

bibliotecaplural

Juventudes y violencias
en América Latina
Sobre los dispositivos
de coacción en el siglo XXI

Gabriel Tenenbaum
Nilia Viscardi
(coordinadores)



Gabriel Tenenbaum • Nilia Viscardi
(coordinadores)

JUVENTUDES Y VIOLENCIAS
EN AMÉRICA LATINA

Sobre los dispositivos de coacción
en el siglo XXI



CSIC



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

bibliotecaplural

La publicación de este libro fue realizada con el apoyo de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (csic) de la Universidad de la República.

Los libros publicados en la presente colección han sido evaluados por académicos de reconocida trayectoria en las temáticas respectivas.

La Subcomisión de Apoyo a Publicaciones de la csic, integrada por Mónica Lladó, Luis Bértola, Carlos Demasi, Cristina Mazzella, Sergio Martínez, Carlos Carmona y Aníbal Parodi ha sido la encargada de recomendar los evaluadores para la convocatoria 2016.

© Los autores, 2016

© Universidad de la República, 2018

Ediciones Universitarias,
Unidad de Comunicación de la Universidad de la República (UCUR)

18 de Julio 1824 (Facultad de Derecho, subsuelo Eduardo Acevedo)
Montevideo, CP 11200, Uruguay
Tels.: (+598) 2408 5714 - (+598) 2408 2906
Telefax: (+598) 2409 7720
Correo electrónico: <infoed@edic.edu.uy>
<www.universidad.edu.uy/bibliotecas/>

ISBN: 978-9974-0-1562-3

CONTENIDO

PRESENTACIÓN DE LA COLECCIÓN BIBLIOTECA PLURAL, <i>Roberto Markarian</i>	5
PRÓLOGO, <i>Susana Mallo</i>	7
INTRODUCCIÓN, <i>Gabriel Tenenbaum</i> y <i>Nília Viscardi</i>	9
LA VIDA COTIDIANA EN LOS DISPOSITIVOS DE CASTIGO ADOLESCENTE EN MONTEVIDEO, <i>Marcia Barbero Portela</i>	17
LA EDUCACIÓN EN LAS CÁRCELES: ENTRE LA LIBERTAD Y LA OBLIGATORIEDAD DEL EJERCICIO DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN. LA UNIDAD N.º 5 COMO ESTUDIO DE CASO, <i>María Eugenia Bové Giménez</i>	37
HASTA QUE LOS BENEFICIOS SE NOS ACABEN: COTIDIANIDAD, TERRITORIALIZACIÓN Y VIOLENCIA EN LA CÁRCEL DE ECATEPEC, <i>Velvet Romero García</i>	51
A PRAIA DE IRACEMA ENTRE O LÍCITO E O ILÍCITO: NOTAS SOBRE PROSTITUIÇÃO E ILEGALISMOS NAS REDES TURÍSTICAS DE FORTALEZA, BRASIL, <i>Jânia Perla Diógenes de Aquino</i>	69
ADOLESCENTES PRIVADAS DE LIBERDADE NO RIO GRANDE DO SUL: REFLEXÕES SOBRE GÊNERO E CONTROLE NAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS, <i>Rochele Fellini Fachinetto</i>	87
TAN LEJOS Y TAN CERCA: DESIGUALDAD Y VIOLENCIA EN VENEZUELA, <i>Andrés Antillano</i>	103
LA PRODUCCIÓN DEL JOVEN QUE NO ESTUDIA NI TRABAJA, <i>Esteban Kreimerman</i>	121
LA EXPERIENCIA JUVENIL: TEMPORALIDADES Y SENTIDOS EN LA ESCUELA SECUNDARIA ARGENTINA, <i>Lucía Litichever</i> y <i>Pedro Núñez</i>	137
PROYECTO PEDAGÓGICO: LEGITIMIDAD Y CONTROL. EXPLORACIÓN DE LA VIOLENCIA EN DOS LICEOS MONTEVIDEANOS, <i>Leonel Rívero</i>	157
CRIMINALIZACIÓN DE LA JUVENTUD EN CHILE: POLÍTICAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR Y TRADUCCIONES LOCALES, <i>Macarena Morales</i> y <i>Verónica López</i>	173
COEDUCACIÓN Y GÉNERO: IMPLEMENTACIÓN PEDAGÓGICA EN UN COLEGIO DE LA CIUDAD DE CALI, COLOMBIA, <i>Silvia Fernández</i>	185
¿BACHILLERATOS DE ÉLITE EN URUGUAY? UNA APROXIMACIÓN A SUS MODELOS DE SOCIALIZACIÓN, <i>Luis Alejandro Domínguez Gutiérrez</i>	205
ACERCA DE LOS COORDINADORES.....	225
ACERCA DE LOS AUTORES.....	227

Presentación de la Colección Biblioteca Plural

La Universidad de la República (Udelar) es una institución compleja, que ha tenido un gran crecimiento y cambios profundos en las últimas décadas. En su seno no hay asuntos aislados ni independientes: su rico entramado obliga a verla como un todo en equilibrio.

La necesidad de cambios que se reclaman y nos reclamamos permanentemente no puede negar ni puede prescindir de los muchos aspectos positivos que por su historia, su accionar y sus resultados, la Udelar tiene a nivel nacional, regional e internacional. Esos logros son de orden institucional, ético, compromiso social, académico y es, justamente, a partir de ellos y de la inteligencia y voluntad de los universitarios que se debe impulsar la transformación.

La Udelar es hoy una institución de gran tamaño (presupuesto anual de más de cuatrocientos millones de dólares, cien mil estudiantes, cerca de diez mil puestos docentes, cerca de cinco mil egresados por año) y en extremo heterogénea. No es posible adjudicar debilidades y fortalezas a sus servicios académicos por igual.

En las últimas décadas se han dado cambios muy importantes: nuevas facultades y carreras, multiplicación de los posgrados y formaciones terciarias, un desarrollo impetuoso fuera del área metropolitana, un desarrollo importante de la investigación y de los vínculos de la extensión con la enseñanza, proyectos muy variados y exitosos con diversos organismos públicos, participación activa en las formas existentes de coordinación con el resto del sistema educativo. Es natural que en una institución tan grande y compleja se generen visiones contrapuestas y sea vista por muchos como una estructura que es renuente a los cambios y que, por tanto, cambia muy poco.

Por ello es necesario:

- a. Generar condiciones para incrementar la confianza en la seriedad y las virtudes de la institución, en particular mediante el firme apoyo a la creación de conocimiento avanzado y la enseñanza de calidad y la plena autonomía de los poderes políticos.
- b. Tomar en cuenta las necesidades sociales y productivas al concebir las formaciones terciarias y superiores y buscar para ellas soluciones superadoras que reconozcan que la Udelar no es ni debe ser la única institución a cargo de ellas.
- c. Buscar nuevas formas de participación democrática, del irrestricto ejercicio de la crítica y la autocrítica y del libre funcionamiento gremial.

El anterior rector, Rodrigo Arocena, en la presentación de esta colección, incluyó las siguientes palabras que comparto enteramente y que complementan adecuadamente esta presentación de la colección Biblioteca Plural de la

Comisión Sectorial de Investigación Científica (csic), en la que se publican trabajos de muy diversa índole y finalidades:

La Universidad de la República promueve la investigación en el conjunto de las tecnologías, las ciencias, las humanidades y las artes. Contribuye, así, a la creación de cultura; esta se manifiesta en la vocación por conocer, hacer y expresarse de maneras nuevas y variadas, cultivando a la vez la originalidad, la tenacidad y el respeto por la diversidad; ello caracteriza a la investigación —a la mejor investigación— que es, pues, una de las grandes manifestaciones de la creatividad humana.

Investigación de creciente calidad en todos los campos, ligada a la expansión de la cultura, la mejora de la enseñanza y el uso socialmente útil del conocimiento: todo ello exige pluralismo. Bien escogido está el título de la colección a la que este libro hace su aporte.

Roberto Markarian

Rector de la Universidad de la República

Mayo, 2015

Prólogo

El presente libro es una conjunción de experiencias que tienen un pasado —a veces no tan inmediato— y un presente, lleno de esperanzas, producto de las nuevas generaciones de sociólogos con una formación sólida en nuestra Universidad y otra consolidada allende nuestras fronteras. Nilia Viscardi es un claro ejemplo de ello. Lo mismo ocurre con el coautor Gabriel Tenenbaum. Ambos han logrado establecer lazos académicos y personales en el exterior, permitiendo enriquecer este libro con investigaciones de otros países.

La historia común en nuestra Universidad, y particularmente en el área de Sociología Política del Departamento de Sociología, trasunta en perspectivas filosóficas y sociológicas que abogan por una crítica constante de las diversas manifestaciones sociales de poder y violencia en todas sus formas. La mirada política sobre la violencia busca desterrar cualquier mirada naturalizante respecto de la desigualdad y sus fuentes sociales, de la naturaleza *desviada* por oposición a una normalidad *funcional*.

Es así que el libro constituye un intento por deconstruir la economía simbólica de la violencia institucional que, tanto en Uruguay como en otros contextos, atraviesa las instituciones educativas y de control social y se despliega en diversos dispositivos de los cuales los jóvenes participan, generalmente, desde un lugar de subordinación y en condición de dominados. El sesgo que busca objetivar la investigación sociológica se centra en las múltiples manifestaciones de violencia institucional que van más allá de la visibilidad de la «violencia delictiva protagonizada por jóvenes» y que pueden, incluso, explicarla, dando cuenta de ella.

La cercanía generacional presente en este trabajo da una clara muestra de experiencias compartidas, sin importar demasiado los papeles establecidos, pues son muy cercanas no solo en edad y experiencia, sino en una impronta que comparte visiones del mundo y de la sociología. Esto hace que este libro posea todas las virtudes de la juventud: su cuestionamiento sin concesiones, su elaborado conocimiento de una realidad de la cual son participantes activos y la rigurosidad que da la academia sin caer en los facilismos de la «objetividad». Como diría Bourdieu, un colectivo debe trabajar para producir instrumentos de defensa contra la dominación simbólica que descansa cada vez más en la autoridad de la ciencia, y, agregaríamos, en un *orden* decimonónico.

Es por ello que debe ser un orgullo para nuestra disciplina los urticantes temas que se tocan en este libro con enjundia, con respeto y con enorme preocupación por los jóvenes y su relación con la violencia y la educación. Parece una paradoja —y casi una falta de respeto— unir estos dos conceptos. No obstante, la ausencia de respuestas institucionales ante una problemática creciente no solo en nuestro país, sino, como lo muestran los autores, en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México y Venezuela lo justifica y lo vuelve aún más desesperante.

Susana Mallo

Introducción

El libro que el lector tiene en sus manos está compuesto por un conjunto de investigaciones empíricas de académicos latinoamericanos comprometidos con el estudio de las experiencias de violencia sufridas por jóvenes. La obra aborda dos grandes temáticas: la privación de la libertad y el sistema educativo en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Uruguay y Venezuela. Ello se hace desde un factor común: las violencias y coacción hacia los jóvenes. Así, el recinto temático de los contenidos del libro focaliza en la violencia no instrumental y simbólica, la infracción juvenil, el castigo carcelario y su tratamiento socioeducativo, la convivencia en los centros educativos, las políticas sociales y de juventud, y las relaciones de género.

Concebidas como una mirada específica a las dinámicas de la modernidad avanzada en América Latina a inicios del siglo XXI, las múltiples violencias sociales que viven los jóvenes, como víctimas o victimarios, permiten dibujar un horizonte de sociedad en que la fragmentación, la desigualdad, la coacción, el castigo y el dolor surcan las estructuras y dinámicas sociales de nuestro continente. La violencia en el espacio escolar, la violencia política, la violencia de género, la infracción adolescente, las violencias delictivas, la violencia institucional son muestras de los hitos que las nuevas generaciones habrán de enfrentar en la lucha por transformar las dinámicas que conllevan a la exclusión social. Mapear los horizontes culturales de esta fragmentación es una de las tareas primordiales (Tiramonti, 2009). Mostrar la multidimensionalidad de las violencias dirigidas hacia los jóvenes tiene el objetivo de poner en evidencia la desigualdad en su dimensión generacional de las sociedades latinoamericanas.

¿Por qué estudiar a los jóvenes? Históricamente hemos asistido a la determinación biológica de la edad como forma de distinguir la infancia de la juventud, y esta de la edad adulta. Tal clasificación no ha sido invariante y a lo largo del tiempo se han utilizados distintas fronteras etarias. Además, las distinciones por *bioedad* acerca de quiénes son los jóvenes varía por disciplina de estudio. Por ejemplo, hay notables inconsistencias entre la determinación jurídica y sociológica de la edad. Mientras la primera habla de adolescentes (antes menores) desde aproximadamente los 12 o 13 años de edad hasta los 18 años cumplidos, los estudios socioestadísticos —muchos de ellos amparados en la determinación que hacen distintos organismos y documentos de las Naciones Unidas— refieren a los jóvenes cuando se trata de personas que tienen entre 15 y 25 o 29 años de edad. Así las cosas, estamos de acuerdo con Bourdieu (2002) en que la definición de los jóvenes depende de factores contextuales, institucionales y de poder. La situación se complejiza si se incluyen en la discusión aspectos psicológicos, como el proceso de maduración de los jóvenes, y aspectos sociológicos, como las transiciones a la *vida adulta* (unión concubinaria, hijos, empleo, casa propia,

etcétera). Con estas nuevas dimensiones, una persona que por bioedad puede ser considerada joven, por *socioedad* puede ser vista como un adulto. Ejemplos de ello son el trabajo infantil o la maternidad adolescente. Lo mismo podría decirse al comparar la bioedad con la *psicoedad*. Las tres dimensiones delimitantes de la edad deben entenderse en conjunto aunque para efectos prácticos comúnmente utilicemos la dimensión biológica. Por lo tanto, los jóvenes son una generación heterogénea desde el punto de vista biológico y psicológico, pero, sobre todo, desde las condicionantes sociales y estructurales en que viven (Durham, 2011). Esta concepción rompe con los *calendarios normativos* que sugieren etapas de vida naturalizadas, ritos y pasajes esperados. Esto quiebra las correlaciones determinantes de la edad biológica con los procesos sociales y psicológicos que experimentan los jóvenes.

Otro elemento fundamental para entender por qué es importante investigar a los jóvenes es que existen diversos procesos sociales cuyo efecto de conjunto redundaría en la manifestación de excesos de poder sobre los jóvenes que se observan tanto en los espacios que les son hostiles —el mercado de trabajo o la cárcel— como en aquellos concebidos para protegerlos y garantizar sus derechos —el sistema educativo o la familia—. Aun cuando ellos «protagonizan» la violencia delictiva, escolar o de género, la perspectiva asumida apunta a mostrar qué dinámicas de producción y reproducción de la dominación están por detrás de estos actos (Foucault, 2008). Esto es, se analizan las fuentes sociales de la vulnerabilidad que potencian la reproducción de múltiples violencias de los jóvenes cuando son jóvenes y luego en la edad adulta (Mallo y Viscardi, 2010). Por otro lado, los jóvenes son una categoría política central en toda la modernidad (Deleuze, 2008). Los sostenidos esfuerzos por alcanzar su clasificación, persecución e intervención a través de las políticas públicas de los Estados constituyen un proceso político de alcance universal, muchas veces arbitrario. Nuestro objeto está constituido entonces por las manifestaciones de *violencias vividas* por los *jóvenes* en América Latina en diferentes dispositivos del Estado, violencias influidas por las concepciones culturales respecto de la naturaleza de ambas categorías (Barreira, De Aquino y Damasceno de Sá, 2014).

¿Por qué abordar la juventud desde la violencia? La *violencia* es una categoría de análisis que permite abordar las dinámicas que diversos dispositivos de poder presentan en múltiples relaciones de dominación (Deleuze, 1995; Tavares dos Santos y Niche Teixeira, 2012). Las formas de coacción moral, institucional, física, económica y espacial —siempre histórica y socialmente constituida—, que etiquetan y constriñen, no se estudian aquí como potencialidades de la acción social, sino como límites al desarrollo de sujetos en pleno proceso de conformación personal y social (Barreira, De Aquino y Damasceno de Sá, 2014). El amplio conjunto de prácticas sociales desplegadas podría dar cuenta de mejoras en la condición social. Sin embargo, los trabajos seleccionados lo han sido porque permiten señalar los constreñimientos que estos dispositivos (Deleuze, 1995) generan, anulando potencialidades que —se supone— podrían fortalecer. Ello obedece al

hecho de que las violencias adolescentes y juveniles se destacan en el primer plano del debate sobre las actuales formas de desigualdad y fragmentación. Pensadas a veces como causas, a veces como consecuencia de un modelo desigual, la preponderancia de los adolescentes y jóvenes como víctimas o victimarios de las dinámicas sociales actuales expresa las formas específicas de concebir el conflicto social en la modernidad (Debarbieux, 1999).

La importancia fundamental con relación a los dispositivos de coacción y sus efectos puede concretarse en la relevancia que tiene para la sociedad el continuo proceso de aprendizaje en torno a la identificación y la pertenencia que se produce en la adolescencia (Dubet, 2006), y la tensión entre los deseos de hacer y ser respecto del proceso de internalización de las normas. En esta tensión se aprenden los límites de lo permitido y tolerado. Las relaciones con los pares y, con ello, la adopción parcial o completa de un nuevo universo de valoración y, en consecuencia, de prácticas que frecuentemente apuntan a encontrar el reconocimiento en el grupo de referencia acrecientan la anterior complejidad (Sutherland, 1940; Merton, 1972). Junto con el desprendimiento de la familia y el apego a los pares, el rechazo a las actividades conservadoras del orden social —por normativas y expulsivas así como por poco atractivas para desplegar un proyecto de vida— configura procesos que «atentan» contra las instituciones de control social (Hirschi, 1969) y, en general, contra la conservación del orden positivista del supuesto progreso. Por ello, lo que subyace a ciertas transgresiones es el reproche «a lo que hay» y a la violencia conservadora que procura reproducir la sociedad como tal. En concordancia con la perspectiva de las juventudes, a nuestro entender, la transgresión es una manifestación de aprendizaje de la vida social. Se aprende a convivir «testeando la regla» como hecho divertido, «saboreando la amenaza», en la excitación de la aventura (Matza y Sykes, 1961). Todas ellas son características que aparecen en la impulsividad y el dominio del deseo frente a la razón, en, por ejemplo, los jóvenes en conflicto con la ley. Este punto también es conocido como bajo autocontrol. Por otra parte, como parcialmente fue mencionado, la transgresión puede ser un reclamo de integración social ante medios normativos inaccesibles o poco seductores. Esta forma de entender la transgresión de los jóvenes no quita responsabilidad sobre los actos improcedentes que cometen, pero sí conlleva un llamado de atención a la necesidad que tienen de recibir un tratamiento acorde a su generación atendiendo las características particulares de cada caso ya que, como se dijo, la generación está compuesta por una multiplicidad de formas de hacer y ser *jóvenes*.

De este modo, el trabajo examina las concepciones del castigo y del encierro en tanto expresión de las dinámicas de criminalización propias de nuestras sociedades (Zaffaroni, 2015). Asimismo, se observan los procesos constitutivos de diversos espacios en que las políticas públicas inciden en los procesos de conformación de la juventud. También se tratan las dinámicas que operan en el sistema de enseñanza al mostrar las relaciones entre educación, saber, control y reproducción de estereotipos sociales. Estos estereotipos dan cuenta de procesos de

clase, de género, de construcción de la familia moderna, de la sexualidad y de las dinámicas que operan sobre ella (Donzelot, 2008). Es así que los estudios despliegan diferentes formas de violencia social vividas por los jóvenes en distintos dispositivos y espacios sociales de América Latina, dando cuenta en la realidad contemporánea, rol por veces evidente y por veces sutil, del Estado como principal operador en su construcción simbólica y práctica. Ello se manifiesta fundamentalmente en la escuela, en la cárcel y en las políticas sociales allí donde ellas están presentes o en falta. Esperamos también que el debate sobre violencia y juventud, al dejar al desnudo la vulnerabilidad de los jóvenes en la mayoría de las instituciones sociales a ellos destinadas, colabore en relativizar algunas clasificaciones del Estado en tanto «aparato homogéneo» (Pinheiro, 2002), a la vez que en elucidar las bases sociales de las políticas penales y de seguridad dirigidas hacia adolescentes y jóvenes (Guemureman, 2015). Muchas veces el giro de estas políticas aparece en un largo proceso de construcción histórica del discurso relativo a la seguridad y la adolescencia que explica muchos giros conservadores (Morás, 1992; Paternain, 2013).

El libro ofrece diversas miradas acerca de la juventud desde distintas disciplinas y temáticas. En este sentido, Marcia Barbero, en su trabajo, abre «la caja negra» que constituye la vida cotidiana en diferentes centros del Sistema de Responsabilidad Adolescente (actualmente, Instituto Nacional de Inclusión Social Adolescente) del Uruguay, órgano desconcentrado encargado de aplicar tanto las medidas alternativas a la privación de libertad como la propia privación de libertad en adolescentes infractores. Barbero estudia los reglamentos, las rutinas y los premios y castigos en los «hogares». La mortificación del yo, el desconocimiento, la disciplina y el discurso moral se configuran como mecanismos medulares de un sistema que, más allá de sus transformaciones formales —jurídicas, institucionales y políticas— no puede dejar de reproducir el código de castigo carcelario. La humillación, el maltrato que recae sobre el cuerpo y el menosprecio son resultados de años de práctica carcelaria y violencia institucional.

