y paciencia que han puesto en esta tarea, minuciosamente elaborada. Sabemos que los lectores serán los mejores evaluadores de los productos obtenidos.

La colección **Pensar y hacer educación en contextos de encierro** pone nuevamente de relieve la gran potencialidad y multifuncionalidad que tienen los libros, transmisores de información, habilitadores de reflexión, disparadores de creatividad, promotores del pensamiento crítico y medios idóneos para la renovación de las prácticas docentes, en un camino tendiente a la innovación y el replanteo didáctico. Dado que la educación a lo largo de la vida nos implica a todos, los libros siguen siendo esos magníficos compañeros de camino que nos desafían y animan a transitar nuevas sendas de libertad pedagógica.

Llegados a esta etapa de la publicación de la colección, quisiera manifestar con satisfacción que funcionarios, directivos y docentes seguiremos avanzando cotidianamente, cada uno desde su rol y tarea, para que el derecho a una educación de calidad sea efectivamente ejercido por todos los compañeros privados de la libertad, claros emergentes de una sociedad desigual que, al privarlos de ella, consolida una situación que los constituye en individuos “invisibles, olvidados y guardados”. Finalmente, recogiendo el mensaje de su vida, evoco las palabras de Evita cuando manifiesta que “donde hay una necesidad nace un derecho”.

Lic. María Isabel Giacchino de Ribet

Coordinadora Nacional

Modalidad Educación en Contextos de Encierro

Índice

Presentación	11
Capítulo 1. Sujeto, subjetividad, sociedad, ideología	13
1. Hacia una definición de sujeto: el lenguaje, el deseo, el yo, lo social	13
2. Sujeto, objeto, realidad	15
3. Concepción filosófica de lo subjetivo	16
Bibliografía de referencia	20
Capítulo 2. Cárcel y exclusión social	21
1. La realidad, el yo, la responsabilidad	22
2. Prisionalización y despersonalización	23
3. La vida en la cárcel: un testimonio	27
Bibliografía de referencia	33
Capítulo 3. Mujeres en la cárcel	35
1. El género como agravante	35
2. Los hijos presos	38
Bibliografía de referencia	39
Capítulo 4. El sujeto educativo privado de libertad. Contextos institucionales	41
1. Educación de jóvenes y adultos	41
2. Contexto y experiencia	44
3. Instituciones. Escuela y cárcel	49
4. Voces sobre la escuela	52
5. El aula: fenómeno y genealogía	56
6. Educación en la cárcel. Condiciones del docente	60
7. Genealogía de la institución carcelaria	61
Bibliografía de referencia	65
Capítulo 5. Nota sobre el fracaso escolar	67
1. Trayectoria educativa y fracaso escolar	67
2. La “inteligencia” como medida de exclusión	72
Bibliografía de referencia	77
Capítulo 6. Infancia, infancias, “menores” y adolescentes	79
1. Genealogía del concepto de infancia	79
2. El “menor” como sujeto peligroso	83
3. Una adolescencia o varias adolescencias	88
Bibliografía de referencia	93

Capítulo 7. Uso de drogas, juventud, delito	95
1. Opinión pública y culpabilización	95
2. Victimarios y víctimas.....	97
3. Educación y terapia. Cuando las funciones se complementan.....	103
Bibliografía de referencia	105
Capítulo 8. Reconsideración del concepto de cuidado pedagógico	107
1. La historia de vida como instrumento de conocimiento.....	107
2. El valor de la palabra.....	108
3. Educar es cuidar.....	109
Bibliografía de referencia	111
Capítulo 9. Sugerencias para seguir trabajando	113

Alberto V. Florio

Profesor de lengua y literatura egresado del Instituto Nacional Superior del Profesorado “Joaquín V. González”. Desde 1983 trabaja en el desarrollo de la educación secundaria en las unidades penitenciarias de la provincia de Buenos Aires. En 1990 coordina un equipo docente dedicado a la pedagogía social, actividad que desarrolla en distintos ámbitos: unidades penitenciarias, institutos de jóvenes en conflicto con la ley penal y con niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad social.

En 1999 es nombrado director de una escuela secundaria (CENS 454) que funciona en las unidades penitenciarias números 24 y 32 de la localidad de Florencio Varela.

Actualmente se desempeña como asesor docente de la Dirección Provincial de Educación Secundaria



Presentación

“El contrato que liga al educador con el alumno
implica una reciprocidad esencial que
constituye el principio y la base de una colaboración.”

PAUL RICOEUR, ÉTICA Y CULTURA.

Este texto se propone como material de reflexión para aquellos docentes que quieran desempeñar o se encuentren desempeñando su labor en ámbitos de encierro, con adultos y jóvenes, hombres y mujeres.

En torno al problema educativo que aquí se presenta, se despliega una temática amplia y diversa: la concepción de sujeto y su pertinencia social, enfoques sociopolíticos de la actualidad global, las instituciones de encierro y las instituciones educativas, la subjetividad y las relaciones sociales en las instituciones de encierro, el docente frente a estas instituciones y frente a su alumnos, las especificidades de género (mujeres en la cárcel), la exclusión y el fracaso escolar, algunas relaciones entre instrumentos terapéuticos y educativos, las concepciones de cuidado y compromiso en relación con las alternativas pedagógicas propias de los contextos de encierro.

El tratamiento de estos tópicos ha requerido también diferentes enfoques: filosóficos, histórico-genealógicos, sociológicos, legales, psicológicos, políticos, didácticos y testimoniales.

Recurrir a un enfoque interdisciplinario y a la variedad de tópicos y miradas no es casual: entendemos que, para interesarnos en la educación en contextos de encierro, es necesaria una perspectiva intelectual y vital que vaya más allá del alumno y del aula.

Se trata de una deriva que busca ubicar el asunto de la enseñanza en contextos de encierro tanto en sus coordenadas sociales e ideológicas como en la problemática de la praxis. Si no comprendemos el encierro en cárceles e institutos como una circunstancia social que es a la vez resultado de una deriva histórica, si no consideramos la condición de clase como un elemento que ha llevado a nuestro alumno al encierro, si no atendemos cuidadosamente a las particularidades emocionales y comunicativas del alumno que son resultado de su historia de vida y de su reclusión, tampoco podremos acercarnos a él en un diálogo de intercambio y de confianza, y nuestro trabajo docente se verá limitado en sus fines más nobles, cuando no, frustrado.

Algunos segmentos de este texto son ocupados casi sin interrupciones por testimonios de nuestros alumnos. Pretendemos que este aporte subraye el sentido central del presente trabajo: es necesario conocer la realidad de nuestros alumnos y, para eso, ellos tienen los conocimientos que necesitamos, si es que entendemos la práctica educativa como un acto de profunda reciprocidad.



CAPÍTULO 1. Sujeto, subjetividad, sociedad, ideología

De lo individual a lo social, de lo social a lo político, y de lo ideológico nuevamente a lo individual, se analiza en este capítulo la idea de sujeto. La consideración del sujeto como parte de una cultura que lo conforma y a la que conforma –con todos los matices e implicancias que esto tiene– es un punto de partida necesario para acercarnos al alumno en situación de encierro, con atención a sus circunstancias personales, institucionales y sociopolíticas. En capítulos posteriores, podrá observarse en qué medida la reflexión sobre la concepción de sujeto que aquí se esboza –que podría considerarse como punto de partida en diversos encuadres educativos– es particularmente necesaria para la comprensión de los problemas del alumno en situación de encierro, cuya subjetividad, precisamente, se encuentra perturbada, y cuya pertinencia social –vinculada a la construcción de esa subjetividad– ha definido en buena medida la circunstancia del encierro.

1. Hacia una definición de sujeto: el lenguaje, el deseo, el yo, lo social

Dice Ester Cohen (2009): “Los conceptos son como las personas: nacen, crecen y mueren. No hay conceptos eternos, hay un momento de la historia en el cual surge un concepto debido a necesidades explicativas de una época”.

En cuanto al interés de este trabajo, se entiende entonces que el concepto de sujeto no ha existido desde siempre. Y, desde su existencia hasta la actualidad, su sentido no ha sido el mismo.

De estos sentidos posibles, nos interesa particularmente el que considera al sujeto como ser hablante, como **sujeto del lenguaje** que dice e interpreta, en el contexto de las múltiples posibilidades del lenguaje, acorde a las diversas culturas y circunstancias históricas.

La condición del lenguaje permite introducir la dimensión psicoanalítica lacaniana: el sujeto atravesado y también escindido por el lenguaje. Como ha dicho el poeta cubano José Martí, y han confirmado luego los estudios lingüísticos, “El lenguaje es el jinete del pensamiento”.

Estar atravesado por el lenguaje implica poder decir, y supone además la propia limitación de esta capacidad: siempre hay lo no dicho, que –al mismo tiempo– contribuye al sentido de lo dicho en tanto **la falta** siempre está presente como productora de sentido.

Si se entiende la condición del lenguaje como fundamentalmente humana, la dualidad “dicho/no dicho” importa la escisión, la noción psicoanalítica de incompletud como propia del sujeto. Imposibilidad de completar el deseo, de la que el lenguaje es a la vez manifestación y concreción. El deseo, por su parte, constituye al sujeto, en tanto la búsqueda de su satisfacción –siempre inacabada–, se trata del motor de la vida.

Otra noción psicoanalítica pertinente para delinear nuestra concepción de sujeto es la del **yo**. Mediado por el lenguaje, el yo del sujeto le permite saberse rodeado de un mundo: la autoconciencia, la mirada de los otros, la comprensión de los objetos, etc., conforman una identidad, que tiene la posibilidad de sostenerse con cierta flexibilidad más allá de los cambios propios de la condición existencial.

En este encuentro del hombre con el mundo –también necesario para la concepción del sujeto– se juega la vida social. Si bien no es posible una comprensión completa y unánime del entorno –ya que la subjetividad implica modos relativamente singulares de asimilarlo– la relación con las instituciones y otras estructuras de relación social van conformando al sujeto.

Cornelius Castoriadis, en su libro *La institución imaginaria de la sociedad* (1983), plantea una interesante diferencia entre individuo y sujeto. El individuo está inserto en el tejido social, vive en el imperio de lo instituido. Este individuo es considerado por el autor como “heterónimo”, distinto del sujeto “autónimo” que toma cierta distancia interior de lo instituido y reconoce su capacidad de transformarlo como creador de historia.

Las instituciones tienden a integrar individuos heterónomos antes que sujetos con autonomía, y promueven la normalización de las conductas. No obstante, históricamente, aparece en la escena institucional cierta desviación de la normativa en la que el sujeto autónomo queda posicionado al borde de lo institucional, lo que puede generar, dadas

determinadas condiciones, un proceso instituyente superador del proceso fundacional. En un proceso que puede comprenderse dialécticamente, lo instituido “da lugar” al sujeto autónomo como instituyente.

Algunos autores entienden que este sujeto autónomo activo puede ser considerado como “desviante”, lo que establece algunos matices de diferencia. Según ha mencionado Graciela Frigerio, el desviante no es disfuncional a las instituciones, sino que es producto de lo que se denomina un “resto estructural”, esto es: que hay una articulación latente en lo instituido que permite la intervención autónoma como factor histórico de cambio. De alguna manera, la figura del desviante asegura la cohesión institucional, ya que señala los bordes que posibilitan la reorganización.

2. Sujeto, objeto, realidad

Desde el punto de vista fenomenológico, podemos observar que es propio del hombre percibir objetos, comprender la realidad como un conglomerado de entidades dotadas de existencia y consistencia.

Un “objeto” es tal cuando resulta material cognoscitivo del sujeto, cuando el sujeto acusa y afecta su existencia: cuerpos en el espacio, operaciones de ordenamiento, ideas, percepción de las relaciones, etc.

La concepción fenomenológica considera fundamental la “conciencia de”, la intencionalidad de la conciencia: “Lo propio de todo acto intencional es partir de un sujeto y dirigirse a un objeto”, afirma Francisco Romero en *Teoría del Hombre* (1965).

Las funciones de nominación (acto de nombrar) y objetivación (reconocimiento del objeto) –según Romero– se producen juntas: el lenguaje media y nombra al mundo.

El polo subjetivo se constituye en un Yo rodeado de un Mundo, es decir, de un contorno de objetivaciones trabadas entre sí. El Mundo es el campo objetivo donde el Yo afirma y desenvuelve su existencia.

Aquello que es intuitivo parece exigir natural e inmediatamente un signo. Si el signo no existe, o si es vago y equívoco, padecerán tanto la retención como la transmisión de lo objetivado. (Romero, 1965) Consideramos esta hipótesis de lo objetivo –en la que el lenguaje corresponde a la comprensión del objeto por parte del sujeto– como constitutiva de nuestra noción de sujeto.

3. Concepción filosófica de lo subjetivo

Dicen Dussel y Caruso en *De Sarmiento a Los Simpson*: “Para complicar el panorama, diremos que la palabra sujeto proviene de un verbo que complejiza las posibles significaciones: el verbo sujetar. Aquí se tiene una doble significación. En la primera, el sujeto es aquel que realiza una acción, pero otro sentido posible es el contrario: el sujeto aparecería como aquel que es sujetado” (Dussel y Caruso, 1995: 63).

Es posible relacionar esta observación etimológica referida a la palabra “sujeto”, en su doble acepción, con diversas teorías y disciplinas: el derecho como normalizador de conductas, la psicología como observadora del sujeto y su historia personal, la sociología, etc. Podemos vincular también esta tensión de sentido con la relatividad de la experiencia subjetiva en el contexto de la trama social.

Esta propuesta de reflexión sobre la etimología del término –en tanto consideración diacrónica– nos lleva, asimismo, a una breve consideración histórico-filosófica acerca de la idea de sujeto y de subjetividad, que servirá como una introducción a las consideraciones sociopolíticas que se expondrán a continuación.

Aunque la especulación sobre la subjetividad atraviesa toda la filosofía, es a partir del Renacimiento –dadas las condiciones socioeconómicas y culturales de la época– que parece necesario forjar una idea de lo humano en tanto sujeto que establece cierto tipo de relación con el mundo: debe dominar la naturaleza y para ello conocerla.

El “pienso luego soy” de Descartes (siglo XVII) resultó una clave del pensamiento moderno en cuanto a lo que nos interesa: el sujeto que al pensar demuestra la existencia será el sujeto epistémico autónomo, quien duda de los sentidos, y puede conocer el mundo mediante la razón.

A fines del siglo XIX, con condiciones culturales diferentes debidas sobre todo al desarrollo industrial y urbano, y a las nuevas formas de organización social que de estos cambios derivan, surgen las llamadas “ciencias humanas”. Con ellas se multiplican y reordenan los puntos de vista desde los que el hombre define su condición de sujeto: “El sujeto, lejos de ser soberano, no está solo en el mundo y, por lo tanto, aparece condicionado por una serie de factores: su posición social, familiar, su historia particular, su ideología. Este sujeto está determinado por estas y otras dinámicas, ser libre es la posibilidad de darse cuenta del espacio que ocupa y no es consciente” (Dussel y Caruso, 1995: 37).

A partir de ese desarrollo de las disciplinas sociales, y en particular del enriquecimiento de la idea del hombre como sujeto social, se despliega una crítica de la idea de sujeto cartesiano “libre” e independiente gracias a su mera razón. Sería complejo

extenderse sobre este momento de la historia de la filosofía. Sólo se pretende aquí notificar la transición de la hegemonía del pensamiento moderno-cartesiano hacia aquel –más actual– que incluye la dimensión social como fundamental en la construcción de la subjetividad.

El sujeto se produce en interrelación con las estructuras sociales: en ese sentido, su autonomía es parcial. Se considera que la subjetividad se organiza con la experiencia, y nunca definitivamente, dado que tampoco “la realidad” es estática ni autónoma de la interpretación que de ella se hace. En este punto, nos remitimos a la concepción de sujeto inicialmente propuesta, en tanto sujeto social y sujeto del lenguaje.

La sociedad como productora de subjetividad

En tanto, como hemos visto, la subjetividad es una construcción compleja que implica de manera fundamental la dimensión social. Se entiende que la cultura, concebida desde una perspectiva antropológica, produce dicha subjetividad.

La producción de subjetividad en cada cultura no es azarosa. Depende, en buena medida, de las relaciones de poder micro y macropolíticas, y de las modalidades normativas que devienen de esas relaciones.

Esta producción de subjetividad devenida de las relaciones de poder puede considerarse como una forma de dominación que –según Foucault en su obra *Tecnologías del yo*– impone cierta “clausura del sujeto”. Siguiendo a Foucault, entonces, debe decirse que la experiencia de cualquier sujeto está atravesada por relaciones de poder que regulan todos sus actos (Foucault, 1991)

En función de estas nociones, se ha reelaborado –desde mediados del siglo XX hasta la actualidad– el concepto de subjetividad. Se considera que el sujeto está en constante formación, que lo subjetivo no se produce sino en los contextos sociales e histórico-políticos. No hay, por lo tanto, un modelo de sujeto universal, sino **un modo de producción de subjetividad en cada cultura.**

En este sentido, Deleuze en *Empirismo y subjetividad* (1981), se refiere al yo como una “impresión de reflexión”. Esto es: el yo no es una característica inherente y preexistente del sujeto, sino la ilusión de un “centro” hacia el que se orientan las percepciones, en tanto esas percepciones se dirigen “de afuera hacia adentro”, un reflejo interior elaborado del mundo exterior. (Deleuze, 1981)

En *El pliegue*, Deleuze describe la subjetividad como un modo de “plegar” el exterior, de dar un orden y una forma a lo objetivo para “armar” la subjetividad (Deleuze, 1989).

Subjetividad y situación sociopolítica actual

Así considerada la conformación de la subjetividad, resulta pertinente preguntarse por las coordenadas político-sociales que de alguna manera la construyen en la etapa actual del desarrollo capitalista.

La separación entre lo humanitario y lo político, con la extrema escisión entre los derechos del hombre (por nacimiento) y los del ciudadano (por pertenecer a determinado país) constituye el espacio puro de la excepción, y arma un campo de concentración que abarca a toda la humanidad” (Cohen, 2009).

Es decir: la organización política que resulta como superestructura de la economía capitalista de mercado ha escindido al hombre, alienándolo de algunos de sus derechos fundamentales (como el derecho a la vida), en función de una “ciudadanía” que en los hechos está sujeta a un control político cada vez más riguroso.

En el Módulo 2 se introduce la noción de derechos humanos y se problematiza el contexto de surgimiento.

Este “estado de excepción” es un estado fuera del orden jurídico y al mismo tiempo apresado por él. En esta separación aparentemente contradictoria radica uno de los fundamentos del sistema político actual. Agamben define en su obra *Estado de excepción* que dicho estado es aquel en el que la igualdad de los ciudadanos radica en que pueda dárseles muerte dentro de los parámetros de lo permitido (Agamben, 2007).

El “cuerpo político” es, entonces, un cuerpo enajenado, expuesto a recibir la muerte. Es legal (está legitimado por el sistema), por ejemplo, matar a un semejante en invasiones a otros países, con la justificación de imponer en aquel país libertades democráticas.

La guerra, tradicionalmente una excepción, parece ser el eje de la organización vital. Se propone como enemigo a aquel que aparentemente perturba aquello que “la civilización” parece haber conseguido: la seguridad. Paradójicamente, la guerra permanente en aparente defensa de la seguridad conforma una sociedad insegura, con miedo. Este miedo se manifiesta públicamente en el ámbito macropolítico (manifestaciones, leyes, control gubernamental sobre aspectos de la vida privada) como en lo micropolítico (los temores diarios y sus consecuencias inmediatas).

El miedo es un problema político importante: se trata de sostener un orden social sobre la idea de la amenaza de sujetos peligrosos. Con el mundo “disciplinado” a partir

del atentado a las Torres Gemelas en septiembre de 2001, finalizó un modo de control con reglas más o menos comprensibles y se han generado otras. Hemos entrado en la era de la biopolítica.

El control social no es necesariamente vertical ni implementado por sujetos, requiere de ciertos acuerdos y consensos, es un estado necesario en cualquier orden social, en el que intervienen todas las instancias de organización.

Se entiende como biopolítica a un modo de intervención del poder que regula la vida de la población y de sus miembros en todos los aspectos posibles, con la excusa explícita de la amenaza constante (terrorismo internacional contra la comunidad o delito contra cada uno) y la idea subyacente de que grupos e individuos son “materia prima” (como otros “recursos naturales”) de los que debe extraerse el mayor rendimiento posible (Foucault, 2008).

En la biopolítica las reglas no son fácilmente cognoscibles, “la guerra” –como ejercicio y a la vez metáfora de poder– está en todos lados y no tiene por lo tanto un lugar determinado, entra por los poros. Esta “pena de muerte” fundamental, legítima a la vez otras “excepciones”: la persecución de indocumentados, la formación de campos de deportados, la construcción de muros entre fronteras, las decisión internacional de dejar a determinadas regiones sin suministros básicos, la progresiva exclusión del sistema de producción de amplios sectores de trabajadores dada la funcionalidad ocasional de esta decisión al sistema financiero global, la fabricación de combustibles con insumos alimenticios, los desmontes indiscriminados para el desarrollo destructivo de un monocultivo como la soja, etc.

En la biopolítica el capital se vuelve nuevamente abstracto e indeterminado en sus recursos de poder. Se “compra tiempo”: el trabajo precario no tiene lugar ni tiempo estable, está alienado de la subjetividad, no considera “los cuerpos” como propios del sujeto. Esto significa que la vida humana está condicionada por la producción de plusvalía en la subsunción al capital. Si se controla el “tiempo de trabajo”, y no el trabajo asalariado por jornada de alguien, ya no se trata de la alienación descrita por Marx, ni de la explotación durante las ocho horas de trabajo en la fábrica, sino que las veinticuatro horas del día están de alguna manera controladas por el capital y contenidas en su lógica.

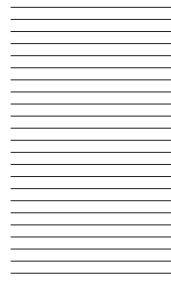
La situación actual implica la paradójica situación de que la vida de las personas no tiene valor político, pero, al mismo tiempo, esa vida está en el centro de la definición de ciudadano como aquel que nació en cierto lugar, en los límites artificiales determinados por un Estado nacional, que lo hacen objeto del “estado de guerra”: esa vida puede ser matada legalmente.

Bibliografía de referencia

- Agamben, G. (2007): *Estado de Excepción*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo.
- Cohen, E. (2009): *Docentes en contextos de encierro*, Buenos Aires, mimeo.
- Deleuze, G. (1981): *Empirismo y subjetividad*, Barcelona, Gedisa.
- Deleuze, G. (1989): *El pliegue*, Buenos Aires, Paidós.
- Dussel, I. y Caruso, E. (1995): *De Sarmiento a Los Simpson*, Buenos Aires, Santillana.
- Foucault, M. (1991): *Tecnologías del yo*, Barcelona, Paidós.
- (2008): *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: FCE.
- Romero, F. (1965): *Teoría del hombre*, Buenos Aires, Losada.

Otras lecturas sugeridas

- Badiou, A. (2009): *Teoría del sujeto*, Buenos Aires, Prometeo.
- Laclau, E. (1993): *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*, Buenos Aires, Nueva Visión.



CAPÍTULO 2. Cárcel y exclusión social

En este capítulo nos proponemos analizar distintos aspectos de la vida de una persona privada de libertad: las características de la comunidad carcelaria, los efectos que el encierro prolongado provoca en el sujeto. Como conclusión, observaremos datos estadísticos que nos remiten directamente a la relación entre la penalización, el encierro y la pertenencia de clase.

Si bien los tópicos que aquí revisamos han sido tratados en profundidad en módulos anteriores, entendemos que nuestro aporte quedaría incompleto sin la consideración de los efectos desestructurantes y despersonalizantes que produce la cárcel.

Este sujeto de disciplinamiento, de sometimiento, de punición, es el que concurrirá a los espacios educativos por decisión del servicio penitenciario (que premia el “buen comportamiento”) o por disposición del juez (que indica la escuela como “tratamiento”). En muy pocos casos el preso concurre a la escuela por el solo ejercicio del derecho legislado. Estos obstáculos en la vida del educando y en la realización del derecho a estudiar deben ser comprendidos críticamente por los docentes, dada la necesidad de modificar estas maneras de trato y de elección de alumnos en función de la efectividad del proyecto educativo en condiciones de encierro.

1. La realidad, el yo, la responsabilidad

La cárcel es un lugar de exclusión. Los espacios de exclusión están dispuestos para aquellos que difieren de las condiciones consideradas normales por determinada concepción del poder. Las cárceles, los hospicios, los psiquiátricos y los barrios estigmatizados en los que habitan los más pobres, son también espacios de exclusión.

De todas estas instituciones, es la cárcel la que con mayor claridad permite observar la exclusión social. El tiempo y el espacio en que el sujeto ha sido aislado se constituyen en un estigma social permanente. El hombre preso es puesto aparte, depositado en una celda, aislado de toda referencia comunitaria.

El sentido de exclusión requiere hacer referencia a aquello de lo que se es excluido: el preso está excluido de su familia, de su vida societaria, de la administración de su propio tiempo y espacio. Es esta exclusión lo que para el Sistema Penal supone “tratamiento y profilaxis” del penado.

Varios autores (por ejemplo: Valverde, Clemente, Munse) coinciden en el ordenamiento de las distintas etapas que va atravesando una persona presa:

1. Ruptura con el mundo exterior y consecuente privación, drástica disminución y sustitución de estímulos sensoriales. El preso se integra a un mundo pequeño con celdas, cerrojos y muros.
2. Mutilación del yo. La prisión se presenta con una sucesión de rituales que le hace perder su identidad. Comienza un proceso de despersonalización, que lo lleva a ser un “número” dentro de un colectivo masificado.
3. El hacinamiento, la pérdida de intimidad, las ceremonias degradantes como las requisas, las formaciones de recuento, la reglamentación de las mínimas actividades cotidianas, lo llevan a un proceso de infantilización y de ausencia de responsabilidad personal.

Estos procesos, sucintamente enumerados, deben ser tenidos muy en cuenta en la práctica educativa. Debido a ellos, es común que nuestro sujeto educativo manifieste:

1. Atención disgregada;
2. Agresividad potencial;
3. Bajo nivel de resistencia a la frustración;
4. Comportamientos hiperreactivos (desproporcionados en relación a la causa que los provocan).

2. Prisionalización y despersonalización

Irving Goffman, en su libro *Internados, ensayo sobre la situación social de los enfermos mentales* ha estudiado con especial atención las instituciones de encierro, tanto los hospitales psiquiátricos como las cárceles. Recordemos la definición de *institución total*, que ya se ha presentado en el Módulo 1: “Una institución total puede definirse como un lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos en una misma situación son aislados de la sociedad por un período apreciable de tiempo, comparten el encierro y una rutina diaria administrada formalmente” (Goffman, 1998).