El estudio de María Eugenia Bové aborda la cárcel de mujeres en Uruguay, precisamente la unidad número 5. La investigadora problematiza el disciplinamiento que ejecuta la autoridad carcelaria a través de las actividades educativas que realizan las mujeres privadas de libertad. El texto *juega* con los sentidos, entre la educación y la disciplina, que tienen las actividades de encierro. Bové sostiene y demuestra que las instituciones privativas de libertad no tienen un proyecto educativo, las prácticas de encierro son autoritarias por más que se presenten como «humanistas». El estudio evidencia la brecha entre lo dicho y lo hecho en la unidad número 5 del Instituto Nacional de Rehabilitación (ex Centro Nacional de Rehabilitación), entre el discurso ajustado al enfoque de derechos humanos y las prácticas represivas.

El artículo de Velvet Romero aborda la cárcel de Ecatepec, en el estado de México, desde una perspectiva de derechos humanos. La autora critica las condiciones de vida en el encierro, así como la disciplina *reglamentada* e informal. Es

un estudio de caso descriptivo que saca a luz las prácticas cotidianas y las estrategias de sobrevivencia de las y los internos en prisión —la prisión de Ecatepec es para mujeres y varones, están separados en la misma edificación—; prácticas y estrategias atravesadas por el ejercicio del poder y la dominación. Romero muestra la construcción del orden social de la prisión al describir las formas de control y las jerarquías en la institución y en la celda a través de un microanálisis espacial. A su vez, desarrolla las formas de imposición y legitimación de la autoridad entre los internos. Utilizando un enfoque fenomenológico, la autora traduce los códigos carcelarios y los simbolismos en juego en la privación de libertad, particularmente en lo que Ecatepec tiene como fenómeno singular en su entorno social. Desde este punto de vista, la autora evidencia la estigmatización de las personas, jurídicamente adultas y socialmente jóvenes, que están privadas de libertad. Si bien el trabajo está enfocado en una tecnología de castigo (la cárcel), el análisis de Romero es una crítica al sistema judicial por el uso desmedido de la prisión preventiva. El artículo va más allá al destacar abusos y actos de corrupción de parte de las autoridades penitenciarias y judiciales.

El libro presenta dos trabajos novedosos acerca de la realidad de Brasil en relación con la prostitución y las adolescentes privadas de libertad. Por un lado, Jânia Perla Diógenes de Aquino aborda la relación entre el turismo de playa y la prostitución de mujeres en la ciudad de Fortaleza. La autora realiza una excepcional vinculación entre las distintas redes de relaciones turísticas que conectan a personas, servicios y actividades comerciales, de las que emergen los encuentros entre «extranjeros y mujeres locales». El trabajo de Diógenes de Aquino se focaliza en los personajes y las actividades nocturnas de la playa de Iracema bajo una contextualización de la historia barrial. El estudio instala una línea de reflexión sobre un problema común de la realidad latinoamericana que toca tanto a la prostitución de niños, niñas y adolescentes. Por otra parte, Rochele Fellini Fachinetti estudia las medidas socioeducativas de las adolescentes privadas de libertad en la ciudad de Río Grande, en Río Grande del Sur, desde una perspectiva de género. Con un enfoque fenomenológico, el trabajo intenta comprender la vida de las adolescentes en el Centro de Atención Socioeducativo Femenino, teniendo en cuenta los mecanismos de control y de socialización secundaria.

La investigación de Andrés Antillano en los barrios de Caracas, en Venezuela, intenta explicar por qué en la primera década del siglo XXI ha crecido la violencia si los indicadores sociales han mejorado sustancialmente, así como también la capacidad económica de las clases populares. El autor aborda el estudio desde la perspectiva de la desigualdad, centrándose en las diferencias económicas dentro de la clase baja. Antillano muestra que la gestión de los capitales precarios explica las desigualdades en el interior de las clases populares. También discute el alcance real de las políticas sociales y redistributivas, y la inflación de las aspiraciones y expectativas de los grupos históricamente relegados.

Pasando al eje educativo de las violencias, Esteban Kreimerman analiza el modo en que los jóvenes que *no estudian ni trabajan* fueron situados en el foco

de la problemática social más importante del Uruguay, siendo a su vez objeto de varias políticas de Estado. En su texto, deconstruye el discurso que les da origen. A través de un análisis detallado que abarca diversas áreas de la realidad social, muestra el modo en que el discurso sociológico fue dando lugar a una categoría, hoy en día, de sentido común. El trabajo, más allá de sus particularidades para el caso de Uruguay, muestra la importancia que las ciencias sociales han adquirido en lo referente a las políticas de educación y control social.

En Argentina, Lucía Litichever y Pedro Núñez ofrecen un estudio sumamente interesante acerca del diálogo entre la propuesta curricular de los centros educativos y el comportamiento de los jóvenes en lo relativo a sus intereses, significados y ambiciones. El artículo presenta avances de un proyecto de investigación en curso en tres centros educativos de secundaria de la ciudad de Buenos Aires, dos en Rosario y cuatro en distintas localidades de la provincia de Buenos Aires. En cada institución se encuestó a estudiantes del anteúltimo año. También se realizaron entrevistas con estudiantes, docentes y directivos. Los autores ponen énfasis en los sentidos que los estudiantes de secundaria dan al tiempo escolar, a su paso por la educación. Ello se hace considerando las desigualdades horizontales de las instituciones que reciben a los estudiantes de un perfil socioeconómico similar.

El artículo de Leonel Rivero compara las manifestaciones de violencia en dos centros educativos del nivel secundario, uno público y otro privado, de Montevideo. El autor se preocupa en responder cómo las instituciones legitiman los fines educativos a los que deben su existencia. También examina la norma y la gestión institucional de los comportamientos, en especial, en acontecimientos de conflicto. Rivero también analiza las diferencias en el consumo cultural y en las formas de socialización entre los estudiantes de los centros educativos.

Desde el punto de vista político-programático, Macarena Morales y Verónica López presentan una investigación exploratoria sobre la convivencia escolar en Chile y otros países de América Latina. Las autoras ponen en evidencia las políticas de exclusión y las prácticas de estigmatización que reciben ciertos estudiantes, cómo algunos jóvenes son criminalizados por la gestión escolar gerencial basada en la medicina y la seguridad ciudadana.

El trabajo de Silvia Fernández describe la experiencia pedagógica de un centro educativo en Cali (Colombia) en relación con la implementación de un proyecto educativo basado en la equidad de género que toma en cuenta las diferencias entre los sexos. El caso de estudio tiene la particularidad de ser una institución confesional —de raíz jesuita— y de élite colombiana destinada tradicionalmente a un público masculino. La contemporaneidad del proyecto permitió a la investigadora realizar un seguimiento cercano a los cambios institucionales: de centro educativo masculino a colegio mixto y, posteriormente, a colegio mixto con proyecto coeducativo. Captar este proceso permitió a Fernández indagar cómo se introduce la perspectiva de género en una institución

conservadora y de qué manera se relacionan las representaciones de género con las violencias institucionales.

El último estudio que presenta el libro es el de Luis Domínguez, acerca de la educación de élites en Uruguay. El autor examina la construcción de identidad de los estudiantes de la educación privada de élite de origen confesional. También se presta atención a la relación de las familias con las instituciones educativas en el marco de las expectativas familiares de selectividad. Las familias aspiran a que sus descendientes tengan una socialización controlada. Las instituciones educativas cumplen con estas aspiraciones al crear circuitos cerrados que garantizan la conservación del elitismo. El capital social de elite, a veces más que el proyecto pedagógico, es el principal servicio que ofrecen estos centros educativos.

En suma, los artículos de investigación se encargan de mostrar las violencias institucionales que sufren los jóvenes en diferentes dispositivos. Permiten mostrar las formas de la experiencia juvenil signada por la asimilación o el rechazo de las estructuras de dominación que los preceden, los desbordan y, sobre todo, los atraviesan. Las dinámicas coactivas de los dispositivos indagados mapean las lógicas de clasificación de un orden social desigual y excluyente en relación con los jóvenes. A través de las dinámicas que operan en diversos dispositivos y se manifiestan en excesos de poder a nivel material y simbólico, podemos pensar las lógicas de la exclusión y las dinámicas de la vulnerabilidad en América Latina (Tavares dos Santos, 2013). Los artículos investigan estas dinámicas con el interés de señalar algunas claves de estructuración del conflicto social focalizando sus expresiones en una particular categoría de edad. Las dinámicas de la desigualdad —la cual es sistemáticamente abordada en las investigaciones— se mapean, por tanto, en relación con los efectos que, sobre los jóvenes, tienen fundamentalmente la escuela y la cárcel, aunque también la calle, la familia, el barrio y el mercado de empleo.

Con este libro esperamos contribuir a una visión que continúe contemplando un sentido integral de seguridad y justicia respecto de los problemas de los adolescentes y jóvenes en América Latina.

Gabriel Tenenbaum

Nilia Viscardi

Referencias bibliográficas

- BARREIRA, César, DE AQUINO, Jânia, DAMASCENO DE SÁ, Leonardo (2014). *Violencia, ilegalismos e lugares morais*. Campinas: Pontes Editores.
- BOURDIEU, Pierre (2002). «La “juventud” no es más que una palabra». En *Sociología y cultura* (pp. 163-173). Ciudad de México: Grijalbo.
- DEBARBIEUX, Eric (1999). *La violence en milieu scolaire. Tome II : Le désordre des choses*. París: ESF.
- DELEUZE, Gilles (1995). «¿Qué es un dispositivo?». En BALBIER, E., DELEUZE, GILLES, DREYFUS, HUBERT, et al. *Michel Foucault, filósofo* (pp. 155-163). Barcelona: Gedisa.
- (2008). «El ascenso de lo social». En DONZELOT, Jacques. *La policía de las familias* (1977, 1.ª ed.) (pp. 215-222). Buenos Aires: Nueva Visión.
- DONZELOT, Jacques (2008) [1977]. *La policía de las familias*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- DUBET, François (2006). «Sobre a violência e os jovens». *Especiaria: Cadernos de Ciências Humanas*, vol. 9, n.º 15, ene.-jun., pp. 11-31.
- DURHAM, Deborah (2011). «Los jóvenes y la imaginación social en África: introducción». *Cuadernos de Antropología Social*, n.º 33, UBA, pp. 53-69.
- FOUCAULT, Michel (2008). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- GUEMUREMAN, Silvia (2015). *Políticas penales y de seguridad dirigidas hacia adolescentes y jóvenes*. Santa Fe: Rubinzal-Culzoni.
- HIRSCHI, Travis (1969). *Causes of Delinquency*. California: University of California Press.
- MALLO, Susana y VISCARDI, Nilia (2010). *Seguridad y miedos. ¿Qué ciudadanía para los jóvenes?* Montevideo: DS-FCS-Udelar.
- MATZA, David y SYKES, Gresham (1961). «Delinquency and Subterranean values». *American Sociological Review*, vol. 26, n.º 5, pp. 712-719.
- MERTON, Robert (1972). *Teoría y estructuras sociales*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- MORÁS, Luis Eduardo (1992). *Los hijos del Estado: fundación y crisis del modelo de protección-control de menores en Uruguay*. Montevideo: Serpaj.
- PATERNAIN, Rafael (2013). *Ya no podemos vivir así: ensayo sobre la inseguridad en el Uruguay*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- PINHEIRO, Paulo Sérgio (2002). «La efectividad de la Ley y los desfavorecidos en América Latina». En MÉNDEZ, Juan E., O'DONNELL, Guillermo, PINHEIRO, Paulo Sérgio (comps.). *La (in)efectividad de la ley y la exclusión en América Latina* (pp. 15-30). Buenos Aires: Paidós.
- SUTHERLAND, Edwin (1940). «White-Collar Criminality». *American Sociological Review*, vol. 5, n.º 1, pp. 1-12.
- TIRAMONTI, Guillermina (2009). «Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino: especificaciones teóricas y empíricas». En Tiramonti, Guillermina y Montes, Nancy. *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación* (pp. 25-38). Buenos Aires: Manantial, FLACSO.
- TAVARES DOS SANTOS, José Vicente (2013). «Prólogo». En VISCARDI, Nilia y ALONSO, Nicolás. *Gramáticas de la convivencia* (pp. 11-15). Montevideo: ANEP.
- y NICHE TEIXEIRA, Alex (2012). *Conflitos sociais e perspectivas da paz*. Porto Alegre: Tomo editorial.
- ZAFFARONI, Eugenio Raúl (2015). «La filosofía del sistema penitenciario en el mundo contemporáneo». En BARDAZANO, Gianella, CORTI, Aníbal, DUFFAU, Nicolás, TRAJTENBERG, Nicolás. *Discutir la cárcel, pensar la sociedad* (pp. 15-38). Montevideo: Ediciones Trilce.

La vida cotidiana en los dispositivos de castigo adolescente en Montevideo

MARCIA BARBERO PORTELA

Resumen: El artículo presenta un exhaustivo análisis de los dispositivos de castigo adolescente en Montevideo desde un enfoque de la vida cotidiana (Berger y Luckmann, 1994) buscando con ello «abrir la caja negra» para abordar en profundidad toda una serie de elementos que moldean la vida cotidiana en estas instituciones. Teóricamente, se busca comprender cómo es que estos dispositivos —sobre todo los de encierro— ponen en juego una multiplicidad de reglas, normas, rutinas, prohibiciones y modos de castigo que tienen efectos en los adolescentes no solo en su corporalidad, sino también y especialmente en sus subjetividades.

Palabras claves: adolescentes; dispositivos de castigo; vida cotidiana.

Introducción

El tema de interés se ubica en el campo de la sociología del conflicto. Partiendo del concepto de *dispositivo* de Foucault, se analizan los programas de respuesta a la infracción adolescente en Montevideo. Para ello, el dominio empírico del estudio lo constituye el Sistema de Responsabilidad Adolescente (en adelante, SIRPA), órgano desconcentrado de INAU.

Lo que sucede al interior del SIRPA ha sido y es objeto de polémica en nuestra sociedad, suscitando diversas posturas de distintos actores y expertos que no dejan de señalar la situación de crisis permanente y de fracaso de sus cometidos declarados (González y Leopold, 2013). Así, varias organizaciones de la sociedad civil han denunciado situaciones de violación de derechos de los adolescentes, que suelen ser desconocidos por las autoridades institucionales. La situación se complejiza en tanto no existe un cuerpo de conocimiento científico que haga foco en los modos en que se da forma a la cotidianeidad, sino que los distintos estudios enfatizan una arista de la problemática o bien se centran en las historias de vida de los adolescentes.

La investigación¹ de la que aquí se da cuenta analiza los programas de atención a los adolescentes en infracción a la ley penal en Montevideo en cuanto *dispositivos*. Estos dispositivos son entendidos como estructuras con disposiciones morales y prácticas con objetivos punitivos y socioeducativos que se expresan en

1 Investigación para la obtención del título de Magister en Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República bajo la orientación de la Dra. Nilia Viscardi. El artículo da cuenta de uno de los capítulos de la tesis de Maestría de la autora

los intercambios y dinámicas de relacionamiento en la vida cotidiana entre los adolescentes y los funcionarios. Específicamente se indaga en la forma en que estos dispositivos organizan la vida cotidiana a través del análisis del entramado de reglamentos y normas que la sostienen.

Para esta investigación se visitaron seis programas que al momento del relevamiento reunían características diferentes en cuanto a la forma de impartir el castigo, a los que hemos llamado Llegada, Encierro Femenino, Encierro Masculino, Medidas No Privativas de Libertad-Estado, Medidas no Privativas de Libertad-ONG y Salida, que fueron abordados a partir de diversas técnicas (análisis documental, entrevistas con informantes calificados, entrevistas con funcionarios, entrevistas con adolescentes y observaciones en las instancias de visita). En total, se realizaron 10 entrevistas con informantes calificados, seis con directores de programas, 23 con funcionarios, educadores y/o miembros de los equipos técnicos y 30 con adolescentes varones y mujeres.

El reglamento: la norma y su imposición

En los programas de encierro, las tareas y actividades de los adolescentes y jóvenes están regladas por un conjunto de lineamientos prescriptivos. En este punto no nos referimos únicamente, aunque sí principalmente, a los reglamentos escritos, sino también a aquellos que, a pesar de no estar escritos, ni a la vista de todos, se entienden como tales, en cuanto que se dan a conocer oralmente. Los reglamentos refieren a normas, y estas normas, como tales, no necesariamente deben estar escritas para ser respetadas o transgredidas. Más adelante veremos que los espacios vacíos que dejan los reglamentos son llenados por una infrapenalidad.

La referencia al examen de la vida social de las instituciones totales realizado por Goffman (1970) se torna ineludible, en tanto buena parte de sus afirmaciones pueden mantenerse, demostrando la vigencia de su propuesta analítica. De tal modo, sostenemos que los centros de encierro son asimilables a las instituciones totales.

Procedimientos de admisión

Tal como Goffman lo ha retratado, en las instituciones totales son frecuentes los procedimientos de admisión, que bien podrían llamarse «de preparación» o «de programación», que moldean y clasifican a los individuos como objetos. Es por esta razón que cuando el adolescente ingresa a un «hogar» —eufemismo de cárcel— habitualmente debe pasar por un proceso de inducción a las pautas diarias y otra serie de «reglas del hogar».

Las reglas escritas

Llegada, Encierro Masculino y Encierro Femenino se organizan a través de un reglamento que contiene las normas para la administración y vigilancia de los adolescentes, preservar el orden y asegurar el funcionamiento interno. Estos reglamentos pautan las actividades y revisten siempre, en todos los casos, algún grado de discrecionalidad por quienes los elaboran —generalmente el equipo de dirección— y de quienes deben asegurar su cumplimiento —comúnmente los funcionarios—. Al igual que en las instituciones totales, en los centros de encierro todas las etapas de las actividades diarias de los adolescentes y jóvenes están programadas, de manera que una actividad conduce en un momento prefijado a la siguiente. En estas instituciones, cada etapa de la actividad diaria del adolescente se desarrolla en la compañía de otros a quienes se da el mismo trato y de quienes se requiere que hagan juntos determinadas actividades. Además, parte del día se ocupa en tareas de aseo personal y limpieza del centro.

En Encierro Masculino, las pautas diarias que organizan la vida cotidiana de los adolescentes se exponen a la vista de todos. El reglamento muestra de manera contundente cómo se distribuyen y organizan los tiempos y los espacios de los adolescentes, regulándose su forma de estar y transitar por el centro desde el inicio de la jornada hasta su finalización. Todas las actividades, desde las más básicas hasta las recreativas, están pautadas por el reglamento (véase anexo 1). En cambio, en Encierro Femenino, el reglamento no se encuentra visible y las adolescentes afirman que tampoco está escrito, sino que se conoce a partir del intercambio con el equipo de dirección y se lleva a cabo a partir del trabajo de organización y control que realizan las funcionarias, con excepción del reglamento de visitas, que se expone a la vista de todos en la sala de visitas (véase anexo 2).

El reglamento como herramienta disciplinaria

En términos generales, los reglamentos se orientan a disciplinar a los adolescentes a través de la prohibición de ciertas conductas y la explicitación de las consecuencias de su violación, es decir, de las sanciones. De manera mucho más implícita, suelen contemplar ciertos «premios» o «privilegios» para quienes se adaptan a él sin cuestionarlo.

El disciplinamiento de los adolescentes adquiere centralidad por dos motivos principales. Primero, porque se entiende que es crucial para la «resocialización» de los jóvenes puesto que se señala la ausencia de límites y el no respeto de la norma y la autoridad como factores que han contribuido a su vinculación con el mundo del delito. Segundo, por la necesidad de mantener el orden interno para evitar conflictos, motines y fugas, al tiempo de asegurar una convivencia más o menos armónica entre los actores.

Pero el reglamento se presenta como una herramienta para la expresión del control penal y punitivo no solo en el encierro. En efecto, en Medidas No Privativas de Libertad-Estado existe un reglamento escrito que es entregado a cada uno de los adolescentes al ingresar. En buena medida ello se debe a que presenta problemas de legitimidad, dada la dificultad de los adolescentes de visualizarlo como parte del sistema penal juvenil. De hecho, se conoce no por su nombre, sino por su función, que en el imaginario de los adolescentes se reduce a «ir a firmar». Esto se explicita en el reglamento de la siguiente manera: «No se viene a firmar, se viene a trabajar una infracción, lo cual es obligatorio, pues es una orden del Sr. Juez o Sra. Jueza» (véase anexo 3).

Las normas de convivencia

Existe una serie de reglas que pueden interpretarse como el cuerpo de normas de convivencia de los programas. Según cuenta Brian, un joven con una vida plagada de carencias materiales y tragedias familiares, en Encierro Masculino ha encontrado motivación para salvaguardar los vínculos interpersonales, así como también el edificio, que no había encontrado en ningún otro «hogar». Para Brian, conocedor de distintos centros de encierro de Montevideo y del Complejo Berro, este centro en particular es una «segunda casa» y por ello el respeto de las normas es central para convivir con otros. El respeto hacia los demás, tanto adolescentes como funcionarios, aparece como central para la habilitación de un clima de convivencia armonioso, bajo la premisa de que «hay que respetar para que te respeten».² De esta forma, Brian expresa que uno de los elementos que lo han llevado a cuidar esta segunda casa es haber recibido un trato respetuoso tanto hacia él como hacia su familia, lo cual no ha sido el caso en los otros centros de encierro: «... acá te respetan a tu familia, nunca le faltan el respeto ni nada, yo los respeto, a mí me respetan a mi familia, me respetan a las personas que yo quiero, no les voy a pagar con falta de respeto...».

En la misma línea, en Medidas No Privativas de Libertad-ONG no existe un reglamento, pero sí una serie de acuerdos entre adolescentes y funcionarios, entre los que se encuentran no fumar adentro del local y evitar «malas palabras». En este programa se destaca la intención de construir de manera inclusiva y participativa ciertas normas, como, por ejemplo, aquellas vinculadas a las salidas recreativas.

El cuadro que sigue muestra las normas que los adolescentes consideran que se incluyen en el reglamento, o bien las normas que la institución reclama que se respeten.

2 Sobre los vínculos entre adolescentes, y entre estos últimos y los funcionarios, se profundiza en el capítulo «Sobre las interacciones: entre el respeto, la compasión y el reconocimiento» de la tesis referida.

Cuadro 1. El reglamento según los adolescentes*

Medidas No Privativas de Libertad-Estado	Llegada	Encierro Masculino	Encierro Femenino
No llegar tarde	Organización de la rutina diaria	Organización de la rutina diaria	Organización de la rutina diaria
No cubrirse la cara	No prestar ropa		No prestar ropa
No entrar con gorro, capucha ni visera	Tareas de limpieza	Tareas de limpieza	Tareas de limpieza
No usar celular		No mirar el informativo	No mirar el informativo
		No se da más fuego a partir de las 0:00 h.	No se da más fuego a partir de las 23:00 h.
			No comunicarse con adolescentes de otros módulos o piezas, no estar en la mirilla ni pasar cartas de pieza a pieza.

* Medidas No Privativas de Libertad-ONG y Salida no se incluyen ya que no cuentan con reglamentos escritos ni tampoco ponen énfasis en este aspecto en el trabajo con los adolescentes.

Fuente: elaboración propia a partir de entrevistas con adolescentes de los programas seleccionados.

El cuadro excluye a Medidas No Privativas de Libertad-ONG puesto que ninguno de los adolescentes mencionó la existencia de un reglamento, y ello es concordante con el discurso adulto. Lo mismo sucede en Salida, que carece de reglamento escrito. Ello no significa que allí las normas estén ausentes, sino que no se encuentran formuladas formalmente, al tiempo que no se hace hincapié en ellas desde el discurso adulto. Entre los adolescentes de Medidas No Privativas de Libertad-Estado, se identifican reglas contenidas en el reglamento del programa, lo cual refleja el éxito del énfasis en la reglamentación puesto por el equipo de dirección, ya que los adolescentes son capaces de reproducirlas, al menos discursivamente. En los centros de encierro, los adolescentes destacan como parte del reglamento todas las actividades vinculadas a la organización de la vida cotidiana, así como las tareas de limpieza. Se mencionan también como prohibidas acciones como prestarse ropa, que no se explicitan en los reglamentos escritos (véanse anexos 1 y 2).

Rutina y adaptación

En su análisis de las instituciones totales, Goffman (1970) mostró cómo estas absorben parte del tiempo y del interés de sus miembros, proporcionándoles un mundo propio. A propósito, los relatos de los adolescentes de sus días en privación de libertad refieren principalmente a la rutina y la organización del uso del tiempo y del espacio.

Entre el ocio y el hastío

Las actividades que los adolescentes mencionan con mayor frecuencia al describir un día tipo en el encierro son dormir, escribir cartas, mirar televisión y toda una serie de pasatiempos lúdicos y recreativos (jugar a las cartas, al fútbol, al futbolito, al *pool*, etcétera). En cambio, no aparecen con destaque las actividades socioeducativas como los talleres o encuentros con técnicos para el trabajo en torno a, por ejemplo, la infracción. Según sus relatos, la rutina de la vida cotidiana³ de los programas genera la sensación de que todos los días son iguales y que no habrá «nada nuevo bajo el sol». Lo monótono lo invade todo, y deriva en sentimientos de aburrimiento, tedio y desgano, como lo evidencian los relatos tanto de Rossina, de Encierro Femenino, como de José, de Encierro Masculino:

[...] es todos los días la misma rutina: me levanto, desayuno, me acuesto o algunas veces, cuando tenemos alguna tarea como ahora yo, ta, que vine pa' acá o si no, estar acostada. Todos los días es la misma rutina. (Rossina, Encierro Femenino.)

[...] a las 8 abren las piezas, a las 9 ya me estoy levantando, me baño, a las 10 bajamos, desayunamos, después de desayunar nos quedamo' abajo, yo voy, me siento en el banquito que estaba sentado y miro la tele. A la 1 ya almorzamos y nos cepillamos los dientes abajo, subimo' a las 2, de 2 a 4 nos pegamo' una siesta, a las 4 bajamos y ahí lo mismo, merendamos, después de la merienda vamos de nuevo para adentro, miramo' una película, después de mirar la película viene la cena, cenamos y subimos pa' arriba y nos acostamo' a dormir, y todos los días lo mismo. (José, Encierro Masculino.)

Entre juegos y talleres

Los talleres, a diferencia de la rutina, hacen olvidar al interno momentáneamente la realidad de su situación. No obstante, debe relativizarse la validez de los talleres como componentes centrales de las medidas, las cuales a través de su implementación en grandes cantidades pretenden por esa única vía constituirse en socioeducativas. En otras palabras, los talleres son percibidos por los adolescentes como una herramienta para «hacer conducta» y acortar el tiempo de encierro. A su vez, si bien Encierro Femenino cuenta con 14 talleres, ello no significa que las adolescentes participen de todos en una semana tipo. Según sus relatos, solo asisten en pequeños grupos y cuando el docente las convoca, lo cual no sucede a diario, como queda evidenciado en los relatos de Tatiana y Lorena:

—¿Y talleres todos los días no tenés entonces?

—No, todos los días no.

3 La imposición de una rutina totalmente ajena al interno es para Goffman (1970) una de las formas de socavamiento del yo que tiene lugar en las instituciones totales, en cuanto esta rutina tiende a la desidentificación del interno.

—¿Hay días que estás todo el tiempo así encerrada y salís a la convivencia nada más?»

—Claro.

(Tatiana, Encierro Femenino.)

—Estamos todo el día encerradas.

—¿Porque los talleres no es que vayan todos los días todas?»

—No, eligen grupos, ¿viste? Si va uno, va otro, no podés ir a todo, porque somos cerca de 32 gurisas entonces, ta, se dividen los talleres...

(Lorena, Encierro Femenino.)

Por otro lado, gran parte de los talleres de Encierro Femenino apuntan a la capacitación de las jóvenes en actividades vinculadas a la domesticidad y a los roles tradicionales de género, como lo son los talleres de costura, repostería, peluquería, orfebrería. De esta forma se tiende a reforzar la asociación de la mujer al trabajo doméstico o actividades vinculadas a ese plano. Al respecto, una interpretación posible la ofrece Castro (2008), quien señala que la mujer que delinque ha transgredido el mandato social de cómo debe ser una mujer y que, por lo tanto, las instituciones de reclusión deben volver a feminizarla, transformarla en «buena esposa» y «buena madre».

En cuanto a este último aspecto, el de las madres, es necesario reparar en el hecho de que en Encierro Femenino las adolescentes que tienen hijos pequeños conviven con ellos. Este tema es traído por las adolescentes constantemente en sus relatos sobre el día a día del centro, ya sea porque comparten pieza con madres e hijos y eso altera —para algunas para bien, para otras no tanto— la convivencia, o bien porque consideran injusto que las madres y embarazadas ocupen «el mejor cuarto» y que las otras reclusas tengan que limitarse, como, por ejemplo, en el volumen de la música, cuando los niños duermen. En Encierro Femenino conversamos con una mamá adolescente, Lorena, que cumple su pena junto a su hijo, y una embarazada, Camila. Ambas relatan su vivencia diaria del encierro de manera peculiar. Para Lorena es difícil hablar de su hijo, pero aun así logra relatar que su sentimiento de culpa se acrecienta al transitar el encierro junto a él. Camila, por su parte, reconoce que su internación permitió un adecuado control sanitario de su embarazo, pero prefiere no imaginarse cómo será su situación una vez que nazca su bebé.

La situación de las adolescentes internadas junto con sus hijos y la de las embarazadas se incorpora de manera casi natural a la vida cotidiana del hogar, pero no es problematizada desde el equipo de dirección o desde los funcionarios. Se toma como un dato más con el que deben «lidiar» cotidianamente, se atiende a las embarazadas trasladándolas a los distintos centros de salud cuando es necesario controlar el embarazo, se atiende la salud de los niños, pero no cuentan con una línea de trabajo específica con relación a ello.

Modos de adaptación

A pesar de la imponente presencia de la norma, los actores no son inertes ni apáticos ante la rutina, el aburrimiento y la convivencia forzosa con otros. Es así que buena parte de los adolescentes despliega estrategias de adaptación más o menos conscientes para que su tránsito por el programa sea lo menos molesto posible.

De esta forma, para quienes tienen dificultades con la convivencia con otros en la celda —por ejemplo, porque consideran no compartir los mismos códigos culturales—, la búsqueda de actividades que permitan abandonar la celda, tales como las tareas de limpieza, es constante. Este es el caso de Lautaro, quien, según sus propias palabras, proviene de una familia «trabajadora, bien», y siente incomodidad compartiendo la celda con otros con quienes no se siente identificado culturalmente.

Otros intentan disimular su origen social escondiéndole a los demás su barrio de origen o exagerando su vinculación con el mundo del delito y de las drogas ilegales, e incluso adaptando su lenguaje. Este es el caso de Paola, una adolescente que ha vivido gran parte de su vida en uno de los barrios más pudientes de la capital y que busca disimularlo a toda costa para asimilarse a las demás, evitando de esta forma convertirse en el blanco de malos tratos.

Otros dicen hacer un esfuerzo deliberado para dirigirse a los funcionarios adecuadamente o adaptar su conducta ante ellos en los espacios de interacción, para evitar sanciones. La propia Paola señala que provenir de una clase social diferente a la de la mayor parte de las adolescentes le aporta elementos para el trato con el mundo adulto:

[...] ya sé cómo tengo que tratar a las funcionarias. Las tengo que tratar todo el tiempo «por favor, gracias, muchas gracias, no sé qué», todo el respeto, y todavía marco distancia, ¿entendés?, porque si vos las tratás «bo, alcanzame el *shampoo*, traeme esto», ahí ya te agarran asquito y te empiezan a sancionar por nada... (Paola, Encierro Femenino.)

De esta manera, tal como lo señala Brian, mantenerse al margen de conflictos requiere un esfuerzo consciente y sostenido: «desde que estoy acá adentro no pienso en la calle, viste, pienso en cómo voy a hacer para sobrevivir acá adentro» (Brian, Encierro Masculino).

«Hacer conducta»

El «hacer conducta» es definido en una doble dimensión, la del respeto de las normas cotidianas y la realización de las tareas asignadas, y la del trato adecuado hacia los funcionarios y adolescentes. Así lo señalan adolescentes y funcionarios de Encierro Masculino, como Pablo y Lorenzo: «—¿Qué quiere decir hacer conducta? —No tener peleas, no faltarle el respeto a los funcionarios» (Pablo, Encierro Masculino); «¿Y hacer conducta qué es? —Y lo que te digo,

tener modales, con los compañeros, conmigo, tener buena convivencia, con los funcionarios, con las funcionarias, que no les falten el respeto...» (Lorenzo, funcionario Encierro Masculino). En ocasiones, «hacer conducta» se describe como la realización de las tareas de limpieza del centro, necesarias para su mantenimiento, que se presentan a los ojos de los adolescentes como posibilidades para demostrar su colaboración con la institución, tal como lo explican Sebastián y Lautaro, de Llegada: «[...] tenés que limpiar, para hacer conducta, tenés que fregar..., si dejás todo limpio escriben ahí que va pa'l juez y eso, “hizo tanta conducta”, te va a bajar la pena» (Sebastián, Llegada); «esto se trata todo de conducta, ¿viste? Si vos hacés conducta, barrés, lavás los platos, ¿viste?, todo conducta es. Si vos les hacés conducta, ¿viste?, se portan bien» (Lautaro, Llegada).

¿Por qué es tan importante hacer conducta? Porque la libertad futura se juega, para los adolescentes, dentro del sistema de privilegios y castigos, en tanto perciben que ciertos actos pueden prolongar su internación, mientras que otros pueden acortar la pena, a pesar de que los informes realizados por los equipos técnicos no son vinculantes (esto es, el juez puede considerarlos o no a la hora de dictar sentencias, reducir penas, otorgar licencias, etcétera). Esta percepción es común entre los adolescentes privados de libertad de varios de los programas visitados.

¿Pero cuánto de esto es producto de la interpretación de los adolescentes y cuánto de la práctica habitual del sistema? Como señala Mateo, fue la propia jueza quien le explicó que su tiempo de condena podría verse reducido «haciendo conducta» y con un informe favorable: «Tuve la audiencia y me dieron para 11 meses, pero me dijeron que no era necesario hacerlo de punta a punta, que con conducta y un buen informe, salgo antes» (Mateo, Encierro Masculino). Algo similar menciona José al explicar por qué fue trasladado de un programa a otro: «Me vine para este hogar porque me trajieron del [nombre del centro] para este hogar y yo tenía buena conducta en [nombre del centro]. Me mandaron un buen informe y me trajeron de nuevo para acá» (José, Encierro Masculino). Y por si aún quedan dudas, José se detiene a explicar con mayor detalle cómo funciona este mecanismo: «[...] si vos hacés algo, ayudás a pintar o algo, ta, eso va pa' tu informe, va en tu informe para el juzgado de que vos participaste en esto, pintando la pared, o fuiste a la cocina. Yo a veces voy a la cocina a lavar los platos o algo. —¿Eso es hacer conducta? —Sí. —¿Y eso se ve bien en el juzgado? —Claro, pero igual, por más que vos no vayas a esos lados y no hagas nada, si vos te portás bien, igual es conducta, va para el juzgado. Si vos te portás mal, tuviste una sanción o algo, eso también lo mandan para el juzgado. Todo lo que vos hacés. Ahí te perjudica y todo eso va pa'l juzgado y el juez ve qué hacés» (José, Encierro Masculino). Los propios funcionarios explican a los adolescentes en las entrevistas «de admisión» que los informes consideran la conducta y que ello es tomado en cuenta por el juez a la hora de decidir su suerte.

Como se mostrará, el premio o el privilegio se concede a cambio de «buena conducta», pero ello no habla necesariamente del proceso del adolescente, y, de hecho, buena parte de ellos tiene clara conciencia del funcionamiento del sistema de

premios y castigos, por lo que realizan un esfuerzo deliberado por «hacer conducta», aunque ello no implique que se han internalizado las normas de la institución.

Premios y castigos

Las normas son las coordinadas por medio de las cuales los individuos orientan su acción en la sociedad, y desde Parsons podemos entenderlas como las pautas de comportamiento esperado por parte de los miembros de una sociedad. Estas normas, percibidas como objetivas en cuanto anteriores a los individuos, se actualizan, se ponen en práctica, se interpelan e interpretan en la interacción entre los individuos. En tal sentido, aun cuando sean percibidas como abstracción o generalización lejana a la vida cotidiana, son una clave importante de la vida social en tanto se respetan, se cree en ellas, son negadas, transgredidas o aceptadas por conveniencia. En los centros visitados, el aprendizaje de la norma y su transgresión coexisten cotidianamente, dando lugar a un sistema de premios y castigos en el cual lo que se castiga es la transgresión de las reglas y lo que se premia es el apego a estas.

La idea de sistema

En estas condiciones, el SIRPA funciona efectivamente como un sistema, puesto que se establecen premios y castigos en los que la sanción implica trasladar a un adolescente de un centro a otro percibido como «peor» y el premio consiste en transportarlo a uno de «mejor» reputación o con menores medidas de seguridad y menor tiempo de encierro. Se trata de un sistema perverso que da lugar a que no se valore a un programa por sí mismo, por lo que brinda o genera en el adolescente, sino en su carácter relativo, en comparación con otros programas.

Tomemos el caso de Marcos para ejemplificar esta idea. Marcos ingresa al sistema a través del hogar Puertas (programa de ingreso), del cual es derivado hacia la Colonia Berro, a El Hornero (programa de encierro). En este centro protagonizó una serie de conflictos físicos con otros adolescentes, motivo por el cual fue sancionado, enviándose al Sarandí (programa de encierro con mayores medidas de seguridad) como castigo. Luego de cumplida la sanción en Sarandí, retorna a su «hogar de origen», El Hornero, pero, a pedido suyo, se lo traslada nuevamente al Sarandí «porque en El Hornero me aburría». Una vez retornado a Sarandí, se fuga junto con otros adolescentes. Tras fugarse, es detenido y reingresado al sistema, esta vez al centro Ariel (programa de encierro), en el que participa de un motín, hecho que deriva en su traslado al SER (programa de encierro con las máximas medidas de seguridad y el mayor tiempo de encierro). Tras cumplir su pena en el SER, retorna a Sarandí a pedido de la dirección, «por buen comportamiento». Al momento de la investigación, Marcos se encontraba cumpliendo una medida no privativa de libertad a modo de medida sustitutiva.

El mantenimiento de normas tendientes a asegurar la disciplina de los adolescentes y el orden interno de los programas genera consecuencias en los adolescentes. Como ejemplo, la sanción que recibió José por mirar el informativo en Encierro Masculino implicó su traslado a la Colonia Berro. Allí, José retomó el liceo, privilegio que perdió al retornar de su sanción, ya que en Encierro Masculino los adolescentes no cuentan con la posibilidad de proseguir sus estudios secundarios. Esto da cuenta de la complejidad de este sistema de premios y privilegios en el que estos se definen no en función de los fines manifiestos de la institución —rehabilitación, integración social, responsabilización—, sino de su finalidad latente —castigo, control, mantenimiento del orden interno—.

Otro efecto latente de este sistema es lo que sucede en algunos casos en los que los adolescentes, tras cumplir su tiempo de sanción en otro centro, no pueden regresar al anterior porque su lugar ya ha sido ocupado por otro. El traslado de un adolescente de un centro a otro implica que deberá adaptarse a un nuevo modo de funcionamiento, un reglamento, unas normas y una rutina nuevos, así como también a nuevos funcionarios ante quienes deberá desnudar una vez más su historia de vida y las circunstancias del delito. Para los funcionarios del centro de origen, parte del trabajo realizado con los adolescentes se perderá, dado que un conjunto de nuevos funcionarios se ocupará de ellos ahora.

Ya Trajtenberg (2004) señalaba que el trayecto rehabilitatorio progresivo relativamente racional de los adolescentes dentro del Complejo Berro se fue desorganizando debido a la superpoblación y la escasez de recursos humanos, dificultando su asignación racional a los distintos centros. Sostenemos aquí que dicha desorganización en el trayecto de los jóvenes por el sistema se mantiene y que resulta funcional a su mantenimiento. Que exista siempre la posibilidad de trasladar a los adolescentes a un centro que se percibe peor que su centro actual permite mantener el equilibrio y el orden al interior de los programas, dado que buena parte de los adolescentes realizará esfuerzos deliberados por cuidar su conducta para evitar ser derivados a centros peor considerados.

Pero en este punto debe hacerse una salvedad. La superpoblación y escasez de recursos generaron que el SER se convirtiese también en un centro para la derivación directa de adolescentes. Como resultado, actualmente allí se encuentra la población considerada más conflictiva, los sancionados de otros hogares y, como correlato, los funcionarios menos capacitados, ya que según sus relatos quienes obtienen mejores puntajes en los concursos de ingreso son quienes eligen con prioridad en qué centro o programa desean desempeñarse (y los mejor puntuados suelen escoger «los mejores programas»). Actualmente, y probablemente debido a las dificultades analizadas por Trajtenberg, ya no se cuenta con un único centro para el cumplimiento de una sanción —sanción que, por lo demás, presenta escaso contenido socioeducativo y es, sobre todo, disciplinaria—, sino que se agrega un conjunto de centros que cumplen también esta función, siempre y cuando sean un poco peores que el centro de origen del adolescente.