Dentro de las instituciones totales, la tendencia absorbente y totalizadora, el obstáculo que se opone a la interacción con el exterior y al éxodo de sus miembros, está simbolizado por barreras simbólicas y físicas que rodean a quien la habita e informan a quien no la habita: guardias, barreras de paso, rejas, cerrojos, puestos de vigilancia, alambres de púas, altos muros, espacios intermedios, etc.

Subsidiariamente, la cárcel contribuye –como plantea D .W. Winnicott, en *Deprivación y delincuencia* (1998)– a calmar la necesidad de venganza pública que puede suscitar el delito: “La venganza pública puede significar algo muy peligroso si no existieran la ley y quienes la aplican. Particularmente cuando, en los tribunales, los jueces dan expresión a los sentimientos públicos de venganza” (Winnicott,1998).

No parece posible cometer un delito sin contribuir, al mismo tiempo, con los sentimientos públicos inconscientes de venganza. Una de las funciones de la ley consiste en proteger al delincuente contra esa venganza social.

En general, las cárceles presentan constantes universales que prevalecen sobre las particularidades de los diversos países. Señalemos algunos fundamentales.

En términos de A. Baratta:

1. Ejercen un efecto contrario al de la reeducación y reinserción social del condenado. Por el contrario, favorecen su integración a la población criminal.
2. Son lo opuesto a todo moderno ideal educativo, porque este estimula la individualidad, el respeto propio y la espontaneidad del individuo. En tanto la cárcel tiene un carácter represivo y unificante. (Baratta,1986)

A lo que podemos agregar el criterio de Goffman:

3. El régimen de las prisiones tiene un efecto negativo sobre la personalidad (disminución de la fuerza volitiva, pérdida del sentido de responsabilidad, etc.). (Goffman,1998).

De acuerdo con lo apuntado, en un sentido, la cárcel despersonaliza y aísla al sujeto de la sociedad. En un sentido opuesto y complementario, le propone la necesidad adaptativa de asumir los modelos, conductas y valores característicos de la subcultura carcelaria. Es lo que llamamos culturización o prisionalización.

En este doble orden de relaciones y vínculos, la prisión lleva al preso, por una parte, a integrarse a una educación para ser delincuente y, por otra, a aprender a ser “un buen detenido”, “a caminar la cárcel”.

Sobre el primer aspecto influyen las características de una comunidad dominada por una minoría de presos con alto rango en el delito que asumen la función de modelos para los otros. El segundo, está determinado por las autoridades carcelarias.

Desde el ingreso a la cárcel el sujeto pasa por una serie de despojamientos y humillaciones. Como bien plantea Goffman: “los procedimientos de ‘admisión’ podrían llamarse de ‘preparación’ o de ‘programación’, ya que –al someterse a todas esas acciones– el recién llegado permite que lo moldeen y lo clasifiquen como un objeto que puede incluirse en la maquinaria administrativa del establecimiento, para transformarlo paulatinamente mediante operaciones de rutina” (Goffman, 1998).

Este proceso de despojamiento incluye generalmente insultos y a veces golpes. Los elementos de lenguaje que los presos reciben por parte del Servicio Penitenciario llevan las marcas de la institución. Entre ellos se puede citar decir “señor” cada vez que le dirigen la palabra a un miembro del servicio, pedir humildemente.

Goffman describe en profundidad un proceso que hemos mencionado, y al que se somete al sujeto privado de libertad: la infantilización y pérdida de responsabilidad: “En la sociedad civil, cuando un individuo adulto ha asimilado estándares socialmente aceptables para el desempeño de casi toda su actividad, el problema de la corrección de sus actos sólo se plantea en determinados momentos como, por ejemplo, cuando se juzga su capacidad productiva. Fuera de ello, se le permite proceder a su arbitrio” (Goffman, 1998).

En la vida cotidiana hay una serie de actividades que quedan libradas a nuestro arbitrio, tales como posponer la comida para terminar una tarea, hablar por teléfono, ir al baño, recibir amistades, etc. En la cárcel, en cambio, el personal puede someter a reglamento segmentos minúsculos de la línea de acción de una persona.

Un ejemplo vinculado con la labor docente da testimonio de esto: en una cárcel de la provincia de Buenos Aires, el abanderado de la escuela estaba a cargo de la limpieza de los pasillos del Penal, a la misma hora en que se realizaba el acto de fin de curso. Se solicitó al jefe de sector de mediana seguridad que cambiara el horario, y no lo permitió.

El director de la escuela pidió formalmente la autorización, la respuesta fue que si el interno dejaba todo limpio antes del acto, podía concurrir. Pero faltaba media hora para que comenzara el acto, y el abanderado quería bañarse y vestirse adecuadamente para la ceremonia. El director respondió al jefe de sector que se complicaba la solución del problema, y la respuesta fue: “Ese es mi trabajo, hacerle la vida complicada al preso”. Finalmente, el abanderado concurrió a la ceremonia y no cumplió ninguna sanción, aunque en situaciones similares, un preso puede recibir sanciones no institucionales a posteriori.

Culturización carcelaria

Otro aspecto que merece ser considerado de manera más extensa es el proceso por el cual el preso se incluye en la vida carcelaria. Proceso que denominamos “culturación”, que consiste en aprender a vivir en aquello que la cárcel propone como relación con el mundo del delito.

La cultura, desde el punto de vista sociológico, puede ser vista como un sistema histórico surgido de determinados modos de comportamiento compartidos por la misma sociedad. Asimismo, puede definirse a la cultura como el conjunto de mecanismos que elaboran los miembros de una comunidad para afrontar y resolver los problemas que a diario se plantea en la vida comunitaria. El lenguaje, las costumbres, las representaciones colectivas en general constituyen la cultura de una comunidad.

Dentro de un mismo espacio y tiempo, colectivos diferentes, con diferentes realidades, generan subculturas que coexisten y participan de los aspectos comunes a la cultura global, más allá de sus diferencias.

En la cárcel, los presos se organizan en distintos grupos para la convivencia. En muchos grupos predomina la unidad, el sentido de pertenencia y los lazos afectivos. Hay presos con grados de integración más débiles y, finalmente, aquellos que están separados de la comunidad carcelaria por diversos motivos: quienes han cometido delitos sexuales, han pertenecido a fuerzas de seguridad o han sido delatores, etc.

Autores como por ejemplo Hilde Kaufman, Elías Neumann o Víctor Irurzun (1994) mencionan las jerarquías profundamente verticales que regulan la microsociedad de los reclusos.

Contra la crítica a estas jerarquías extremas, un funcionario, el inspector mayor Raúl Falcone, expresa la óptica penitenciaria: “Hay líderes positivos, con trayectoria dentro

de una cárcel, que saben tratar tanto con internos como con el personal, tienden a unir al grupo. Mantienen una suerte de justicia implementando dentro de sus pabellones sus propios códigos: no permiten el ‘rastreo’ (robar pertenencias a otro interno), ni el ‘cheteo’ (quitar pertenencias por la fuerza), ni el abuso de internos jóvenes o faltos de experiencia. En tanto que son negativos los que se imponen por la fuerza, ya sea por su habilidad en el manejo de la faca (elemento punzo cortante), o por su potencia física” (entrevista realizada por el autor, 2006).

El estudio *Prisión y política, los muertos del humanismo* (2006) de Guillermo Fritz y otros crítica las ideas de Goffman que han sido expuestas en este texto, y cuestiona las corrientes fenomenológicas y humanistas. Allí se afirma que no se ha tenido en cuenta un aspecto fundamental: que el detenido tiene una cultura propia que se extiende a la prisión.

Los autores consideran que, en las instituciones totales, la falta de medios y de recursos humanos hace posible que los internos desplieguen sus propias normas y parámetros culturales (cultura delictiva) propias de su comunidad.

Se entiende en la obra citada que la despersonalización y el sometimiento –tal como lo hemos descrito– no se observan en el grueso de la población de nuestras cárceles.

La legalidad que se impone a los internos no es –según estos autores– estrictamente la de los códigos y los reglamentos de la autoridad penitenciaria, sino una legalidad propia, que es sostenida por los internos. Así, este estatus cultural sostenido por los presos resultaría de alguna manera funcional al sistema y sus administradores, para la implementación del control. Si así no fuera, la oposición entre la cultura impuesta y la propia generaría una confrontación insostenible.

Las consideraciones vertidas en *Prisión y política, los muertos del humanismo* merecen ser revisadas.

La incorporación del detenido a la cultura llamada “oficial” no ha de llevar necesariamente a la confrontación. En el espacio escolar, este es un tema de análisis. Normas e instituciones son repensadas e interrogadas como construcción social: la posibilidad de desnaturalizar lo cotidiano para verlo con nuevos ojos, el devenir histórico de lo público, las posibilidades de cambio a partir del conocimiento.

Por otra parte, es innegable que el encierro es extraño y artificial a la vida de cualquier sujeto, que está sometido a una permanente lucha para sostener su singularidad.

La relación entre la cultura del preso y la del funcionario no es de una funcionalidad unidireccional en la que –según parece desprenderse de la opinión de los autores citados– los presos contribuyen a las decisiones impuestas, sino algo más complejo. Sirva como ejemplo para ilustrar esta posición el hecho de que los funcionarios, a través del

tiempo, van adoptando modos, lenguajes y costumbres de la cultura carcelaria más que de la delictiva.

Retomando la línea principal de este segmento, volvamos a enfocarnos en la micro-sociedad carcelaria. Los criterios de estatus más importantes, que establecen una jerarquía social entre los presos, son: el delito cometido, la carrera criminal y el comportamiento dentro de la prisión. Sobresalen los delincuentes miembros de bandas que roban a bancos o camiones blindados, más abajo los que cometieron robos calificados y simples. En el último escalón, se considera a aquellos que cometieron delitos sexuales, que se consideran siempre condenables.

El espacio de convivencia más importante es la “ranchada” o el rancho. Se caracteriza por el fuerte sentido de pertenencia a él, y suele generar profundos lazos afectivos.

El “paquete” es un factor fundamental que nuclea e integra la ranchada: la comida que se recibe de la familia, debe ser compartida. Por eso muchos presos que –aunque no merezcan la posición que les asignaría una carrera delictiva– tienen recursos económicos, son aceptados en la ranchada con la condición de que cubra las necesidades de la misma.

El “paria” no tiene una ranchada a la que se haya incorporado fuertemente, pero puede ser un “muchacho bueno”, es decir: un preso que soporta dignamente el encierro, que tal vez haya cometido grandes robos y desafiado a la policía; en consecuencia, no se le puede negar un lugar. En otros casos, el paria servirá al dueño de la ranchada deponiendo su orgullo.

3. La vida en la cárcel: un testimonio

Un ex detenido, recientemente liberado, cuenta la vida en la prisión. Mario, de 34 años, preso en la unidad 24 de Florencio Varela, desde los doce años vivió en el delito y la droga. Pasó por institutos de menores y luego por comisarías y unidades penitenciarias de la provincia de Buenos Aires. Recuperada su libertad, registramos su historia de vida.

Su relato (que ordenamos glosándolo por temas) refleja varias de las observaciones que teóricamente hemos establecido, y ofrece un testimonio directo y claro de la cultura carcelaria actual.

Para mejor comprensión del testimonio, y para colaborar en la comprensión de las expresiones propias de los privados de libertad, al final de este texto incluimos brevemente algunas aclaraciones lexicales del idiolecto de las cárceles argentinas.

Los tiempos cambian. “Los códigos no son los mismos y las jerarquías tienen otros valores. La convivencia en un pabellón se modifica todo el tiempo, cada lugar tiene su política. Años atrás, los ‘pabellones de conducta’, alojaban internos que tenían códigos propios de un verdadero delincuente. Hoy quedan pocos.”

“Hoy en día la cárcel perdió todo los códigos y respetos en todo sentido. Es muy difícil encontrar un rancho unido; es algo que está en extinción. La comodidad, la envidia, la maldad, el desinterés del otro, el egoísmo, llevan a que el preso sea el peor enemigo del otro preso.”

“En algunos lugares se usa el famoso ‘chanchito’, entre un montón de presos agarran a otro, lo atan en forma de momia y lo dejan en la puerta del pabellón. Eso es invento de la policía, para no escribir ‘pelea’ y todos saben que es una gran humillación. Esto puede pasar en cualquier pabellón (de mediana, máxima, pabellón católico o evangelista). Día a día se pierden más códigos, de allí que se diga ‘asco a la rata’ que significa repugnar los manejos del otro.”

La ranchada. “El delincuente con su rancho se muestra humano, tiene sentimientos y un gran corazón, comparte alegrías y tristezas, pero sólo con su rancho en un lugar privado. Esto es para que los giles no se confundan y lleguen a pensar que son más fuertes. El ser unido con su familia de ocasión, o sea su rancho, implica no ‘antichorear’, que significa no buscarle problemas a otro delincuente. Todos tiran para el mismo lado.”

“Cada integrante es igual al otro, no hay giles, ni gatos, ni loros, o sea que ninguno se siente ‘zarpado’. Son todos ‘perros’, el perro representa la lealtad, los códigos y la fidelidad de todos los días. Todos lavan, todos cocinan, hay unión. Por eso dicen que ‘el gil es gil y va morir gil’ y ‘el que nace para pito nunca llega a ser corneta’.”

“Se desayuna, almuerza, merienda y cena entre todos juntos. Todos para uno y uno para todos. Una frase conocida es ‘somos nosotros’. Aun así, en un pabellón en el que se trata de vivir bien, siempre hay ‘giles tapados’, que con mucha diplomacia tratan de boicotear el rancho porque se sienten menos. Surgen, entonces, las luchas de internos.”

Los nuevos. “A cada nuevo interno que ingresa en el pabellón, siempre que se lleve una política en un rancho, se le dice cómo se vive y debe adaptarse sí o sí, porque si no, se lo lleva al coliseo y ahí ‘con el hacha, masa al que masa aplauda’: esto significa que se lo invita a pelear para darle un par de puñaladas y que se vaya.”

Ortivas. “La policía tiene en todo pabellón a traicioneros, ‘ortivas’, que maneja como títeres. Los usa para estar al tanto de todo, y cuando ya no les sirven, los sacan. Utiliza a los famosos cuchillos largos para pelear con otros y tapar así que son satélites ocultos del servicio.”

“Cosas que no se pueden hacer, que están muy mal vistas: contar asuntos privados de un pabellón y entregar a alguien con la requisa. Sin embargo, esto sucede. Muchos presos, por obtener un beneficio extra, pierden los códigos y se prestan al juego del servicio, sin importarles nada ni nadie. Los quiebra el decadente sistema carcelario y se hacen ‘gorra’

(ortivas), perdiendo de vista que llega un punto en el cual son muñecos descartables y son trasladados lejos, cuando ya no sirven.”

Traslados permanentes. “Hay pibes que son como un tren, viajan por todas las unidades del servicio. Cada una es una estación donde se trata de hacer pie, pero cada una es una vivencia diferente donde no se sabe que les puede pasar. Todo el tiempo están a merced de la muerte y del peligro.”

Jerarquías. “‘La cárcel está hecha para los delincuentes verdaderos’, dicen los viejos presos. Es así que los transas (traficantes de droga), los homicidas y los ‘violines’ no tienen derecho a nada. Tradicionalmente fueron apartados de los ranchos y despedidos para afuera (por cualquier método, por pelea o atados).”

Pabellones de tránsito. “Son pabellones donde se alojan los internos que no tienen conducta, y en ellos vale todo, rige la ley de la selva. Siempre hay problemas, se arreglan viejos conflictos y heridas del pasado, a puñaladas y a traición.”

“Ahí, el rancho más grande es el que lleva la política: manejan carnets tumberos de limpieza y visita. Los internos que los tienen, trabajan en los salones donde se recibe a la familia.”

Jerarquías en los pabellones de tránsito. “A los líderes se los llama por el nombre de pila y el barrio. Son en extremo malditos, llevan sobre sus hombros la muerte en la cárcel. Tienen condenas de muchos años y nada les importa. No sufren ningún tipo de privación, tienen pajarito, droga, gente apretada que se llaman ‘camiones’ que les traen lo que les piden, los ‘gatos’ que hacen todas las tareas del día, los ‘soldados’ que cuando hay batallas actúan primero, los ‘talibanes’ que cuando hay nuevos ingresos con un mono grande, un bolso lleno de ropa y propiedades (grabadores, televisores, termos, etc.), explotan contra ellos apropiándose de todo.”

Atentados. “También cometen atentados, dicen: ‘los giles del otro rancho nos quieren cambiar las políticas, están patinando, vamos a darles con el hacha y para afuera’. Y así, cuando duermen o están confiados, sin poder defenderse, van y con arpones y facas y se los lastima de tal forma que los echan sin nada. Los cabecillas del rancho son los que se quedan con la mayor tajada de lo robado. Son pabellones donde el mínimo pestañeo significa peligro de muerte, porque todo es motivo de discordias.”

Creencias. “En su mayoría, los que lideran los ranchos, son devotos de San La Muerte y el Gauchito Gil. Dicen que el santo les pide sangre y por ello le realizan ofrendas. Llenan los santuarios de cigarrillos y cosas dulces, y están convencidos que el santo los protege en todo sentido.”

Buzones, pabellón de depósito. “Son celdas de castigo donde se lleva a los internos cuando cometen alguna falta en el penal (pelea, falta de respeto, etc.). Allí no hay jerarquías entre presos, cada uno se encuentra alojado en una celda cerrada e individual. Sólo salen un rato para hablar por teléfono, y la ducha es en un lugar oscuro como un nicho de cementerio.”

“En estos buzones se saca por el pasa plato un espejo al que le dicen ‘mira’, y así se puede ver si llega un enemigo. Son lugares donde puede pasar cualquier cosa, todo el tiempo se conversa con palabras tumberas, y cuando es algo privado, se habla con la mano, mediante señas propias”.

La escuela. “Una de las cosas que no pierde vigencia y es una esperanza para muchos presos es la Escuela, donde todo aquel que quiere mejorar como persona, progresar, poder expresarse con seguridad ante los jueces, se vuelca al estudio. Para el interno es difícil tomar esa decisión, pero le abre muchos caminos, le saca los malos pensamientos aunque sea por unas horas, conoce gente nueva y, según su predisposición, puede alcanzar interesantes oportunidades de una nueva vida. El preso sabe distinguir la diferencia entre el servicio penitenciario y los docentes, por ello respeta y valora lo que significa poder estudiar.”

Prudencia. “Mirar, escuchar y guardar silencio, códigos que deben ser respetados para que el servicio de inteligencia penitenciario no se entere de los movimientos internos de los presos. Dentro de un mismo pabellón, existen códigos propios que no salen de las cuatro paredes, para que no sea utilizado por los ortivas.”

Respeto. “Los internos tienen ciertos límites en cuanto qué se puede hacer y qué no, para ser respetado por sus pares y el servicio penitenciario. Se puede tener una relación respetuosa con el carcelario, tratándolo siempre de usted, obteniendo así beneficios de trabajo o visita, pero manteniendo la distancia justa para ser respetado por ellos y a la vez por sus compañeros”.

Bandas. “Los titulares de los diarios dicen ‘Cayó peligrosa banda de ladrones’. Tras los muros, conviven toda clase de delincuentes y los más respetados son ellos, los de la banda, porque lo que hicieron en la calle los hace el ideal de muchos de los detenidos. La fantasía de muchos presos es llegar a formar, afuera de las rejas, su propia banda. Es por eso que cuando los integrantes de algunas de ellas comparten sus vivencias, se le presta mayor atención y se pasan horas entre risas, mates y con el fin –de alguna manera– de aprender.”

Drogas. “Hoy por hoy, como las cárceles están contaminadas por tanta droga, los traficantes son bien recibidos por los que no tienen conducta, los malditos, porque saben que – con ellos al lado– no les va a faltar la droga, ni las tarjetas de teléfono, ni nada. Los defienden y hacen de todo para tener bien atendido al transa, y así a ellos no les hace falta nada”.

Homosexuales. “Pintado de rosa, el pabellón de los homosexuales está aparte del resto. Por protección, la mayoría de ellos son llevados allí, de lo contrario serían el blanco perfecto para la puñalada, porque no los quiere nadie. Sin embargo, en algunos lugares de tránsito, puede llegar a haber alguno que sería la ‘mujer’ de uno de los presos con peso, que lo cuida.”

Carceleros. “Mirada dura, uniformados y armados, así son los policías del servicio penitenciario. Crueles verdugos que con el correr de los años fueron adquiriendo muchas de las

actitudes y modos de los presos. Porque cuando salen de su guardia, se visten como ellos, hablan el mismo idioma y hasta simulan peleas como los presos. Adoptan la cultura tumbera.”

El sistema. “La cárcel se encuentra en decadencia, corrupta por la mayoría de sus integrantes que realizan manejos dentro de los penales en beneficio propio. Se llevan la comida que el gobierno destina a los presos, y los medicamentos. A su vez, son verdaderos torturadores que verduguean al preso al extremo. Son pocos los que cumplen con su deber. Lamentablemente la cárcel es, hoy en día, un gran negocio, en donde manda la corrupción.”

Addenda: breve léxico tumbero

Armeros: los que hacen las facas (armas blancas).

Arpón: faca atada en un palo.

Atrevidos: crueles, que lastiman sin piedad.

Bigote: sinónimo de gato.

Bobo: corazón, reloj.

Bodegueros: quienes fabrican bebidas alcohólicas caseras.

Bolacear: insultar, faltar el respeto, mentir.

Boliadora: pesa dentro de una media usada como arma.

Bondi: Situación conflictiva, pelea, problema.

Brillo: azúcar.

Buchón: ortiva, soplón.

Buzón: celda de castigo.

Cabeza de gato: que actúa influido por los demás.

Canuto: el que esconde algo de su pertenencia y no lo comparte con los demás.

Cola larga: aquel que mezquina lo que tiene.

Coliseo: lugar de pelea.

Chetear: accionar por la fuerza, apropiarse de algo mediando la fuerza o la intimidación.

Cuchillos largos: los que siempre buscan pelea.

Descansar (a alguien): tomar por tonto a otro, burlarse.

Destiñe (gente que): los que cuentan cosas al enemigo.

Engome: cierre de las celdas, estar encerrado.

Faca: elemento punzante usado como arma.

Gato: obsecuente, que hace lo que otro le manda.

Gil: que no sabe, no entiende o no acepta los códigos.

Gorra: la institución policial, por extensión: soplón, obsecuente.

Guacho: persona joven.

Limpieza: interno que maneja un pabellón, tiene prestigio y a veces es temido.

Loros: giles, que no pueden decir nada.

Marroca: esposas.

Mira: espejo utilizado para espiar movimientos ajenos.

Nieri: amigo, compañero.

Ortiva: soplón, alcahuete; por extensión: insulto.

Pajarito: bebida alcohólica casera.

Pancho: gil, desapasionado, descomprometido.

Pedir reja: solicitar refugio.

Poncho: abrigo.

Productos: huevos.

Rastrero: aquel que roba a sus iguales.

Ruchis: traidores.

Rueda: psicofármaco.

Satélites: informantes enemigos.

Tumba: prisión, y también guiso con carne.

Vaca rallada: leche en polvo.

Valerio: interno dominado por otros que realiza todo tipo de actividades.

Verduguear: humillar, castigar.

Voleo: traslado.

Yantas: zapatillas.

Yuga: llave.

Zarpado: confianzudo, irrespetuoso, excedido en algo.

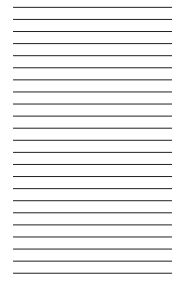
Zorzal: interno primario, considerado como delincuente de poca monta.

Bibliografía de referencia

- Baratta, A. (1986): *Criminología crítica y crítica del derecho penal. Introducción a la sociología jurídica penal*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Clemente, M. y Sancha, V. (1989): *Psicología social y penitenciaria*, Madrid, Ministerio de Justicia.
- Fritz G. y otros (2006): *Prisión y política, los muertos del humanismo*, La Plata, Bocel.
- Goffman, E. (1998): *Internados, ensayo sobre la situación social de los enfermos mentales*. Barcelona, Amorrortu.
- Neuman, E. y Irurzun V. (1994): *La sociedad carcelaria*, Buenos Aires, Desalma.
- Valverde Molina, M. (1991): *La cárcel y sus consecuencias*, Madrid, Popular.
- Winicott, D. W. (1998): *Deprivación y delincuencia*, Buenos Aires, Paidós.

Otras lecturas sugeridas

- Caimari, L. (2004): *Apenas un delincuente*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Fort, M. (2009): *Contextos de encierro*, Buenos Aires, mimeo. Valverde Molina, J. (1988): *El proceso de inadaptación social*, Madrid, Popular.
- (1980): “Inadaptación social: proceso y perspectivas terapéuticas”, en VV.AA., *Educación especial*, Madrid, Cincel.



CAPÍTULO 3. Mujeres en la cárcel

El número de población femenina detenida ha sido históricamente muy inferior al masculino. Se ha mantenido a lo largo de los años cerca de un 5 % de la población total. Durante la última dictadura militar alcanzó a un 19 %, y luego descendió a 4 %. A partir de los noventa comenzó a incrementarse el número de mujeres presas.

Las mujeres en situación de encierro viven circunstancias similares a las de los presos hombres tal como se describen en este módulo, y algunas particulares debido a su género. Es necesario entonces que un docente que participe con ellas en el acto educativo tenga en cuenta esta especificidad.

1. El género como agravante

Las mujeres que delinquen producen una afrenta a la sociedad en un sentido diferente al de los varones que delinquen. En el delito transgreden, además, su mandato de género.

“Las cárceles femeninas –dice Carlos Cúneo en su libro *Las cárceles*– estaban organizadas sobre la base del principio de la reforma moral, por medio de los preceptos del catolicismo, además de hacer hincapié en las tareas domésticas y de costura. Las mujeres eran ubicadas generalmente en instituciones específicas, a menudo junto a niños y a veces ancianos. Uno de los lugares característicos de prisión de mujeres era, en la Capital Federal, el Asilo Correccional de mujeres, administrado por las Hermanas del Buen

Pastor. En este lugar a veces eran internados menores de la Casa de los Expósitos, por un período de un mes como medida correctiva” (Cúneo, 1971).

En el capítulo 4 observaremos cómo el Estado comenzó a ocupar los espacios que estaban en manos de la iglesia. De tal modo, se crearon instituciones públicas análogas como la Sociedad de Beneficencia, organismo subsidiado por el Estado que se ocupaba de las mujeres, los ancianos y los niños. Esta mezcla entre lo público y lo privado, con su notable acento moral, generaba que las mujeres presas estuvieran en un ámbito de reflexión, con una propuesta de conversión: algo más cercano —si se lo compara con las cárceles para hombres— a lo que la criminología de la época requería.