Los adolescentes poseen claro conocimiento de este sistema y de las diferencias entre los distintos programas. Este conocimiento se adquiere si no por la vía de la experiencia, por la vía del contacto con otros adolescentes que los han conocido directamente, o bien por las historias que narran algunos funcionarios. De esta forma, tienen ciertos márgenes de acción en tanto aprenden a manipular al sistema para lograr beneficios, incidiendo en las decisiones acerca de los traslados a los distintos programas, ya sea para ser asignados a un centro con mayores posibilidades de fuga, ya sea para estar más cerca de su familia y así facilitarles las visitas, o para compartir la medida con un compañero o bien, incluso, para protegerse ante malos tratos.

Entre las mujeres, el sistema de premios y castigos no se articula de la misma manera. En tanto existe un único centro destinado al ingreso, medidas cautelares y privación de libertad, el centro debe administrar sus espacios de forma tal que trasladarlas de módulo o celda sea un castigo o un premio. Para ello, el centro cuenta con dos módulos. Uno de ellos es el destinado a las adolescentes en régimen de permanencia, mientras que el otro es destinado a los nuevos ingresos. El primer módulo, si bien las condiciones de infraestructura e higiene distan de ser las óptimas, cuenta con habitaciones con camas para cada una de las adolescentes y también con ventanas. Además, si bien tienen orinales (pelelas), las adolescentes pueden usar el baño fuera de la pieza en ciertos momentos del día. En el segundo módulo, las celdas son muy pequeñas, tienen una sola cama —que a veces deben compartir con otras— y se encuentran en muy malas condiciones de higiene, según sus propios relatos.⁴ Allí, las adolescentes hacen sus necesidades en un excusado que forma parte de la propia infraestructura de la pieza. Allí también pasan sus días y se alimentan. La descripción de Paola es elocuente y ayuda a la imaginación: en sus propias palabras, en estas piezas «[...] tenés un agujero que es el wáter, ¿no?, y es todo de fierro, las camas son de fierro, los colchones de lana, cuando llegué no me dieron ni una sábana ni nada, todo mugriento, horrible, todo rayado, así, todo rayado por las chiquilinas, o sea que me mataba leyendo, era lo único que tenía pa' hacer, una ventana que no tiene ventana para cerrar, o sea que te morís de frío, y unas cucarachas y unas arañas de este tamaño». En casos de «mal comportamiento», algunas adolescentes deben pasar algunos días en esta sección, mientras que también cabe la posibilidad de que sean trasladadas al otro módulo por su «buen comportamiento».

En Llegada hay un solo módulo con tres celdas, por lo cual el castigo y el premio consisten en la circulación por las piezas 1 —la de los recién llegados—, 2 —la de mejor reputación, que además cuenta con televisión— y 3 —la de peor reputación, con su única ventana, tapiada.

4 Si bien en la primera instancia de visita al centro se me permitió recorrerlo en compañía de parte del equipo de dirección, no se me permitió ingresar a este módulo, por lo que, en la descripción de las celdas solo se toman en cuenta los relatos de las adolescentes, que son concordantes en cuanto a este punto.

La infrapenalidad

Además del reglamento, el control se extiende a partir de una serie de prohibiciones —mucho más presentes en el encierro— que a pesar de que no se encuentran en el reglamento, se asumen como «reglas del hogar» y refieren especialmente a lo que no puede hacerse, más que a habilitaciones, permisos o autorizaciones, tal como lo señala Lorena de Encierro Femenino: «[...] casi todo está prohibido, o sea, no usar capucha, no silbar... yo qué sé, ¡tantas cosas que no se pueden hacer!» (Lorena, Encierro Femenino). Estas prohibiciones pueden interpretarse como la infrapenalidad de la que nos habla Foucault (2002), cuyo cometido consiste en el control de las conductas que el reglamento no regula. Estos mecanismos de represión componen una micropenalidad que permite controlar y reprimir incluso las transgresiones «menores» y recuerdan al joven que se encuentra en un sistema penal donde el control y el castigo están presentes en todos los resquicios del encierro.

Qué se castiga, qué se premia

Pero, más específicamente, ¿qué es lo que estos centros sancionan? En general, lo que se sanciona es la transgresión o el no respeto de las normas de organización y funcionamiento cotidiano del centro, la violencia física, pero también las *incivildades* (Charlot y Emin, 1997), pequeñas violencias cotidianas, faltas de respeto, malos tratos, etcétera.⁵

Como correlato de las sanciones, existe también un pequeño número de recompensas y privilegios, ventajas o prerrogativas de las que gozan algunos adolescentes, a cambio de ciertas características —ser madre o estar embarazada para el caso de las adolescentes mujeres—, pero también a cambio del apego a la norma y de la «buena conducta». De esta forma, algunos castigos se traducen en la pérdida de privilegios, mientras que, como premio a la obediencia, se restituyen pequeñas satisfacciones que en el mundo exterior se dan por sentadas. Así, los castigos y privilegios son en sí mismos modos de organización inherentes a estas instituciones, por lo cual los privilegios no deben comprenderse como prerrogativas, sino como ausencia de privaciones.

En concreto, en Encierro Femenino, la pieza de madres y adolescentes embarazadas es más grande, está pintada de blanco, las paredes no están rayadas, tiene cortinas, y al decir de otras adolescentes, tiene más higiene que el resto de las piezas. Esta pieza también es habitada por algunas adolescentes que según la dirección y las funcionarias tienen «buen comportamiento», y por ello son trasladadas allí, a modo de premiar la buena conducta. Las embarazadas pueden salir al baño con más frecuencia y utilizar menos los orinales dentro de la pieza. Además, la requisa a las embarazadas, según su propio relato, suelen ser menos invasivas.

5 Más adelante se profundiza en los tipos de sanciones y castigos que los programas disponen hacia los adolescentes y sus motivos.

En Llegada existen solamente tres piezas, de modo que el traslado de una pieza a otra, por lo general de la 1 o la 3 hacia la 2, implica una recompensa por la buena conducta de los adolescentes, que reciben así el premio de habitar la celda en la que está la tele.

Por su parte, la posición relativa de Encierro Masculino en el sistema da lugar a que el ingreso al programa o la derivación a este desde otro sean percibidos como un premio. En los casos de las derivaciones desde otros programas de encierro, la llegada a Encierro Masculino es asociada también con la buena conducta. La posibilidad de asistir a talleres, comer con cubiertos de acero inoxidable, tener poco tiempo de encierro en las celdas y, sobre todo, la ausencia de requisa a las familias —solo se requisa mediante un detector de metales— son considerados como privilegios en comparación con los demás centros, tal como lo relata José: «acá cuidamos lo que tenemos nosotros, porque acá nadie quiere perder todos los privilegios que tenemos, que podemos comer con cubiertos, porque si fuéramos otros, si tuviéramos lío con otro pibe, agarrábamos los cubiertos y le hubiéramos cortado la cara o algo y, sin embargo, no lo hacemos, nunca hay un lío por eso y tratamos de mantener el grupo, de que ninguno se mande ninguna cagada ni nada porque si no, perjudica a todos» (José).

Modelos en tensión

Núñez (2013), al analizar la convivencia en el espacio escolar, aborda los modelos de reglamentos de convivencia de cuatro provincias argentinas, y distingue tres tipos de reglamentos. Los *tradicionales* se orientan a regular aspectos tales como la apariencia, la puntualidad y la higiene. La mayor parte de los reglamentos de este tipo contiene un conjunto de pautas que regulan las actividades de los jóvenes y señalan qué evitar para no ser sancionados. El segundo tipo de reglamentos son los reglamentos *en contexto*, que incorporan neotransgresiones (Litichever *et al.*, 2008). Integra los aspectos regulados por los tradicionales, pero también los miedos adultos y una cierta mirada sobre los jóvenes y lo que se espera de ellos, al incorporar cuestiones vinculadas a la violencia (drogas, armas, bebidas alcohólicas, robos, etcétera). El tercer y último tipo de reglamentos es el *modelo de derechos*, que incorpora los derechos de los jóvenes, la necesidad de respeto mutuo y la no discriminación. Las normas apuntan a favorecer la convivencia democrática, la no discriminación, los derechos y obligaciones de los jóvenes, el cuidado del centro, y se dirigen a todos los actores involucrados, no solamente a los adolescentes, buscando regular a todos por igual.

Lo que encontramos a partir del análisis de los reglamentos y normas de convivencia de los programas visitados, que según la tipología de Núñez pueden asimilarse a los *tradicionales*, es que se orientan hacia lo prohibido, a señalar obligaciones. Son en este sentido herramientas disciplinarias, entendiendo a la disciplina tal como la describe Foucault (2006). El mencionado autor, al describir las características de los mecanismos que moldean las relaciones de poder, identifica tres

principales. El mecanismo legal o jurídico, que se ejerce en los límites de un territorio; el mecanismo disciplinario, que se ejerce sobre el cuerpo de los individuos, y los dispositivos de seguridad, que recaen sobre la población en su conjunto.⁶ La disciplina es centripeta, funciona aislando, encerrando. La reclusión en una celda es el ejemplo más claro del espacio al cual se circunscriben los mecanismos disciplinarios, que se imponen estableciendo códigos acerca de lo que está permitido y lo que está prohibido. Así es que la disciplina lo reglamenta todo, sin dejar que nada se escape de ella, ni siquiera las cosas más pequeñas, ni siquiera los detalles. Lo que queda es el orden, «El orden, en efecto, es lo que queda una vez que se ha impedido todo lo que está prohibido» (Foucault, 2006: 68).

Lo que se observa entonces es que los reglamentos están orientados a mantener el orden, y para ello se valen de la disciplina. Lo que no se encuentra, en cambio, es el modelo de derechos, que apunte a señalar el aspecto proactivo del derecho, que logre traducirse en habilitaciones y que favorezca un estilo de convivencia democrático, con orientación a la formación ciudadana de los y las adolescentes. Existe así una tensión entre la disciplina y la convivencia democrática, que es reforzada por cuanto no suelen generarse instancias de discusión de las normas establecidas que permitan una construcción conjunta y participativa de las reglas, y que habilite la pregunta acerca del para qué de los reglamentos y otras normas más informales de las instituciones.

Consideraciones finales

En síntesis, parecería que estamos frente a lo que Goffman señalaba como el proceso de mortificación del yo en las instituciones totales. Las reglas, las normas, las rutinas, las prohibiciones, los castigos son formas en que la institución total busca quebrar el yo, que, como se ha mostrado, sucede desde la llegada de los adolescentes, y esto es característico sobre todo de Llegada, Encierro Masculino y Encierro Femenino, que son en sí mismos establecimientos de reclusión asimilables a las instituciones totales.

Para explicar por qué esto sucede retomamos el concepto de *reificación*, entendida como olvido de reconocimiento (Honneth, 2007). El primer proceso de reificación como olvido de reconocimiento ocurre cuando los fines declarados de los programas son relegados a un segundo lugar para priorizar la atención a aspectos que se consideran más importantes en la cotidianidad (evitar las fugas y motines, mantener el orden, ganar la obediencia de los adolescentes, aleccionar, etcétera), para lo cual se hace necesario desplegar una serie de mecanismos disciplinarios y de castigo. El segundo proceso de reificación es más una negación de reconocimiento, que sucede cuando actuamos influidos por

6 No se trata de una secuencia evolutiva, sino que pueden coexistir, y de hecho así suele suceder. Lo que sí es cierto es que los dispositivos de seguridad surgen en los Estados occidentales modernos.

prejuicios y estereotipos que nos hacen interpretar los datos de la realidad de manera selectiva —por ejemplo, la visualización de los adolescentes como violentos, como indisciplinados, etcétera— y nos desvían de lo verdaderamente relevante —por ejemplo, las violencias de las que también son víctimas esos mismos adolescentes—, lo cual permite legitimar las prácticas disciplinarias, de castigo y moralizantes.

Históricamente, las respuestas ensayadas a la infracción adolescente han implicado principalmente la introducción de modificaciones en el plano institucional, en la instancia de ejecución y cumplimiento de las penas dispuestas judicialmente. Las instituciones encargadas del castigo adolescente han transitado un largo camino de reformas nominales, pero ello no necesariamente se ha plasmado en prácticas concretas. Sumado a ello, en el marco de un endurecimiento de la mirada hacia los jóvenes, estos dispositivos son fuertemente cuestionados por su dificultad para cumplir con sus cometidos. Ellos han sido y continúan siendo dispositivos destinados a atender a los *menores* (Frigerio, 2008).

El análisis presentado se torna especialmente relevante en momentos en que el SIRPA debería comenzar su proceso de transformación hacia el IRPA, a lo cual debe sumarse el interés y el consenso legislativo en torno a dotar a la institución de autonomía con respecto al INAU. Pero en la actualidad convergen sobre los dispositivos de castigo adolescente un conjunto de demandas sociales en las que el sentimiento de inseguridad y las imposibilidades institucionales de dar lugar a un castigo socioeducativo redundan en el pedido de reforzar el componente disciplinario. Si estas demandas tienen eco, los dispositivos de castigo adolescente se orientarán hacia el fortalecimiento de lo disciplinario y punitivo en detrimento del componente socioeducativo y la formación ciudadana promovido por los instrumentos normativos vigentes.

La disciplina, por un lado, fuertemente presente en el encierro, y el discurso moralizante, fuertemente presente en las alternativas, parecen orientarse en este sentido. En el primer caso, se impone la contención y el mantenimiento del orden interno, en el segundo, la tarea socioeducativa se confunde con la transmisión de preceptos morales, a lo que se suman en el encierro las malas condiciones de infraestructura que reproducen las carencias materiales previas de los adolescentes, y las prácticas y discursos victimizantes y de menosprecio, que, lejos de habilitar procesos de reconocimiento, de autorrespeto y lógicas ciudadanas, refuerzan la exclusión de los adolescentes. A ello se agrega un importante vacío en cuanto a la responsabilización, que suele trabajarse, nuevamente, desde el discurso moral. Para evitarlo, la institución toda deberá actuar de manera racional, organizada, eficiente y sobre todo coherente con el cometido de transformar las lógicas institucionales disciplinarias y moralizantes en prácticas concretas que apunten a la formación ciudadana, la restitución de derechos y el estrechamiento de los vínculos de los adolescentes con la comunidad, en el camino de construcción de un castigo que sea, a la vez, casi paradójicamente, socioeducativo.

Referencias bibliográficas

- BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1994). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- CASTRO, N. E. (2008). «Hacia una propuesta de equidad de género en el campo penitenciario». En BERGOLLI, R., RIVERA BEIRAS, I., BOMBINI, G. (comps.). *Violencia y sistema penal*. Buenos Aires: Editores del Puerto.
- CHARLOT, B. y EMIN, J. C. (1997). *Violences à l'école : état des savoirs*. París: Armand Colin.
- FOUCAULT, M. (2002) [1975]. *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- (2006). *Seguridad, territorio y población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- FRIGERIO, G. (2008). *La división de las infancias: ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcontica*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- GOFFMAN, E. (1970). *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GONZÁLEZ LAURINO, C. y LEOPOLD COSTÁBILE, S. (2013). «De crisis y reformas: el actual funcionamiento del sistema penal juvenil en Uruguay desde la perspectiva de sus actores y expertos». En GONZÁLEZ LAURINO, C., LEOPOLD COSTÁBILE, S., LÓPEZ GALLEGU, L. y MARTINIS, P. (coords.). *Los sentidos del castigo: el debate uruguayo sobre la responsabilidad en la infracción adolescente* (pp. 45-70). Montevideo: Ediciones Trilce.
- HONNETH, A. (2007). *Reificación: un estudio de la teoría del reconocimiento*. Buenos Aires: Katz.
- LITICHEVER, L.; MACHADO, L.; NÚÑEZ, P.; ROLDÁN, S.; STAGNO, L. (2008). «Nuevas y viejas regulaciones: un análisis de los reglamentos de convivencia en la escuela media», en *Revista Última Década*, n.º 28, julio, Valparaíso: CIDPA.
- NÚÑEZ, P. (2013). *La política en la escuela: jóvenes, justicia y derecho en el espacio escolar*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.
- TRAJTENBERG, N. (2004). *Uvas amargas: la situación de los adolescentes privados de libertad en Uruguay*. Montevideo: Serpaj.

Anexos

Anexo 1. Pautas para la organización de la rutina diaria, programa Encierro Masculino

Hora 08:00

Inicio de la jornada de los jóvenes
Hora de levantarse, higiene personal
Limpieza de celdas y acondicionamiento de las camas

Hora 10:00

Desayuno, limpieza del comedor, mesas y barrido

Hora 10:30

Actividades varias en el sector multiuso como radio, TV con o sin el DVD (si el volumen supera el valor 40 se retira el DVD, solo en caso de usarlo para escuchar música)
Actividades educativas de carácter obligatorio

Hora 13:00

Almuerzo

Hora 14:00

Se sube para descansar, cada cual en su celda
Entre las 14:00 y las 16:00 h, los jóvenes que tienen visitas ese día tienen la prioridad para bañarse
Si corresponde en este horario, también pueden tener actividades educativas específicas con la/las maestra/as

Hora 16:00

Comienzan las actividades recreativas de patio, gimnasia, TV; igual que en la mañana

Hora 18:00

Merienda

Hora 20:30

Cena; luego de esta, y si amerita, los jóvenes pueden quedar en patio o subir en tandas para descansar

Hora 22:00

Suben todos los jóvenes a descansar, previa higienización

Hora 00:00

Se apagan las luces de las piezas, y no se da más fuego ni jugos

Observaciones:

Si hay por lo menos dos visitas en el centro, los jóvenes bajan a patio ni bien quede una sola de ellas, lo cual no interfiere con el resto de las actividades (gimnasia, maestras, talleres, etcétera).

Son dos visitas por semana, de una hora y media, prefijadas.

Las llamadas son los lunes y los jueves, tres llamadas de tres minutos. Únicamente se puede llamar a familiares directos, abuelos o novias. Solo la Dirección y los coordinadores autorizan las llamadas fuera de los lineamientos de estas pautas (llamadas especiales).

Anexo 2. Reglamento programa Medidas No Privativas de Libertad-Estado

Ud. debe prestar atención a lo siguiente, son nuestras normas, para concurrir a este espacio, y establecer una adecuada relación:

Debe concurrir el día y hora indicada

No se viene a firmar, se viene a trabajar una infracción, lo cual es obligatorio, pues es una orden del Sr. Juez o Sra. Jueza

No puede faltar a las entrevistas que se le pauten, sean del área que sean.

Si falta debe avisar con anticipación a la hora de su cita, y luego debe presentar comprobante del hecho que impidió que concurreniera, ej. certificado médico, odontológico, etc.

Si Ud. falta y no avisa de inmediato, le daremos aviso a la sede judicial que corresponda.

Debe recordar el nombre de su operador educativo.

Siempre debe concurrir con la nota de citación.

Cuando ingresa a este local, debe descubrirse la cabeza, no puede estar dentro del recinto con gorra, sombrero, capucha, etc.

No puede dañar, romper, rayar, escribir paredes, bancos y/o mobiliario.

Para que Ud. se exprese hemos colocado un pizarrón, con tizas y un borrador.

Ud. no puede escuchar música dentro del recinto.

No puede venir acompañado de otras personas, ya sean amigos, novio/novia, o familiar que no sean responsables por Ud.

Ud. y ninguna persona allegada a Ud. puede estacionarse o quedarse en la puerta de nuestra casa.

La puerta y la vereda deben quedar libres, para que los vecinos puedan circular sin ser molestados.

Solamente puede ser acompañado por la persona que es su referente en la sede judicial.

Todos los compromisos que Ud. asume son parte del proceso educativo, si Ud. incumple aunque sea uno solo, ya configura incumplimiento.

Sugerencia: sea honesto con Ud. mismo y con el programa, no prometa ni se comprometa a realizar actividades, que Ud. de antemano sabe que no hará.

Diga siempre la verdad, ya que el trabajo se basa en la confianza que se establece entre Ud. y su operador educativo, y es la única forma de llevar el trabajo adelante.

Tampoco puede expresarse: a los gritos, en malos términos o groseramente con el personal de atención directa, ni con ninguna persona, se supone que Ud. está en un proceso educativo, donde debe cambiar ciertos hábitos que perjudican a su

persona, su vida familiar y social. No puede protagonizar altercados, discusiones y/o agresiones con otros adolescentes que estén presentes en este lugar.

En caso de suceder hechos de esta índole, se tomarán las medidas que se crean oportunas.

Cualquier duda, sugerencia o malestar, puede comunicarlo al personal del centro, el cual se hará cargo de su planteo.

Aquella persona que concurrió a la sede judicial, y se declaró como su responsable, está obligado a apoyarlo en su proceso de cambio.

Sobre todo, es responsable de su conducta y accionar en la comunidad. Debe estar al tanto de sus actividades las 24 horas del día, debe vivir junto a Ud., o sea compartir la misma casa y conocer lo que Ud. hace durante el día.

Su responsable judicial puede concurrir a este programa y presentar sus dudas o inquietudes, sobre todo si ocurren hechos o situaciones que lo colocan a Ud. en situación de riesgo o vulnerabilidad, que ponen en peligro el carácter educativo de la medida.

La medida tiene carácter educativo, procurará la asunción de responsabilidad del adolescente y buscará fortalecer el respeto del mismo por los Derechos Humanos y las libertades fundamentales de terceros, como asimismo, el fortalecimiento de los vínculos familiares y sociales.

No puede el referente judicial, realizar planteos posteriores a la finalización de la medida, debe realizarlos durante la ejecución de la medida impuesta, a los efectos de poder intentar corregir o superar los desajustes que se hayan presentado.

Nota: la transcripción respeta la puntuación, mayúsculas y resaltados del documento original.

Anexo 3. Reglamento de visitas. Programa Encierro Femenino

Visita

Baño visitas solamente menores de 10 años

Visitas del interior con más de tres horas de permanencia en el centro

No ingresarán personas que no estén autorizadas a visitar

Deberán tener autorización por escrito o la debida autorización de la dirección

Visitas:

Un adulto y dos menores debidamente identificados

Se ruega no traer bebidas cola

Se solicita no entregar dinero a las jóvenes, hacer las compras antes o después

Prohibido el uso de celulares-xo (ceibalitas)

Prohibido fumar

No se puede tomar fotografías

No agua caliente

Una vez en visita la joven no puede pedir nada del módulo

Se ruega no retirar juguetes de este centro ya que es para uso de los niños que asistieron a la visita

La educación en las cárceles: entre la libertad y la obligatoriedad del ejercicio del derecho a la educación. La Unidad n.º 5 como estudio de caso

MARÍA EUGENIA BOVÉ GIMÉNEZ

Resumen: El presente trabajo es producto de la tesis de maestría de la autora. El propósito del estudio fue conocer las formas en que se desarrollan las actividades educativas en una cárcel de mujeres de Uruguay. Desde un enfoque garantista del tratamiento penitenciario, se atiende el lugar que ocupa la educación en el proceso de reforma, la manera en que se inserta en el funcionamiento de la cárcel y los recorridos que las internas realizan dentro de las propuestas educativas. Se concluye que si bien las actividades pueden funcionar como espacios alternativos, su inclusión en el funcionamiento carcelario las condiciona y aleja del ejercicio del derecho, subordinándolas a una lógica coactiva.

Palabras clave: educación en contextos de encierro; tratamiento penitenciario; garantías de los derechos.

Introducción

Desde el año 2005, las cárceles en Uruguay pasaron a ser un tema relevante en la agenda política. El presidente Tabaré Vázquez decretó el estado de emergencia humanitaria y se desencadenaron una serie de procesos de revisión del sistema carcelario. Finalmente, en setiembre de 2005 se aprobó la llamada Ley de Humanización del Sistema Carcelario (Ley 17.897). Las cárceles se sitúan desde ese entonces como un espacio de vulneración de los derechos y la dignidad humana, reconocidos como tales por el Estado.

Como estudiante, en el año 2009, me acerqué a una cárcel de mujeres con un grupo de compañeras. Cuando llegamos nos encontramos con que lo que íbamos a hacer, que para nosotras no tenía una definición clara, eran actividades educativas. Ello era una gran bolsa en la que las autoridades de la cárcel metían todo lo que no era claramente salud, claramente terapia o claramente trabajo: todo era «educación no formal». De aquí surge el interés por conocer la institución carcelaria uruguaya, atendiendo a aquellos espacios que considerábamos invisibles, y donde se desarrollaba una serie heterogénea de actividades. Nosotras sabíamos, por experiencia propia, que ahí pasaban más cosas que las que salían en la prensa o las que la misma institución consideraba.

Las vicisitudes del proceso de reforma implicaron que las cárceles de mujeres donde trabajábamos fueran cerrando, trasladándose a todas las mujeres presas

a un nuevo centro regional. El interés por conocer esos espacios se mantuvo en tanto parecía ser un ámbito de intervención abierto a procesos alternativos a la política penitenciaria hegemónica dentro de la institución y donde era posible establecer un vínculo cercano con las mujeres privadas de libertad. De este proceso surge el proyecto de investigación que se enmarcó, luego, en la maestría en Estudios Políticos y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México, y del que este texto es uno de sus productos.

En este marco, me pregunté *cómo funcionan las actividades educativas dentro de la* Unidad de Internación de Personas Privadas de Libertad n.º 5 Femenino,¹ cuáles son sus características.

Con estas interrogantes de investigación fue necesario mirar hacia el proceso de reforma del sistema carcelario que se está dando en nuestro país, entendiendo que la educación tiene allí un lugar especial. En cuanto proceso de reforma en curso, es importante tener en cuenta que en esta cárcel coexisten actualmente elementos de paradigmas diferentes: rasgos autoritarios, producto de años de dictadura, opacidad en el sistema y deterioro de las condiciones de vida, que conviven con nuevos actores (operadores y autoridades penitenciarias que traen el mandato de la reforma del sistema, de la humanización de las cárceles y de la dignificación de las personas privadas de libertad). Estos dos polos se articulan permanentemente en la cotidianeidad de la Unidad n.º 5, oponiéndose entre sí o complementándose, pero siempre en tensión. Esta aclaración es importante al momento de comenzar la lectura del trabajo porque implica considerar una serie de zonas grises que pueden perderse de vista: donde hay mecanismos arbitrarios también hay estándares internacionales presentes, donde hay funcionarios que prefieren no ser molestados también hay otros que ponen en juego sus puestos de trabajo para que se pueda llevar adelante el cambio, donde hay actividades educativas que restituyen autonomía también hay otras que pretenden controlar a las mujeres privadas de libertad, «tranquilizándolas».

Método de la investigación

Este trabajo se definió como un estudio de caso, limitado a la Unidad n.º 5, cuyo trabajo de campo se desarrolló entre los meses de agosto y diciembre de 2014. Las técnicas de recolección de información utilizadas fueron principalmente la entrevista semidirigida y en profundidad, la observación y la observación participante.

Se trata de un caso *intrínseco* según sus alcances (Coller, 2005: 32), seleccionado en función de su conocimiento previo y accesibilidad, lo que hizo que el caso fuera viable. Las conclusiones o reflexiones que presento no son generalizables al resto de los centros de reclusión del país, ya que este caso no es representativo de dicho universo, incluso puede no serlo del mismo centro

1 De aquí en más, Unidad o Unidad n.º 5.

en otro momento temporal. Este caso se elige porque si bien no se trata de un proyecto piloto dentro del sistema, sí es uno de aquellos en los que se han dado más avances en la consolidación de la educación.

La investigación es exploratoria. El hecho de que el establecimiento carcelario cuente con variabilidad en los niveles de seguridad y regímenes punitivos hace que pueda ser considerado un caso ejemplar (Coller, 2005: 34) para el análisis puntual de la relación diferenciada de la educación según los diferentes regímenes punitivos. *Ejemplar* se refiere a que el caso ilustra un cierto fenómeno o teoría a explorar, en este caso la relación entre lo punitivo y lo educativo.

Dentro de la Unidad n.º 5, y durante el período de tiempo seleccionado, se desarrollaron una variedad de actividades educativas. Para la identificación y selección de estas realicé un mapeo, a través de entrevistas a los docentes y responsables de todas aquellas actividades que la institución carcelaria definiera como *educativas*. En este proceso se excluyeron actividades que no tienen como fin procesos de enseñanza-aprendizaje y aquellas que podrían describirse como espectáculos culturales puntuales o eventos. Realizando este recorte, consideré 27 actividades diferentes (17 si contamos las asignaturas de Educación Secundaria como una actividad sola, por más que existen grandes diferencias entre ellas en función de la impronta personal de sus docentes).² Las actividades se caracterizaban por la heterogeneidad en diferentes niveles: objetivos, metodología de trabajo, saberes en juego, responsable o equipo docente, respaldo institucional y espacios de trabajo.³

Los actores con los que desarrollé la mayor parte del trabajo fueron los operadores penitenciarios vinculados a las actividades (principalmente los adscritos al «área educativa»), los docentes, responsables o coordinadores de las actividades desarrolladas en la Unidad, y las estudiantes o participantes.⁴

2 Las actividades que se desarrollaron durante el período mencionado fueron las siguientes: Alfabetización y acreditación de primaria, Música e Informática (brindadas por DSEA-Codicen), Albañilería (cursos de capacitación de Focap), Taller de Patchwork (convenio con Inefop), Informática (brindada por los propios operadores penitenciarios de la Unidad), Gimnasia (brindada por una interna), Joyería y Serigrafía (brindadas por Ciudadanía Cultural, MEC), Taller de Teatro del oprimido Las Magdalenas (grupo autónomo), Danza Armónica (grupo autónomo), Yoga (grupo autónomo), Programa Aprender Siempre (programa de Educación No Formal, MEC), Educación Secundaria (ciclo básico y bachillerato, brindado por CES), Taller de Fotografía (brindado por una particular), Panadería e Informática (brindados por UTU). Por diferentes razones no fue posible mapear un curso de Huerta y otro de Belleza, ambos de UTU.

3 La lista no es exhaustiva en cuanto a las características variables en las actividades, pero se mencionan los niveles que fueron especialmente considerados para la elaboración de la tipología.

Enfoques teóricos de referencia

El campo de estudio de la educación en cárceles es disperso. La mayoría de las producciones académicas están acotadas a casos o experiencias específicas y centrados más en la faceta empírica que en la teoría. Igualmente, se pueden identificar algunas discusiones centrales. Por un lado, están quienes analizan la alineación de la educación con el tratamiento penitenciario o con el ejercicio de los derechos (Kouyoumjan y Poblet Machado, 2010; Scarfó, 2011), en cuyos trabajos se plantea que la educación puede ser una herramienta más de la normalización carcelaria, en el primer caso, o un punto de partida de procesos subjetivos alternativos a lo primero, posibilitando el ejercicio de los derechos. También se ha analizado la forma en que la educación tensiona las instituciones carcelarias: «tensión entre una lógica de la seguridad, el control y el disciplinamiento, y la posibilidad de construir una lógica educativa desmarcada del ideal correctivo haciendo foco en el carácter emancipatorio del acto de educar» (Herrera y Frejtman, 2010: 124).

Dado que la educación mantiene un vínculo estrecho con el tratamiento penitenciario, las discusiones en relación con este son también pertinentes. El tratamiento penitenciario tiene sus orígenes en la creación de la cárcel moderna y la criminología positivista, donde los principios etiológicos lombrosianos sientan la base de la transformabilidad de los criminales. La versión norteamericana de este proceso, el modelo de Pensilvania, se extendió en Latinoamérica a través de los modelos *correccionales progresivos*: el tratamiento progresivo e individualizado, basado en los valores, el trabajo y la educación (Silva García, 2011: 87), que utiliza herramientas psiquiátricas, psicológicas y criminológicas, en función del diagnóstico de la *peligrosidad* (Ordaz Hernández y Cunjama López, 2012). La capacidad y legitimidad de las instituciones carcelarias de llevar a cabo estos procesos es cuestionada especialmente desde el garantismo penal o el derecho penal mínimo, cuestionando el derecho penal de autor y los propósitos de las instituciones carcelarias. Desde esta perspectiva, se propone una inversión en los fines del derecho penal: antes que proteger a la sociedad del delito, el derecho también debe proteger al acusado de la violencia privada. La privación de libertad tiene que ser una pena que permita la responsabilización de los actos y el restablecimiento pleno de los derechos y libertades de las personas (Sarre, 2014: 10). En este esquema, «la prioridad es el derecho, y en segundo lugar el efecto transformador sobre el sujeto, a la inversa que la lógica disciplinaria, que somete el ejercicio del derecho a la necesidad disciplinaria» (Gutiérrez, 2010: 143). De esta forma, es posible pensar un horizonte no correctivo que habilite a la educación en contextos carcelarios, así como a otros dispositivos, a generar procesos emancipatorios o, por lo menos, alternativos a los modos de sujeción carcelarios.

Por último, para abordar la institución carcelaria, se consideran las propuestas clásicas de Foucault (2006) y Goffman (2009). Brevemente, el caso de estudio trata con una institución total, centralizada y burocrática, donde se

desarrollan procesos de mortificación del yo y de despersonalización a través de técnicas disciplinarias y normalizadoras, principalmente centradas en los cuerpos y en la pérdida de autonomía total de las personas. Tomando los planteos de Herrera y Frejtman (2010), se pueden identificar dos regímenes punitivos bastante diferenciados:

- a. los niveles de seguridad mínima y media estarían organizados como regímenes disciplinares, de forma similar a lo descripto previamente, aunque, en este caso, al menos, matizando los rasgos totalitarios de la institución (algunas actividades educativas serían ejemplo de las fisuras en la totalidad);
- b. el nivel de máxima seguridad se organiza como régimen punitivo propio de la sociedad de control, donde la organización cotidiana está más en el colectivo de mujeres presas que en la institución carcelaria y donde estas son consideradas principalmente en términos poblacionales y de gestión de riesgos. Aquí la violencia no es reprimida hasta llegar a sus extremos, prima la ley del más fuerte.

Se podría decir que los primeros funcionan según un modelo correccional y los segundos, como *depósito* de cuerpos.

El lugar de la educación en la reforma del sistema carcelario uruguayo

La Unidad n.º 5 se encuentra fuertemente ligada al proceso de reforma del sistema carcelario en curso en Uruguay. Se podría decir que la reforma del sistema carcelario uruguayo se comenzó a implementar en el año 2011, a partir de la Ley de Presupuesto 18.719, de 2010, y el decreto presidencial 93/11, de principios del año 2011. En estos documentos se sustituye la Dirección Nacional de Cárceles y Penitenciarías por el Instituto Nacional de Rehabilitación (INR), se crean cargos de operadores penitenciarios y se asigna el presupuesto.

La Unidad n.º 5 surge en su momento como Centro Metropolitano de Rehabilitación Femenina, cuando se decide cerrar las cárceles de mujeres de Montevideo y Canelones. Esta nueva cárcel no solo se crea al mismo tiempo que se dan los primeros pasos de la reforma, sino que también viene a instalarse donde hasta ese momento funcionaba uno de los centros piloto, modelo en su propuesta de privación de libertad: el Centro Nacional de Rehabilitación (CNR). El contraste entre esta nueva cárcel y las que fueron cerradas, que tenían pésima infraestructura, sobrepoblación y nulas condiciones para desarrollar propuestas de «tratamiento penitenciario», se vio acrecentado también por la composición del personal, que incluía antiguos funcionarios del CNR y que esperaba el ingreso en cantidades importantes de los nuevos operadores penitenciarios. La actual Unidad n.º 5 tiene, a nivel de su cultura institucional, un gran peso de los proyectos del INR y CNR, y del proceso de reforma en su conjunto.

Según el decreto mencionado, la reforma del sistema penitenciario se basa en tres pilares, de los cuales el primero es «el tratamiento de las personas privadas de libertad con fines de rehabilitación e [sic] reinserción social, con particular énfasis en el área socio educativa y el trabajo» (Decreto 93/011, 2011).⁴ En agosto del año 2011 también se ingresa al parlamento un proyecto de ley para la regulación del INR (el cual ha tenido trámite parlamentario, pero no aprobación), donde se vuelven a afirmar los pilares mencionados. La educación, en todos los casos, tiene un lugar central, junto con el trabajo, para el logro del objetivo «positivo» de las cárceles: la transformación de las personas en reclusión de forma de que dejen de delinquir.

La educación es entonces una de las bases del tratamiento penitenciario, este es su encargo institucional. Esto no es nuevo, ya que de hecho el origen de la educación en las cárceles está fuertemente vinculado a los modelos progresivos correccionales mencionados, donde esta será, según Ordaz Hernández y Cunjama López, «la puerta a la consciencia moral y colectiva. [...] no solo tiene como encomienda la enseñanza de materias, sino también, la normalización social» (2012: 18). Sin embargo, en nuestro país el crecimiento de la educación en las cárceles no solamente está vinculado a las necesidades de la institución carcelaria, sino también a la demanda de las personas privadas de libertad (Bada, 2010) y a la respuesta que tienen las instituciones públicas de educación.⁵ La educación en este contexto también encuentra un fundamento histórico como derecho a garantizar por el Estado.

En los documentos en que oficialmente se asientan las bases para el tratamiento penitenciario,⁶ este, básicamente, no está definido. Queda la puerta abierta para que todas las nociones coexistan, y esto se encuentra en los actores que llevan adelante las políticas. Se ha instalado en el discurso público e institucional que el objetivo de las cárceles sería la reinserción de las personas privadas de libertad, pero sin una discusión sobre qué implica la *rehabilitación*. En los espacios educativos cada uno de los actores, docentes, funcionarios de la institución carcelaria y estudiantes tienen ideas distintas de cuál es el objetivo

4 Los dos pilares restantes, en el mismo documento, son «los criterios de seguridad que deben garantizar la permanencia de las citadas personas en los centros de internación a disposición de los jueces competentes; y la gestión eficaz, transparente y adecuada de los recursos humanos y financieros del Estado en todos los centros carcelarios del país».

5 Especialmente el Consejo de Educación Secundaria, a través del Programa Educativo Especial de Educación en Contextos de Encierro, el Consejo de Educación Técnico Profesional, a través de la Universidad del Trabajo del Uruguay, y el Consejo Directivo Central, a través de la Dirección Sectorial de Educación de Adultos. Todos programas dependientes de la Administración Nacional de Educación Pública. La Universidad de la República tiene proyectos en el contexto carcelario, aunque en el caso tomado y durante el tiempo considerado no se desarrollaron experiencias de enseñanza.

6 El Ministerio del Interior ha publicado tres libros (Ministerio del Interior, s. f., 2013, 2014), en los que se exponen los planes de acción y se da seguimiento a las medidas implementadas, y el Centro de Formación Penitenciaria ha elaborado materiales internos para su publicación, sin embargo, ninguno de estos documentos tiene estatus legal.

de la educación en este contexto: «la rehabilitación, terminar el liceo, que salgan mejor que como entraron, que aprovechen el tiempo, que no tengan tanto ocio, que ejerzan su derecho a la educación, no perder capacidades cognitivas, conocer gente de afuera, que ayude para conseguir un trabajo, redimir pena, que el juez lo vea bien, aprender un oficio, modificar situaciones de opresión». ⁷ Sin embargo, en una institución burocrática y centralmente organizada, una serie de procedimientos alejados de la educación determinan estas actividades y los sentidos que se les otorgan.

El lugar de la educación en la organización de la Unidad n.º 5.

Sistema de movilidad interno:

la educación como adhesión al tratamiento

La educación en la Unidad n.º 5, en línea directa con la propuesta del INR, depende y compone la Subdirección de tratamiento y asistencia. ⁸ Además del encargo institucional, en el «tratamiento» de las personas privadas de libertad (dentro de la indefinición mencionada en el apartado anterior), la educación también tiene un lugar importante dentro de los requisitos para la movilidad interna determinados por el sistema carcelario, así como dentro de los requisitos judiciales para acceder a ciertos beneficios (principalmente la libertad anticipada). Participar en las actividades educativas es evaluado por la institución como un signo de compromiso de las mujeres privadas de libertad con su tratamiento, ya que, dado que la educación no es obligatoria, formalmente indica que la persona en cuestión ha decidido *voluntariamente* realizar acciones que la *rehabiliten*. Participar en actividades educativas conlleva el acceso a beneficios y privilegios reservados para aquellas mujeres que *adhieren al tratamiento*.

Algunos de estos requisitos son formales, por cuanto están previstos en la organización y son de común acuerdo para los diferentes actores, como ser que la participación en actividades educativas es uno de los requisitos en la solicitud de traslado a un piso con menores condiciones de seguridad y con un régimen penitenciario que permite mejores condiciones de vida. ⁹ Otros, sin embargo, se

7 Citas de entrevistas y diario de campo, de funcionarios, docentes y estudiantes; el resto del texto citado tiene el mismo origen.

8 Esta subdirección, además de contener el Área Educativa (que gestiona la educación formal, no formal y los talleres productivos), contiene el Área de Pre-egreso, el Área Laboral, el Área de Convivencia, el Área de Vínculos Sociofamiliares y el Área Deporte y Cultura. Esta composición está elaborada en función del organigrama que circulaba en la institución durante el trabajo de campo, pero suele tener cambios con frecuencia, por lo que la presento solo de modo ilustrativo.

9 La Unidad n.º 5, de forma excepcional dentro del sistema carcelario uruguayo, cuenta con todos los niveles de seguridad previsto en un mismo edificio: el primer nivel es de seguridad mínima, con libre circulación por el recinto; el segundo nivel es de seguridad media, con circulación restringida; el tercer nivel es de máxima seguridad, con circulación restringida

desprenden de los privilegios asociados a las condiciones de los diferentes niveles de seguridad: por ejemplo, las mujeres que se encuentran en el primer nivel pueden circular por los espacios verdes, tener teléfonos celulares y más días de visita, establecen un vínculo más cercano con los funcionarios, lo que les da mayores oportunidades de acceder a recursos (desde manejar información hasta poder utilizar una computadora). Y quien dice privilegio dice sanción: dejar las actividades educativas puede entenderse como un retroceso en el proceso de *rehabilitación* e implicar una mala evaluación y el empeoramiento de las condiciones de vida.