Eugenia Scarzanella, en *Ni gringos ni indios* (2003), revisa estadísticas de mujeres detenidas a principios del siglo XX en la Argentina, y señala relaciones entre el género, el tipo de delito y la relativa exclusión de la mujer del mundo del trabajo.

La población de mujeres era minoritaria en 1906: sobre un total de 8.000 detenidos, 270 eran mujeres. Entre ellas, 140 estaban condenadas y las demás sometidas a proceso. Los delitos eran: infanticidio (47 condenas), homicidio (43 condenas) y hurto (39 condenas). De acuerdo con estos datos, la prisión femenina parecía obligada instalar una ética de la familia (Scarzanella, 2003).

Esta marca de género se sostiene en la actualidad. A partir del delito, en el proceso y en el encierro se connotan —en el caso de la mujer— otras “condenas” que signaban previamente su condición de género: la obligación familiar, la obligación de tener hijos y cuidarlos, la obligación de “atender” a su marido, la obligación de “ser una mujer de su casa”, etc.

Todo aquello por lo que las mujeres han luchado en los últimos dos siglos, que podríamos considerar como justas reivindicaciones del feminismo, parece debilitarse como derecho para la mujer que ha delinquido. A partir del estigma del proceso y el encierro, el discurso público vuelve a cargar la condición femenina con sus viejos mandatos latentes.

En la ley 5.619 del Código de Ejecución de la Provincia de Buenos Aires (1950), se establecieron las bases de las penas comunes a presos y presas. Es interesante relevar algunas diferencias:

Artículo 142: “En todos los establecimientos para mujeres, el personal estará integrado por personas de ese sexo. Se procurará a estos efectos la colaboración de las hermanas religiosas”.

Artículo 147: “El tratamiento de las penadas tendrá como finalidad la readaptación de la mujer según su función en la sociedad. La base del tratamiento será la ense-

ñanza de los trabajos indispensables a una madre de familia, dándose particular importancia a la educación religiosa”.

En el año 1962, el decreto 1.373 fija normas de comportamiento para presos y presas:

Artículo 71: “El encausado deberá observar que las normas de comportamiento son iguales a las que rigen en la sociedad libre para las personas con hábitos de higiene, de urbanidad, moralidad, trabajo y respeto mutuo, ajustadas a principios de orden y seguridad protectores”.

Artículo 72: “Las presentes normas de comportamiento son iguales para encausados y encausadas, excepto aquellas que resulten inaplicables a las mujeres y las que se determinan especialmente en cada caso”.

Artículo 81: “Deberá emplear el tratamiento de ‘señor’ y comportarse respetuosamente. En caso de las encausadas utilizará la palabra ‘señora’ o ‘hermana’ si el personal del establecimiento es religioso”.

En *Voces de mujeres encarceladas* (2000), Marcela Nari y Andrea Fabre presentan algunas consideraciones sobre la situación de la mujer en las prisiones de Argentina, en contraste con la situación de los varones presos.

Como en el caso del encierro de los hombres, las relaciones forzadas y a veces antagónicas, conllevan la formación de bandas y ranchadas, y un orden jerárquico similar al que hemos observado previamente.

Pero cuando las mujeres están en prisión, la situación de abandono se hace más pronunciada que en el caso de los hombres. Los hombres vinculados a ellas (padres, cónyuges, hermanos, amigos, hijos) casi no las visitan. Las mujeres presas son, en general, visitadas por otras mujeres. Es común que la familia las abandone en su situación.

“Las mujeres encarceladas tienden a recrear en el encierro las relaciones de parentesco familiar o símil familiar [...]. Entre las relaciones familiares más frecuentemente recreadas, encontramos, las de madre-hija, abuelo-nieta, padre-hija o hermanas”, señalan Nari y Fabre (2000).

Esta recreación de relaciones familiares entre las presas puede entenderse a partir de la existencia de una identidad social femenina que, cultural e históricamente, sostiene fuertes referencias a la familia.

2. Los hijos “presos”

Si bien la ley 26.472 del año 2009 privilegia la prisión domiciliaria para las madres detenidas con hijos hasta cinco años, como forma de resguardar el vínculo madre-hijo, todavía hay una mayoría de niños que viven con sus madres detenidas.

La situación de niños encerrados junto a sus madres presas no puede sostenerse en un Estado democrático. Implica la negación de leyes constitucionales y de tratados internacionales suscriptos por el gobierno argentino. Es necesario hacer prevalecer el “interés superior del niño”.

Investigaciones en neurociencias y en psicoanálisis permiten afirmar que son las experiencias e interacciones en los primeros años de vida las que influyen sobre la manera en que se desarrolla el cerebro y las características subjetivas de los pequeños. [...] Estas primeras relaciones establecen el sostén de seguridad y confianza necesarios para que el niño pueda explorar el mundo, a la vez que prepara el armado de posteriores relaciones sociales a las que puede ingresar con mayor seguridad si estas primeras fueron placenteras. (Schlemenson, 2004)

Es decir: la calidad de los primeros encuentros condiciona —facilita u obstaculiza— el desarrollo del psiquismo. Si, en las primeras etapas de la vida, el niño vive en el ambiente de sufrimiento, violencia y ansiedad extrema que caracteriza el encierro de su madre, el desarrollo de su psiquismo probablemente se verá dañado, constituyéndose con un nivel de precariedad simbólica difícil de recuperar luego.

Es la madre la que incorpora al niño en el mundo. La maternidad supera y atraviesa la vida privada, es parte de una necesidad societaria: renovar las generaciones. El acto de dar vida y sostenerla implica que el recién nacido sea deseado, no sólo por sus progenitores, sino por una comunidad solidaria. El niño es un sujeto que requiere un lugar de sumo cuidado y atención en la vida de sus padres y de la comunidad.

El sistema educativo ha dado alguna respuesta en relación al problema de los niños presos: la incorporación de ese niño a la educación inicial o al jardín maternal fuera de la prisión, con el propósito de que el niño se integre a la vida social. Esta repuesta es, sin embargo, incompleta y funcional a la perversidad del Sistema Penal, no obstante la intención de apaciguar el agravio que recibe el niño en su situación de privado de libertad junto a su madre.

Este niño “integrado”, por ejemplo, no participa de las fiestas de cumpleaños en los hogares de sus compañeros. Si lo hiciera, tal vez percibiría la discriminación social en sus distintas variantes o, en algunas oportunidades excepcionales, el afecto verdadero de la comunidad. El niño preso tampoco podrá celebrar su cumpleaños en su “casa”... ¿Cómo invitar a sus compañeritos a la cárcel?

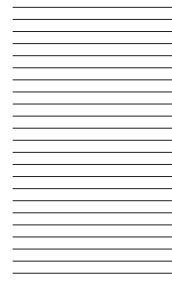
El educador que trabaja con mujeres presas ha de poner especial atención a esta situación perversa e injusta, acompañar a las madres en el cuidado de sus niños, y desarrollar con ellas instancias de reflexión sobre maternidad y paternidad responsables.

Bibliografía de referencia

- Cúneo, C. (1971): *Las cárceles*, Buenos Aires, CEAL.
- Nari, M. y A. Fabre (2000): *Voces de mujeres encarceladas*, Buenos Aires, Catálogo.
- Scarzarella, E. (2003): *Ni gringos ni indios. Inmigración, criminalidad y racismo en la Argentina (1890-1940)*, Buenos Aires, UNQUI.
- Schlemenson, S. y otros. (2004): *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Voces presentes y pasadas*, Buenos Aires, Paidós.

Otras lecturas sugeridas

- Asociación por los Derechos Civiles: *La educación de niños y niñas que viven con sus madres presas*.
 Disponible en: http://www.adc.org.ar/sw_contenido.php?id=422
- Becker, H. (1971): *Los extraños. Sociología de la desviación*, Buenos Aires, Paidós.
- Belmont, N. (2005): *Mujeres en situación de encierro: prácticas discriminantes desde las agencias del Estado*, n° 6, Ediciones del INECIP.
- Bowlby, J. (1998): *El apego y la pérdida*, Buenos Aires, Paidós.
- (2009): *Una base segura. Aplicaciones clínicas de una teoría del apego*, Buenos Aires, Paidós.
- Carranza, E. (2001): *Justicia penal y sobrepoblación penitenciaria*, México, Siglo XXI.
- Daroqui, A.; D. Fridman; N. Maggio; K. Mouzo; C. Ranguigni; C. Cesaroni (2006): *Voces del encierro. Mujeres y jóvenes encarcelados en la Argentina. Una investigación socio-jurídica*, Buenos Aires, Omar Favale, Ediciones Jurídicas.
- Pitz, R. (2009): *El primer año de vida del niño*, Buenos Aires, FCE.



CAPÍTULO 4. El sujeto educativo privado de libertad. Contextos institucionales

Realizadas estas breves observaciones sobre el concepto del sujeto –y en particular de su cualidad de ser en el lenguaje– y sobre la red social y la situación política que lo constituyen, nos enfocaremos en el sujeto educativo. Más específicamente, en la circunstancia educativa e institucional que se presenta en la actualidad con jóvenes privados de libertad.

Para ello, haremos un recorrido desde la experiencia enriquecida con las ideas y experiencias de los alumnos, para luego observar elementos ideológicos en la deriva histórica de las instituciones escolar y carcelaria, y el rol docente en la circunstancia actual.

1. Educación de jóvenes y adultos

Este capítulo se refiere en principio a jóvenes encerrados en institutos, y luego, se hace mención a circunstancias carcelarias de adultos. Esto es así dado que, en nuestra experiencia, las condiciones de encierro afectan de manera similar a jóvenes y adultos, tanto en cárceles como en institutos.

Desde el punto de vista legal, nuestro sistema educativo hace referencia a la edad requerida para la modalidad de educación para adultos. En la provincia de

En el Módulo 1 se presentaron análisis estadísticos sobre la situación educativa de la población joven y adulta, y específicamente, de la población privada de libertad.

En el Módulo 2 se problematizó la noción de derecho a la educación y la necesidad de ampliar su definición más allá de la escolaridad inicial de niños y niñas.

Buenos Aires, desde 1983, se imparte la Educación Secundaria con la modalidad de adultos en las unidades penitenciarias de la provincia. Así, en los hechos, el sistema educativo atiende a la población que supera la edad de obligatoriedad escolar y que no ha accedido a la escuela o no ha finalizado sus estudios.

Las prácticas dominantes –sin embargo– reproducen aquellas propias de la educación infantil: en las pizarras de las unidades penitenciarias de la ciudad de La Plata y del Gran Buenos Aires pueden observarse ilustraciones de revistas infantiles, o consignas tales como “Ahora leo y resuelvo”.

Esta dificultad para dotar a la educación de adultos con su necesaria especificidad produce obstáculos fundamentales en los espacios de encierro. La asimilación automática de educación y niñez da como resultado un signo “compensador”, que reviste a la educación de adultos en la cárcel: “ésta es la escuela de la segunda oportunidad”, es una frase común de los docentes en sus discursos de inauguración de ciclos lectivos en unidades penitenciarias. Estas palabras no están vacías de ideología, sino impregnadas de neoliberalismo: con ellas se traslada al expulsado del sistema la responsabilidad absoluta de su “destino”, de no “haber aprovechado” la escuela cuando era niño.

“Los internos necesitan sentirse queridos, demandan permanentemente la atención, son como chicos” (Expresiones de docentes de unidades penitenciarias).

“Los chicos tienen atención dispersa, pero la escuela los ordena”. “Muchos tienen las carpetas completas y subrayadas con distintos colores” (Expresiones de docentes de centros de detención de jóvenes en conflicto con la ley penal).

Este tipo de testimonios –no completamente habituales pero bastante frecuentes– implican que el alumno es considerado como un niño y –ese “niño”– es un sujeto que pasará de la total ignorancia al saber, por obra del docente.

Si a estas concepciones agregamos la función del encierro con su proceso de domesticación y despersonalización, no es difícil concluir que una escuela así concebida no construye conocimientos ni promueve aprendizajes, no por lo menos en el sentido que en este trabajo le damos a la educación.

La dependencia respecto de los docentes, la ausencia de interés por la apropiación de conocimientos, la búsqueda de pruebas externas de aprobación, la preocupación por la certificación más que por el aprendizaje son interpretados como señales de subalternización. (Brusilovsky y Cabrera, 2006: 55)

A modo de ejemplos rápidos que ilustran el párrafo arriba citado, podemos observar que la dependencia se implica en expresiones de docentes que trabajan en el medio, tales como: “¿copiamos lo que está en el pizarrón?”. La ausencia de interés por la apropiación de conocimiento es visible en los alumnos detenidos que concurren a la escuela –en principio– para “hacer conducta” o “salir del pabellón”.

La búsqueda de aprobación externa se expresa en los detenidos cuando muestran sus cuadernos escolares a las visitas, o cuando expresan de alguna manera su necesidad de especial acercamiento al docente. Esta búsqueda de aprobación externa y de los docentes, el pedido de la corrección al docente y la solicitud de actividades escolares estereotipadas (copia, repetición, “hacer cuentas”, etc.), son observadas también en otros espacios de educación de adultos, aunque se acentúan en la situación de encierro. Estas situaciones nos sugieren algunas preguntas:

- ¿Por qué motivos los adultos demandan recursos educativos que remiten a la infancia?
- ¿Hasta qué punto tienen los docentes una concepción de la educación asociada exclusivamente a la niñez?
- ¿Qué consecuencias puede esperarse que tenga en un adulto la implementación de estos recursos?
- ¿Qué alternativas didácticas es posible desarrollar como contrapartida a estas demandas?

Como dicen Cabrera y Brusilovsky, la acción pedagógica no es neutral, la misma “[...] vehiculiza significados sobre la realidad, como espacio de construcción de saberes que pueden colaborar con la transformación o reproducción del orden existente” (Brusilovsky y Cabrera, 2006).

De alguna manera, los efectos de esta subjetividad subordinada que proponen al privado de libertad tanto el encierro como la educación más convencional, se van atenuando a medida que se avanza en los estudios.

Entre otras cosas, el conocimiento científico hace que la mera percepción y el sentido común entren en crisis. La diferencia entre el conocimiento a priori y la posibilidad pro-

¿Cómo desarrollar prácticas pedagógicas que tomen como punto de partida la especificidad de los contextos de encierro?

¿Cómo llegar al joven preso y construir con él un sujeto educativo?

¿Cómo hacer para que recobre el deseo de saber, de interrogar al mundo?

gresiva de abstracción es altamente productiva para la subjetividad, en especial para nuestros alumnos.

En el último año del secundario podemos observar cambios en el lenguaje, el uso de distintos registros del habla, mayor necesidad de diálogo e integración, incluso la necesidad de alfabetizar y alentar a otros compañeros para que estudien.

Es común que los universitarios en situación de encierro comprendan la educación como un derecho y una posibilidad de transformar su realidad. Sus recur-

sos para “enfrentar al sistema” revisten por lo tanto formas nuevas: huelgas de hambre, reclamos no violentos, publicidad de sus problemas y conflictos.

2. Contexto y experiencia

Dada nuestra experiencia, observamos que hay espacios y momentos en los que –a pesar de todo– el sujeto escapa a la clausura, a la determinación que el poder, tal como lo describíamos previamente, le impone. El sujeto –tal como hemos observado en el capítulo 1– es siempre sujeto del deseo: esto implica que habrá siempre motivos que lo impulsen a nuevas experiencias.

“Usted no estudia”, “usted no aprende...”. La escuela considera sospechosos a los alumnos, produce sujetos de culpa. Es congruente entonces que tenga escasas propuestas y respuestas para aquellos que han escapado de lo normado y han sido culpabilizados antes en otras instancias.

Parece necesario partir de una mirada crítica de esta situación, considerar sus elementos y volver a posicionarse: lo que el docente es y el lugar que ocupa es una instancia para intervenir y moverse en este espacio de tensión. Para este acercamiento crítico, remitimos a la obra de E. Laclau, *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo* (1993), cuya idea central es la construcción subjetiva a través de la experiencia, incluida en una estructura social inacabada.

En general, cuando se habla de alumnos prima el valor institucional del concepto, en desmedro de lo que el niño o joven es. La escuela prescribe un desarrollo de aprendizajes con la suposición de un sujeto-alumno homogéneo. En tanto no hay tal homogeneidad, esta homogeneización conlleva, necesariamente, exclusión.

A esta crítica suele oponerse como opción la denominada “enseñanza individualizada”. Esta respuesta es habitual en el ámbito educativo de los contextos de encierro, especialmente en el nivel primario.

Sin embargo, puede observarse que en muchos casos la idea de enseñanza “individualizada” o “personalizada”, en estos contextos, intenta cubrir la ausencia de estrategias de intervención para trabajar con grupos de “menores” con las condiciones específicas que nos ocupan.

El diálogo con jóvenes privados de libertad que han concurrido a la Escuela Secundaria informa que su experiencia escolar no ha sido gratificante: la escuela no los atrae, la atribución del fracaso pesa sobre sus espaldas. Dice Ariel: “La escuela no me llamaba la atención”. Dice Marcelo: “Abandoné en primer año. Mi familia quería que fuera todos los días pero yo hacía lo que quería, a mi manera”.

La escuela es percibida por ellos como algo lejano, extraño, ajeno, algo a lo que no pertenecen, para lo que se sienten incapaces e inadaptados. Al mismo tiempo, sin embargo, casi todos sostienen que “hay que estudiar para ser algo en la vida”.

Esta percepción ambigua sobre la educación –que incluye cierto rechazo– está vinculada a la manera en que estos jóvenes viven el encierro: con una actitud de rebeldía hacia lo institucional y al Sistema Penal en especial, que busca su adaptación y normalización en el instituto para que aprendan a ser “buenos presos” en el futuro, porque “seguramente van a volver a caer”.

La resistencia reactiva a la adaptación implica para ellos, por oposición inmediata, la afirmación en la identidad de “pibe chorro”, lo que resulta también una repuesta a la sociedad y al sistema que los condenó a la marginación y la pobreza.

“¿Y cuál es la diferencia? Si trabajo todo un día no consigo nada, y no me respetan. Nosotros queremos la plata y la vamos a buscar, sabemos lo que hacemos... Si perdemos..., listo, otra vez será” (testimonio de un joven detenido en el centro Abasto de la ciudad de La Plata).

La resistencia reactiva puede ser más o menos consciente. Esta forma de identificación por oposición se ha hecho más evidente en las cárceles y centros de detención de jóvenes en los últimos diez años. El “pibe chorro”, el héroe de la cumbia villera, se presenta como rebelde al sistema, aunque no lo sea. Esta rebeldía lo lleva a desafiar a “la autoridad”. Se percibe de alguna manera que cierta “legalidad”, que cierto orden establecido distribuye injusticias, y se opone reactivamente a ello. La violencia y la presión del encierro afirman la necesidad de defensa.

Asociada a este concepto de resistencia, es dable mencionar la consideración que los privados de libertad –tanto en centros de detención de jóvenes como en unidades peni-

tenciarias— tienen y han tenido por los presos políticos (no así por los “políticos presos”).

En un seminario sobre violencia política realizado en la unidad penitenciaria N° 24 de Florencio Varela, con la participación de Luis Mattini (uno de los fundadores del Ejército Revolucionario del Pueblo, ERP) y Ricardo Napuri (trotskista, senador peruano y amigo personal de Ernesto Guevara) los detenidos que cursan estudios universitarios llegaron a estas conclusiones:

“La presencia de las grandes diferencias entre los que tienen y los que no tienen se hace visible en los medios de comunicación, la gente pobre no tiene futuro. Nosotros vivimos el momento, tomamos lo que queremos. Eso es egoísta, no podemos organizarnos, por eso nunca un motín dio resultado. ¿Cómo cambiar en la cárcel lo que no se pudo cambiar en la calle?”

“Podemos observar cómo la injusticia y la pobreza hacen la vida insoportable; ahora el estudio nos permite comprender que las cosas se pueden cambiar, esa confianza nos falta a nosotros para ser como ustedes.”

La consideración de estos modos de resistencia, en particular de la necesidad de afirmar la identidad “delictiva”, nos sugiere la estrategia de renombrar. Considerar, junto con el alumno, que “delincuente” es una categoría del discurso penal, y que un hombre preso es una realidad (no necesaria) con la que nos encontramos hoy.

Se propone así sustituir la marca, el “nombre” (sustantivo) que afirma al alumno en el “ser” preso o delincuente, para distinguir al sujeto como individuo, como una persona en una determinada situación histórico-biográfica que es variable.

Así, Jonathan, por ejemplo, aprendió a renombrarse y reconsiderarse. Cuando era detenido por la policía en sus salidas transitorias y se le preguntaba su ocupación contestaba “estudiante”. Antes de concurrir a la escuela secundaria que funciona en el Almafuerte, “debía” decir “sin ocupación ni empleo”.

Este punto de partida nos sugiere la posibilidad de dar un sentido renovado al tiempo y a la historia, en una articulación del lenguaje que resulta constitutiva del sujeto, en la instancia de aprender y enseñar.

“La escuela secundaria está piola —decía Jonathan— hacés algo que te conviene para la causa, y además aprendés y eso te puede gustar.” Así, describía ciertas etapas que pasa un privado la libertad en su acercamiento a la escuela: considerar primero la sola conveniencia de mejorar su imagen frente al juzgado; encontrarse con que puede aprender; y descubrir que le gusta aprender.

Jonathan era un excelente alumno, que convenía a sus compañeros de la importancia de la escuela, y se definía como futuro abogado. En una de sus salidas transitorias fue muerto, en un dudoso enfrentamiento con la policía.

¿Por qué con nosotros, en la escuela, desarrollaba lo mejor de sí, y sin embargo no pudo hacerlo en su medio? Esta paradoja nos pone, de alguna manera, en “tensión”. La tensión del compromiso como una forma de resistencia, con “la esperanza de que profesores y alumnos podemos aprender, enseñar, inquietarnos, producir juntos, y también resistir a los obstáculos que se oponen a nuestra alegría”, tal como ha dicho Paulo Freire (1985).

“Hacernos presentes en la vida del educando” propone Gómez da Costa en Pedagogía de la presencia (1995). Esta premisa, que parece de una pedagogía elemental, implica para nuestra situación particular como docentes una serie de especulaciones previas y paralelas al hecho educativo en sí mismo.

Nos acercamos a un alumno a quien consideramos un sujeto capaz de recuperar el deseo de aprender, capaz de construir su propia historia. En esa dirección, es inevitable poner especial atención al contexto que nos toca. Las instituciones tienen sus barreras físicas y simbólicas.

Establecer un espacio propio y diferente (necesario para “hacernos presentes” en la vida del estudiante) lleva su propio tiempo. Las lógicas institucionales deben ser respetadas, aunque muchas veces conspiran contra nuestra labor.

Frente a destinos signados como inmodificables, de jóvenes que suelen estar estigmatizados por quienes vigilan su encierro y llevan su “tratamiento”, la escuela y el docente pueden definirse por la capacidad de cambiar, de colaborar con la generación de mejores futuros.

¿Cómo y hasta qué punto es posible que nuestro espacio educativo consiga cierta independencia del espacio del encierro?

Una experiencia: construcción de un espacio para el aprendizaje

Durante el 2007, el equipo de la Dirección Provincial de Educación Secundaria de la provincia de Buenos Aires organizaba la escuela en el Nuevo Dique, un centro cerrado que aloja a jóvenes en conflicto con la ley penal, en la zona de Abasto de la ciudad de La Plata. Se llevaron adelante encuentros con los futuros alumnos para definir horarios, armar grupos de estudio (había grupos antagónicos en el instituto que en principio no era posible hacer convivir en el aula), determinar el tiempo recreativo de acuerdo con las rutinas del centro, etc.

Alcanzados los acuerdos con los alumnos y con las autoridades del centro, la apertura de la escuela se demoraba por trámites burocráticos. Cada vez que alguien del equipo concurría al centro para dialogar con las autoridades, los jóvenes que estaban en el patio de recreo nos demandaban por nuestro incumplimiento, sin reclamar por su parte la apertura de la escuela.

Pasado el tiempo, cada vez que el equipo asistía a la institución para continuar los trámites y alguien pasaba junto a ellos, los jóvenes pedían gaseosas, y se accedía. Parecía una forma de “peaje”, una frontera establecida dentro del mismo espacio.

Finalmente, en el acto de la inauguración de la escuela los miembros del equipo aclaramos a los jóvenes: “ya está abierta la escuela, y en la escuela no hay peaje porque es un lugar para aprender.” Con esta respuesta la escuela marcaba su lugar institucional como público y común. Esta diferenciación nos permitió hacer el pasaje al concepto de un territorio compartido, sin restricciones, un lugar de derecho, un espacio propio de lo democrático.

Al poco tiempo de iniciadas las clases los alumnos se entusiasmaron: se respetaban los horarios, los espacios, la presencia de los docentes, los acuerdos.

Luego se sucedieron momentos de crisis, en los que los problemas de atención y la poca aceptación de la frustración llevaron a algunos a abandonar el aula. Decían no tener interés, no entender, aburrirse.

Los docentes entonces propusieron un diálogo con los ausentes, que era en realidad el motivo de un gesto: visitar las celdas para volver a invitar a cada uno a la escuela. La sola preocupación de “ser buscados”, del interés de la escuela por ellos, fue vivida como una experiencia nueva y atractiva. El regreso de los jóvenes fue recibido por todos con alegre celebración, se tomó gaseosa, se destacó el regreso.

En contraste con el tiempo de encierro, un tiempo uniforme de pura espera, cargado de rutina y con escasísimas posibilidades de ejercitar la elección, la escuela puede planificar y promover actividades que provoquen la novedad y la sorpresa.

Jóvenes de otras escuelas que estudian el secundario en la zona fueron invitados a compartir temas de estudio, escuchar música, trabajar en la resolución de problemas matemáticos.

El aprendizaje cooperativo enriquece la vivencia de conocer comunicando lo que se conoce; y es una oportunidad para que jóvenes de “adentro” y de “afuera” se entiendan y concilien en el ámbito escolar.

Algunos alumnos se interesaron por determinados temas de estudio. Se les acercaba entonces la bibliografía específica para que fuera luego comentada y analizada con los

tutores. En el espacio de Lengua, se estableció una particular comunicación con otros estudiantes: se contaron experiencias y se planearon encuentros, se escribieron y relataron narraciones inventadas o reales. Así, el acto de escribir tiene destinatarios en los que reflejarse y adquiere un nuevo sentido.

Uno de los alumnos de la escuela del Nuevo Dique ha dicho: “En la escuela aprendí que sabía”. Este era para él el logro principal en los primeros meses: recuperar la memoria de conocimientos propios y silenciados, tomar conciencia de ellos, situarse como sujeto de conocimiento.

Educar, y —especialmente— hacerlo en el contexto de encierro, nos sugiere que todo acto de enseñanza y de aprendizaje implica cierto grado de creación y recreación constante del propio conocimiento. Existe una especie de recomposición necesaria de nuestro esquema conceptual en la oposición entre lo nuevo y lo preexistente.

Estas fricciones y esta movilidad, que parecen darse en un campo meramente intelectual, implican, por supuesto, lo emocional. De acuerdo con Merleau Ponty (1975), la experiencia se torna significativa después de haber sido vivida, cuando es objeto de nuestro pensar y es transformada.

Pensar la emoción, narrar nuestra experiencia vinculada con ella, recuperar la memoria y decirla, son también modos de aprendizaje.

3. Instituciones. Escuela y cárcel

El hecho educativo en el contexto de encierro implica a dos instituciones que se encuentran en conflicto permanente. Escuela y cárcel constituyen un sintagma con términos de alguna manera opuestos.

Ambas tratan con un mismo sujeto: para la cárcel un sujeto peligroso, para la escuela un sujeto del conocimiento y de afiliación societaria.

En la cárcel: el “delincuente”, objeto de tratamiento centrado en el individuo y, en algunos casos, en el medio ambiente. En la escuela: el hombre preso, sujeto de deseo, con su historia social e institucional y sus posibilidades de elaboración y proyección.

Con ello, como hemos dicho, aparece la tensión entre la propuesta de un tratamiento para la reinserción atravesado por la creencia del destino inmodificable de la cárcel y la idea de construcción de un proyecto de vida en la escuela, en la que

En el Módulo 1 se presentó un recorrido por la genealogía de la escuela y la cárcel.

prevalece la convicción de que se puede cambiar, en la consideración de que ninguna instancia es definitiva.

Históricamente, las instituciones de nuestro interés (penales y educativas) han tenido y tienen elementos en común. A grandes rasgos, puede decirse que tanto los sistemas jurídicos como los religiosos (y es en el seno de las instituciones religiosas donde aparece el germen de la educación moderna) han sancionado –moral y físicamente– a quienes se ha considerado transgresores.

El ser humano sólo puede subsistir y desarrollarse en relación con los otros, el hombre y la sociedad se constituyen en una trama inseparable. Las mismas tensiones entre lo social y lo individual, lo privado y lo público, producen en la sociedad las posibilidades de modificarse a sí misma y por lo tanto al sujeto.

De estas tensiones, surge también la necesidad de las instituciones, como reguladoras de las relaciones intersubjetivas, con la función –en primera instancia al menos– de atemperar los actos de los sujetos que puedan perjudicar a otros, para hacer posible la convivencia.

“El nacimiento y el acontecer del sujeto humano se produce en una trama de relaciones y sucesos pautados por instituciones de diversos niveles de generalidad y pregnancia que, paulatinamente, por el proceso de socialización, pasan a formar parte del interior de la subjetividad y a funcionar como un regulador social interno” dice L. Fernández en *Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas* (1994).

De las definiciones que hemos esbozado desde el inicio del módulo, se desprende claramente que una institución es una estructura que regula las relaciones de poder. Los corpus legales y normativos de una sociedad se expresan y materializan en instituciones.

Si el hombre y la sociedad se constituyen en unidad dinámica, lo que se llama “delito” es también producto de esta dinámica de individuo y sociedad; en cierto sentido, el individuo actúa como ejecutante de los condicionamientos sociales.

La noción de delito se problematiza en el Módulo 1 (donde se presentan las diversas teorías sociológicas y la genealogía de la cárcel) y en el Módulo 2 (donde se presenta una visión crítica del derecho como disciplina y de las instituciones penales).

Tal como se observa en estudios presentados en módulos previos, el problema estructural, el desempleo, la subocupación, el trabajo en negro, el hambre, se han incrementado profundamente durante la década de 1990. Desempleo y criminalidad son variables que se conjugan a simple vista: entre 1991 y 1996 se triplicaron los índices de desocupación, en la misma proporción aumentaron los delitos contra la propiedad.

Obviamente, también en las clases dominantes se cometen delitos, generalmente disimulados por el vago y eufemístico término de “corrupción”.

Con voluntaria o involuntaria ironía, hay quienes postulan la posibilidad de la “pobreza digna”. Este criterio implica la idea de una moral “pura”, desvinculada de las necesidades y de la dinámica social que, correlativamente, adjudica a las personas cierta maldad o discapacidad de adaptación innatas. Ante estos postulados que afirman y convalidan la injusticia social, es necesario recordar que la desigualdad y sus resultados no son fenómenos autónomos, sino que son consecuencia y origen de la pobreza, tanto como lo es la desigual concentración de la riqueza.

Por otra parte, a lo largo de este trabajo, sostenemos la teoría de que el conjunto de las fuerzas sociales determina en buena medida las conductas de los individuos de manera tal que el individuo es un ser “hablado”, construido por lo social. La construcción social es definitoria aunque no absoluta: no habría, de lo contrario, expresiones individuales ni posibilidades de cambio.

La teoría que sostenemos coexiste con otras cuyo eje es lo individual, en desmedro de la idea de la construcción social de la subjetividad.

Enríquez, en *El sujeto humano: de la clausura identitaria a la apertura al mundo* (1993), recupera la instancia institucional como un nexo entre lo individual y lo social.

Para Enríquez, la institución favorece la construcción de una identidad mediante “una barrera estructural que vuelve posibles las interacciones con los demás en el interior de un campo bien deslindado. [...] Toda sociedad se construye instituyendo fronteras registrables (no necesariamente precisas) entre el adentro y el afuera, decide sobre los individuos que la integran y sobre los que deben ser considerados extraños; identifica una estructura de regulación de sus conflictos internos, favorece ciertos procesos de cambio y excluye a otros que considera incompatibles con el mantenimiento de su integridad” (Enríquez, 1993).

En tanto la escuela es una institución que, en este caso, trabaja con sujetos aislados de su contexto, se hace necesario para la práctica educativa reflexionar sobre el espacio de libertad con que cuenta esa persona en la red social de la que forma parte desde su nacimiento.

Considerada la noción de sujeto como social e históricamente construido, tal como lo definíamos en el capítulo 1, la dimensión educativa se encuadra, evidentemente, en estas características.

La práctica de la educación ubica al sujeto en presencia de lo histórico socialmente construido. De esa manera, tiene la posibilidad de reflexionar sobre la sociedad y pensar

en perspectiva. El sujeto en situación de aprendizaje, con elementos de crítica, de descubrimiento, es potencialmente idóneo para promover la evolución de la sociedad y sus instituciones.

Dados los diversos modos en que la subjetividad se inscribe en el espacio institucional, puede suceder que el orden de la sociabilidad y el orden de la subjetividad se tornen por momentos incompatibles. Es uno de los motivos por los que las organizaciones sociales promueven formas propias de clausura, barreras estructurales que definen pertinencias, el afuera y el adentro institucional.

Las tensiones entre clausura y apertura institucional resultan muy evidentes en las denominadas instituciones totales o de encierro, y también están presentes en el espacio educativo que allí se establece.

En ese sentido, consideramos parte de nuestra labor docente establecer un intercambio fluido entre el adentro y el afuera. Con la precaución de no desdibujar la especificidad de lo educativo, esto contribuirá a enriquecer la dinámica institucional.

Graciela Frigerio (1996) propone otra dicotomía que puede iluminar el asunto de la relación sujeto-institución-sociedad que aquí se plantea. Considera que toda sociedad presenta estereotipos de idealización, necesarios para formular y generar prohibiciones o interdicciones estructurantes en los individuos. La idealización, en tanto normativa y homogeneizadora, limitaría los procesos de “individuación” y favorecería lo que la autora llama “procesos de individualización” que limitan la autonomía de los sujetos.

La individualización es un elemento presente en las cárceles e institutos de menores. Suele tratarse a los sujetos como a “uno solo”, sin distinguir sus diferencias y potenciales, a partir de estereotipos sociales idealizados. La individuación, por su parte, está vinculada con la categoría del sujeto: cada sujeto puede hablar en su propio nombre y dispone de creatividad y autonomía.

4. Voces sobre la escuela

Consultas realizadas entre jóvenes de entre 18 y 20 años, detenidos en el Centro Cerrado Almafuerte de la localidad de Melchor Romero (instituto de máxima seguridad) nos permiten comparar sus percepciones y opiniones sobre la escuela a la que fueron en su barrio y la escuela a la que concurren en situación de encierro.

La escuela para nuestros alumnos es:

“Un lugar en el que aprendo.” (César C.)

“Donde enseñan a los chicos a tener más conocimientos.” (Diego B.)

“Es un lugar donde vas a aprender a escuchar y es lo fundamental para no ser analfabeto.” (José Luis Ch.)

“La escuela nos brinda educación, para no ser ignorantes, para el día de mañana poder ser alguien.” (Matías T.)

“Es muy importante porque sirve para muchas cosas.” (Facundo C.)

“Es un centro donde todos los chicos tienen la oportunidad de estudiar y aprender.” (Yonatan D.)

“La escuela es un medio importante para formarse como persona y procurarse los medios necesarios para vivir mejor.” (David E.)

“Para mí es algo bueno para las personas, porque con el trabajo allí aprendés mucho” (Jonathan I.)

“Yo creo que es importante porque te ayuda para el día de mañana, para ser alguien en la vida, a ser educado, te enseña a ser una buena persona.” (Juan G.)

“Es un lugar donde se puede enseñar y aprender.” (Marcelo P.)

“La escuela es un lugar en la que los chicos crecen aprendiendo.” (Guillermo G.)

“Es un sitio de enseñanza fundamental para los chicos, que se necesita para cuando uno es grande, para ser buenos trabajadores.” (Daniel D.)

Cada uno de nuestros alumnos tiene una historia escolar que comenzó a escribirse en distintas escuelas públicas de nuestro país. Lo que sigue es lo que les dejó aquel paso por las aulas.

“Yo no supe aprovechar la escuela, si no no escribiría tan mal, lo que sí aprendí es a leer, a contar y a multiplicar.” (César C.)

“Yo aprendí mucho, aprendí a leer, a escribir y a muchas cosas más que me sirven para poder andar por la calle y para poder dirigirme a la gente, dentro de todo la aproveché.” (Marcelo P.)

“La educación, el aprendizaje es positivo. La escuela era nueva y de muy buena cumbia. La conducta de mis compañeros era muy buena y me sentía muy cómodo ahí. Recuerdo una maestra de matemáticas que siempre cuando llegaba me veía bajo los efectos de alguna droga y no me decía nada porque me portaba bien y hacía la tarea.” (David E.)

“Yo aprendí muchas cosas que hoy en día me ayudan mucho. La escuela adonde iba tenía algunas necesidades como la calefacción y el mal estado de los baños. Mis compañeros, algunos estudiaban mucho y otros no, la mayoría vivían en barrios carenciados. Recuerdo a la maestra de lengua, Graciela, porque era muy simpática.” (Diego B.)

“Primero y principal, los estudios y la educación, me enseñó mucho y creo que lo aproveché. A la escuela que fui era muy buena y los compañeros también. La señorita que más recuerdo es a Nancy porque me enseñó mucho a leer y a escribir.” (Facundo C.)

“Yo todo lo que sé lo aprendí un poco afuera y un poco acá, a escribir y a prestar atención. La escuela adonde fui, era la 65 de San Martín, las aulas estaban bien, las docentes trabajaban y te prestaban atención, los compañeros eran como en todos lados, el edificio era de dos pisos y tenía todo lo que debe tener una escuela. De los maestros, me acuerdo de todos, pero el que más recuerdo es el de música por los chistes que contaba y las canciones para hacernos reír, se llamaba Gustavo. Mi maestra favorita era Josefina.” (Juan G.)

“La escuela para mí siempre te deja algo positivo, a mí me dejó lo fundamental, entender las cosas y saber escuchar. A la escuela que iba era muy grande, tenía jardín, primaria y secundaria. Estaba todo uno al lado del otro. En esa escuela hice jardín y fui hasta quinto grado, después sexto y séptimo los hice en la escuela Roca, que queda al lado del Teatro Colón, y finalmente empecé el secundario en la escuela Padre Mujica que está cerca de la Terminal de ómnibus de Retiro. Los docentes en esa escuela eran gente que te ayudaban mucho y cumplían con su profesión. Los compañeros eran buenos compañeros. La maestra que más recuerdo es a Marisa, porque enseñaba con mucha paciencia, era buena persona y me caía muy bien.” (José Luis Ch.)

“Yo aprendí cosas buenas y cosas malas. Las buenas fueron: aprender a escribir, a leer y muchas otras cosas más. Las malas fueron: aprender a copiarme de los demás, entre otras cosas. Todo era humilde, los compañeros, la escuela, las maestras..., todo muy humilde. A la maestra que más recuerdo es a Paula, mi maestra de cuarto grado, me acuerdo porque con ella fue la primera vez que hice un taller de prevención del VIH y drogas peligrosas, pero más la recuerdo porque cuando hicimos ese taller, una pequeña cosa nos salió mal y la maestra se puso mal, se puso a llorar... Fue porque yo me había mandado una macana y tenía los ojos colorados y ella me apreciaba mucho y ese día se puso muy mal.” (Matías T.)

“Con lo poco que estuve en ella aprendí mucho, aunque no lo supe aprovechar porque me metí en cosas malas, ahora estoy arrepentido por no saber valorar las cosas. Las escuelas eran muy grandes, lindas, los docentes hacían todo lo posible por ayudar, yo en mi paso por la escuela tuve peleas con mis compañeros, pero ahora me doy cuenta que hice muchas cosas que no tenía que haber hecho, por lo cual estoy muy arrepentido. La verdad no recuerdo a los maestros, pero sí que me ayudaron mucho y me dejaron enseñanzas.” (Daniel D.)

“La escuela me enseñó a leer, escribir, a calcular, a tener charlas y a compartir opiniones con compañeros y docentes. La escuela era muy linda con todo funcionando, los docentes eran muy buenos, los compañeros eran como en todos lados, había buenos y terribles.” (Yonatan D.)

“En la escuela aprendí muchas cosas porque era muy inteligente, pero no aproveché la oportunidad y dejé de asistir. Con el tiempo empecé a consumir drogas... Pero hoy en día estoy asistiendo de nuevo y tengo pensado terminar acá o afuera cuando me den la libertad. Las escuelas adonde fui eran muy grandes, con un muy buen nivel de enseñanza, pero me portaba mal y me echaban. Los docentes eran muy buenos y los compañeros con algunos me llevaba bien y con otros no. No me acuerdo de ningún maestro... pero sé que me ayudaron mucho...” (Guillermo G.)

Dialogamos con los alumnos acerca de la escuela ideal, la que quisieran tener y también de la que tenemos en el Instituto Almafuerde, Melchor Romero de la ciudad de La Plata. Al respecto, ellos opinaron:

“Que los edificios estén en buen estado y que tengan una buena enseñanza. Para mí los problemas de la escuela del Almafuerde son que las aulas son muy chicas, la calefacción no anda bien y las ventanas están rotas.” (Diego B.)

“La escuela ideal sería en la que puedan estudiar todos los chicos, que haya biblioteca, que haya una buena cancha de fútbol y que haya muchas materias. En las escuelas a las que yo fui no había deficiencias y a la del Almafuerde no le falta nada.” (Guillermo G.)

“Yo no puedo decir nada de cómo están las escuelas ya que hace rato que no estoy en una, y acá veo que está muy buena, cada vez está avanzando más.” (Daniel D.)

“La escuela ideal tiene que ser pública, también tiene que tener muy buena enseñanza. La deficiencia que hay en la escuela pública es que hay mucho paro y el tiempo es muy poco para desarrollar las materias.” (José Luis Ch.)

“La verdad no tengo un criterio para decir cuál sería para mí una escuela ideal. Las escuelas de la calle no tengo idea cómo están, hace mucho que no sé nada de ellas, lo único que tienen que dejar de lado son los paros y buscar otras medidas. En el Almafuerte ahora está mejorando, está piola.” (Matías T.)

“Una escuela que enseñe y tenga ánimo. La escuela de la calle era un desastre, la escuela de acá está piola porque tienen paciencia para ayudarte.” (Facundo C.)

“La escuela que me gusta a mí es la N° 5 de Esteban Echeverría. Para mí las escuelas de afuera son más estrictas y la del Almafuerte es menos exigente.” (Yonatan D.)

“Alguna de la calle que esté en buenas condiciones. La diferencia es el nivel y que los compañeros no son los mismos que acá.” (David E.)

“La escuela ideal sería una que esté bien ordenada y no haya incomodidad. La verdad me gusta la escuela del Almafuerte.” (Jonathan I.)

“Para mí todas son ideales si tenemos voluntad para trabajar. La diferencia que hay en esta escuela y la de afuera es el tiempo y el encierro.” (Juan G.)

Como puede observarse, además de la comparación que muestran las distintas percepciones de los alumnos sobre las instituciones escolares de “afuera” y de “adentro”, estos testimonios transmiten valiosas ideas a tener en cuenta: la importancia que nuestros alumnos dan a la institución escolar, su capacidad crítica, la consideración prestigiosa del conocimiento, el valor del saber en relación a un proyecto de vida, la comprensión de la educación como intercambio, las relaciones establecidas entre conocimiento, trabajo y calidad de vida, la percepción de valores éticos como parte del aprendizaje.

5. El aula: fenómeno y genealogía

La educación, considerada fenomenológicamente, se presenta como un proceso de integración del hombre a la cultura, proceso activo por el que el hombre actualiza sus potencialidades.

En este proceso, un sujeto es estimulado en su motivación a partir de su situación, lo que pone en acto sus posibilidades. Estas posibilidades se van desarrollando en el transcurso de la vida, en un juego entre introyección y proyección del mundo.¹

¹ La *introyección* supone que el entorno o parte de él entra en el individuo. Es la única manera de aprender; es la única manera de comer y alimentarse. Pero al igual que en la alimentación es necesaria la digestión, la asimilación y la eliminación de lo no digerible por nuestro organismo, en el nivel de ideas, conceptos, etc.,

Podemos decir que la educación revela, entonces, el ser del hombre, como ser que se hace en el mundo y que hace al mundo al mismo tiempo. La educación, como proceso permanente, trasciende los límites del sistema educativo y los muros de la escuela.

El aula es el lugar institucional que implica el pasaje del hombre al mundo de la cultura. Es el espacio donde se da el encuentro de un sujeto que enseña con un sujeto dispuesto a aprender. Entre estos sujetos, el conocimiento es el objeto a tratar.

Se propone en este punto un acercamiento a la noción de “aula”, como dispositivo que contiene a un grupo humano que desarrolla el proceso de enseñar y aprender.

Michel Foucault, en *Vigilar y castigar* (1976), ha reflexionado profundamente sobre la genealogía de distintas instituciones “de encierro” como hospitales, fábricas, cuarteles, prisiones y la escuela. La genealogía busca analizar, en las formas, las condiciones políticas en que se gestaron estas instituciones que se mantienen en el presente. Se retoma el concepto y se rastrean los conflictos que han dado lugar a la concepción actual, que por su permanencia y cotidianidad ha sido naturalizada. ¿Cómo se iniciaron estas prácticas? ¿Cómo se forma el lugar del conocimiento? ¿Cómo se ha organizado la transmisión de saberes? ¿Qué sentido tiene la presencia del “otro”, como diferente y semejante, en un espacio compartido?

La relación entre el alumno y el docente, como hemos dicho a propósito de otros vínculos sociales, es una relación de poder. A su vez, otra instancia de poder instituido controla al docente mediante programas, leyes, supervisiones, etc.

No obstante esta situación, hay en el docente una instancia decisoria que puede relativizar la relación de poder instituida, en el modo de vincularse con los alumnos y con el objeto a conocer.

En el Módulo 1 se desarrollan algunas de las contribuciones principales de esta obra de M. Foucault.

es necesaria la "digestión" para que tenga lugar la *asimilación mental*. Si no se da esa asimilación, la información permanece como un *introyecto*, algo ajeno al organismo y no sirve para la supervivencia ni para el crecimiento. La persona permanece "achicada" con y por las ideas de otro, del entorno (generalmente los padres y los maestros). Mediante la introyección es como conocemos el mundo externo, como formamos nuestra identidad, como aprendemos que valemos la pena o que somos inadecuados. "Eres tonto", "No vales para nada", "Eres inteligente"... son siempre introyectos que actúan dentro de nosotros sin formar parte de nuestro Yo.

La *proyección* consiste en sacar algo propio al entorno; por ejemplo, un diseñador de interiores "proyecta" su imaginación en la casa desamueblada y sin decorar y es capaz de "verla" con sus proyecciones. La proyección patológica supondría no ser consciente de esta proyección y no reconocerla como propia. Cuando le decimos a alguien "tienes sueño" generalmente somos nosotros los que tenemos sueño.

Dussel y Caruso, en *La invención del aula*, una genealogía de la forma de enseñar dicen: “Si nos preguntáramos cuáles son las tareas principales de la escuela elemental, básica o primaria, tendríamos muchas respuestas diferentes. Aunque todas coincidirían en unos pocos elementos: leer, escribir, contar u operar. Sin embargo, en La Edad Media y al comienzo de la Modernidad, estos contenidos no estaban incluidos” (1999).

En esa época la enseñanza funcionaba en apoyo casi exclusivo del poder eclesial.

Las universidades de la Edad Media, la mayoría de las cuales se establecían en ámbitos religiosos, estaban organizadas de forma muy diferente a las actuales. Enseñaban cultura clásica, latín, lógica y retórica, y atendían a un público minoritario. Los estudiantes pagaban la enseñanza y tenían ciertos privilegios e inmunidades.

Como muchos de estos estudiantes provenían de lugares rurales y no tenían habitación en la universidad, con el tiempo fueron agrupándose en pensiones más o menos organizadas. A principios del siglo XV estos espacios se transformaron en internados, dada la influencia moralista de la Iglesia.

En estos ambientes, el espacio escolar comenzó a ordenarse: lugares para oración, comedor, claustros-dormitorios y aulas. Las aulas eran de uso común y estaban provistas de asientos dispuestos en dos filas enfrentadas a lo largo de la habitación. Allí el maestro ocupaba uno de los extremos y circulaba por el amplio espacio que quedaba entre los alumnos.

Dadas la urbanización, la concentración del poder en las monarquías, una más clara parcelación de los Estados y la influencia del protestantismo –con su marcada ideología de salvación personal– surgió el aula de la Modernidad, con la atención puesta en los niños como sujetos que necesitan un tratamiento especial.

La competencia por los fieles entre el catolicismo afianzado y el protestantismo se refleja también en el aspecto educativo. Apareció la imagen de los alumnos como un rebaño a conducir, la imagen del pastado. Entre los siglos XVI y XVIII, el poder pastoral, considerado por M. Foucault (1976) como “coerción moral”, intentó que la obediencia no fuera solamente exterior, sino que fuera aceptada internamente. La conciencia era el objetivo.

Esta intención de formar la conciencia, según Dussel y Caruso (1999), está representada en pedagogos como Comenio, quien prescribió temas hasta entonces poco considerados metódicamente como la motivación y la atención en la clase.

Comenio propuso la función de alumno ayudante, llamado “decurión”, con el propósito de ordenar la clase y asistir al docente cuya autoridad era absoluta. Para Comenio la obediencia debía ser comprendida y aceptada, por eso su pedagogía se dirigía a la singularidad del alumno.

La Iglesia Católica destacó una orden desde siempre dedicada a la pedagogía: los jesuitas. El aula jesuítica fue un espacio recortado de la vida diaria, en la que se trabajaba la atención individual. El desafío era conciliar metódicamente la individualización con la educación masiva. Los decuriones debían verificar aquello que se aprendía de memoria, recolectar los escritos, controlar el cumplimiento de las tareas. Los contenidos debían ser reproducidos frente al maestro en una actitud recogida, la lección era dramáticamente similar a una confesión. El aula de los jesuitas era un lugar de individuos y de obediencia.

A fines del siglo XVIII, la Iglesia católica comenzó a tomar la iniciativa de la escolarización de los niños. Se incentivaba a las familias entregando limosnas, neutralizando de esta manera la resistencia de escolarizar a sus hijos, ya que los mismos significaban un aporte importante al trabajo familiar.

Juan Bautista de La Salle, a fines del siglo XVII, incorporó al aula la especificación de los lugares que debía ocupar cada alumno de acuerdo con su edad y nivel de progreso, y el silencio como instrumento de control: “La comunicación entre el docente y los alumnos se volvió más ritualizada que verbal. El silencio pasó a ser uno de los elementos fundamentales de la práctica docente, ya que permitía detectar cualquier conducta transgresora [...]. El mérito de La Salle fue percibir que el pastorado necesitaba tanto del momento colectivo como del individual” (Dussell y Caruso, 1999: 75).

Este recorrido histórico, que muestra cambios sucesivos en la organización del espacio del aula como reflejo de diversas alternativas de control, permite observar que muchas de estas prácticas están presentes en los usos educativos actuales.

El examen, la lección, la disposición espacial, la centralidad del docente, las prescripciones curriculares, las amonestaciones o los consejos de convivencia, son algunas de estas formas de pensar el dispositivo escolar, que hoy se encuentran en cuestión: “El dispositivo escolar garantiza en las sociedades disciplinarias la disciplina como conjunto de operaciones políticas sobre los cuerpos” (Foucault, 1976: 271).

Estos dispositivos están en crisis en la actualidad. En tanto, en el ámbito de la cárcel, el papel del docente como depositario del saber mantiene su centralidad, al igual que su autoridad. La atención y la motivación son situaciones que dependen en algunos casos de distintos problemas: procesales, familiares, personales; todos vinculados con la situación del encierro.

6. Educación en la cárcel. Condiciones del docente

Como se ha adelantado ya, entendemos que la escuela en el ámbito de la cárcel, además de establecer formalmente el derecho a la educación común, requiere de una atención especial para reconciliar al sujeto con el deseo del conocimiento y el proceso de aprender. Será necesaria entonces una educación que, junto con los contenidos establecidos, ofrezca otros elementos a los alumnos en situación de privación de la libertad: la posibilidad de análisis de la realidad, el aprendizaje social de la convivencia, el desarrollo de valores democráticos. Esto, sin la pretensión de anular las distintas representaciones del mundo que cada alumno posee.

En síntesis, ha de tenderse a fortalecer la subjetividad de nuestros alumnos frente al deterioro que produce el encierro, y a favorecer la autoconstrucción de un proyecto personal.

Especialmente importante en el ámbito de la escuela en la cárcel es la recuperación del lugar de lo público y del bien común. La recreación de los ritos escolares puede contribuir a ello, teniendo en cuenta la tensión que hay entre estos ritos y los códigos generados en la microsociedad de los pabellones y los patios de la prisión. Nos referimos a aquellos rituales que contribuyen a la socialización, a la profundización de los mecanismos de comunicación, y no a aquellas costumbres escolares mecanizadas como la repetición, la copia del pizarrón, etc.