De este modo la educación, si bien es un derecho y las mujeres no pueden ser obligadas a ejercerlo, queda sujeta a estas lógicas de premio-castigo, más formales (no dejan de basarse en los criterios de *progresividad* del sistema) o menos formales, que la vuelven un requisito a cumplir dentro de la institución. «Me tiene que dejar porque yo le estudio y le trabajo», se escucha. Como consecuencia de esto, la mayoría de las veces la educación es significada de forma instrumental y la participación de las mujeres se explica no tanto por sus intereses en las actividades como por las necesidades de la vida intracarcelaria: un examen salvado son cuatro días menos de pena, tres meses de asistencia a clase y se puede solicitar el cambio de nivel, inscribirse a secundaria implica estar toda la mañana fuera del sector de alojamiento. Estos argumentos que utilizan las internas para explicar su interés en la educación son también los mismos que utilizan algunos docentes y funcionarios para convocar a las actividades, siendo los sentidos y razones de la educación dominantes en los discursos cotidianos.

Funcionalidad de la educación para la institución carcelaria

La inscripción de las actividades educativas en estas lógicas de beneficios o premios hace que la educación sea, hasta cierto punto, funcional a los objetivos del control y la normalización de la institución carcelaria.

De los pilares en que se sostiene el «tratamiento penitenciario», la educación se ha desarrollado de forma relativamente más fácil que las actividades laborales.¹⁰ En Uruguay es un derecho garantizado por el Estado, donde las instituciones públicas de educación han asumido la tarea de intervenir en el ámbito carcelario; a su vez, en cuanto campo amplio, la educación permite la inclusión de otras instituciones y colectivos que pueden enmarcarse en sus objetivos y

solamente al sector de alojamiento; el cuarto nivel es de protección personal de las internas, con circulación restringida, y el quinto nivel es de ingreso o de sanción, con celdarios individuales. Estos niveles se organizan en diferentes pisos, coincidiendo los niveles con los pisos (salvo el cuarto y quinto, que comparten un piso en un edificio lateral al principal).

10 Las actividades laborales suelen exigir más recursos humanos de la institución (operadores penitenciarios) o acuerdos de trabajo con instituciones públicas o privadas externas que tienen un nivel de complejidad relativamente alto, ya que implican el manejo de dinero y ganancia, la exigencia de normativas laborales, la intervención del sistema judicial para autorizar las salidas, por ejemplo.

métodos (educación no formal, educación de adultos, capacitaciones para el trabajo, actividades artísticas y terapéuticas). Así, en los períodos en que se encuentran en funcionamiento todas las actividades en la Unidad n.º 5, unos cincuenta docentes ingresan semanalmente a la institución, con una carga horaria de entre 1 y 16 horas semanales, y con una variedad de propuestas que abarca desde Teatro del oprimido hasta Operador PC.

Las actividades educativas son para muchas mujeres el principal espacio donde se desarrollan acciones para el tratamiento,¹¹ y, como he mencionado, puesto que son formalmente voluntarias son el principal indicador de adhesión al tratamiento. Así, estos espacios permiten a la institución realizar una evaluación individualizada en condiciones externas a las de la convivencia diaria del sector, en teoría más similares a las externas, «más normales».

Además de la posibilidad de evaluar a las internas, la educación funciona como una válvula de escape en la cotidianidad, lo que repercute en una mejora en el clima institucional. Junto con las actividades laborales, la mayoría de las posibles rutinas de las internas implican asistir a clase y, por ende, estar fuera del sector de alojamiento. La educación de esta forma permite descongestionar la cárcel: tanto cotidianamente al circular las internas con tareas claras o incluso salir a clases, pero también a largo plazo mediante la reducción de la pena total por redención de pena por estudio.¹² La educación es sinónimo de *salir*, más allá del proceso que se desarrolle dentro del aula.

Esta válvula también es para los funcionarios, o al menos para algunos de ellos, ya que incorpora actores externos a la institución, en muchos casos con un nivel importante de compromiso con sus actividades, que son quienes exigen cambios e instalan discusiones sobre la situación del centro. Muchos funcionarios consideran a estos actores como aliados para el proceso de cambio, ya que no tienen las limitaciones propias de los funcionarios del sistema (la sujeción a las líneas de mando, por ejemplo).

Recorrido educativo dentro de la cárcel

Dentro de la variedad de actividades educativas que se desarrollan en la Unidad n.º 5, existe también un cierto recorrido o trayecto usual, estrechamente vinculado al que la institución determina para la movilidad interna. Esta última está determinada de forma que cuando un juez indica la prisión a una mujer y es ingresada a la Unidad, esta es evaluada técnicamente y, en función de esto y de su causa penal, se le asigna un lugar, que en la gran mayoría de los casos es en el

11 Los operadores que se encuentran en los sectores de alojamiento suelen desarrollar otras actividades, enfocadas a la mejora de la convivencia, donde la participación no se evalúa de igual forma que en las actividades expresamente «educativas».

12 En nuestro país, las personas privadas de libertad, penadas o procesadas, descuentan un día de su pena por cada dos jornadas de estudio. Además, la presentación a exámenes oficiales descuenta dos días, y dos días adicionales en caso de aprobación.

nivel 3. A partir de ahí comienza el proceso de *progresividad* que le permitirá a la interna, si la evaluación es positiva (adhesión al tratamiento y buena conducta son los principales indicadores), descender, en las condiciones de seguridad y en el edificio, hacia el nivel 1, de mínima seguridad.¹³ Esta movilidad se explica como la *progresividad del tratamiento*, ya que otra serie de actividades y libertades se determina a partir de la evolución en este proceso.

La primera etapa del recorrido educativo sería «ganar la puerta», y para ello la actividad educativa principal es la educación formal, tanto primaria como secundaria. Estas actividades son las que se encuentran más institucionalizadas y cuentan con un reconocimiento social como derecho instalado; esto les permiten imponer algunos criterios (principalmente la accesibilidad universal a sus clases, sin depender del nivel de seguridad) y minimizar sus obstáculos. Comenzar a asistir a clases formales es la primera puerta a atravesar: permite tanto salir del sector (en la mayoría de los casos en el tercer nivel) como entrar a un proceso que permitiría mejorar las condiciones de vida dentro de la cárcel.

Una vez que la participación es evaluada positivamente (en tanto la conducta es adecuada y la estudiante, perseverante, sin importar los resultados educativos obtenidos), puede cambiar de nivel y, por ende, acceder a otras actividades que no están autorizadas para el nivel 3. La siguiente etapa del recorrido, que es la última en muchos casos, consiste en mantener los beneficios ganados o mejorarlos. Dejar de participar implicaría un retroceso, por lo que las mujeres tienden a anotarse a todas las actividades que pueden: continúan la educación formal (incluso completan diferentes bachilleratos) y van probando en todos los talleres y propuestas que aparecen.¹⁴ A su vez, dado que estas actividades no son para todas, sino para aquellas que cumplen con ciertas condiciones, los criterios de acceso suelen quedar en manos de los operadores con mayor nivel de arbitrariedad, basándose estos en criterios personales.

Este tránsito realizado por la mayoría de las internas se encuentra alineado con el recorrido del tratamiento penitenciario y no con los tránsitos educativos que cada una de las mujeres puede delinear. Al finalizar este, muchas veces las mujeres privadas de libertad continúan haciendo actividades de forma compulsiva, y el sentido de la educación sigue siendo el dominante en la institución: la educación sirve para mejorar (o mantener) las condiciones de vida, para redimir más pena y salir antes, y para matar el tiempo.

Los docentes que trabajan mayormente con estudiantes que estarían en estas etapas suelen identificar como su principal dificultad el tener que motivar a estudiantes sin que a ellas les importe o interese la propuesta educativa. Esta situación

13 En este proceso existe excepciones: hay internas que no van al tercer nivel al ingresar, especialmente las que tiene hijos o están embarazadas (hay un sector maternal en el segundo nivel), o aquellas que claramente no comparten las características de la mayoría de la población privada de libertad (no son jóvenes, no son pobres o tienen un nivel sociocultural medio o alto).

14 Las actividades artísticas y talleres, además de las formales, suelen contar con participantes que se encontrarían en esta etapa.

suele implicar la culpabilización de las internas, de parte de los funcionarios, por hacer un uso utilitario de las actividades educativas, a veces con reproche, a veces con resignación (¿quién puede culparlas de querer salir?), a veces infantilizándolas («ellas no saben lo que es bueno, por eso tenemos que tomar decisiones por ellas», dice un funcionario). Se invisibiliza que la educación si bien no es obligatoria, sí es coactiva, ya que la participación o no tiene consecuencias importantes en las condiciones de vida en que se cumple la pena y en su duración.

Hay una tercera etapa del recorrido que es aquella en la que algunas internas logran, estando ya en un primer o segundo nivel de seguridad, apropiarse de los espacios educativos: «vos entrás en todas las puertas buscando en cuál te podés quedar», decía una estudiante contando sobre su proceso. En estos casos, usualmente en actividades productivas o artísticas, se dan procesos que permiten resignificar el encierro: se crean grupos con vínculos fuertes y lazos de solidaridad, las necesidades de las internas se instalan sobre los objetivos que traían los docentes o coordinadores; cambia el sentido de la educación. Para las mujeres no deja de ser importante mantener buenas condiciones de vida, o salir antes redimiendo pena, o mantener ocupado el mayor tiempo posible, pero comienzan a trabajar en otros ejes que trascienden la visión instrumental y habilitan procesos más alejados de las líneas disciplinarias del tratamiento penitenciario.

El egreso y las dificultades de inserción en el mercado laboral, la falta de trabajos dignos e ingresos económicos para afrontar los gastos propios (y ajenos) durante el encierro, la limitación del poder de la administración de la institución que exige la adecuación a las normativas vigentes, el estigma con que cargan las mujeres privadas de libertad y el desconocimiento social generalizado de sus situaciones y condiciones de encierro son ejes de trabajo de algunas actividades educativas que se desarrollan con aquellos colectivos donde se dan procesos de apropiación, que emergen del proceso, en los que los docentes se adaptan a los procesos que las mujeres hacen andar y donde para las mujeres la participación comienza a ser vivida como una elección y una apuesta a sostener.

Como es esperable, este tipo de procesos enfrenta más dificultades que los anteriores: la institución carcelaria suele responder de forma negativa, no tramitando autorizaciones, considerando como mala conducta algunos cuestionamientos o no logrando responder adecuadamente a las exigencias de las actividades. Los responsables externos suelen ser tachados de «revoltosos» y cuentan con menos apoyo desde la institución. Las mujeres privadas de libertad son tildadas de «rebeldes» y son más controladas y, principalmente, deben mantener una estabilidad emocional para sostener procesos, grupales y de confrontación con la institución, que el encierro de por sí suele dificultar.

El acceso a los espacios educativos que permiten resignificar el encierro implica atravesar este proceso: pasar por una serie de etapas que vinculan lo educativo con la incorporación de las normas de la institución (nada de esto sucede sin «buena conducta»). Son pocas las mujeres que se encuentran en condiciones de estabilidad para poder hacerlo, y también pocos los espacios que cuentan con la

flexibilidad suficiente para darles el espacio y el tiempo que tal proceso requiere. En el discurso es muy vago el encargo a la educación, es una herramienta del tratamiento. En la práctica se instalan los procesos de control y evaluación. La educación puede ser todo o nada, y es todo o nada, porque es un gran paraguas bajo el cual entran muchas cosas.

Conclusiones

La educación no tiene un único sentido dentro de la Unidad n.º 5. Atendiendo a su inscripción institucional, el trabajo mostró que las actividades educativas son una herramienta para lograr la *rehabilitación* de las mujeres privadas de libertad. Pero esto se daría desde la inclusión de lo educativo dentro de las lógicas disciplinantes y normalizadoras involucradas en el funcionamiento general de la institución, más que por la transformación que pueda generar en ellas la educación o el ejercicio de sus derechos (Gutiérrez, 2010; Sarre, 2014).

Sin embargo, los espacios educativos se han constituido como un espacio en cierto sentido ajeno a la cárcel: las personas que los llevan a cabo vienen de afuera, la institución no suele discutir sus prácticas cotidianas ni intervenir en ellas. Esto habilita que se vuelvan espacios de disputa frente a las lógicas carcelarias: se instalan formas de relacionamiento diferenciadas con las jerárquicas, circulan diferentes sentidos de lo punitivo, el lugar asignado para las mujeres privadas de libertad deja de ser el de receptáculo pasivo de tecnologías o de «niñas» incapaces de tomar buenas decisiones para volverse dueñas de los recorridos grupales. Esto es parte de un proceso de apertura, y es también la incorporación de puentes entre lo intra y lo extracarcelario.

Pero mientras la educación se encuentre sujeta a las condiciones del tratamiento es necesario que se realicen rupturas en diferentes niveles: rupturas por parte de las mujeres privadas de libertad para poder conectar con otros sentidos y procesos a pesar de estar también sujetas a sistemas de premio-castigo; rupturas en los docentes que deben discutir los criterios institucionales, aun aquellos que se fundamentan en el ejercicio de derechos; rupturas en los funcionarios, que deben enfrentarse a criterios punitivos estructurales, muchas veces encarnados en sus propios compañeros. Es necesario romper con la aparente ajenez entre el control y el ejercicio de los derechos, ya que en este caso ambos componentes se encuentran imbricados. Si las mujeres no fueran obligadas (*motivadas* es el término que se usa) a ir a clases, ¿asistirían a las actividades educativas? ¿Es posible que las mujeres privadas de libertad *decidan* aprovechar su tiempo en reclusión por fuera de las aulas, alejadas de lo que la institución considera «bueno para ellas»?

En tanto no existe una definición clara y expresa del objetivo de la privación de libertad todos los discursos alejados de lo punitivo son válidos, y se invisibilizan así las prácticas que siguen siendo autoritarias por más que se presenten

como humanistas. Además, en tanto esta discusión no se dé públicamente, atendiendo a las dimensiones sociales no solo del delito, sino también de las instituciones carcelarias, los establecimientos de reclusión seguirán pareciendo entes aislados y atípicos, como si el disciplinamiento, el control y la coacción al ejercicio de los derechos fueran características propias y no de nuestra sociedad en su conjunto.

La no aprobación, discusión mediante, de una ley que regule el sistema carcelario uruguayo desde el proceso de reforma en curso, que determine sus fines y los métodos para su consecución, debe ser considerada una gran limitación y un peligro para esta reforma. Esto habilita a que no hayan orientaciones definitivas para las acciones emprendidas por los diferentes actores, y que sustituyéndolos a estos cambien los enfoques y procesos. El pasaje hacia un modelo de garantía y de respeto a los derechos humanos no puede basarse exclusivamente en buenas voluntades o buenas prácticas, sino que exige de un consenso social que apunte el esfuerzo, humano y económico, que implica esto, máxime considerando que la cultura punitiva no es una particularidad carcelaria, sino una característica societal.

Referencias bibliográficas

- BADA, M. (2010). «La educación secundaria en los establecimientos de reclusión». En *La educación en las cárceles de Uruguay: balance y perspectivas* (pp. 31-36). Montevideo: Comisión de Apoyo a la Educación en Cárceles.
- COLLER, X. (2005). *Estudio de casos* (2.ª ed.). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- FOUCAULT, M. (2006). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- GOFFMAN, E. (2009). *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales* (2.ª ed.). Buenos Aires: Amorrortu.
- GUTIÉRREZ, M. (2010). *Derechos y sistema penal: la dimensión jurídica de las prácticas educativas en contextos de encierro*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- HERRERA, P. y FREJTMAN, V. (2010). *Pensar y hacer educación en contextos de encierro: primeras aproximaciones a un campo en tensión*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- KOUYOUMDJAN, L. y POBLET MACHADO, M. A. (2010). «Un punto de fuga: la educación en cárceles, aportes desde el Trabajo Social». *Margen*, n.º 58, 1-7.
- Ministerio del Interior (S. f.). *Reforma penitenciaria: plan, acción y ejecución*. Montevideo: Ministerio del Interior.
- (2013). *Buenas prácticas en el sistema penitenciario: avances en la protección de los derechos humanos*. Montevideo: Ministerio del Interior.
- (2014). *Los Caminos a la Libertad*. Montevideo: Ministerio del Interior.
- ORDAZ HERNÁNDEZ, D. y CUNJAMA LÓPEZ, E. D. (2012). «Reinserción social: inflexiones de lo anormal». En *Prisión, reinserción social y criminalidad en México: reflexiones sobre la situación carcelaria y la violencia social* (pp. 11-32). Saarbrücken: Editorial Académica Española.
- SARRE, M. (2014). *De la criminología crítica al garantismo*. México. Material inédito disponible en <<http://cij.unach.mx/index.php/component/content/category/94-medios>> (consultado: 4 de junio de 2015).
- SCARFÓ, F. (2011). *Estándares e indicadores sobre las condiciones de realización del derecho a la educación en las cárceles*, tesis de maestría, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.
- SILVA GARCÍA, G. (2011). *Criminología: construcciones sociales e innovaciones teóricas*. Bogotá: Instituto Latinoamericano de Altos Estudios.

Hasta que los beneficios se nos acaben: cotidianidad, territorialización y violencia en la cárcel de Ecatepec¹

VELVET ROMERO GARCÍA

Resumen: A finales de 1980, en México, se empezó a delinear la nueva política criminal que abandonaría de manera definitiva la idea —nunca del todo instaurada— del *welfarismo* penitenciario. Durante la década siguiente se dio un aumento exponencial de las personas en situación de reclusión debido en parte al uso excesivo de la prisión preventiva y la privación de la libertad como medidas para controlar la inseguridad. La cotidianidad carcelaria se fue complicando a causa de procesos de territorialización que tienen como objetivo controlar tanto el espacio como los escasos recursos a los que tienen acceso las y los internos, agravando además las condiciones de seguridad dentro del espacio carcelario.

Palabras clave: cárcel; procesos de territorialización; violencia.

Introducción

No es fácil llegar hasta allí y tampoco se puede ver a simple vista a pesar de que se encuentra enclavado en la punta del cerro de Santa María Chiconautla; la construcción alta y grisácea con algunos destellos de color se esconde entre las miles de casas que pueblan el lugar y que también son grises como el reclusorio que rodean. El camino principal tiene solo un par de carriles estrechos adornado con agujeros cada tanto, que hacen rebotar a las personas que suben cotidianamente en los taxis colectivos que recogen pasaje de la carretera Texcoco-Lechería y los llevan por el polvoso camino compitiendo con los camiones de basura que no dejan de circular por el rumbo.

El olor a basura es penetrante, insistente y permanente, conforme se asciende se pueden apreciar casitas levantadas en grandes extensiones de terreno hechas con cartón, madera y lámina; parece ser que quienes viven allí se dedican a la recolección de materiales reciclables ya que sus «patios» están repletos de botellas, vidrio, hoja de lata y cualquier otro objeto que sirva para ser vendido. Al final de una calle angosta aparece el Centro de Prevención y Readaptación Social de Ecatepec, estado de México, Dr. Sergio García Ramírez, coronado por un tiradero de basura. Las personas del lugar indican que primero se creó

1 El presente trabajo es una versión ampliada de la ponencia presentada en XXXIII Congreso de la Asociación de Estudios de América Latina (LASA, por sus siglas en inglés), San Juan de Puerto Rico, mayo 2015.

el vertedero y después de algunos años construyeron el penal a sus pies; curiosa combinación: tiradero de basura, tiradero de personas.

Es un sitio pequeño para albergar a más de cuatro mil personas,² de las cuales poco más de doscientas son mujeres; dada su capacidad de alojamiento (958 personas), tiene una sobrepoblación de más de 430 por ciento.³ Así es que este centro penitenciario tiene tres características muy particulares: gran concentración de población, espacio reducido y ubicado en un municipio donde la desigualdad social es alta. Este aumento en el número de personas en situación de reclusión no es exclusivo de este centro penitenciario, sino que es una tendencia generalizada en el país, lo que no solo trae conflictos —y beneficios— económicos y políticos exteriores al recinto penal, sino que también la dinámica al interior de cada espacio carcelario se transforma.

El objetivo de este trabajo es reflexionar sobre los procesos de territorialización que tienen lugar en el centro penitenciario, las jerarquías sociales que se establecen, la cotidianidad y la violencia creciente, así como las medidas formales e informales que las autoridades penitenciarias han tomado para controlar a la población penitenciaria y disminuir los conatos violentos. Este trabajo hace uso de la etnografía como principal herramienta de obtención de datos y se centra únicamente en el área destinada a los hombres.⁴

El trabajo está dividido en dos apartados, el primero hace un recorrido por las condiciones de reclusión que se ven trastocadas por los cambios en la política penitenciaria de las últimas décadas, trata de enfatizar en el hacinamiento como aquella condición de la que se desprenden muchos de los conflictos por el espacio y la administración de los recursos al interior del reclusorio; adicional a ello, se ofrecen algunas reflexiones en torno a los derechos humanos en situación de reclusión.

El segundo apartado intenta analizar las consecuencias del cambio de política criminal y sistema penitenciario en la vida cotidiana de las personas en situación de reclusión. Además, se ofrecen breves reflexiones en torno a la manera en que se lleva a cabo el tratamiento penitenciario, que al parecer también repercute en la dinámica carcelaria.