Para cumplir adecuadamente estas funciones, como hemos adelantado, es necesario que la escuela atraviese sus límites espaciales y se acerque tomando contacto con la familia de los internos, con especial atención a los hijos de los privados de libertad que son aquellos con mayor grado de vulnerabilidad social. Por esta razón, “En la prisión se requiere que la escuela recupere su carácter nómada y recorra los distintos espacios que rodean a la escuela: la visitas familiares, los lugares de trabajo” (Gagliano, 2005).

A modo de síntesis, señalemos algunos de los requisitos que Jesús Valverde Molina (2002) indica para aquellos docentes que trabajen en la cárcel:

- Decidir, elegir y diseñar una intervención escolar atractiva.
- En lo posible, no generar experiencias de fracaso (seguramente ya vividas en el pasado).
- Mantener con madurez la distancia necesaria de los problemas que puedan afectarlo directamente en el ámbito de trabajo.
- Trabajar desde el encuentro, buscando equilibrar la relación asimétrica, comprometiéndose con la persona.

- Desarrollar resistencia a la frustración personal. Con la resignación, perdería su capacidad de educar.
- Utilizar la creatividad para equilibrar la pobreza existente en el espacio de trabajo, y convertirlo en un ámbito de educación.
- Ejercitar la propia plasticidad psicológica para interpretar al otro desde su historia de vida y no desde la propia.
- Poder intervenir con habilidad en los distintos ámbitos que generan problemas en la institución.
- Saber escuchar, y facilitar para ello espacios y tiempos educativos.
- Desarrollar las prácticas asociativas, en una forma de colegialidad docente no corporativa.
- Dar lugar permanente a la reflexión sobre las propias prácticas y al intercambio de experiencias.
- Reflexionar sobre la tensión entre la especificidad de la institución educativa y las demandas provenientes de otros ámbitos que puedan afectarla, para saber qué respuestas dar en cada caso.

En cuanto a este último punto, de particular importancia dado su carácter potencialmente conflictivo, puede resultar útil reflexionar sobre el siguiente apunte de Graciela Frigerio: “La especificidad de la institución educativa surge con una asignación de sentido dada desde lo social. La escuela viene a dar respuesta a distintas necesidades planteadas por la sociedad: debemos pensar las instituciones educativas doblemente específicas: espacios de rupturas epistemológicas y territorios donde se construye la posibilidad del lazo social” (1996).

7. Genealogía de la institución carcelaria

Dado que la escuela en la que trabajamos se encuentra en el contexto carcelario –con complejas relaciones entre ambas instituciones, tal como hemos mencionado– consideramos indispensable proponer –dentro de los límites de este escrito– algunos enfoques sobre la prisión como dispositivo de control.

Entre los siglos XVII y XIX, la prisión como pena se transformó en una pieza esencial del “arsenal punitivo”. Como dice Michel Foucault “[...] Se define el poder de cas-

tigar como una función general de la sociedad, que se ejerce de la misma manera sobre todos sus miembros y en la que cada uno de ellos está igualmente representado” (1976).

La privación de la libertad como forma de sanción es consecuencia del valor que tiene la libertad entendida como un bien que pertenece a todos. Su pérdida tiene el mismo precio para todos. Tomado el tiempo del condenado, la prisión parece traducir concretamente la idea de que la infracción ha lesionado, además de a la víctima, a la sociedad entera.

En los módulos 1 y 2, encontrarán otras referencias para ampliar lo que en este apartado se presenta sintéticamente.

La prisión constituye una penalidad que “monetiza” los castigos en días, meses, años y establece equivalencias cuantitativas en la duración de la pena en relación al delito cometido. De allí la expresión de “pagar su deuda”.

El encierro pretende corregir y docilizar. En sus dispositivos para lograrlo, no hace más que reproducir los mecanismos que se encuentran en el cuerpo social. De esta manera, la prisión se diferencia de la escuela, del taller o del cuartel: por una mayor intensificación del castigo (suplicio) como forma disciplinaria.

Dice Foucault: “En las ceremonias del suplicio, el personaje principal es el pueblo” (1976). En el transcurso del ordenamiento social, la exhibición del suplicio buscaba, por un lado, ejemplificar y, por otro, hacer visible el castigo de aquel que con su transgresión había agraviado a la sociedad.

A veces era necesario proteger contra la multitud a los acusados que desfilaban frente a ella y se hacía necesario poner límites a la violencia. Otras veces –al contrario– la multitud expresaba el descontento por las penas, en particular por los detenidos pertenecientes a las clases sociales más desprotegidas: los criados ajusticiados eran numerosos, era difícil para ellos probar su inocencia. Hubo pequeños levantamientos en París en 1796, a causa de una sirvienta que había robado una pieza de tela a su patrón. A pesar de haberla restituido, a pesar de las súplicas, el amo no había querido retirar su denuncia. El día de la ejecución, la gente impidió el ahorcamiento, invadió la tienda del comerciante. Finalmente la sirvienta fue perdonada.

Estas reacciones populares pasaron a formar parte de la opinión ilustrada. Los reformadores de la Revolución Francesa prohibirían legalmente los suplicios.

Sin embargo, estas reformas no representan –según Foucault (1976)– una nueva sensibilidad, sino otra política que requiere una nueva estrategia para sostener el poder de castigar. Esta estrategia está comprendida en la teoría general del contrato social que propuso la

Ilustración burguesa: sobre el supuesto de que el ciudadano ha aceptado la ley (el pacto) y dada la falta a esa ley, el transgresor agravia al cuerpo social en su integridad.

Antes de que comenzara la reforma, a fines del siglo XVII, las cárceles francesas podían ser ocupadas por todo el espectro de las clases no dominantes: mendigos, indigentes, vagabundos, ancianos, enfermos, ladrones... Además, las penas mismas resultaban contrarias a los nuevos principios de utilidad racional, el pacto social exigía otras reglas. Ningún crimen podría ser llamado tal sin ley que previamente lo declarase, y nadie sería condenado sin un debido proceso, en el que la prueba debía guiarse por patrones racionales.

La filosofía del iluminismo partió del reconocimiento de ciertos derechos inherentes al hombre, principios que deberían ser —a partir de entonces— reconocidos por el derecho. La idea del pacto social presentaba, además, un fundamento racional: el contrato realizado entre hombres libres, con el propósito de vivir en una sociedad en armonía.

Destaquemos algunos principios de la obra del Marqués de Beccaria, *De los delitos y de las penas* (1764), que hoy constituyen el basamento del derecho penal moderno:

1. Toda autoridad de un hombre sobre otro que no se derive de la absoluta necesidad es tiránica.
2. Sólo las leyes pueden decretar las penas de los delitos. Esto significa que la autoridad para definir las es el legislador que representa la sociedad, unida por el pacto social.
3. El soberano fija leyes generales que obligan a todos los miembros de la sociedad, pero no tiene el poder de juzgarlos.
4. El fin de las penas no es atormentar ni afligir a un condenado, sino impedir al reo que cause nuevos daños a los ciudadanos y disuadir a los demás de la comisión de hechos análogos.

Se observa, en la obra del Marqués de Beccaria, un consenso acerca de la conveniencia de proteger la propiedad privada y el bienestar personal. En virtud de este contrato todos son iguales ante la ley y por ende no existen atenuantes ni agravantes de las penas. Obviamente, no se mencionan en estos principios consideraciones sobre los motivos de los hombres para delinquir, se trata de poner límites a la arbitrariedad e irracionalidad del “derecho” anterior vigente. La gravedad de la pena se establece de acuerdo con el criterio de utilidad social.

La prisión debe ser un aparato disciplinario exhaustivo, debe ocuparse de todos los aspectos del individuo, su acción sobre el individuo debe ser interrumpida. (Foucault, 1976)

Posteriormente, con este criterio de fondo de absorción de la vida del individuo, se incorpora la idea de trabajo en las cárceles.

El trabajo tiene la intención de modificar al penado, implica adecuar al individuo a las normas de la sociedad industrial. El pago del trabajo sostiene en el individuo la idea de propiedad privada, e implica la aceptación de la relación de poder presente en la sociedad.

El panóptico, arquitectura e ideología

El panóptico es un dispositivo arquitectónico desarrollado entre 1830 y 1840 que fue aplicado a muchas penitenciarías, con la intención de controlar al preso en todo momento. Se trata de un edificio o sector de él, construido de manera tal que todo su interior puede verse desde un solo punto. Desde un lugar y sin cambiarse de él, el encargado, jefe o director ve sin ser visto a los presos y guardianes.

Si se encontrara un medio de hacerse dueño de todo lo que puede suceder a cierto número de hombres, de disponer de lo que les rodea, de modo que se produzca en ellos la impresión que se les quiere producir, de asegurarse de sus acciones, de sus relaciones, de todas las circunstancias de su vida, de suerte que nada pudiera escaparse ni contrariar el efecto deseado, no cabe dudar que un medio así sería un instrumento muy enérgico y útil que los gobiernos podrían aplicar a distintos objetos. La educación, por ejemplo [...]. Vigilar la educación de un hombre es vigilar todas sus acciones, es colocarle en una posición en la que se puede influir sobre él como se quiera [...]. Concluiríamos con facilidad que una idea útil y nueva sería la que diera a un solo hombre un poder de vigilancia tal que, hasta hoy, haya sobrepasado las fuerzas unidas de un gran número. (Bentham, 1980)

El concepto de panóptico ha sido profundamente exitoso. Muchos proyectos arquitectónicos contemporáneos, incluyendo terminales de transporte y paseos públicos se han construido con este criterio, lo que revela la funcionalidad en la cultura actual de la idea de control de los individuos.

En el caso propio de las prisiones, el concepto de observación total ha derivado en estudios que registran minuciosamente las conductas de los detenidos. Esta observación permanente –además de establecer una disposición anímica destructiva para el detenido que pierde completamente su privacidad– se constituye luego en un saber, que transforma la “medida penal” en algo más complejo y abstracto: “una operación penitenciaria”.

Se suman y entrecruzan una serie de datos que completan el dominio sobre una vida: la observación del detenido, su historia de personal, el delito y sus causas, etc. En definitiva: el “perfil del carácter del delincuente”. Así, el discurso penal se integra con el discurso médico psiquiátrico.

Aislamiento y visibilidad permanente están presentes en la prisión actual. El dispositivo disciplinario, la cárcel, desaparece de la visión de la sociedad. Lo visible hoy será el juicio, la última parte del proceso. Indagatoria y prisión no se hacen públicos.

Bibliografía de referencia

- Becaría, M. (1969): *De los delitos y de las penas*, Madrid, Aguilar.
- Benthan, J. (1980): *El panóptico*, Madrid, La Piqueta.
- Brusilosky, S. y M. E. Cabrera (2006): *Educación escolar de adultos, una identidad en construcción*, Buenos Aires, Noveduc.
- Castoriadis, C. (1983): *La institución imaginaria de la sociedad*, Barcelona, Tusquets.
- Dussel I. y M. Caruso (1999): *La invención del aula, una genealogía de la forma de enseñar*, Buenos Aires, Santillana.
- Enriquez, E. (1993): *El sujeto humano: de la clausura identitaria a la apertura al mundo*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Fernández, L. (1994): *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*, Buenos Aires, Paidós.
- Foucault, M. (1976): *Vigilar y castigar*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Freire, P. (1985): *Pedagogía de la autonomía*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Gomes da Costa, A. (1995): *Pedagogía de la presencia*, Buenos Aires, Losada.
- Frigerio, G. (1996): “Disertación para el Posgrado en Ciencias Sociales con orientación en Educación”, Buenos Aires, FLACSO.
- Gagliano, R. (2005): “Esferas de la experiencia Adolescente, por una nueva geometría de las representaciones intergeneracionales”, *Revista Anales de la Educación*, n° 1 y 2.

Laclau, E. (1993): *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*, Buenos Aires, Nueva Visión.

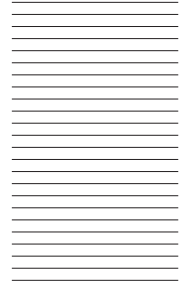
Merleau-Ponty, M. (1975): *Fenomenología de la percepción*, Barcelona, Península.

Valverde Molina, J. (2002): *El diálogo terapéutico en la exclusión social*, Madrid, Nancea.

Otras lecturas sugeridas

Mathiesen, T. (2003): *Juicio a la prisión*, Buenos Aires, EdiAr.

Zaffaroni, E. R. (1999): *En busca de las penas perdidas. Deslegitimación y dogmática jurídico penal*, Buenos Aires, Ediar.



CAPÍTULO 5. Nota sobre el fracaso escolar

Los conceptos de infancia, niñez, adolescencia y “minoridad”, no son meramente referenciales: han indicado e indican una manera de entender y condicionar momentos y circunstancias en la vida de las personas jóvenes. De la misma manera, los modos con que se regulan los tiempos educativos y las maneras de evaluar el desempeño del alumno en distintos aspectos tienen sus fundamentos históricos y su funcionalidad social. En tanto las instituciones educativas han naturalizado estas variables, parece haberse perdido cierta capacidad crítica al respecto, que en este capítulo proponemos actualizar. Con esta intención de actualización crítica, es que analizamos dos variables claves: algunas posibilidades de fracaso escolar en el contexto de las pautas temporales preestablecidas por el sistema, y los modos de considerar la “inteligencia” para evaluar el desempeño del alumno.

1. Trayectoria educativa y fracaso escolar

Los alumnos que fracasan, según la opinión general, son los alumnos que repiten, aquellos cuya estadía en la escuela supera el número de años programados para la escolaridad. La repitencia es el principio del abandono escolar. En este marco, la no culminación de la escolaridad establecida obligatoriamente por la ley resulta también, para la opinión pública, un fracaso.

El fenómeno del fracaso escolar es de una gran complejidad. Si intentamos descubrir su origen, se asociarán el fracaso escolar y la condición social del alumno, vinculados con

las injusticias y desigualdades sociales, económicas y culturales. En este caso, la escuela interviene en un tipo de selección que es funcional a la reproducción de las desigualdades. Es necesario, por lo tanto, analizar los factores propios de la escuela que inciden en el fracaso escolar.

La repitencia y la deserción indican que el sistema educativo parte de un supuesto de trayectoria bajo unidades de tiempo calendario: año, nivel escolar (cuya duración está estandarizada), desarrollo de aprendizajes y, como variable, la edad de los niños y jóvenes. La escuela así graduada, presente en nuestro sistema educativo desde 1884, fue pensada para una enseñanza masiva.

Sus antecedentes se remontan al siglo XV, cuando una congregación religiosa de los Países Bajos inventó la división del trabajo pedagógico escolar por turno, y lo organizó en grados sucesivos. Un profesor trabajaba por turno con cada alumno en su mesa, mientras el resto de los alumnos permanecían solos, estudiando en sus bancos. En el siglo XVI, protestantes y jesuitas continuaron el mismo método.

En el siglo XVII, el filósofo, teólogo y pedagogo checo, nacido en Bohemia, Juan Amós Comenio, postulaba en su “Didáctica Magna” un modo de enseñanza sujeto a la gradualidad y a la simultaneidad, además de propiciar un texto didáctico común para avanzar en una escolaridad masiva.

En el siglo XVIII, en Francia, un método creado por Juan Bautista de La Salle seguía la senda de Comenio, afianzando el control de los alumnos. Comenzó a utilizarse entonces el estrado, que permitía mantener la disciplina a través del control de las actividades que realizaban los alumnos. El silencio era el principal factor para conservar el orden en las escuelas.

Otro sistema para resolver la enseñanza colectiva, originado en Inglaterra y que luego se expandió por los países de Europa y de América Latina, fue el sistema mutuo o de Lancaster: se mantenía la gradualidad con la ayuda de alumnos aventajados (los decuriones) que reproducían las enseñanzas y las órdenes impartidas por el maestro.

Como podemos observar, la gradualidad y la simultaneidad que hoy aparecen como naturales, se desarrollaron a lo largo de varios siglos.

En este sintético recorrido por algunos momentos de la historia de la educación, hemos observado los antecedentes de algunas pautas actuales de organización áulica, temporal, espacial y también los antecedentes de la gradualidad, en función de acercarnos a algunos de los motivos del fracaso escolar.

¿Podemos considerar que algunos de los antecedentes que hemos considerado –en su actualización histórica– condicionan el fracaso escolar? ¿Cuáles serían esos antece-

dentes? ¿Cómo se formalizan en la actualidad? Si entendemos que esos antecedentes contribuyen parcialmente al fracaso, ¿podemos proponer alternativas? ¿Cuáles serían esas alternativas?

Tiempos educativos: consideración cualitativa de algunas estadísticas

Se propone ahora considerar algunos datos estadísticos oficiales (Ministerio de Educación de la Nación, 2008) para relacionar el fracaso escolar y los indicadores de proceso. Los indicadores de proceso son aquellos que informan acerca de la trayectoria que los alumnos realizan en el sistema. Estos indicadores captan el comportamiento de flujo de la matrícula. Se consideran tres posibilidades: avanzar y promover, volver a cursar o repetir, o salir del sistema y abandonar.

En cuanto al tiempo que tardan los alumnos en Argentina para terminar sus estudios primarios, se observa que:

1. El promedio general del país es de 8,3 años, un poco más de un año del tiempo que dura el ciclo primario en aquellas provincias que establecen un período de 7 años.
2. Los territorios cuyos promedios están más cerca de la duración estipulada de 7 años son: Tierra del Fuego, Jujuy y Ciudad de Buenos Aires.
3. Los territorios cuyos promedios están por encima de esta duración de siete años son: Santiago del Estero, Corrientes, Misiones y Formosa, algunas de las provincias con más alto índice de pobreza.

Con respecto al nivel medio, se observan los siguientes resultados:

1. La duración promedio para todo el país es, aproximadamente, de 2,5 años más que la duración establecida en cada provincia.
2. Los territorios cuyo promedio se encuentra más cerca de la duración de cinco años para el ciclo secundario son: Jujuy, La Pampa, Catamarca y Ciudad de Buenos Aires.
3. Las provincias cuyo promedio está más lejos de la duración establecida son: Misiones, Neuquén, Santiago del Estero y Formosa.

Con esta información, se comprende inmediatamente que gran cantidad de alumnos “tardan” en egresar mucho más de lo que el sistema se propuso como tiempo educativo.

Uno de los aspectos que interviene en este “retraso” es el proceso evaluativo, que decide quién no pasa al año siguiente, ya que no alcanza los conocimientos mínimos y en consecuencia tiene que volver a cursar. Se detiene la trayectoria del alumno para que aprenda lo que no aprendió en ese año.

La repitencia es, por lo tanto, una de las causas de este alargamiento del tiempo de estudio.

Hay otros motivos, que no suelen ser debidamente considerados, por los que un alumno puede interrumpir la escolaridad: razones familiares relacionadas con el cambio de residencia o circunstancias laborales, o el distanciamiento del alumno de la red familiar.

En principio, estas estadísticas deberán cruzarse con otros datos, puesto que son insuficientes. De acuerdo con la misma fuente citada en el comienzo del capítulo, en el noroeste del país los recorridos educativos de los alumnos son más largos. Los alumnos tienen mayor dificultad para alcanzar el modelo estándar.

Distintas variables, como desocupación, pérdida de trabajo, diferencias culturales, lingüísticas, y la pobreza nos ayudarían a explicar los fenómenos de estas trayectorias extendidas.

Esbozado así el problema, pareciera que todas las variables son impedimentos de este grupo de jóvenes, de este sector social... Sin embargo, y más allá de las diferencias sociales parece inevitable preguntarse: ¿propone la escuela en sus planes de estudio, en sus contenidos, en sus recursos didácticos, en su modo institucional de insertarse socialmente, etc., recursos que contribuyan a solucionar los problemas de la deserción escolar?

En relación con el porcentaje de alumnos repitentes, el Sistema Federal de Información Educativa informa que –para el año 2008– las provincias de Misiones, Formosa y Santiago del Estero son las que tienen más alta proporción de alumnos que repiten alguna vez un grado de EGB o primaria: 12 de cada 100 alumnos los habían repetido al menos una vez.

Primero y segundo año del ciclo secundario son los años que más se repiten. En Santiago del Estero son 20 de cada 100 los que repiten entre el último año de primaria y los dos primeros años de escuela secundaria.

La sociedad establece mecanismos a través de los cuales se estigmatiza a las personas, definiendo atributos que les son supuestamente inherentes. Estas atribuciones, a causa del impacto que provoca en el sujeto la sanción social, se transforman en prescripciones.

Los términos “repitente” o “desertor” son estigmatizantes, y aquel a quien se le adjudiquen intentará escon-

En el Módulo 1 se presentan otros indicadores educativos que permiten profundizar la situación escolar de grandes sectores de la población.

derlos, por considerarlos vergonzosos. Y es razonable que así sea porque, en la mayoría de los casos, esta “marca” conlleva discriminación y desaprobación social.

La repitencia es percibida como una sanción, no como una medida que favorecerá el aprendizaje. En tanto estigmatizante, la repitencia abre el camino al abandono escolar.

Muchas veces, las expectativas que pone en juego la institución escolar en relación a los alumnos resultan –para los propios alumnos– designaciones, actos de nombramiento que confluyen en la construcción de su autoestima e identidad, impactando luego en su trayectoria escolar.

La experiencia de las limitaciones designadas e impuestas lleva a las personas y a los grupos a considerarse efectivamente excluidos “por tiempo indeterminado” cuando se les ha propuesto institucional o socialmente la exclusión. Es por eso que escuchamos a los padres de los alumnos decir: “no sirve para la escuela”, “no le da la cabeza”, “no puede prestar atención”, etc.

En los años sesenta y principios de los setenta, se realizaron estudios en los que aparece como crucial, para el rendimiento de los estudiantes, la figura del profesor junto con sus tipificaciones y expectativas de rendimientos de los alumnos; Rosenthal y Jacobson hablan del efecto *Pigmalion*, en su libro *Pigmalion in the classroom* (1968) en el cual señalan que las personas hacen más a menudo lo que se espera de ellas que lo contrario. En el estudio realizado en una escuela elemental de un barrio de clase baja, en Nueva York, el 20% de los alumnos de esta escuela fueron presentados a sus maestros como capaces de un desarrollo intelectual prácticamente brillante. Los nombres de estos niños fueron extraídos al azar. Meses más tarde se verifica que el coeficiente de estos alumnos había aumentado de una manera significativa en relación con el resto de sus compañeros no destacados a la atención de sus maestros.

Sin considerar como exclusiva y determinante estas consideraciones de los autores citados, podemos advertir que una profecía puede ser un factor importante en la determinación de una conducta.

Es importante para el docente tomar conciencia de que estas “marcas” en los alumnos se transforman muchas veces en “profecía autocumplida”. Reconocer esto puede permitir al educador desarrollar prácticas más democráticas.

Consideramos necesario detenernos en estos aspectos, ya que los jóvenes privados de libertad –como hemos visto en los datos estadísticos que abren este capítulo– han transitado casi indefectiblemente trayectorias de escolaridad interrumpida. La matrícula que conforma la educación de jóvenes y adultos en las cárceles, en su mayoría, está compues-

ta por una población expulsada y con trayectorias escolares devaluadas e interrumpidas. Esto deja marcas en nuestros alumnos, lo que requiere necesariamente reflexionar sobre el impacto que esto provoca en algunos docentes, que asimilan acríticamente la visión de esta frente a un alumnado carente y necesitado de afecto.

En nuestro recorrido por distintas escuelas en contexto de encierro, y en encuentros con docentes de esta modalidad aparece muchas veces, el espacio educativo como un ámbito de diálogo, respeto y cordialidad. En muchas ocasiones el alumno es un sujeto vulnerable en relación de dependencia con el docente.

Estas afirmaciones requieren de una reflexión que nos permita superar cierto carácter asistencial que, como claramente plantea María Eugenia Cabrera y Brusilovski, puede “reforzar la relación de dependencia naturalizada frente al mundo escolar”, en la que aparece un maestro que sabe y un alumno que progresa desde la ignorancia al conocimiento transmitido. Este enfoque repercute en las prácticas educativas, y genera un empobrecimiento del espacio educativo y una ausencia de la especificidad de la institución educativa, la ausencia del objeto de conocimiento.

La presencia de alumnos que en su historia han sido expulsados de una u otra manera por el sistema educativo y que además han vivido al límite de lo estatuido puede generar en los docentes una generalización y de esta manera correr el riesgo de perder la heterogeneidad de los alumnos que acuden a la escuela.

Resulta necesario atender en nuestros alumnos las distintas representaciones negativas que algunos adoptan en relación con la educación, como el lugar del que fueron expulsados o en donde se “aburrían”. Esto más que un obstáculo, debemos considerarlo como un dato para organizar actividades que les permitan modificar esas representaciones.

2. La “inteligencia” como medida de exclusión

Las distintas concepciones y valoraciones de la inteligencia han sido instrumentos con que las sociedades han legitimado la desigualdad social.

Todo el mundo coincidirá en que es necesaria la inteligencia para hacer un buen papel en la escuela y en la universidad [...]. De un modo semejante, casi todo el mundo coincidirá en que lo opuesto a una elevada inteligencia es lo que caracteriza a los retrasados mentales, a los alumnos por debajo de lo normal y a las personas que, a pesar de sus persistentes esfuerzos, no llegan a dominar ni los trabajos de nivel relativamente bajo. (Eysencken, 1996)

Ciertas concepciones de la inteligencia se han constituido en una medida pretendidamente objetiva y universal, que distingue personas y naturalezas humanas, justificando así éxitos y fracasos educativos.

La inteligencia considerada como un don innato, vinculada al “determinismo ambiental”, se presenta como parámetro de las posibilidades escolares.

En esta concepción, surgida en los años sesenta y conocida como “teoría de la carencia cultural”, se le atribuye especial importancia a la maduración física y a la estimulación ambiental en el desarrollo de las capacidades y habilidades del individuo.

En 1930, la psicología comienza a preocuparse y a estudiar las dificultades que presenta el aprendizaje escolar, en esta época el peso atribuido a la herencia y la raza en la determinación del comportamiento comienza a disminuir, la explicación de los bajos resultados en los test comienza a dejar de ser racial, en el sentido biológico del término para ser cultural.

La psicología asimila los conocimientos producidos por la antropología cultural y se vale de ellos para explicar el menor rendimiento escolar obtenido por los grupos y las clases sociales más pobres.

“El niño problema” o “alumno problema” es una expresión típica de los años treinta. Si anteriormente las causas eran buscadas en la anormalidad genética u orgánicas, en la actualidad y con los instrumentos de la psicología clínica, la causa de los desajustes de los alumnos se busca en el ambiente sociofamiliar.

Esta dirección alcanza su punto más alto en la teoría de la carencia cultural, Loy Warner, profesor de antropología y sociología en la Universidad de Chicago, se asocia con Robert Havighurst, de la misma universidad, y con Martín Loeb, de la Universidad de California, construyen la teoría de la carencia cultural. Ellos vislumbran en la escuela el remedio para el restablecimiento “de la salud social perdida”.

Básicamente, la teoría de la carencia cultural explicaba la desigualdad educativa entre las clases sociales por el “ambiente cultural” en donde se criaban los niños pobres, y sostiene que la pobreza ambiental en las clases bajas, produce deficiencias en el desenvolvimiento psicológico infantil.

Con diferencias, aunque situado en una misma orientación, Basil Bernstein, en 1975, analiza el lenguaje de los estudiantes y señala diferencias entre los niños de las clases acomodadas y los niños pobres. Estos manejan un código restringido, cuyas características principales consisten en que depende del contexto, que es particularmente subjetivo y en el que sobreabundan las expresiones deícticas (aquellas palabras que remiten al contexto), en tanto que el código elaborado no depende del contexto y es universalista. Cabe aclarar que la escuela utiliza el código elaborado.

Como podemos observar en esta o similares líneas teóricas, las causas del éxito o del fracaso se establecen como inherentes al alumno. No hay aquí lugar a la crítica del sistema de enseñanza, ni del sistema sociopolítico que lo propone, ni del funcionamiento de la escuela.

En contraste con estas ideas, en los años setenta, Bourdieu y otros autores analizaron el papel de la escuela en el contexto de una concepción crítica de la sociedad. Para estos autores, la escuela transmite el lenguaje y el pensamiento propios de las clases dominantes, lo que transforma al sistema educativo en un instrumento al servicio de las clases sociales que detentan el poder económico y el “capital cultural”.

Bourdieu (1997), a partir de esta noción de capital cultural, observa que la desigualdad en el desempeño escolar de los alumnos remite directamente a la pertinencia de clase, y a los beneficios específicos que los alumnos de diferentes clases sociales pueden obtener en el “mercado” escolar. De esta manera, el sistema educativo ratifica y acentúa las desigualdades escolares de los alumnos.

Así, se atribuye a las clases bajas características tales como vivir sin reglas y sin proyección a futuro, y a los alumnos provenientes de estas clases se los considera rebeldes, carentes, con familias ausentes, desinteresadas, desestructuradas.

Bourdieu y Passeron (1977) incorporaron al pensamiento educativo algunos aportes que es posible sintetizar de la siguiente manera:

1. Ubicaron en un lugar central la dimensión relacional del proceso de enseñanza aprendizaje, enfatizando, por encima de las técnicas de enseñanza, la dimensión psicosocial de las relaciones.
2. Llamaron la atención sobre los métodos de dominación y discriminación social presentes en los sistemas de enseñanza.
3. Pensaron la educación escolar a partir de los contextos sociales, contribuyendo de esta manera a superar el mito de la neutralidad del proceso educativo.

De la diferencia entre las dos concepciones expuestas (la teoría de la carencia cultural y teoría de la reproducción cultural) podemos sacar algunas conclusiones.

En tanto se considere a la inteligencia como medida objetiva y absoluta del desempeño de los sujetos pedagógicos y, por lo tanto, en un elemento que determina sus destinos, se invisibilizan las desigualdades de condiciones para aprender. Estas desigualdades son equívocamente sustituidas por un supuesto déficit de la inteligencia; en particular, de una determinada concepción de la inteligencia, principalmente vinculada a cierta capacidad de abstracción, al pensamiento lógico-matemático y a ciertas habilidades en el campo de la lectoescritura.

Se acepta la idea de que sólo llegan a ciertos estamentos de la pirámide escolar los más “capaces” e “inteligentes”. El niño o el joven, marcado por la institución, incorpora este concepto y se excluye adjudicándose a sí mismo las razones del “fracaso”.

Así, se instala una especie de darwinismo social: sólo los “mejores”, los más “brillantes”, los más “aptos” pueden tener éxito. La “excelencia” ha pasado de ser un objetivo ideal, a transformarse en una condición, un punto de partida.

El darwinismo social es una escuela sociológica de fines de siglo XIX, que extendió a la evolución social de la humanidad las ideas del inglés Charles Darwin, quien estudió sistemáticamente la evolución de las especies por medio de la selección natural. Esta escuela ha propuesto que la lucha por la existencia y el predominio de los más fuertes son la dinámica natural de la vida social, lo que justifica la acumulación de poder y riqueza por parte de ciertas minorías.

Dada la crisis socioeconómica que el crecimiento de los últimos años no ha logrado detener, y los niveles de pobreza y exclusión entre los jóvenes, vuelven las justificaciones de la desigualdad como parte de una lógica natural y global inevitable.

La mayoría de los profesores intentan “sacar adelante” a sus alumnos, pero muchas veces, inconscientemente, repiten los prejuicios sociales acerca del potencial de educabilidad. Una de las maneras de dejar de responsabilizar y estigmatizar al sujeto educativo como responsable exclusivo de su propio fracaso es fortalecer a la escuela como un espacio de integración social y de comprensión de la circunstancia social.

Si bien es cierto que la escuela por sí misma no puede cambiar las determinaciones estructurales y materiales de vida de los estudiantes; sí puede, en una práctica crítica, desmontar el discurso hegemónico y mostrarlo como signo de desigualdad e injusticia.

Hacer visible la situación de pobreza como una decisión del poder económico y de un sistema injusto, facilita a los estudiantes el refuerzo de su autoestima y favorece –junto con el desarrollo de la subjetividad y la dimensión vincular– una actitud no resignada frente a las condiciones sociales circunstanciales.

En relación con las posibilidades de socialización pedagógica, sin negar los aportes de la sociología crítica, especialmente los de Bourdieu y Passeron, centrados en la desigualdad social y en los mecanismos de reproducción, los autores Dubet y Martuccelli (1998) proponen atender al desarrollo simultáneo de actores sociales integrados a las normas de la sociedad e individuos con criterios autónomos, durante la formación escolar.

Françoise Dubet y Danilo Martuccelli, realizan en Francia, en la década de 1980 una investigación con el apoyo de psicólogos, orientadores educativos, docentes, directivos sobre la experiencia escolar de los alumnos de clase media y de clases populares. Arriban a las siguientes conclusiones: observan que en la escuela media, a diferencia de la escuela

elemental que está bajo la impronta de los roles, caracterizándola como una institución en el sentido clásico, aparece un triple estallido: primero, la entrada a un universo normativo complejo, la autoridad no es suficiente para fundar la legitimidad de las normas; segundo, los estudios pueden ser tendencias naturales, porque el sentido del estudio y del trabajo no valen por sí solos; y tercero, en el colegio se consolida una cultura adolescente opuesta o paralela a la cultura escolar. La separación entre socialización y subjetivación es tal que el colegio es vivido como un espacio de conflicto entre profesores y alumnos. Frente a estos conflictos los alumnos pueden acudir a distintas lógicas. Se hace necesario, entonces, recuperar un concepto utilizado en la sociología por Max Weber, la “acción racional”, que pone de acuerdo a los medios con los fines, lo que implica priorizar la interacción y establecer una negociación. En este proceso el alumno puede construirse como sujeto en el ámbito escolar. Dubet y Martuccelli (1998) proponen tres alternativas:

1. *Lógica de la socialización*. Mecanismos de integración mediante los cuales los alumnos aprenden normas y roles legitimados.
2. *Lógica estratégica*. Se configura sobre la racionalidad, combinando la naturaleza de los recursos y los intereses del alumno.
3. *Lógica de la subjetivación*. El alumno puede tomar una distancia subjetiva, distancia de los valores determinados culturalmente, para generar mecanismos que le permitan autonominarse.

Más allá de las fuertes determinaciones sociales, el alumno puede constituirse como sujeto y a la vez socializarse en su paso por la escuela. La escuela puede ser constructora de subjetividad.

Bibliografía de referencia

- Bourdieu, P. (1997): *Capital cultural, escuela y espacio social*, México, Siglo XXI.
- (2003): *El oficio científico, ciencia de la ciencia y reflexividad*, Barcelona, Amaya.
- Bourdieu, P. y J. Passeron (1977): *La reproducción*, Barcelona, Laia.
- Dubec, F. y D. Martuccelli (1998): *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Madrid, Losada.
- Eysencken, H. (1996): *Usos y abusos de la psicología*, Madrid, Biblioteca Nova.
- Ministerio de Educación (1998-1999): “Rendimiento cuantitativo del sistema educativo de la Argentina”, *Serie Estudios Especiales*, n° 18.

Otras lecturas sugeridas

- Corea, C. e I. Lewkowicz (1999): *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*, Buenos Aires, Lumen/ Humanitas.



CAPÍTULO 6. Infancia, infancias, “menores” y adolescentes

En continuidad con el capítulo anterior, retomamos aquí la genealogía de los conceptos de infancia y minoridad, en función de una mirada crítica que —mediante antecedentes históricos e ideológicos— problematiza la funcionalidad de las consideraciones habituales en relación con la edad de los sujetos educativos.

La evaluación de estas categorías taxonómicas ha de resultar útil a la circunstancia educativa en contextos de encierro, dado que las condiciones de clase que generalmente presentan los privados de libertad determinan “infancias” y “adolescencias” distintas de aquellas cuyas características se definen en los textos convencionales de estudio.

1. Genealogía del concepto de infancia

La atención a la niñez en los ámbitos académicos y políticos es un fenómeno relativamente moderno. Philip Ariés (1993) señala que, antes, el concepto de infancia carecía de identidad propia, se lo consideraba una etapa de la vida, una categoría biológica por la que el sujeto debía pasar para llegar a ser adulto.

A fines de la Edad Media, el niño es, para la iconografía cristiana, un símbolo de pureza. No se le asigna, sin embargo, perfil de sujeto tal como aquí lo entendemos.

En algunos momentos del siglo XVIII, la infancia podía ser comparada con el reino vegetal. De aquí, la conocida analogía con el árbol expuesta por Kant (1993): “El árbol

plantado solo en un campo, crece torcido y extiende sus ramas a lo lejos, el árbol que se alza en medio de un bosque, crece derecho por la resistencia que le ponen los árboles próximos, y busca sobre sí la luz y el sol”.

La palabra infancia presenta una variedad de significados. En el espacio educativo y, específicamente en los contextos de encierro, encontraremos asociadas a la infancia palabras como “menor” y “chico de la calle”, en conflicto con el sentido de “niñez” que se articula en otros campos de representación.

Etimológicamente, la palabra latina *infans* es una conjunción del prefijo privativo “in” y del verbo “fari”: habla. Infancia significa “ausencia de habla”. La infancia, desde su etimología, se ha comprendido como negación, ausencia, desvalimiento o imposibilidad. Rastros de esta ausencia de voz y de entidad subjetiva son evidentes en el ámbito jurídico, donde se inhabilita a los niños para testimoniar en tribunales de justicia. De acuerdo con esta línea de pensamiento, los infantes no pueden saber, ni pensar, ni vivir como los adultos; se inscriben en la lógica de ausencia y negación.

Desde la sociología, la psicología, la pedagogía y el derecho, las consideraciones sobre el niño dan lugar a distintas operaciones de poder que actúan sobre él. Tal vez, reflexionar acerca de cómo nombrar a la infancia pueda servir para posicionarnos y establecer algunos principios de intervención pedagógica.

Max Weber (1986) observa que los modos de producción del capitalismo exigen que el cuerpo del operario fuese sometido al compás de la máquina, con un tiempo establecido por la racionalización. Pareciera que a veces la niñez es considerada de la misma forma: como una vida que deberá ser rígidamente productiva en una determinada dirección, con un futuro organizable.

La noción de infancia no es una categoría natural, sino histórica y cultural. Pareciera, sin embargo, que la niñez está condenada a no ser una condición presente en sí misma, a no ser reconocida en sus especificidades.

La infancia parece ser un “no lugar”, algo que solamente se revelará en el futuro. Como continuidad de esta falta de reconocimiento específico de la niñez, la educación realizará la tarea de transformar a ese “ser imperfecto” en un hombre dotado de lenguaje y de razón. En ese sentido, afirma Kant (1993): “Un principio del arte de la educación, que deberían tener presente los hombres que hacen sus planes, es que no se debe educar a los niños conforme al presente, sino conforme a un estado mejor, posible en lo futuro, de la especie humana”.

A partir de la Revolución Industrial, las ideas de productividad y lucro van a ir identificándose, paulatinamente, con el tiempo y el dinero. En tanto el desarrollo tecnológico

e industrial se identifica con la evolución y el progreso de la humanidad, las ideas del darwinismo social se van afianzando como justificación del sistema capitalista.

De manera coherente con estas ideas hegemónicas, la historia se concibe como un encadenamiento positivo y lineal de sucesivas instancias definidas: pasado, presente y futuro, cristalizados por las leyes de causalidad. “En el ideal de la modernidad [...] cualquier proceso puede ser decidido de antemano” como apuntan Horkheimer y Adorno (1971).

En consecuencia, en la manera de entender la infancia está presente la idea teleológica de la historia: la intención de controlar, de proyectar con cierta precisión el futuro. Se entiende como teleológico a aquel aspecto de la concepción filosófica e historicista moderna cuya mirada –que condiciona las visiones actuales y pasadas– se centra en lo porvenir (del griego *tele*: lejos, distante; y *logos*: razón, conocimiento).

Tal como supone la modernidad que sucede con la historia, a cada etapa en la vida de un niño corresponde un comportamiento específico y preciso. Esa relación entre edades y comportamientos correspondientes impone determinados criterios de “normalidad”, que bien podrían considerarse de “normalización”. El niño es “un futuro”, programable a través de las intervenciones de la ciencia.

En el siglo XX, después de las dos grandes guerras mundiales comenzaron a elaborarse las nociones de sujeto y de cuidado. El niño comenzó a ser considerado como un sujeto de derecho. Harán falta palabras, luego, que designen a los niños para los que la noción de “sujeto” implique todavía aquella necesidad de control normalizador; en nuestro caso, la palabra “menor”.

Françoise Dolto (1995) propone un principio que entendemos como fundamental: considerar al niño como sujeto, y como sujeto capaz de entender la verdad. Para esta psicóloga, el niño es un sujeto que debe ser respetado en todos sus derechos como persona, no en nombre de una moral igualitaria sino porque “la palabra verdadera puede permitirle encontrar su deseo, expresar su sufrimiento y apoyarse en él y, luego, eventualmente, retroceder a una imagen básica en la que recuperará su dinámica, en lugar dejarse atrapar en la mentira de la novela familiar”.

Hablar de la infancia requiere atención y diferenciación, para comprender en ese singular la diversidad de matices: infancia del chico institucionalizado, infancia del chico en situación de calle, infancia en un hogar de clase trabajadora, etc. Por lo tanto, parece conveniente recurrir a la denominación infancias.

El plural se imprime para, al menos, albergar los matices. No sólo los que las miradas teóricas acentúan, sino los matices de las vidas concretas de niños reales, frente a los cuales, además de las ideas y conceptos, es imposible evitar la conmoción de las sensaciones y sentimientos que suscitan. (Frigerio, 2008)

El tiempo-espacio de la infancia está constituido por las prácticas sociales de Occidente, que enfatizan la linealidad y la cronología, como decíamos a propósito de los ideales modernos. Esta visión, todavía dominante, está en discusión: “Los tiempos se confunden, se superponen, no necesariamente se elaboran ni superan” señala Frigerio (2008).

Por lo que se observa en las instituciones asistenciales y penales, existe una doble vertiente de interpretación de la ley que informa el concepto de infancia: “Este orden procede a una operación particular, dado que unifica las dos vertientes interpretativas de la ley: la de protección y la de sanción y castigo. En el marco de las teorías de la minoridad, protección y castigo son dos caras de la misma moneda: se castiga y se encierra para proteger a la infancia en peligro material o moral” (Frigerio, 2008).

Históricamente, los modelos de instituciones religiosas adoptados por el estado colonial jalonan con su lenguaje la segregación del niño desposeído, que terminará transformándose en “menor”.

La primera Casa Cuna abierta en 1779 en la ciudad de Buenos Aires, se dedicó al “amparo de los niños expuestos por sus deslizadas madres” para que “sean educados en el temor de Dios y se conviertan en ‘útiles a la sociedad’”, según expresiones del virrey Vértiz en una carta dirigida al rey Carlos III. Luego el nombre será “Casa de Expósitos”. El sustantivo *expositum* que significa “puesto afuera”, es la figura jurídica del derecho romano que otorga poder al padre para excluir de su hogar a cualquiera de sus integrantes, e incluso abandonar en la vía pública a los recién nacidos.

Luego, la casa sería mudada a un lugar menos visible, con el propósito de alejar miradas inoportunas del torno, especie de bandeja giratoria en la que, desde el Medioevo, se abandonaba secretamente a los niños.

Puede observarse cómo el niño desamparado se vuelve, además, invisible. (El torno de la “Casa de los Expósitos” todavía se conserva en una casa de ejercicios espirituales, en la Avenida Independencia de la ciudad de Buenos Aires.)

No sólo los “menores” en su condición de tales son o han sido objeto de segregación. A principios de siglo XX, se adjudicó a la inmigración la responsabilidad del desorden urbano, de la difusión de ideas revolucionarias, de la pérdida de los valores tradicionales.

Como podemos observar en la actualidad de ciertos discursos públicos, es un pensamiento más o menos recurrente en Argentina asociar la inmigración con el aumento de la criminalidad. En consecuencia, es pertinente preguntarse de qué manera los prejuicios sobre la inmigración se ponen en juego en los contenidos y espacios educativos de la Argentina actual.

En este marco, “protección” y “corrección” del “menor” iban juntas, sostenidas en la antropología criminalista: así como había niños ineducables, se imponía la necesidad de evitar que esos niños se transformaran en adultos peligrosos.

2. El “menor” como sujeto peligroso

La concepción sobre los niños que describimos anteriormente tiene un correlato con la legislación que se fue construyendo para controlar, disciplinar, y regular la vida de este sector de la población. A continuación, realizaremos un repaso de los marcos legales que han ido elaborando el concepto de “menor” como sujeto peligroso. Veremos cómo este “peligro” se proyecta sobre la línea temporal: es un peligro presente si el niño cometió una transgresión, es un peligro potencial porque podría cometerla en el futuro si no es sometido a control o tutela. Por supuesto que, en general, las “transgresiones” son cometidas por niños pobres. En otras clases sociales, las “transgresiones” suelen llamarse “travesuras”.

Del Código de Procedimientos en lo Criminal para la Justicia Federal y Tribunales Ordinarios de la Capital Federal y Territorios Nacionales. Ley 2.372 /1888, art. 261:

Cuando el procesado fuera mayor de 10 años y menor de 18, o mayor de 70, el juez instructor deberá comprobar por medio de información el criterio del procesado y especialmente su aptitud o discernimiento para delinquir [...]. El juez deberá, además, hacer practicar por los médicos de los tribunales un reconocimiento sobre el grado de la facultades intelectuales del procesado y sobre el estado de su instrucción por los peritos que corresponden.

Es interesante observar cómo el nivel de imputabilidad llegaba en esa época (año 1888) a los 10 años, y había que certificar el grado de discernimiento del imputado.

En 1980, el decreto “ley” 22.277, estipula, en el artículo 689 bis: “No regirán las disposiciones sobre prisión preventiva en los procesos seguidos contra menores de 14 a

18 años de edad” (entrecorrimos la palabra “ley”, ya que hablar de leyes en tiempos de dictadura es contradictorio). En mayo de 1983, con el advenimiento de la democracia, se eleva la edad de punibilidad de 14 a 16 años, según la ley 22.803.

A continuación, repasamos fragmentos de la ley 10.903, Ley Agote o Ley del Patronato de menores, considerando especialmente los artículos 14 a 22 (1919). Este recurso legal se sostiene en las teorías de la herencia y las teorías lombrosianas, que formaban parte del discurso académico.

Los jueces de la Jurisdicción Criminal y Correccional en la Capital Federal y en las Provincias y Territorios Nacionales, ante quienes comparezca un menor de 18 años acusado de un delito o como víctima de un delito, podrán disponer preventivamente de ese menor si se encuentra material o moralmente abandonado o en el peligro moral, entregándolo a una persona honesta, pariente o no, o a un establecimiento de beneficencia privado o público, o a un reformatorio público de menores. Podrán también dejarlos a sus padres, tutores o guardadores bajo la vigilancia del tribunal. A ese efecto no regirán las disposiciones legales sobre prisión preventiva, la que sólo será decretada cuando el juez lo juzgue necesario y se cumplirá donde y como el mismo lo indique. Los mismos jueces, cuando sobresean provisoria o definitivamente, absuelvan o resuelvan definitivamente en un proceso relativo a un menor de 18 años, podrán disponer del mismo por tiempo indeterminado y hasta los 21 años, si se hallare material o moralmente abandonado o en peligro moral y en la misma forma establecida en el párrafo anterior.

Los jueces de la Jurisdicción Criminal y Correccional en la Capital Federal y en las Provincias y Territorios Nacionales entenderán en primera y única instancia, en todos los casos de faltas y contravenciones imputadas a menores de 18 años y aplicarán las disposiciones anteriores. Todo menor de que hayan dispuesto los jueces en la forma mencionada, quedará bajo vigilancia exclusiva y necesaria de los mismos. Los mismos jueces podrán imponer a los padres, tutores o guardadores que aparezcan culpables de malos tratos, de negligencia grave o continuada con respecto a los menores a su cargo, y que no importen delitos del derecho penal, multas o arresto o ambas penas a la vez.

Se entenderá por abandono moral o material, o peligro moral, la incitación por los padres, tutores o guardadores a la ejecución por el menor de actos perjudiciales a su salud física o moral, la mendicidad o la vagancia por parte del menor, su frecuen-

tación a sitios inmorales o de juego o con ladrones o gente viciosa de mal vivir. O que no habiendo cumplido 18 años vendan periódicos, publicaciones u objetos de cualquier naturaleza en las calles o lugares públicos, cuando en éstos sitios ejerzan oficios lejos de la vigilancia de sus padres o guardadores o cuando sean ocupados en oficios o empleo perjudiciales a la moral o a la salud.

En el discurso de presentación de esta ley en el Congreso, la palabra del legislador Agote no deja dudas acerca de que esta ley fue requerida por gran parte de la sociedad porteña. En el texto se destaca, entre otras cosas, la contradicción aparente y complementaria que previamente señalábamos, entre el encierro como castigo y la “protección” del niño:

La Cámara se ha ocupado en las primeras sesiones de este año de estas cuestiones llamadas de orden social que tanto nos preocupan; se ha hablado del anarquismo y se ha llegado a mencionar una ley en la cual se impone la pena de muerte a los menores de 15 años. Pero la Cámara no ha estudiado la causa por qué encuéntrase en estas reuniones anarquistas tan gran cantidad de niños delincuentes, los que, abandonados en las calles de Buenos Aires, vendiendo diarios primero y después siguiendo por una gradación sucesiva en esta pendiente siempre progresiva del vicio hasta el crimen, van más tarde a formar parte de esas bandas anarquistas que han agitado a la ciudad durante el último tiempo.

Yo no he tenido que recurrir a las personas que sobresalen en estas cuestiones, como el doctor Ingenieros, cuya palabra bastaría por sí sola para fundar este proyecto, quien estudiando los inconvenientes que ofrece la venta de diarios hecha por menores, ha encontrado elementos de juicio suficientes para proponer inmediatamente una ley análoga a la que presento.

Se trata de suprimir por medio de la ley que propongo ese verdadero cultivo del crimen que principia en las calles vendiendo diarios, y concluye en la cárcel penitenciaria por los crímenes más o menos horribles.

Es bueno saber que muchos de estos niños son condenados, sea como delincuentes o como reincidentes, tienen padres; pero padres que carecen de las condiciones de moralidad suficientes para encargarse de la educación de sus hijos.

Un niño de catorce años no sabe lo que es la ley, y no sabe lo que es un resorte moral; en estas condiciones toda condena judicial peca por su base, la falta de discernimiento suficiente para darse cuenta del hecho cometido.

Al final establezco que se proveerá de fondos al Poder Ejecutivo para que a la mayor brevedad posible, sin pérdida de tiempo, se amplíen las obras actuales de Marcos Paz y se establezca una sucursal de la misma colonia en el actual lazareto de Martín García, en donde se podrá alojar a diez mil niños vagabundos que hoy están en las calles de Buenos Aires y que constituyen un contingente admirable para cualquier desorden social. Con estas medidas oportunistas, diez mil niños, llevados a Martín García y provistos de los elementos de trabajo, bajo una buena vigilancia moral, se convertirán en hombres buenos y sanos para el país. He dicho.

(Fragmentos de la intervención de L. Agote en el Congreso Nacional, al momento de discusión del Proyecto de Ley, año 1919.)

La consideración de los menores en situación irregular y su consecuente peligro moral de fines del siglo XIX no se ha detenido todavía.

No ha sido ni es la ley la única responsable de constituir a los niños pobres en “menores” dignos de encierro y castigo, la ley siempre es un reflejo tardío de circunstancias sociales de poder. En vastos sectores sociales, aún hoy, persiste la visión de los niños pobres como futuros sujetos peligrosos y la idea de que el encierro es la solución preventiva. Conviviendo con discursos más actualizados (como el de la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes sancionada en septiembre de 2005), diversos textos políticos y educativos utilizan indistintamente las palabras “menores” y “niños”.

Incorporar a los “menores” a la niñez será posible si hay una intervención política que comprenda profundamente cómo los niños son victimizados cuando no han accedido a la educación, la salud y la vivienda, y cuyos padres no tienen un trabajo digno.

Podríamos afirmar, en nuestra experiencia, que quienes –tanto en las instituciones como en las organizaciones sociales– han defendido los derechos de los niños, fueron limitados por una política errática y discontinua, de manera tal que han permanecido y se han fortalecido los enfoques que ven el peligro acechando a niños y menores.

Graciela Frigerio (2008) señala: “Es necesario sostener a quienes están a cargo de la resignificación de la vida de los sujetos (chicos y grandes), quienes –desafiando un orden simbólico estructurado y hegemónico– han convertido los encuentros entre hacedores/defensores de prácticas subjetivantes y las texturas psíquicas singulares en una habilitación de la oportunidad”.

La clasificación de las infancias está presente desde la fundación de nuestro país.

Así escribía Sarmiento en *Educación popular* (1895): “Las cunas públicas nos interesan vivamente en América por cuanto, a merced de medios inteligentes e higiénicos aplicados a la crianza de los párvulos, se salva

a millones de existentes que sacrifica la ignorancia, o la falta de recursos. Y nosotros que tanta necesidad sentimos de un rápido aumento de la población, hallaríamos en el establecimiento de las cunas un medio seguro de duplicar lo que nace en nuestro territorio mismo y se extingue a poco de haber pisado los umbrales de la vida”.