2 En septiembre de 2013, se contaba con una población de 2775 personas internas, de las cuales 167 eran mujeres, lo que representaba el 6,01 % de la población total (*Cuaderno mensual de información estadística penitenciaria*. Comisión Nacional de Seguridad, septiembre de 2013); para julio de 2014 eran 3706 personas (Estadísticas del Sistema Penitenciario Nacional. Comisión Nacional de Seguridad, julio de 2014).

3 De los 20 centros penitenciarios con los que cuenta la Dirección General de Prevención y Readaptación Social del estado de México, solo el centro penitenciario de Chalco cuenta con mayor porcentaje de sobrepoblación.

4 La investigación utiliza diversas estrategias de obtención de datos: etnografía, entrevistas a personas en situación de reclusión, sus parejas no internas, personas preliberadas, personal del centro penitenciario; también se utilizaron cuestionarios, grupos focales y un taller de creación literaria; sin embargo, para este trabajo únicamente se consideraron las observaciones etnográficas realizadas durante nueve meses y solo dentro del área de los hombres, aunque el trabajo de campo también incluyó la sección de mujeres.

Hacinamiento y dinámica carcelaria: caracoles

Miré por la ventana de mi cubículo y me topé con una marea azul: 800 hombres vestidos de azul esperando ser sentenciados. Todos tienen el cabello corto, algunos se bañan desnudos en el patio, chocan unos contra otros; el espacio es tan reducido que no se pueden mover, hay muchos sentados junto a las paredes de un largo pasillo, algunos tejen pulseras, otros más se reúnen cada tanto para hacer oración, acarrear agua para alguna de las 13 celdas o simplemente pasan el tiempo sentados, callados, observando el cielo. Parecen caracolitos, cargando siempre su casa sobre sus hombros, paseando sin cesar una bolsa con sus escasas pertenencias para evitar el robo: quizá una muda de ropa, jabón, pasta de dientes, un plato, un vaso y si tienen suerte una cuchara de plástico para poder comer.

Al fondo se puede observar el «pueblo»,⁵ consta de cuatro dormitorios separados por rejas, cada uno tiene dos pisos y numerosas celdas. Como todos los pueblos de cualquier lugar, cada mañana hay un «tianguis» de comida, aunque no se les permite poner «puestos» fijos, sí pueden deambular con sus productos: pan, café, tortas, papas fritas, pambazos, tacos de guisado o de alguna carne, etcétera; algunos de ellos cocinan alimentos que su familia les trae de afuera cada fin de semana, otros adquieren los productos comprándolos clandestinamente del comedor y otros más «tapiñan el rancho».⁶

Las celdas son como su casa, quizá por ello les llamen «cantones»; cada una de ellas tiene su «mamá»,⁷ el interno que más tiempo lleva en ese espacio de 12 metros cuadrados, que está encargada de la organización de la celda, dice cuándo y cómo se hace la limpieza, dicta las reglas, le asigna a cada uno de los habitantes obligaciones, protege a los de su casa si alguien está en problemas, pero también exige obediencia. Si es una «buena madre», reparte el «rancho» de manera equitativa, no golpea ni agrede a los demás y es justa cuando se trata de impartir castigos. Si es una «mala madre», roba a los suyos, deja sin comer a los de más bajo rango, pide una «renta» para poder habitar el sitio, se mete en problemas con otras celdas y pide que los demás la protejan.

Los de más bajo rango se llaman «monstruos»,⁸ son aquellos internos nuevos en la celda y sirven para hacer las faenas del cantón: van por agua, cocinan, traen

5 Nombre que recibe el área de sentenciados.

6 «Tapiñar el rancho» significa rehacer los alimentos: volver a cocer la carne, sazonar mejor la sopa, agregarle otras especias a la comida.

7 Ser «mamá» solía ser un proceso natural, una vez que esta se iba por cualquier razón (libertad, traslado, cambio de celda o muerte), asumía el papel que le seguía en tiempo; sin embargo, este proceso puede ser roto por la intervención de internos adinerados, que ofrecen grandes sumas para poder controlar una celda: para ser «mamá».

8 Muchos de los «monstruos» son fácilmente reconocibles porque tienen infecciones en la piel producidas por hongos, a veces son tan graves que ya no pueden caminar, algunos de ellos son obligados a realizar la limpieza con sus propios cuerpos, arrastrándose por el suelo para trapear, son utilizados —en jerga carcelaria— como «chicharrones». Si se quiere evitar ser monstruo, hay que pagar una cuota que la mamá establece para que otro haga las labores de limpieza, por supuesto no todos pueden darse el lujo de pagar el monto solicitado y

mandados, van por el rancho, a veces les lavan la ropa a las mamás y también pueden funcionar como «18», vigías que cuidan que los custodios no se acerquen porque se está vendiendo o consumiendo drogas o realizando cualquier otra actividad ilícita. También hay «chequeras» o «gatilleros», personas que protegen a la mamá, van a cobrar las deudas de los consumidores de drogas y también pueden «picar»⁹ o matar a otro. Finalmente, están las «chivas» o «borregas», internos que trabajan para los custodios y que delatan a los vendedores, consumidores de drogas y los mantienen informados de todos los movimientos que se realizan dentro de los dormitorios, son altamente despreciados por el resto de la población; algunas de estas chivas o borregas también funcionan como «llaveros», internos que literalmente traen las llaves de los custodios y cierran y abren las celdas.

Gatos de todos colores deambulan por pasillos y jardineras, pasan por debajo de las puertas o a través de los agujeros de las mallas de protección que separan una sección de otra; gatos blancos, negros, amarillos, grises y pintos, que se asolean en las bancas, buscan entre la basura los restos de comida, o esperan pacientes a que les avienten los huesos de la cena; a veces son mascotas fieles que duermen sobre los camarotes de los internos hasta que el ruido de alguna rata o ratón perturba sus sueños y salen a cazar; en ocasiones son ellos los cazados y vendidos por 80 pesos para que sus huesos sirvan como ofrenda para «la madri-nita», la Santa Muerte.

La cárcel está llena de gatos, mantienen bajo control a las ratas y quizás a otros bichos que allí habitan, como las cucarachas. En las celdas aparecen cada tanto chinches, piojos y «larcos», unos animalitos blancos que —según dicen los que han sido picados por ellos— se meten debajo de la piel y anidan dejando a su paso ronchas y pústulas; no hay un acuerdo sobre el origen de estos insectos, algunas personas dicen que es por la falta de higiene, pero también tienen que ver con el hacinamiento.

Hacinamiento y dinámica carcelaria: geografías de exclusión

La doctrina de seguridad nacional adoptada por México a partir de este período está basada, según Baratta (2003), en la interpretación sobre lo político con base en la polaridad amigo/enemigo de Carl Schmitt (2006), tratando de emular a las políticas criminales adoptadas por Europa y Estados Unidos en los años setenta; sin embargo, lo que sucedió en México es que hubo una mezcla de diversas políticas criminales que van desde aquellas enfocadas en el bienestar penal, los modelos de elección racional, junto con métodos altamente conservadores, como la tolerancia cero (Buffington, 2008).

permanecen en ese estatus por tiempo indefinido, hasta que tengan la suerte de que uno nuevo y pobre llegue a la celda y lo releve.

- 9 «Picar» es hundir un metal afilado. Hay dos formas de picar: la primera es solo como advertencia, los gatilleros pican en los brazos o en partes del cuerpo que no comprometen a los órganos vitales, y la segunda es para matar.

En México, las tendencias más punitivas se pueden apreciar a partir de la década del ochenta, pero no fue sino hasta 1998 que se hizo evidente cuando se dio un incremento sustantivo en la población penitenciaria coincidente con el cambio de política criminal, que volvió a la privación de la libertad y la prisión preventiva en ejes rectores, pretendiendo resolver con el derecho penal los problemas sociales existentes (Zepeda, 2012). Como parte de estas reformas se encuentra la ampliación de las conductas tipificadas como delitos y el aumento en la severidad de las sentencias (Azaola y Bergman, 2003; Azaola y Ruíz, 2009; Lozano, 2012), esto aunado a una serie de prácticas institucionales ejecutadas subrepticamente, como la criminalización de la protesta social y de la pobreza, además de la determinación de zonas criminógenas como una manera de buscar un control social más férreo (Azaola y Bergman, 2003; Da Cunha, 2004). Todo esto ha tendido a agravar la situación carcelaria, sin que estas medidas repercutan necesariamente en un bienestar social generalizado.

Hasta hace algunos años, México había mantenido la proporción de entre 80 y 100 personas en situación de reclusión por cada 100 000 habitantes. Actualmente son más de 200 por cada 100 000 habitantes; así es que «tres de cada cuatro internos en México están en situación de hacinamiento» (Zepeda, 2013: 32). El hacinamiento o sobrepoblación crítica es definida por Carranza como la «situación en que la densidad penitenciaria es igual a 120 o más» (2012: 33),¹⁰ definición utilizada por el Comité Europeo para los Problemas Criminales que bien puede ser aplicable a la realidad latinoamericana. Esta cantidad contraviene, además, las Reglas Mínimas del Tratamiento a los Reclusos (RMTR).¹¹ En condiciones de hacinamiento, el deterioro en la calidad de vida (que se puede apreciar en la cantidad y calidad de los alimentos, en el abastecimiento del agua, los servicios sanitarios o la vigilancia de la salud), la falta de atención del personal así como la dificultad en la aplicación de los planes y programas que componen el «tratamiento readaptatorio», el control ineficaz de la violencia dentro de los centros se pueden apreciar con claridad, todo esto en detrimento de sus derechos humanos. El hacinamiento también trae consigo reajustes en la dinámica carcelaria: en los procesos de territorialización de los internos, en la economía informal, en el uso de estrategias no legales para el control de la violencia, así como las modificaciones en la arquitectura del centro estipuladas o no por las autoridades; todo esto acompañado de prácticas permanentes que han guiado los procesos de reclusión, como la corrupción. Así es que el hacinamiento y sus repercusiones no se pueden comprender sin hacer referencia a las transformaciones en la política criminal que ha llevado a que más personas sean recluidas, a que ciertas zonas sean consideradas como *criminógenas*

10 La sobrepoblación penitenciaria —según este mismo autor— «es la situación en que la densidad penitenciaria es mayor que 100, porque hay más personas presas que la capacidad establecida para una prisión o para la totalidad del sistema [...]» (Carranza, 2012: 32).

11 La regla 27 indica que «los locales destinados a los reclusos deberán tener suficiente volumen cúbico de aire, superficie mínima, alumbrado, calefacción y ventilación», aspectos que no se pueden conseguir si en estos espacios vive una gran cantidad de personas.

y a que sujetos con características determinadas sean detenidos. Tal estigmatización hace previsible la clase de personas que van a ser recluidas, algo que Da Cunha (2004) llamó «geografías de la reclusión». Esos mismos estereotipos suelen ser aplicados también dentro de los confines carcelarios, produciendo además algo que podríamos denominar *geografías de exclusión*.

Procesos de territorialización

El territorio dentro del ámbito de la geografía política es una construcción social, sujeta a cambios por tensiones sociales o políticas, por lo tanto es dinámica, carece de neutralidad porque es una expresión geográfica de poder social y, por lo tanto, es simbólica; las prácticas territoriales, además, son desarrolladas y ejercidas por actores o grupos de actores que dominan, mantienen y transforman el espacio social (Gutiérrez, 2012).

La territorialidad, a su vez, hace referencia a la «serie de estrategias geográficas de poder con las cuales se pueden influenciar, afectar y controlar relaciones sociales, personas u objetos dentro de un área delimitada» (Sack, 1986: 19). Con el hacinamiento, el espacio se vuelve un bien escaso que es necesario poseer, no solo por cuestiones prácticas de comodidad, sino también porque se puede convertir en un producto comerciable, que además tiene fuertes tintes de clase; las jerarquías que se establecen entre los internos también juegan un papel primordial en la privatización de este espacio que en teoría debiera tener un carácter «público».

El Centro Preventivo de Ecatepec, con su más de 430 % de hacinamiento, se encuentra en un estado crítico. Como en muchos otros centros penitenciarios del país, la mamá suele controlarlo todo, incluyendo la distribución de los espacios. Por lo regular, el espacio se suele rentar a los habitantes de esa celda, pero también se puede comprar por grandes sumas que van a dar a manos del personal de vigilancia del penal. Si ocurre este último caso, se puede ordenar desocupar una celda que no represente demasiados ingresos para el personal y acomodar al nuevo inquilino.

Las rentas del espacio carcelario suelen ser semanales y mucho más onerosas en el área de procesados que de sentenciados, alrededor de 80 pesos mexicanos por un pequeño espacio en el suelo del dormitorio que, además, dan derecho a usar los servicios sanitarios. Si alguien no paga, es mandado al baño a dormir parado junto a la taza, tiene que bañarse o hacer sus necesidades fisiológicas en una coladera en el patio y, además, se despliega toda una serie de estrategias para presionar al recién llegado a que pague.¹²

12 Este tipo de estrategias obliga a los internos a usar su cuerpo para limpiar los pisos, a destapar las coladeras con las manos, lo que lleva por supuesto a adquirir enfermedades que suelen ser muy dolorosas. Los pies se les hinchan, se ponen blanquecinos con algunas pústulas que

Estrategias territoriales como estas «construyen espacios sociales» (Gutiérrez, 2012: 169) y podríamos añadir «escalas sociales» también: los que poseen el territorio, los que pueden habitarlo pagando y aquellos que son relegados de los espacios y maltratados porque no tienen cómo pagarlo; así pues, se reproduce un esquema muy similar al que ocurre fuera de la prisión. Lo que parece estar sucediendo es algo similar a lo que Ariza refiere:

En cada espacio se reproducirán las relaciones sociales y de poder, los símbolos culturales y, en general, el modo de vida característico de cada clase social y así, las poblaciones desposeídas pasarán cotidianamente de la segregación urbana y social marcada por la favela o el barrio de invasión, a la segregación punitiva de la prisión (2011: 7).

Las «mamás» entonces poseen el territorio, que además tienen el visto bueno de los custodios, quienes reciben también una prebenda por haber permitido tal posesión,¹³ usan a las «chequeras» para conservarlo, algunos internos que pueden pagar la renta dejan de ser molestados, otros, los de la escala más baja, los «monstruos», serán acosados permanentemente y obligados a prestar su fuerza de trabajo para las labores domésticas de la celda.

Este orden interno parece ser funcional al propio sistema burocrático y en ocasiones, mucho más eficiente y práctico. El área de criminología es la encargada de asignar los espacios para cada quien, para cumplir con este fin deben seguir ciertos criterios como seleccionarlos por el grado de peligrosidad, la reincidencia y el tipo de delito precisamente para evitar disputas territoriales, extorsiones o «contagio» entre los internos; sin embargo, elegir con quiénes deseo habitar —sea por las razones que fueren— puede resultar una estrategia mucho más eficaz para evitar el conflicto; así, por ejemplo, pagar para irse a otra celda puede ser una mejor y más veloz estrategia que aumenta las posibilidades de vivir más tranquilo y seguro.

Con el hacinamiento también puede venir la escasez, así es que estos procesos de territorialización se ven acompañados también de estrategias de apropiación de los recursos existentes provistos por el Estado y de la búsqueda de generación de ingresos provenientes de actividades informales que pueden estar o no relacionadas con el contrabando.

La principal área de apropiación en Ecatepec es la relacionada con la supervivencia: los alimentos y el agua. El servicio de comedor está concesionado, así es que hay una empresa que se encarga de llevar alimentos cada cierto tiempo, mantenerlos en buen estado y prepararlos; sin embargo, este servicio puede

se suelen reventar, dejando sin caminar por algún tiempo al sujeto en cuestión, lo que, por otra parte, no lo libera de las cargas del aseo, a menos que pague su renta.

13 Teóricamente, la conformación de las celdas es determinada por el área de criminología; sin embargo, en la práctica, las celdas se componen dependiendo de las posibilidades económicas de cada interno, o por la trayectoria penitenciaria de los sujetos; se puede pedir un cambio de celda, o solicitar que otro *non grato* sea expulsado por la «buena», ofreciendo dinero, o por la «mala», amenazando a los custodios con matarlo o «picarlo» en caso de que no accedan a cambiarlo.

generar ingresos «extras» a diversos grupos: al parecer el abasto¹⁴ llega incompleto, ya sea porque el administrador se queda con una parte del dinero para hacer el pago o bien la empresa no lleva todos los alimentos que debería suministrar; otro problema es que ante la falta de medios para preservar los alimentos algunos de ellos se echan a perder y, finalmente, el personal de esta empresa y los internos que colaboran en esta área¹⁵ extraen cierta cantidad de alimentos y los venden, lo que ocasiona un gran desabastecimiento.

El agua resulta otra área de apropiación. Existen grandes piletas distribuidas por todo el penal, que se construyeron cuando las autoridades decidieron cancelar las tomas de agua que abastecían a cada una de las celdas por considerar que era un gran desperdicio; el agua se distribuye dos —y a veces tres— veces por día, alrededor de 30 minutos cada vez, por lo tanto las pugnas por el líquido son frecuentes; a pesar de ello, se creó una economía en torno al agua que les permite sobrevivir a algunos internos de manera modesta. Aunque en algunos casos son los mismos «monstruos» los asignados a la tarea del acarreo de agua, también hay «aguadores» que obtienen algunas monedas por alquilarse para llevar agua a donde se la solicite, pelearse por el recurso y garantizar el suministro en una celda.

Como menciona Ariza, «el ingreso y distribución de bienes y servicios por medio de canales informales resulta indispensable para el funcionamiento mismo de la institución, para evitar su colapso» (2011: 8). Efectivamente, desde la preparación y venta de comida que les traen sus familiares los fines de semana o que obtienen directamente del abasto hasta el acarreo del agua, no solo solventan las necesidades al interior de la reclusión, sino que además le quitan un peso al desabasto penitenciario generado por las propias autoridades penitenciarias; sin embargo, todas estas medidas informales que los internos han tenido que adoptar son una transgresión a sus derechos humanos y una medida cruel de regular la precariedad.¹⁶

Estas actividades —y otras— generadoras de ingresos están relacionadas también con la desigualdad social que se reproduce y resignifica dentro de reclusión: quien es solvente puede pagar para que prácticamente le hagan todo, quien no, debe realizar las labores menos valoradas socialmente: las domésticas. Hay, por lo tanto, una especie de esclavos y de hombres libres, el primer tipo lo ocupan los «monstruos», que son obligados a realizar las labores que la «mamá» de la celda les pide que hagan, y los «hombres libres» alquilan su fuerza de trabajo y reciben remuneración económica por él: planchar, lavar, preparar

14 *Abasto* es el nombre que reciben los insumos necesarios para preparar diariamente la comida, el pan y las tortillas.

15 Supongo —aunque no sé si sea esta la razón— que para evitar pagar más por el servicio de concesión solo son enviadas a preparar los alimentos algunas personas, por lo tanto requieren de ayuda, de entre el grupo de internos son seleccionados algunos que prestan sus servicios de manera gratuita de 4 de la mañana a 4 de la tarde.

16 A este respecto, las normas mínimas de tratamiento a los reclusos indican en su regla 26 que «toda persona privada de su libertad tendrá derecho a un nivel de vida adecuado, lo que abarcará la alimentación, el agua potable, el alojamiento, el vestido y la ropa de cama».

alimentos y en ocasiones pueden llegar a tener pequeños negocios con sus propios trabajadores, como en el caso de una lavandería; así que, como menciona Ariza, en reclusión:

algunas personas presas reproducen su superioridad económica y su capital social dentro de la prisión. En ese sentido, la prisión no elimina las diferencias sociales para dar lugar a la aplicación de un castigo en igualdad, de hecho las incrementa (2011: 11).

Mantener a las personas hacinadas tiene una utilidad: promover una economía carcelaria que favorece a todas aquellas personas que directa o indirectamente tienen relación con la cárcel. La aportación más obvia la reciben los custodios en su interactuar cotidiano con los internos y sus familias, «propinas» por dejarlos pasar de un área a otra, evitar el pase de lista, ver a las internas, pasar cosas prohibidas, dejarlos acudir al médico, permitirles pasar ciertas comida, más rollos de papel de los permitidos o evitar las revisiones.

Pero también participan de esta economía las y los defensores de oficio, cuyos servicios distan mucho de ser gratuitos, las y los jueces que piden cuantiosas sumas dependiendo del delito de que se les acuse y lo «difícil» del caso, trabajadoras y trabajadores penitenciarios que con algunos pesos los incluyen en las listas de asistencia a grupos de alcohólicos anónimos u otorgan pases especiales para novias y amistades; y también para los pequeños comercios que se establecieron en la zona gracias a la gran cantidad de familiares que acuden a ver cotidianamente a sus internos.

Así se tiene, entonces, que el hacinamiento no es disfuncional al sistema: al sistema corrupto, que busca mantener las desigualdades sociales, que extrae «riquezas» de quienes ya no tienen mucho para dar; por tanto, «un factor negativo en principio, como el hacinamiento, es empleado para aumentar el poder de las estructuras informales de dominación y surte efectos positivos para ciertos grupos de internos» (Ariza, 2011: 13), y podríamos añadir para un gran grupo de servidoras y servidores públicos.