Además de esta necesidad de disminuir la mortalidad infantil, se refiere Sarmiento a las salas de asilo francesas, donde los niños socializan: “La moral se forma allí en aquellos patios, en que reunidos centenares de niños, bajo la vigilancia apenas necesaria de mujeres inteligentes y solícitas, se abandonan a la movilidad de su edad, corrigiéndose por la influencia de la masa sobre el individuo los vicios de carácter que dejan desenvolver los mimos o la inexperiencia materna, el aislamiento y la soledad del hogar doméstico... o el abandono, en que los hijos de los pobres quedan, en las horas asignadas al trabajo de los padres” (Sarmiento, 1895).

Particularmente interesante es remarcar la calidad de objeto de que se inviste al “menor” con la vigencia del espíritu de la Ley de Patronato que se revitaliza en 1991 mediante la sanción de la ley 23.984 (Código procesal penal de la Nación): el menor no es escuchado en el tribunal, ni siquiera puede presenciar su proceso, si no es ordenado por el juez en el caso requerido.

En su art. 412 se lee: “El tribunal evitará en lo posible la presencia del menor en los actos de instrucción, y observará lo dispuesto en el art. 76”. (Este último artículo hace referencia a que en el caso de un imputado que padeciera una enfermedad mental, sus derechos serán ejercidos por el defensor oficial y sus padres o tutor.)²

¿Qué elementos de este discurso se encuentran en discursos y posiciones actuales?

² Para profundizar, se puede consultar el dossier “Las infancias hoy”, del número 10 de la revista *El Monitor*.

3. Una adolescencia o varias adolescencias

En un libro clásico de Eduard Spranger, *Psicología de la edad juvenil* (1929), se afirma que el adolescente tiene la necesidad de ser comprendido, y que hay una multitud de circunstancias que contribuyen a dificultar e incluso a impedir esta comprensión. La introspección –por ejemplo– es uno de los rasgos más visibles del despertar psíquico del joven.

Para Spranger (filósofo y psicólogo alemán, discípulo de Dilthey, que vivió entre 1882 y 1963) comprender no significa simpatizar. Comprender es aprender el sentido en que el sujeto desarrolla su existencia: “La operación cognitiva del comprender se distingue del concebir y del explicar. La comprensión parece penetrar en el interior del sujeto” (Spranger, 1929).

La posibilidad de comprensión de sí mismo es, en muchos aspectos, más limitada que la posibilidad de comprensión del prójimo, sostiene el autor. Para comprender plenamente, es necesario un punto de vista distinto del que se tiene mientras se permanece encerrado en sí mismo. Agrega Spranger (1929): “No podemos introducirnos en los demás tanto como para ver el mundo con sus ojos, pero sí vemos con frecuencia conexiones y circunstancias de la vida ajena que ella misma no puede ver desde su centro vital”.

Será posible conocer a la juventud, entonces, si se superan los elementos aislados y se enfoca el medio social e histórico del sujeto en su integridad.

La adolescencia aparece como un proceso de transición sin estado fijo, un segundo nacimiento, en el que se distinguen algunos elementos de organización psíquica:

1. Descubrimiento del yo.
2. Formación paulatina de un plan de vida.
3. Ingreso a las diversas esferas de la vida.

Esta descripción puede interpretarse de muchas maneras, más aún si la relacionamos con la heterogeneidad de las subculturas juveniles con las que trabajan los docentes.

Amplios sectores de la juventud de nuestros países están marcados por la desigualdad y la pobreza. En especial en nuestro país, la profundización del modelo neoconservador durante los años noventa –a pesar del crecimiento a partir del 2003– ha profundizado los problemas económico sociales. Como consecuencia, los jóvenes están expuestos al riesgo de su seguridad personal y su salud, al VIH, al suicidio juvenil, a la expulsión social.

Años de asimilación de formas económicas de estructura mafiosa, la naturalización de la corrupción y la improductividad del Estado han dado como resultado la pérdida de significación y valoración de lo público.

En este marco es que pueden comprenderse ciertas características juveniles: la desconfianza de las instituciones, la falta de proyectos de vida, la imposibilidad de pensar un futuro distinto del presente.

Coexisten en la actualidad diversas formas de ser joven: la de aquellos que tienen asignada la moratoria social, la de los que estudian y trabajan, la de los que no estudian ni trabajan.

María Teresa Sirvent (2006) destaca que, según el censo del 2001, sobre el total de la población, 3.486.358 personas no han finalizado el nivel primario. Se trata de jóvenes y adultos de 15 años en adelante, que alguna vez ingresaron a la escuela primaria y abandonaron antes de finalizar ese nivel. Representan el 17 % de la población joven-adulta. A esto hay que agregar los analfabetos puros que, en la población de 10 años en adelante, alcanza en números absolutos, a 767.027 personas.

Sirvent habla de situación educativa de riesgo. Se refiere a la baja probabilidad estadística que tiene este conjunto de la población en situación de exclusión de incorporarse o reincorporarse al sistema educativo: se trata de 2.234.644 jóvenes.

La situación educativa de riesgo afecta de manera particular a los jóvenes. Considerando la franja de 15 a 24 años en la Argentina, se observa que, de cada 100 jóvenes, el 71 % está en situación educativa de riesgo. Este 71 % representa a 2.234.644 personas.

Del censo 2001 del Gran Buenos Aires, se deduce que el 93 % de los jóvenes provenientes de hogares pobres, con necesidades básicas insatisfechas, están en situación educativa de riesgo.

En el Módulo 1 se han analizado diferentes indicadores que dan cuenta de esta situación

Caracterizaciones de la adolescencia

Otro de los autores clásicos, dedicado al estudio de la niñez y la adolescencia, Erick T. Ericsson (1968) advierte que, como consecuencia del progreso tecnológico, se amplía cada vez más el intervalo de tiempo entre el comienzo de la vida escolar y el acceso del joven al mundo del trabajo: “En los últimos años, los jóvenes intentan establecer una subcultura adolescente para construir su propia identidad. Los adolescentes se sienten preocupados por lo que pueden parecer a los ojos de los otros, comparándose con lo que ellos juzgan ser. Este es un proceso de instalación de nuevos modelos que garanticen su identidad y su sexualidad. Se hace necesario que la sociedad imponga una moratoria para que puedan construir su propia identidad”.

Margaret Mead (1961) estudió la adolescencia en las sociedades “primitivas”. En ellas, la iniciación a la adolescencia está simbolizada por una ceremonia de iniciación, un ritual que señala el pasaje de una etapa de la vida a otra en la que se accede a la sexualidad, se adquieren responsabilidades y poder dentro de la tribu.

En los casos en que existe un ritual de iniciación de este tipo, la adolescencia como tal pierde entidad, es sólo un momento de pasaje y las etapas importantes son la pubertad y la adultez. El concepto de adolescencia se mantiene como una etapa de la vida entre la pubertad y la asunción de plenas responsabilidades.

En las sociedades capitalistas, la adolescencia de los sectores medios tiene un tiempo prolongado. Los jóvenes de menores ingresos quedan fuera de este proceso.

Françoise Dolto (1980) describe un fenómeno que denomina “post adolescencia”, una prolongación de este pasaje que lo limita de acuerdo con las proyecciones que los jóvenes reciben de los adultos y la sociedad. Adultos y sociedad son los encargados de ofrecer al adolescente responsabilidades para que se incorporen activamente a la vida social, relacionando la madurez con la independencia económica, de manera tal que el mercado laboral es un fuerte condicionante del pasaje al mundo adulto.

Contrariamente a la ambigüedad entre adultez y niñez que observamos en la vida adolescente, en los distintos tiempos de extensión de la misma o de pasaje a la adultez, la pubertad se define con más claridad, puesto que es evidente la condición biológica de la madurez genital y la capacidad funcional de reproducirse.

Otro tema a considerar es el carácter de la sociedad en relación con la disponibilidad para el ingreso del adolescente a la vida adulta.

Las sociedades estáticas repiten costumbres y valores tradicionales, intentan repetir el pasado. C. Castoriadis, en *La institución imaginaria de la sociedad* (1983), considera que se trata de sociedades heterónomas, en las que los jóvenes cumplen con los rituales, asimilan los valores establecidos y, de una manera muchas veces cruenta, pasan a la categoría adulta.

Las sociedades dinámicas, al contrario, prestan atención al cambio, valoran a los que innovan, promueven la autonomía de los sujetos.

Adolescencia: el juego de los personajes

Es fácil percibir que los jóvenes aspiran a descubrir una razón para vivir, aunque muchas veces crean que el destino es inmodificable. En su tránsito a la adultez, en su búsqueda de identidad y de razones para vivir, el adolescente asume diversos personajes.

La posibilidad de “leer” esos personajes resulta fundamental para entrar en relación con los alumnos, especialmente con los chicos en prisión. “Atender, en este adolescente, al personaje que asume es aceptar la presencia de un sujeto que está constituyéndose” (Zelmanovich, 2006).

El adolescente está en un momento de cambio, de pasaje, en constante resignificación, en un permanente desafío al mundo adulto. Sus límites varían de acuerdo con cada comunidad, en cada momento histórico. Podemos encontrar a un estudiante crónico habilitado socialmente para seguir sus estudios o el ocio, o a una joven involucrada en el mercado sexual mediante las redes de la prostitución infantil.

La adolescencia actual es un tránsito hacia la identidad, en tanto la sociedad proporciona distintos modelos y alternativas que progresivamente lo incluyen en el mundo adulto. En este tiempo, necesita el acompañamiento del adulto que lo contenga cuando pone en acto su personaje en una escena real. Esta etapa se caracteriza por el “no ser”: el adolescente no es un niño, pero tampoco es un adulto. Este es un pasaje doloroso. Es necesario comprender las adolescencias como problemas de identificación de un ser en construcción, en el que anteriores personajes caen como plumas para que crezcan otras.

Escribe O. Mannoni (1984): “Los pájaros que mudan de plumaje son desdichados. Los seres humanos también mudan en el momento de la adolescencia y sus plumas son plumas prestadas. Se dice a menudo que el adolescente comienza a perder sus antiguas identificaciones, toma el aspecto de algo prestado. Sus ropas no parecen ser las suyas, ya se trate de vestidos de niños, ya de vestidos de adultos; y sobre todo ocurre lo mismo con sus opiniones; son opiniones tomadas en préstamo”. Estas mudas llevan al joven a montar distintas escenas que pueden resultar extrañas para un adulto que no las espera: la inestabilidad en sus reacciones, sus cambios de estado de ánimo.

En el caso del joven privado de libertad, estos cambios se complican por la condición de encierro: el afuera que se extraña, las visitas que llegan con sus problemas y reclamos, o la soledad de algunos en los días destinados a la visita, cuando la familia faltó a la cita.

Un ejemplo de nuestra experiencia puede ayudarnos a tener presente el tipo particular de conflicto que puede presentarse con un joven en el contexto educativo de encierro.

“Los domingos son insoportables, llegan los ‘maestros’ con la lista de los pibes que reciben visita, yo los miro como se preparan, la ropa, las zapatillas limpias, la adrenalina por las noticias del juzgado o la carta de la minita, todo se me hace insoportable. No los envidio porque está feo, pero eso me hace pensar que estoy solo, mal”, cuenta Eduardo, alojado en un instituto de la provincia de Buenos Aires.

El lunes, en el aula, Eduardo se encuentra agresivo, molesto, renuncia rápidamente a realizar una tarea, dice que no entiende. Al instante grita que la escuela es aburrida, que no quiere asistir más. Se para, interrumpe, insulta a sus compañeros, se burla.

Un docente le hace saber a Eduardo, frente a toda la clase, que la escuela es su lugar, que le pertenece, que puede quedarse afuera hasta que se sienta mejor. Eduardo se queda en el aula. No participa, pero su gesto indica más tranquilidad.

El siguiente domingo, uno de los profesores se acercará el día de visita para compartir con él un rato y tomar mate con un poco de café, como a él le gusta.

Es importante recurrir a la creatividad y encontrar estrategias para dinamizar estas escenas de transición entre el espacio educativo y lo que representa la institución en la que se encuentra, sin dejarse llevar por la angustia que puede transmitir al docente la inestabilidad del alumno.

El acompañamiento en el desenvolvimiento de sus personajes puede contener refe-

¿Cómo recuperar el equilibrio en el aula? ¿Cómo continuar con la escena?

rencias a valores: la hospitalidad con el otro diferente y a la vez semejante, el valor del conocimiento en la aventura de la existencia humana.

Un tiempo escolar intensamente explotado, sin una estructura fija, puede aprovecharse de circunstancias en apariencia intrascendentes, que en este espacio adquieren una nueva dimensión, como la celebración de los cumpleaños: estimular a los alumnos que comparten el festejo a hacer un brindis, como una manera de buscar sentido a la comunicación y el lenguaje; compartir recuerdos de cumpleaños de alumnos y docentes, para recuperar y resignificar la memoria y los sentimientos.

En relación con este juego de identificaciones, en que algunas se van dejando para dar lugar a otras nuevas, es posible preguntarnos: ¿Qué sucede con el sujeto? ¿Qué sucede con su yo?

Al respecto, observemos el ejemplo que utiliza Manonni (1984): “El actor que representa Hamlet se identifica tan perfectamente con su personaje que podría improvisar, bien podría incurrir en deslices verbales que serían deslices de Hamlet. Por ejemplo en la escena del sepulturero, cuando Hamlet sostiene en la mano el cráneo de Yorrick en lugar de decir ‘Ah pobre Yorrick’ comete un desliz verbal y dice ‘Ah pobre Hamlet’. Hasta Shakespeare hubiera podido incurrir en ese desliz al escribir la obra y podría haber corregido y poner ‘Yorrick’, y luego, pensándolo mejor, podría haber vuelto a escribir Hamlet. Se trata de una forma de identificación entre dos personajes. Pero se podría pensar

que otro actor se identifique también con Hamlet, con una identificación más alienante, dando muerte realmente al otro actor que representa a Polonio detrás de la cortina”.

Digamos que la primera identificación es lúdica y la otra demente, la complicación es que el actor que representa Hamlet se identifica con Hamlet, pero es indispensable que esté también, y al mismo tiempo, identificado con un actor que representa a Hamlet.

La intervención del docente puede ayudar al adolescente a comprender la distancia entre su papel y su actuación, espacio habilitado que da lugar a ensayos para el mundo real.

Tampoco el docente debe ser atrapado por el personaje, que en contextos de encierro puede tornarse, como defensa, estereotipado. No ser tomado por el “personaje docente” permitirá recuperar siempre el vínculo con el conocimiento, hacer explícita la tarea educativa, promover propuestas didácticas atractivas, estar atento a la oportunidad de incentivar el conocimiento.

Rafael Gagliano (2009) distingue en las escuelas (y otras organizaciones) a aquellos que sólo cumplen con sus obligaciones, de otros para los que el sentido del deber supera el mero cumplimiento de sus obligaciones establecidas: los que agregan pasión y compromiso al encuentro educativo.

En este sentido, consideramos necesario recuperar la palabra del educador, en tanto pueda ser definida por su pasión, su esfuerzo y sus horizontes utópicos.

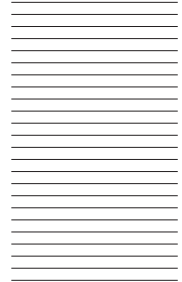
Bibliografía de referencia

- Ariès, P. (1987): *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid, Taurus.
- Castoriadis, C. (1983): *La institución imaginaria de la sociedad*, Barcelona, Tusquets.
- De Saúverzac, J. (1993): *Francoise Dolto. Itinerario de una psicoanalista*. Buenos Aires, De la Flor.
- Dolto, F. (1995): *La causa de los niños*, Barcelona, Paidós.
- (2004): *La causa de los adolescentes*, Buenos Aires, Paidós.
- Duschatzky, S. (comp.) (2009): *Tutelados y asistidos*, Buenos Aires, Paidós
- Erickson, E. (1987): *Identidad, juventud e crisis*, San Pablo, Guanabara.
- Frigerio, G. (2008): *La división de las infancias. Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcónica*, Buenos Aires, Del Estante Editorial.
- Gagliano, R. (2009): Encuentro educativo “Contextos de encierro”, en Silvia Duschatzky (comp.), *Tutelados y asistidos*, Buenos Aires, Paidós.
- Horkheimer, M. y T. Adorno (1971): *La sociedad*, Buenos Aires, Proteo.
- Kant, I. (1993): *Pedagogía*, Buenos Aires, Akal.

- Manonni, O. (1984): *La crisis de la adolescencia*, Barcelona, Gedisa.
- Mead, M. (1961): *Adolescencia y cultura en Samoa*, Buenos Aires, Paidós.
- Sarmiento, D. (1895, 1ª ed. 1849): “Educación popular”, en *Obras Completas*, (tomo XI, Buenos Aires, Belín H.
- Sirvent, M. y otros (2006): *Nuevas leyes, viejos problemas en la educación de jóvenes y adultos. Aportes para el debate sobre la ley de educación desde una perspectiva de educación permanente y popular*, Buenos Aires, mimeo.
- Spranger, E. (1929): *Psicología de la edad Juvenil*, Madrid, Revista de Occidente.
- Weber, M. (1991): *Ciencia y política*, Buenos Aires, CEAL.
- Zelmanovich, P. (2006): *Jóvenes, escuela y subjetividad*, Buenos Aires, FLACSO.

Otras lecturas sugeridas

- Frigerio, G. (2003): *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde*, Buenos Aires, Novedades educativas.
- Gagliano, R. (1998): “Muertes y transfiguraciones en la vida adolescente en el fin de siglo”, *Revista Propuesta Educativa*, n° 18.
- Levi, G. y J. Schmitt (1996): *Historia de los jóvenes*, tomos I y II, Madrid, Taurus/Santillana.
- Margulis, M. (1996): *La juventud es más que una palabra*, Buenos Aires, Biblos.
- Mekler, V. (1992): *Juventud, educación y trabajo*, Buenos Aires, CEAL.



CAPÍTULO 7. Uso de drogas, juventud, delito

El fenómeno de la drogadependencia ha adquirido un lugar propio en los medios y en las representaciones sociales. En ese contexto de representación, droga, violencia y delito se asocian rápida e indiscriminadamente a la juventud. Proponemos en este capítulo un enfoque del problema acorde a las líneas de pensamiento que hasta aquí hemos desarrollado.

Asimismo, este enfoque servirá como introducción a las reflexiones del apartado sobre la experiencia de una escuela dentro de una comunidad terapéutica y también a algunas consideraciones sobre la posibilidad de establecer una relación productiva entre diálogo educativo y diálogo terapéutico que se incluyen en este capítulo.

1. Opinión pública y culpabilización

El Observatorio Provincial de Drogas (OPD), que funciona desde el 2002 en la Subsecretaría de Adicciones de la Provincia de Buenos Aires, reveló que en esta jurisdicción 228 mil personas de entre 15 y 16 años consumen drogas ilegales y que 480 mil abusan de bebidas alcohólicas.

Sobre 15 millones de habitantes, algo más de 700 mil personas padecen alguna adicción compulsiva a distintas drogas y 300 mil menores de entre 12 y 15 años consumen alcohol con regularidad.

En 2004, el OPD estudió la franja de jóvenes de entre 12 y 26 años para desagregar el tipo de sustancias que se consumían, el género y el nivel económico de los consumidores. Una de las conclusiones que podemos señalar es la siguiente: el 70% de la población de la provincia de Buenos Aires inicia su contacto con el alcohol siendo menor de edad.

Nuestra región tiene la peor distribución del ingreso del planeta, una alta tasa de desempleo y una brecha entre ricos y pobres cada vez mayor [...]. Frente a la desesperación y la ausencia de futuro, aparece la droga, un sucedáneo a la mano para sustraerse a la rigidez de la exclusión, para compensar la falta de movilidad social [...]. Los medios de comunicación construyen nuevos demonios [...] la droga remite al desborde, a la falta de control y seguridad, a la violencia, la agresión y al descontrol. (Hopenhayn, 2002)

Los jóvenes aparecen asociados a la violencia y a la droga, los medios de comunicación los presentan como sujetos peligrosos: “Ellos, los que viven en el mayor desajuste entre capital educativo y oportunidad de empleo, los nómades de la metrópoli, los no invitados a las fiestas del progreso, son pensados por los demás como candidatos a la violencia y a la droga, ya sea como consumidores problemáticos o traficantes” (Hopenhayn, 2002).

Este escenario de culpabilización de los jóvenes está ligado al debilitamiento del Estado social, que ha sido remplazado paulatinamente, por un Estado punitivo: “El Estado se retira de la vida económica y afirma la necesidad de reducir su papel social y ampliar su intervención penal. A la manera de un buen padre de familia que actuó durante demasiado tiempo, con ternura y tolerancia, en lo sucesivo, el Estado de bienestar deberá adelgazar y luego obrar con severidad con sus fieles desocupados y elevar la seguridad –definida en términos físicos y de propiedad, y no de riesgo de vida (salarial, social, médico, educativo)– al rango de prioridad de la acción pública”, (Wacquant, 1999).

Como es sabido, el consumo de drogas psicoactivas ha estado presente a lo largo de la historia en todas las culturas. Lo que ha ido cambiando es su modo de uso, y la interpretación social de ello en relación con su carácter más o menos conflictivo.

El uso de drogas cuestiona la ficción del sujeto disciplinado y funcional al proceso económico: la imagen del drogadependiente se contrapone a la del sujeto organizado y productivo. El uso de drogas –en particular su uso recreativo– suele verse como amenaza al mundo de la productividad y del trabajo: sólo serán útiles aquellos que pueden sostener la plena disposición y la atención.

Como percepción opuesta, se presenta también el uso de ciertas drogas como potenciadoras del “rendimiento” de deportistas, artistas, empresarios. Existen drogas que

parecen ser funcionales al desempeño exitoso en el mercado: la alta estimulación y la relativa insensibilización emocional que provoca la cocaína, parecen adecuadas a la intensidad que demanda la competencia actual en muchos ámbitos vitales.

Estas maneras opuestas en que la sociedad expresa el problema, nos llevan a evaluar una diferencia entre la realidad efectiva del consumo de drogas y su percepción. Numerosos estudios revelan un desajuste entre la percepción pública del problema y su real magnitud. En lo que nos atañe, consideramos necesario no relativizarlo, sino entenderlo como un síntoma sociocultural, ya que es un problema que afecta a quienes suelen ser nuestros educandos.

2. Victimarios y víctimas

Si bien se ha impuesto el estereotipo del “joven adicto y delincuente”, en diversos estudios podremos observar que los jóvenes, más que victimarios, son las víctimas del sistema. Según la Organización Internacional del Trabajo (OIT), 5,7 millones de niños realizaban trabajos forzosos o en condiciones de servidumbre en el año 2000.

En un estudio realizado en 2008 por el Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC) fueron encuestados 1.800 jóvenes asistentes a escuelas públicas de entre 13 y 18 años, en cinco ciudades del país: provincia de Buenos Aires (Quilmes y Zárate), Mendoza (Godoy Cruz), Tucumán (Montero) y en la capital de Corrientes, más de la mitad de los estudiantes encuestados señalan a la escuela como el principal espacio en el que sufren discriminación, y las causas señaladas son: los rasgos físicos (53 %), la posición económica (19 %), el color de la piel (17 %).

En *Anales de la educación* (2005), Claudio Mate, subsecretario de Asistencia de las Adicciones de la provincia de Buenos Aires estudia el impacto que ha producido el sistema económico post industrial en la generación de la pobreza y la profundización de la brecha entre ricos y pobres.

En este escenario, los jóvenes aparecen perjudicados, apartados del sistema productivo y sienten comprometido su proyecto de vida (Mate, 2005).

La ruptura de los jóvenes con un proyecto de vida implica también un distanciamiento de los lazos intergeneracionales. La sensación de no poder hacer nada constituye uno de los principales obstáculos –para jóvenes y adultos– que limita las posibilidades de enfrentar este complejo asunto. Los adultos no encuentran una manera adecuada de

intervención, no aciertan en comprender que droga y violencia son síntomas, manifestaciones de problemas más profundos que es necesario abordar.

En el contexto de pobreza descrito, el abandono al que se ve sometido el adolescente, facilita la presencia de la droga en sus vidas: la evasión y “lo prohibido” los identifica entre sí, y los diferencia y aleja de una sociedad desigual e injusta donde la vida se hace poco soportable.

Mediante el consumo desregulado y compulsivo de drogas, los jóvenes compensan la ausencia de pertenencia a una sociedad, la ausencia del adulto, la falta de mecanismos y agencias sociales que promuevan lazos interpersonales y el cuidado que merece la juventud. Esto se facilita en una sociedad mercantilizada, en la que la cultura propone la valoración del placer continuo y la felicidad inmediata, como una sustancia que puede comprarse y consumirse.

Nuestra vida está más o menos estructurada, y pertenecemos –querámoslo o no– a un grupo normativo [...]. La relación con la droga, al principio, puede ser apasionante, sobre todo para chicos que nunca han tenido nada, desde una historia de perdedores en la que han sentido profundamente la exclusión. (Valverde Molina, 2002)

El autor asimila el encuentro con la droga con un proceso de enamoramiento, desde un inicio atrapante hasta un final en el que la droga se asimila e identifica con su propia vida.

Según el mismo autor, ante esta circunstancia, hay distintas posibilidades de abordaje: el enfoque idiográfico personal resulta útil para el conocimiento y comprensión del otro, el enfoque nomotético es asimismo apto para la intervención. El enfoque nomotético sostiene la necesidad de incorporar normas, órdenes de regularidad vital. El enfoque idiográfico trabaja sobre la individualidad, la circunstancia personal.

Toda teoría nos da una visión de conjunto que nos permite encuadrar nuestra práctica. No obstante, como profesionales, apostar a la persona del excluido implica denunciar a una sociedad que sostiene la injusticia, la pobreza y las desigualdades junto con la discriminación.

El concepto de “riesgo social”, que se utiliza para niños y jóvenes con problemas de adicción, tiene dos connotaciones: el riesgo que supone para el desarrollo personal, y el riesgo social como manifestación de una conducta perjudicial para el entorno, como consecuencia de las carencias vividas.

Los dos aspectos son el resultado de la situación social a que está sometido el niño o el joven. En general, el Estado se hace presente cuando la víctima, producto de ese abandono, se transforma en victimario. El Estado activa su discurso penalizante.

Este discurso penalizante es causa y reflejo del recurso al encierro como respuesta al problema: los centros cerrados de detención de los penalizados, o su internación en comunidades terapéuticas, cuyo “carácter voluntario” está gravemente condicionado por la opción a la cárcel de menores.

Apuntes sobre una experiencia educativa en una comunidad terapéutica

En este apartado nos referiremos a una circunstancia terapéutica con el propósito de resignificarla en relación con el trabajo educativo. A la vez, demarcamos la especificidad de nuestra labor educativa, al distanciarnos del concepto de “tratamiento” utilizado por el Sistema Penal, con sus connotaciones de disciplinamiento y manipulación.

Los conceptos básicos sobre los que se organizan las comunidades terapéuticas consisten en la autoayuda y la idea de asamblea comunitaria como factor de resocialización. Fueron iniciados por Alcohólicos Anónimos y Synanon. Dentro de estos modelos, los programas para el tratamiento de drogadependientes presentan diferencias y matices.

La expresión “comunidad terapéutica” comenzó a utilizarse en los hospitales psiquiátricos del Reino Unido en la década de 1950. Posteriormente, en la década de 1960, se extendió a los Estados Unidos, como una alternativa a los tratamientos tradicionales. Maxwell Jones, Ronald Laing, David Cooper, expusieron teorías y prácticas con un fuerte acento antimanicomial, en lo que luego se conoció como parte de la antipsiquiatría.

En la Argentina, a partir de los años sesenta, se incluyen experiencias de comunidad, orientadas a trabajar en la externación de los pacientes de los hospicios de salud mental.

Puede recordarse la labor del doctor Ricardo Grimson en el Hospital Estévez de Lomas de Zamora, la del doctor Jorge García Badaraco, que organizó la primera residencia médica en psiquiatría y trabajó en comunidades terapéuticas con orientación psicoanalítica. Los doctores Armando Macagno, Horacio San Martín y Miguel Ángel Materazzi, que crearon, en el Hospital Borda, la primera comunidad terapéutica para el tratamiento de drogadependientes, con un estilo de asamblea horizontal regulada por un equipo interdisciplinario y con atención a la familia, la terapia grupal y la expresión artística como forma de tratamiento. Entre muchas otras experiencias posteriores, es digno de mención el proceso de desmanicomialización desarrollado en la provincia de Río Negro en la década de 1980.

En consideración de lo productivo de estas experiencias, entendemos que la escuela puede integrarse favorablemente como parte del proceso en una comunidad terapéutica.

A propósito de ello, transcribimos aspectos del informe presentado por los docentes sobre una experiencia iniciada en San Miguel, provincia de Buenos Aires en el año 2006. Se trata de la Escuela Media N° 4, con sede en la comunidad terapéutica El Reparó. En su lectura pueden observarse aspectos de esta integración posible, teniendo en cuenta que la actividad educativa tiene su propia especificidad, y no es, evidentemente, una actividad terapéutica, aunque pueda articular con ella y elaborar para sus propios objetivos algunos de sus elementos.

“En octubre del 2005 la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, dispone que se abra una Extensión/ Sede de la Escuela Educativa Media N° 4 en ACIAR, El Reparó-Comunidad Terapéutica. La misma fue considerada por los fundamentos presentados oportunamente, teniendo en cuenta el modelo terapéutico en el cual se desarrollaría la actividad pedagógica.

De esta forma los jóvenes iniciaron y/o continuaron sus estudios mientras realizaban su tratamiento. Ello ha favorecido y concretado las metas de inclusión educativa y social que son indispensables para que su proceso de recuperación sea exitoso.

Los indicadores de pobreza, indigencia, marginalidad, desnutrición, delincuencia, violencia familiar, mortalidad infantil, analfabetismo y hacinamiento entre otros, nos demuestran la extrema gravedad de la situación que estamos viviendo [en el país].

Con este cuadro de situación tan complejo, el consumo de sustancias psicoactivas ha alcanzado niveles abrumadores, afectando a las franjas de la población más desprotegidas, en particular a niños, jóvenes y adolescentes de ambos sexos.

La enseñanza formal en un centro de recuperación concreta una efectiva igualdad de oportunidades y posibilidades para todos y el rechazo a todo tipo de discriminación. Se promueve la valoración del trabajo como realización del hombre y la sociedad, como eje vertebrador del proceso social y educativo.

La necesidad de ampliar la educación con la apertura de una sede de escuela secundaria dentro de la institución deriva no sólo de cumplir la ley, sino de garantizar la igualdad de oportunidades y la equidad en las condiciones de vida. El nivel socioeducativo de nuestro país ha transformado dramáticamente la estructura y dinámica de la vida de nuestros alumnos, y por ende, de los procesos educativos en los que se encuentran [...]. Esto ha redundado en una excelente interacción con la organización de la comunidad terapéutica.

Consideramos que nuestra experiencia es un ejemplo de cómo un medio que permite mantener las condiciones necesarias para el desarrollo de los programas edu-

cativos para niños, jóvenes y adultos en situación de desprotección social, posibilita el aprendizaje de conductas y de convivencia, al que se integran los familiares, la comunidad y los docentes en un sistema de intercambio abierto, participativo, y productivo para todo el conjunto social.

Una estrategia educativa de inclusión social como la que estamos implementando necesita ser continuada, desarrollada y fortalecida. Asimismo, creemos que puede ser valioso incorporar herramientas de la cultura terapéutica comunitaria a la cultura educativa, ya que ambas intentan contribuir al proceso de integración social, en oposición a las fuerzas marginadoras de nuestra sociedad actual.

Se debe tener en cuenta que se requiere un personal docente interiorizado en la problemática del alumno al cual se va a acompañar en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Por este motivo, se ha impulsado la selección y designación de aquellos docentes predispuestos a concretar este desafío, con el objeto de lograr una mayor articulación que permita el éxito de esta experiencia.

Estamos convencidos de que todos los esfuerzos que sean dedicados a la implementación de un trabajo en red entre escuela y otras instituciones, desarrollando y construyendo estrategias educativas novedosas y creativas para enfrentar el deterioro socioeducativo de nuestros jóvenes, representan la mejor y más segura inversión que podemos concretar.

Poseedores del deseo de aprender y de constante superación, los alumnos-residentes, realizan la práctica escolar con dedicación y responsabilidad. Se destaca que el modelo de tratamiento [...] interdisciplinario y supervisado por profesionales altamente capacitados, posibilita un abordaje efectivo que rescata la potencialidades de cada alumno de manera gradual, progresiva y consolida, al mismo tiempo, los objetivos generales de su propio tratamiento.

Sin embargo, se plantean muchos obstaculizadores de aprendizaje como la edad, la marginación, el desempleo, calidad y condición de trabajo, medio sociocultural y familiar, entre tantos otros. De igual modo aquellas dificultades personales que involucran lo emocional-afectivo como inseguridad afectiva, sentimiento de inferioridad, automarginación, miedo al fracaso, al ridículo e incertidumbre de no saber si van a poder controlar el deseo de consumir.

En este contexto, la escuela necesita favorecer el desarrollo de una propuesta pedagógica de inclusión y calidad que promueva habilidades y competencias que puedan contribuir a la construcción de un estilo de vida positivo partiendo del conocimiento, la capacitación y la reflexión constante sobre la base de normas y

valores que la sustenten.

Se realiza la planificación de una propuesta que permita la permanencia, continuidad y promoción de todos los residentes que ingresan a la institución. Independientemente de la instancia de tratamiento en la cual se encuentre nuestro alumno, se focaliza el hecho concreto de inclusión inmediata a la actividad escolar.

Los alumnos que han perdido tramos de su escolaridad se reintegran a la educación común mediante un diagrama de programas de apoyo. En el marco de este concepto, elaboramos una propuesta de educación Inclusiva, dirigida a un grupo heterogéneo que posee diferentes vías y posibilidades de acceso al conocimiento, por lo que se plantean distintas formas de abordaje de los temas.

Se promueve el aprendizaje a partir de temáticas que se encuentren ligadas a los intereses vitales, es decir, altamente significativo. En la actualidad se cuenta con una panadería, en donde se aprende un oficio, y una red de microemprendimientos productivos. Esto exige una participación de manera activa responsable y, al mismo tiempo, autónoma en comportamientos, actitudes y toma de decisiones. Supone la interacción con sus pares quienes, le servirán de referente y espejo de sí mismos. En este ambiente de empatía, responsabilidad y honestidad se recuperan los aprendizajes previos, se amplían y se vuelven a aplicar en situaciones nuevas.

Desde el enfoque interdisciplinario, partiendo de la enseñanza, se proporcionarán elementos para que se pueda reflexionar sobre la situación individual, social, económica y cultural en la cual se desarrolla y organiza la vida cotidiana. En este marco se procura la adquisición de conocimientos, experiencias y valores sociales, útiles para el desarrollo de actitudes individuales y colectivas positivas.

La apropiación de nuevos conceptos permite una intervención consciente, responsable y solidaria en distintos escenarios. Se consolida su participación como ciudadano activo y libre considerando todas las variables posibles en un mundo diverso. [...] La escuela ofrece la posibilidad de construir un futuro digno e independiente sobre la base de su propia identidad.

El aula se convierte en un taller informativo-práctico y formativo, en donde se brinda el sostén teórico y apoyo que permite el desarrollo de actividades similares en las que el alumno puede desplegar sus potencialidades tendientes a rescatar la dignidad.”

Estas consideraciones y muchas otras que aparecen en este texto que citamos pueden ser reformuladas y sometidas a reflexión, ya que toda afirmación en nuestro espacio

educativo, más que a cerrar una temática, nos invita a promover nuevas preguntas, por ejemplo: la edad ¿es realmente un obstáculo para el aprendizaje?, ¿cuál es la situación de las familias en relación con el acceso a derechos sociales como la salud, la vivienda y el trabajo, en el marco de un contexto de desigualdad e injusticia social?

3. Educación y terapia. Cuando las funciones se complementan

Algunos elementos de la actividad terapéutica, tal como son descritos por Valverde Molina (2002), dan cuenta de principios que también guían la práctica pedagógica, y pueden ser en parte asimilados y resignificados en la tarea educativa:

1. La cuidadosa consideración de la realidad del alumno como punto de partida.
2. El desarrollo de una comunicación interpersonal profunda.
3. El trabajo sobre las articulaciones del lenguaje como instrumento para nombrar el mundo.
4. La posibilidad de poner en palabras pensamientos y sentimientos.
5. La necesidad de trabajar en la “subjetivación” del alumno.
6. La posibilidad de trabajar con la recuperación de la memoria y las historias de vida.

“En general vemos que la respuesta social llega tarde, actuando en sus consecuencias y no en las causas. El discurso penalizante actúa cuando el sujeto ‘es’ un peligro, y no cuando ‘está’ en peligro”, señala Valverde Molina (2002).

Uno de los aspectos que sostiene la expulsión social de los jóvenes con quienes tratamos es la despersonalización a que han sido sometidos institucionalmente. Por lo tanto, el diálogo terapéutico y el diálogo educativo, deberían ser, ante todo, dirigido a la personalización y el reconocimiento del valor propio de cada ser humano.

La terapia y el acto educativo, pueden ser concebidos como procesos de “encuentro”, en los que los actores entran en un diálogo de reflexiones y vivencias compartidas. Este proceso, tanto terapéutico como educativo, ha de tender a que el sujeto pueda reconstruir simbólicamente su sentido vital, recuperar su historia y, desde esa posición, diseñar un proyecto.

Este sentido vital será una alternativa real al espacio que ocupó la exclusión y la droga, y necesitará tiempo y comprensión frente a las caídas que aparezcan. Se trata de un diálogo “de existencia a existencia”.

El presente del alumno que también es paciente es muy complicado, existen profundos conflictos a solucionar. Del mismo modo, el educador o el terapeuta tienen con-

flictos, y muchos de ellos pueden ser compartidos. Sin las rígidas mediaciones que en muchos casos suponen las condiciones de terapeuta o educador, es importante que el paciente/alumno pueda conocer experiencias vividas por el educador o el terapeuta, ya que esto genera proximidad y confianza, a la vez que permite que el educando descubra, más allá del profesional, a la persona que se encuentra en relación con él.

De la misma manera, el alumno/paciente podrá ver en el otro cómo se ha construido un proyecto, y de esta manera construir los propios.

En este largo proceso educativo y terapéutico, el sujeto puede ir adquiriendo una responsabilización progresiva, para alcanzar su autonomía. Es posible pensar una relación equilibrada en la que –en nuestro caso– el alumno pueda ir conociendo las facetas humanas de su educador y se establezca una comunicación bidireccional, para que el diálogo no sea un monólogo.

En el encuentro no ha de fomentarse la dependencia, sino la autonomía. Pero este es un objetivo, no un punto de partida: “La dependencia ha de ser observada como un ocasional problema desde el terapeuta y no del paciente, porque es lógico que este inicie la relación terapéutica (y educativa), desde cierta dependencia” (Valverde Molina, 2002).

Lo expuesto, de acuerdo con nuestras experiencias vividas en cárceles y centros cerrados de jóvenes, nos lleva a entender la educación como un encuentro, tal como lo han propuesto Gómes de Acosta, en su *Pedagogía de la presencia* (1995) y Paulo Freire en *La educación como práctica de la libertad* (1973).

Más allá del contexto institucional en el que nos encontremos, es posible partir de la relación más inmediata que es el encuentro entre enseñante o docente y alumno o enseñado. Como señala Paul Ricoeur refiriéndose a la universidad en *Ética y cultura* (1994): “Toda institución es, en último análisis, la formalización de la relación educativa entre un docente y un alumno, mediada por el objeto de conocimiento”.

Es una relación difícil y asimétrica, en la que la investidura del título, la competencia y la experiencia permiten al docente la imposición y el ejercicio de dominación. En el proceso formativo de este docente ha sido privilegiada la consideración de que el alumno “no sabe nada”.

Esta idea parece reforzarse en los espacios de encierro: los chicos presos son considerados –en palabras de algunos de sus docentes– “silvestres, espontáneos”; en consecuencia, aprender sería un pasaje de la ignorancia al saber, y todo este pasaje sería competencia exclusiva del educador.

Sin embargo, el enseñado –además de ser sujeto de derecho– tiene ideas sobre mundo, deseos, gustos, conocimientos anteriores, conocimientos paralelos con los cuales confrontar, que muchas veces el sistema ha obturado en el camino a la expulsión social y

mediante la verticalidad de los contenidos impuestos institucionalmente.

Si bien la enseñanza implica una relación asimétrica, de ningún modo esa relación es unidireccional: en el diálogo educativo el educando puede aportar conocimientos que enriquezcan profundamente el intercambio.

Bibliografía de referencia

- Freire, P. (1973): *La educación como práctica de la libertad*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Gómes da Costa, A. (1995): *Pedagogía de la presencia*, Buenos Aires, Losada.
- Hopenhayn, M. (2002): *América Latina desigual y descentrada*, Buenos Aires, Norma.
- Mate, C. (2005): “Las drogas y la educabilidad”, *Anales de la Educación Común*, n° 1 y 2.
- Ricoeur, P. (1994): *Ética y cultura*, Buenos Aires, Editorial Docencia.
- Valverde Molina, J. (2002): *El diálogo terapéutico en exclusión social*, Madrid, Narcea.
- Wacquant, L. (2008): *Las cárceles de la miseria*, Buenos Aires, Manantial.

Otras lecturas recomendadas

- Goti, E. (1990): *La comunidad terapéutica: un desafío a la droga*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Materazzi, M. (1991): “Entrevista psicoterapéutica en la drogodependencia”, *Revista Argentina de Clínica Neuropsiquiátrica*, n° 4, pp. 556-564.
- Savater, F. (1988): “Tesis sociopolítica sobre las drogas”, en *Ética como amor propio*, Madrid, Mondadori, pp. 287-294. Disponible en: <http://perso.wanadoo.es/jcuso/textos/savater3.htm>.



CAPÍTULO 8. Reconsideración del concepto de cuidado pedagógico

Rafael Gagliano (2005) sostiene que existen dos funciones que deben cumplir los adultos y la escuela para concretar el encuentro:

- Recuperar el lenguaje cotidiano como medio que nos expresa, nos permite conocer y nombrar el mundo que habitamos.
- Llevar a la práctica el cuidado de los alumnos.

En este capítulo procuraremos realizar un acercamiento detallado a estos conceptos.

1. La historia de vida como instrumento de conocimiento

Es posible implementar la historia de vida como instrumento educativo y terapéutico. La narración de la historia de vida y la reelaboración de la memoria son formas de intervención plásticas y útiles para que el sujeto pueda trascender su aquí y ahora.

Dice Paul Ricoeur (1984): “La vida es un relato en busca de un narrador” (1984). La aventura biográfica, la necesidad de repasar la propia historia y tomar el pasado como hecho existencial e integrado a la existencia, es también pertinente al encuentro del aula.

Estos jóvenes han vivido una vida, en buena medida, narrada desde o por otros: los jueces, los trabajadores sociales, la policía, etc. Reelaborar un recuerdo, mirar un pasado que ha dejado huellas que condicionan los vínculos con el mundo, puede resultar liberador. No sólo en un sentido catártico, sino en un sentido más cercano a lo psicoanalítico,

en la medida en que la vida propia se hace comprensible –por lo menos en parte– en tanto es posible contarla.

De alguna manera, nuestra vida adquiere cierto tipo de unidad en la medida en que es narrada por nosotros mismos. Esto es porque una narración es siempre una interpretación: en el acto de “contarnos” a nosotros mismos, seleccionamos los elementos de sentido de los que –consciente e inconscientemente– nos hemos apropiado.

Si comprendemos que la posibilidad de “narrarse” es una valiosa alternativa pedagógica, en especial en los contextos de los que nos ocupamos, sería pertinente evaluar nuestras capacidades al respecto, y trabajar en ellas: ¿con qué recursos contamos para estimular e incentivar la posibilidad de los alumnos de contar su propia historia? ¿Cómo desarrollar estas capacidades didácticas?

2. El valor de la palabra

El esfuerzo humano por comprender el mundo es el esfuerzo por significar el objeto de conocimiento. El mundo no es sólo lo que pensamos y lo que vivimos. El sentir es anterior al pensar, de manera que hay una dimensión vital que se agrega al pensamiento y a la acción. El conocimiento es un proceso donde el sentir y el pensar se articulan y se complementan, y el lenguaje es una posibilidad de expresar ambas esferas.

Por la palabra ordenamos el mundo, con la palabra el hombre organiza lo real. Esta operación es una forma de construir la realidad, lo real se transforma en realidad mediante la palabra.

Sabemos que el lenguaje no puede explicitar y aclarar totalmente los sentimientos humanos. No en vano la metáfora hace su aparición como creadora de mundo cuando queremos expresar la pérdida, el éxtasis, el dolor o el encuentro.

El hombre se pregunta acerca del significado de las cosas en relación con su vida. Estos significados no surgen de la nada, son desarrollos colectivos. No existen actividades aisladas y de un único individuo. No existen seres humanos aislados, sí existen comunidades humanas.

El hombre desarrolla técnicas, instrumentos que le permiten actuar sobre la naturaleza. La tecnología puede entenderse como extensión del cuerpo, y por lo tanto también como amplificación de las sociedades.

El lenguaje, como afirma Vitgotski (1964), es un instrumento del hombre y de la sociedad. Por el lenguaje, el hombre conserva la memoria colectiva, las experiencias

pasadas son almacenadas y dispuestas para hacerse presentes, actualizadas en el acto de comunicación.

Al nacer en una determinada cultura, aprendemos a interpretar el mundo a partir de los valores por ella consagrados que son presentados por la lengua. Nuestra manera de pensar lleva implícita el habla, ya que pensar significa dinamizar y articular símbolos, relacionar conceptos dados por el lenguaje.

Aquello para lo que no tenemos palabras es imposible de asir y nos aleja, nos confunde. Es por eso que la primera forma de intervenir frente aquello que no tiene palabras es ponerle nombre.

Nuestra capacidad intelectual depende también de nuestras posibilidades de abstracción y simbolización ordenadas por el lenguaje. En *1984* de G. Orwell (1971) se ficcionaliza la disminución gradual del léxico permitido al pueblo, que tiene el fin de disminuir la capacidad de raciocinio. Si bien se trata de una ficción, y los estudios lingüísticos han demostrado que no es posible que una intervención establezca definitivamente los límites de una lengua, la metáfora de Orwell advierte sobre las operaciones ideológicas que se instrumentan a partir del lenguaje.

“Los límites de mi lengua denotan los límites de mi mundo” ha escrito Wittgenstein (1982).

Para hacer una diferencia con la situación de encierro, en la que se genera –debido a aquella “necesidad” de resistencia e identificación que mencionábamos antes– un idiolecto identitario y cerrado, podemos recuperar para los jóvenes el lenguaje cotidiano, disponer situaciones que requieran la expresión oral, debates en los que defiendan sus ideas. Podemos jugar con la tensión y la fricción entre el habla cotidiana del afuera y el idiolecto tumbero, mediante ejercicios que impliquen la conciencia sobre el texto hablado y escrito.

También es posible desarrollar la lectoescritura como un ejercicio compartido: la lectura es un acto social que necesita ser aprendido.

3. Educar es cuidar

“Cuidar”, según el diccionario de la Real Academia Española, es “poner interés y esmero en la ejecución de algo”. “Cuidado”, desde el punto de vista pedagógico, tiene el sentido que Rafael Gagliano le da en su artículo “Los lenguajes del cuidado y los cuidados del lenguaje” (2007): “Cuidar no es solamente contener físicamente, visualmente, afectivamente a los niños y los jóvenes. Cuidar es interpretar la totalidad del ser como

potencia del mundo, que es cada aprendiz. Ese cuidado está íntimamente unido a la tarea de educar, facilitar el acceso a la cultura, crear posibilidades para multiplicar las filiaciones simbólicas”.

El cuidado implica entonces un encuentro dialógico, alejado de los interrogatorios y de las pruebas diagnósticas comunes en los institutos y juzgados. La potencialidad del sujeto se manifiesta cuando el adulto escucha y reflexiona sobre lo que sucede en ese encuentro. El término “potencia” remite a Aristóteles, quien en su *Metafísica* (1975) entiende la potencia dentro del más amplio sentido de posibilidad: la potencia como el poder que tiene un ente de producir un cambio en sí o en otro.

“El cuidado de un niño no es otra cosa que hacerlo visible para sí mismo y para el otro” señala Gagliano (2007) (7). Cuidar es también acompañar la soledad, y ofrecer a los jóvenes instrumentos para salir de la extrema soledad en la que se encuentran.

Una cultura generadora de pulsiones inmediatas, que promueve la banalización de los sentimientos y el “todo vale”, invita a acompañar con cuidado y atención crítica a los jóvenes, para que ese espacio no sea ocupado por quienes difunden la ignorancia y luego se alarman por la violencia, y –cíclicamente– reclaman el aumento de la represión al poder político.

Gagliano advierte sobre “Las delegaciones múltiples que los adultos estamos haciendo con los niños a favor de productos sustitutos” (2007). Y –como hemos dicho– muchos de estos productos sustitutos que el mercado proporciona son delegaciones peligrosas.

Resulta necesario que los docentes (y no docentes), generemos un poder de asociatividad que nos permita superar la dispersión de energías, para enfocarnos en estos cuidados indispensables para nuestros alumnos, sean jóvenes o adultos.

Para fortalecer el cuidado es necesario el diálogo, y ese diálogo implica un intercambio generacional entre alumnos y docentes en el espacio educativo.

Una experiencia reciente puede servir como ejemplo de las posibilidades de este diálogo.

En el taller de radio a cargo del profesor Héctor Marrese, los jóvenes leen diarios y revistas, habiendo seleccionado previamente los temas que más los entusiasman: el fútbol, la música, la justicia penal. A propósito de estos u otros temas, iniciamos un diálogo en el que los adultos ponen en juego su capacidad de relato generando un texto, una trama. Diversos asuntos son elaborados en el taller y luego transmitidos por la radio: la ciudad en los años cuarenta y cincuenta, el noviazgo y la presentación de la pareja a la familia, el pantalón largo, etc. Estos asuntos resultan extraños y atractivos a los alumnos, que los comparan con la actualidad. Textos del poeta popular Héctor Gagliardi, seleccionados y leídos por el alumno Andrés A., completan los relatos.

Bibliografía de referencia

Aristóteles (1975): *Metafísica*, Madrid, Espasa-Calpe.

Gagliano, R. (2005): “Esferas de la experiencia adolescente, por una nueva geometría de las representaciones intergeneracionales”, *Revista Anales de la Educación*, n° 1 y 2, Buenos Aires.

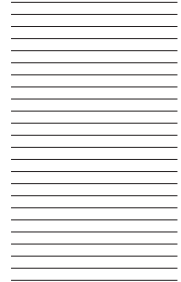
— (2007): “Los lenguajes del cuidado y los cuidados del lenguaje”, *Revista Anales de la Educación*, n° 6, Buenos Aires.

Orwell, G. (1971): *1984*, Buenos Aires, Salvat.

Ricoeur, P. (1984): *Educación y política*, Buenos Aires, Docencia.

Vigotsky, L. S. (1964): *Pensamiento y Lenguaje*, Buenos Aires, Lautaro.

Wittgenstein, L. (1982): *Tractatus lógico-philosophicus*, Madrid, Alianza.



CAPÍTULO 9. Sugerencias para seguir trabajando

En este capítulo presentamos algunas propuestas para repensar y profundizar los contenidos de este módulo.

- En este módulo se incluyeron las reflexiones de personas privadas de su libertad sobre sus propias trayectorias educativas y sus percepciones sobre la escuela. ¿Cómo explican ellos la interrupción de su escolaridad? ¿Qué sentido le atribuyen a la escuela? Les proponemos articular estos testimonios con los conceptos de fracaso escolar e inteligencias que se abordan en este módulo, en el contexto de los datos estadísticos sobre la situación educativa aportados en este módulo y en el Módulo 1. ¿Qué desafíos principales se derivan de esta situación para nuestra tarea pedagógica?
- La normativa y materiales educativos contienen una concepción sobre los sujetos de la educación. Les proponemos tomar los materiales educativos que suelen utilizar o tener a disposición y/o las regulaciones curriculares de los espacios educativos donde ustedes se desempeñan: ¿Qué concepciones de sujeto se encuentran explícitas o implícitas? ¿Cómo aparecen referidas la infancia, la adolescencia y la adultez? ¿Qué implicancias tienen estas concepciones en la construcción del vínculo pedagógico?
- La estigmatización ejercida por los medios de comunicación es notable en casi todos los programas de televisión que tematizan el asunto del uso de drogas y la vida en las cárceles. También está presente en algunas películas. Seleccionar un

programa o informe periodístico de televisión (u otro medio de comunicación), describir su contenido y analizar luego qué estereotipos reproduce, qué relaciones sociales naturaliza, qué perspectiva o perspectivas subyacen.

- En el último capítulo de este módulo nos referimos al cuidado pedagógico y se presentó una experiencia concreta. ¿Qué otras experiencias conocen?, ¿por qué se pueden enmarcar dentro del concepto de cuidado pedagógico? Invitamos a su vez a sugerir nuevas propuestas de actividades con los estudiantes que se fundamenten en la noción de cuidado pedagógico.