Hasta que los beneficios se nos acaben

La nueva política criminal trajo consigo modificaciones tanto en las sentencias como en los «beneficios» que el Estado otorga a quienes se «portan bien» dentro de reclusión y merecen ser liberados antes del tiempo estipulado para su caso. Para ciertos delitos, sobre todo los que tienen que ver con la delincuencia organizada, daños contra la salud, homicidios y violaciones, aumentaron los rangos de sentencia, llegando en algunos casos incluso a 70 años; otros delitos que solían tener derecho a fianza o a preliberación, como el robo, dejaron de tener estos beneficios si tenían la agravante de *violencia*, término que incluye desde las groserías y amenazas hasta el uso de armas blancas o de fuego; y para el caso que

nos incumbe, en el estado de México, se modificaron también los procedimientos para poder *preliberar*.¹⁷

Así es que actualmente en Ecatepec se puede apreciar a un gran número de personas acusadas de delitos patrimoniales¹⁸ con sentencias cortas de menos de cinco años, pero sin posibilidad de preliberación, junto con aquellos de sentencias intermedias de hasta 10 años con posibilidades de preliberación y aquellos con sentencias muy largas (de entre 40 y 60 años) que no tendrán oportunidad de salir antes.¹⁹ Dadas las tendencias actuales, parece muy probable que en los próximos años aumentará la cantidad de personas en situación de reclusión, que además tendrán que vivir muchos años dentro de los confines carcelarios, lo que exacerbará los conflictos territoriales y disminuirá aún más la calidad de vida.

17 Para poder *preliberar*, las áreas que comprenden el sistema readaptatorio tienen que dar su visto bueno o voto favorable. Dichas áreas son seis: psicología-criminología, trabajo social, vigilancia, medicina, educativa y laboral. Se pide —*grosso modo*— que asistan regularmente a las terapias grupales y cuando sean llamados a psicología que acepten la comisión del delito y sean conscientes del daño social producido; en trabajo social, se requiere que cuenten con *tutela*, un familiar que va a estar encargado de vigilar que la persona trabaje, acuda a firmar cada semana y no consuma drogas, no se adhiera a otros grupos delictivos y, por supuesto, que no cometa otro delito; en vigilancia, se pide que no tengan reportes de mala conducta debidos a riñas, venta de objetos prohibidos; en medicina, se busca que acudan a las sesiones semanales de alcohólicos anónimos sean o no dependientes de alguna sustancia; el área educativa solicita que acudan a tomar clases o participen de las actividades que organizan: eventos deportivos o culturales; finalmente, el área laboral requiere que realicen alguna actividad «productiva» que genere o no ingresos: que se inscriban a algunos de los talleres que ofrece la institución, realizando artesanías o laborando para la institución como cocineros, panaderos, o realizando actividades de mantenimiento. Hasta hace aproximadamente ocho años, eran los jefes y jefas de áreas quienes determinaban quiénes serían los internos que saldrían antes de terminar su sentencia una vez que cubrieran al menos las tres quintas partes de ella; sin embargo, con las modificaciones que se han realizado, ahora es un juez o jueza quien determina si salen o no a pesar de que las áreas estén de acuerdo en que deba salir, lo que además de retrasar el proceso también ha ocasionado grandes corruptelas, ya que se han encontrado casos en que jueces y juezas piden a los internos importantes sumas de dinero para firmar su documento de preliberación.

18 De acuerdo con la base de datos que se elaboró con el 10 % de la población penitenciaria de este centro, se puede decir que la mayoría de los hombres (56,69 %) fueron sentenciados por algún delito patrimonial, de este porcentaje el robo de auto fue el más frecuente (32,16 %), seguido del robo con violencia (28,64 %) y el robo simple (26,13 %); el segundo lugar lo ocupa el homicidio (26,64 %) y la violación (14,45 %), en el porcentaje restante (5,22 %) se ubican delitos como las lesiones, portación de arma prohibida y el secuestro; cabe destacar que las personas sentenciadas por delitos como el secuestro, la delincuencia organizada y los daños contra la salud fueron trasladados a otros centros penitenciarios antes de mayo de 2014, por considerar que albergarlos en este penal ponía en riesgo la seguridad del establecimiento.

19 Una cuarta parte de los hombres (24,21 %) tiene una sentencia entre los cinco años y un mes y 10 años, 10,94 % recibieron sentencias de menos de cinco años y 15,96 % de entre 40 años y un mes a 60 años. Una quinta parte de los hombres ahora sentenciados ingresaron en 2013 (19,65 %), entre el 2010 y el 2014 ingresó más de la mitad de personas que ahora se encuentran en reclusión (57,26 %).

Por otra parte, Zepeda menciona que «uno de los indicadores que ilustran la calidad de vida y las condiciones de internamiento son los incidentes violentos que se registran en los centros penitenciarios [...] las fugas, los suicidios, las riñas y los homicidios se han incrementado exponencialmente» (2013: 51)²⁰ y que dan cuenta del agravamiento de las condiciones de reclusión.

Las cifras a la baja pueden ser parte de una estrategia para invisibilizar la ingobernabilidad que prima en los reclusorios del país, como dice Matthews, «cuando la administración permite a los internos que gobiernen algún ámbito o espacio de la prisión, existe un riesgo evidente de que ciertos grupos abusen y controlen a los internos más vulnerables» (2011: 309).

Las formas de control de la violencia al interior del reclusorio de Ecatepec suelen adquirir diversas formas más o menos útiles y se pueden dividir en estrategias formales e informales; las primeras se refieren a aquellas que cuentan con la autorización de las autoridades penitenciarias y las segundas son las que sin ser permitidas existen en virtud de que los cuerpos de custodia inventan y recrean ciertas prácticas con o sin colaboración de otros internos.

Las estrategias formales incluyen castigos y aislamientos,²¹ y de ninguna manera los internos deberán ser objeto de castigos físicos o supresión de agua, alimento o servicios sanitarios; sin embargo, la realidad es distinta y la muestra está en la existencia del «cubo» y las prácticas realizadas en aquel lugar. El Módulo de Conductas Especiales, popularmente conocido como «cubo», es un área de máxima seguridad dentro del centro penitenciario de Ecatepec. Se encuentra aislado del resto de las áreas y con acceso restringido,²² los sujetos allí encerrados pueden pasar semanas e incluso meses en completo aislamiento.

20 Este mismo autor, menciona que acceder a este tipo de información ha resultado complicado porque depende en gran medida de los informes de los sistemas penitenciarios de los Estados, por lo tanto, las cifras obtenidas se encuentran a la baja; en el estado de México, Zepeda (2013: 54) menciona que no se registró ni una sola riña, «lo que permite reiterar la consideración de que estos registros dependen enteramente de los criterios y disposición a informar de las autoridades penitenciarias».

21 Según el artículo 117 del Reglamento de los Centros Penitenciarios del estado de México, las sanciones disciplinarias que pueden imponerse son las siguientes: la amonestación en privado o en público, la pérdida parcial o total de los beneficios alcanzados, la privación hasta por 30 días de asistir a actividades de entretenimiento, el traslado a otra sección del establecimiento, la suspensión de visita familiar por un término que no exceda de 30 días, la suspensión de visitas especiales por un término de hasta 15 días y el aislamiento en celda no mayor a cinco días, y 15 en caso de reincidencia. Dicho aislamiento lleva consigo la suspensión de todo tipo de contacto con el exterior y con cualquier persona del interior (excepto el médico, abogado o ministro de culto), las habitaciones de aislamiento deben estar acondicionadas como cualquier otra celda y contar con un área aledaña para que puedan caminar o hacer un mínimo de ejercicio; por ningún motivo el aislamiento debe ir acompañado de la suspensión o racionalización de los alimentos ni el agua potable. En caso de que la conducta se repita, serán llevados al área de alta seguridad del establecimiento.

22 En el «cubo» son aisladas las personas que las autoridades consideran que han cometido las faltas más graves, como los intentos de motín o fuga, riñas que acabaron en homicidio o con heridos de gravedad, golpes o intentos de homicidio hacia algún miembro del personal; pero

Los internos reportan que en ese espacio el funcionamiento es a partir de un sistema de premios y castigos: los premios son artículos que cubren las necesidades básicas como ropa, comida, acceso a servicios sanitarios y artículos de limpieza, o algunas horas de sol; los castigos —además de la suspensión de los premios «ganados»— incluyen los golpes y las más diversas formas de tortura física y psicológica. Para cumplir con el fin «readaptatorio» se creó una unidad especial de vigilancia, conocida entre los internos como las «vacas locas»: custodios con trajes militares, cubiertos siempre con pasamontañas, que hacen gala de sus «técnicas disuasorias». Así, se está de acuerdo con Matthews en que:

el abuso, la violencia y la falta de respeto de los derechos humanos dentro de las prisiones afecta directamente en la legitimidad y funcionamiento de las instituciones penitenciarias [...] las personas son enviadas a prisión como castigo no para castigarlas, es decir, la prisión tiene por objeto la privación de libertad y no el abuso y el maltrato de los presos (2011: 313).

Este uso no oficial de la violencia también puede estimular otro tipo de violencias y quizás, como Matthews indica, por consecuencia de esos tratos crueles: «los presos tienen poco que perder a la hora de involucrarse en motines y disturbios» (2011: 215), aunado además a las pocas oportunidades que tienen de salir preliberados.

Las estrategias informales de contención de la violencia suelen ser menos violentas y más eficaces a corto plazo. La primer estrategia con la que cuentan los custodios es el reclutamiento de un grupo de «llaveros»²³ que les informan de todas las actividades que se llevan a cabo en los espacios más «privados» del reclusorio, lo que les permite anticiparse a algún motín o riña; sin embargo, este método también es usado para saber quién vende droga, produce alcohol, quién introduce qué artículos y a través de qué vías; la idea no es precisamente frenar el contrabando ni las prácticas clandestinas, sino pedirles una cuota para evitar ser consignados por otras autoridades del penal: es, en realidad, una estrategia que les permite a los custodios generar ingresos y, a veces, evitar disturbios.

Otra medida muy utilizada proviene de las propias áreas que coordinan el tratamiento readaptatorio y es mantener a la población con posibilidades de preliberación siempre a la espera de su pronta salida, lo que desincentiva las prácticas violentas en algunos internos. El sistema de readaptación social, entonces, parecería estar más enfocado en evitar que la violencia sea una constante dentro

también van a dar allí personas que no quisieron pagar las cuotas que los custodios les impusieron por venta de algún artículo ilegal o porque los internos se defendieron de los abusos de la propia autoridad.

- 23 Los «llaveros», como su nombre lo dice, son los internos que cargan las llaves de las celdas, las puertas y los candados, trabajan como espías denunciando quién vende droga al margen de las concesiones, quién tiene querellas con alguien, quién se robó qué cosa; en suma, mantienen al personal de vigilancia al tanto de los comportamientos del resto de las personas internas. Por supuesto, reciben un pago económico o en especie, este último consiste en el regalo de objetos confiscados a los demás internos, como radios, televisores, ropa, zapatos u objetos para la higiene personal, o bien drogas.

del reclusorio que en buscar modos de «prepararlos» para el mundo fuera de las rejas;²⁴ sin embargo, es importante pensar qué pasará «cuando los beneficios se les acaben», cuando el número de personas que no pueda salir —por sus largas sentencias o por la ausencia de posibilidades de preliberar— exceda al de aquellas que están en posibilidades de hacerlo.

Finalmente, se pueden encontrar otro tipo de estrategias informales de control de la violencia: el contrabando. Sin embargo, hay que tener en consideración que no todo el contrabando permitido tiene como consecuencia la disminución de la violencia y es muy difícil gestionarlo, ya que lleva a la obtención de privilegios. De manera general, se pueden encontrar dos tipos de contrabando con consecuencias distintas; el primero es aquel que se permite en grandes escalas porque quienes lo realizan son personas con un poder adquisitivo alto que usan sus recursos económicos para facilitar el ingreso de objetos prohibidos. Así, el contrabando que realizan suele tener implicaciones sobre muchas personas; quienes monopolizan el contrabando adquieren control sobre las personas internas y sobre quienes les permiten tales prácticas. Este suele ser el más difícil de controlar porque el control de los recursos por ciertos internos es equivalente a la pérdida de control del centro penitenciario por las autoridades.

El contrabando al que nos referimos como una manera de control informal de la violencia es aquel que se permite en pequeñas dosis, a un grupo más amplio de internos que no tienen ni el poder adquisitivo para sobornar con grandes sumas, ni los medios para influenciar a los demás sectores de la población penitenciaria. Se puede observar en Ecatepec que el paso más o menos controlado de pequeños televisores, grabadoras, cedés de películas o música, alimentos prohibidos, artículos de uso personal no permitidos, como las lociones, una muda de ropa o un par de zapatos adicionales o posesión de drogas funciona como un sistema de control que favorece la obediencia. Como Ariza refiere:

el contrabando [...] funciona como estrategia que permite hacer relativamente tolerable el encierro y, al mismo tiempo, se erige como una forma de gobierno basado en mecanismos de premios y recompensas para orientar el comportamiento de los internos. A cambio de obediencia, se permite el acceso a bienes y servicios adicionales (2011: 8).

24 Ante las esperanzas de preliberación las y los internos tienen que hacer y decir exactamente lo que las áreas quieren: bailan el día de la primavera, participan en los concursos de escoltas y de piñatas, salen en la pastorela y elaboran periódicos murales, acuden a las ceremonias «en honor a la bandera» todos los lunes; se casan y registran a hijas e hijos porque —dicen los internos— es mejor visto para las trabajadoras sociales, acuden a alcohólicos anónimos aunque consuman pulque fabricado clandestinamente o se sigan drogando; se «portan bien» y no se meten en problemas o pagan para que les quiten los reportes y no los «apanden», acuden a sus terapias a decir que están arrepentidos por el mal que le hicieron a la sociedad aunque no hayan cometido ningún delito, porque al parecer el personal ya asumió que están allí porque algo hicieron y que la justicia nunca se equivoca ya que, una vez que ingresan, son responsables de todo lo que su expediente diga.

El uso de estrategias informales para el control de la violencia resulta ser mucho más eficaz que los métodos formales y parece también que ninguno de los dos «sistemas» es percibido como justo, siempre hay a quienes se los castiga o se los premia más. Así es que por lo regular tienden a exacerbar las desigualdades sociales dentro de reclusión, fortaleciendo aquellas de las que fueron objeto los sujetos antes de ser privados de su libertad.

Conclusiones

Un aspecto central en el estudio sobre el sistema penitenciario tiene que ver con la aplicación de los derechos humanos a lo largo de todo el proceso que conlleva la reclusión. La reactivación de las teorías del control,²⁵ tras la renuncia al modelo welfarista, trajo consigo la negativa de percibir a las personas en situación de reclusión como humanos y, por ende, como sujetos de derechos.

Siguiendo la línea de pensamiento de Butler (2004), esta situación lleva a preguntarse: ¿Quién cuenta como humano?, ¿qué vidas cuentan como vidas? Detrás de estas preguntas, a criterio de la autora, se encuentran aspectos de índole política ligados a la concepción de la vulnerabilidad de nuestros cuerpos,²⁶ que aunque es constitutiva de nuestra humanidad, esta vulnerabilidad se ve exacerbada bajo ciertas condiciones sociales y políticas, especialmente en aquellas personas en las cuales la violencia es una forma de vida y los medios de seguridad y autodefensa están limitados.

Por estas razones se vuelve necesario criticar las condiciones por las cuales unas vidas se vuelven más vulnerables que otras; Butler (2004) señala que es posible distribuir la vulnerabilidad, esta distribución es inequitativa y depende de decisiones políticas, económicas y sociales: algunas vidas son protegidas, mientras que otras son desechadas; este proceso por el cual se eligen unos seres en detrimento de otros pasa por un proceso de algo que ella llama *desrealización*, que, en definitiva, es la negación que ciertos sujetos hacen de la condición de humana de otros.

Aunque los derechos humanos, en teoría, son universales, los sujetos en situación de reclusión no pueden apropiarse de ellos precisamente por las condiciones

25 Las teorías del control asumen que el ser humano es egoísta, malo o antisocial, por este motivo es necesario controlar sus tendencias delictivas, de lo contrario prevalecería su capacidad para hacer daño (Garland, 2005), con esta perspectiva reaparece la idea del «merecimiento justo o retribución», que tiende a polarizar la discusión sobre la delincuencia: solicitar los derechos de las víctimas significa renunciar a la búsqueda de un trato humano de las y los supuestos «delincuentes».

26 Butler considera que, de alguna u otra manera, todos los seres humanos somos vulnerables debido a nuestra corporeidad y a la exposición ante el mundo. Esta vulnerabilidad es evidente en situaciones de violencia cuando «somos entregados a la voluntad de otro, una forma en la cual la vida por sí misma puede ser expurgada por acción de otro [...] cometemos violencia, actuando sobre otro, poniendo al otro en riesgo, causándole al otro daño, amenazándolo con expurgarlo» (2004: 29).

de vulnerabilidad que poseen; a las características propias de su pertenencia a los estratos sociales más desfavorecidos, se les suma su condición de reclusión. Vitulli (2010) argumenta que dentro de un sistema penitenciario se producen y reproducen una serie de discursos sobre el género, la etnia, la ciudadanía y la sexualidad, que dan como resultado una desigual apropiación de los derechos humanos. La condición del encierro, como se puede notar, se suma a una serie de vulnerabilidades de la que son objeto estos sujetos a lo largo de su vida y que muy probablemente continuarán después de haber salido de prisión.

De continuar así, las políticas públicas penitenciarias buscarán «la expansión de la oferta de plazas por medio de la construcción de nuevas unidades con pocas medidas para la elevación de sus condiciones de habitabilidad» (Goncalves, Godinho y Cerqueira, 2013: 1319), más que tender al uso de medidas alternativas a la privación de la libertad, aunado además al incremento de la población penitenciaria, exacerbado por las altas sentencias otorgadas y los nulos beneficios preliberatorios recibidos.

El surgimiento de nuevas formas de territorialización dentro de los centros de reclusión estará ligado como menciona al surgimiento «de nuevas geografías de violencia y de exclusión» (Gutiérrez, 2012: 176) que podrían incluso traspasar los confines carcelarios, ya que existe una gran permeabilidad interior-exterior muy susceptible a los cambios políticos, económicos y sociales (Da Cunha, 2005; Ariza, 2011).

La violencia permitida, tolerada y generada por las autoridades penitenciarias, así como las condiciones de vida precarias dentro de las instituciones penitenciarias, resulta ser una bomba de tiempo que ni siquiera las prácticas informales de la violencia pueden controlar.

Referencias bibliográficas

- ARIZA, Libardo (2011). «Dados sin números: un acercamiento al orden social en la cárcel La Modelo», *Revista de Derecho Público*, n.º 26, pp.1-21.
- AZAOLA, Elena y BERGMAN, Marcelo (2003). «El sistema penitenciario mexicano». Project on Reforming the Administration of Justice in Mexico, Center for us-Mexican Studies.
- AZAOLA, Elena y RUÍZ, Miguel Ángel (2009). «Política criminal y sistema penal en México». *El Cotidiano*, n.º 153, pp. 5-12.
- BARATTA, Alessandro (2003). «La política criminal y el derecho penal de la constitución: nuevas reflexiones sobre el modelo integrado de las ciencias penales». En César Barros (coord.). *Violencia, política criminal y seguridad pública: realidad y desafíos en el siglo XXI* (pp. 17-55). Ciudad de México: Instituto Nacional de Ciencias Penales.
- BUFFINGTON, Robert (2008). «La periodización y sus críticos: concepción social de la delincuencia y la criminalidad en el México moderno». En Arturo Alvarado (ed.). *La reforma de la justicia en México* (pp. 669-685). Ciudad de México: El Colegio de México.
- BUTLER, Judith (2004). *Precarious Life: the Powers of Mourning and Violence*. Londres-Nueva York: Verso.
- CARRANZA, Elías (2012). «Situación penitenciaria en América Latina y el Caribe. ¿Qué hacer?». *Anuario de Derechos Humanos*, pp. 31-66.
- DA CUNHA, Manuela (2004). «El tiempo que no cesa: la erosión de la frontera carcelaria». *A renglón seguido*, n.ºs 58-59, pp. 32-40.
- GARLAND, David (2005). *La cultura del control: crimen y orden social en la sociedad contemporánea*. Barcelona: Gedisa.
- GONCALVES, Marcus, GODINHO, Leticia y CERQUEIRA, Eduardo (2013). «Percurso recente da política penitenciária no Brasil: o caso de São Paulo». *Revista de Administração Pública*, vol. 47, n.º 5, pp. 1307-1325.
- GUTIÉRREZ, Lirio (2012) «Geografías de violencia y exclusión. Pandillas encarceladas en Honduras». *Latin American Research*, vol. 47, n.º 2, pp. 167-179.
- LOZANO, Cortés (2012). «Estudio comparativo de la cárcel en España y México en la actualidad». *Estudios sociales*, vol. 40, n.º 20, pp. 98-124.
- MATTHEWS, Roger (2011). «Una propuesta realista de reforma para las prisiones en Latinoamérica». *Política Criminal*, vol. 6, n.º 12, pp. 296-338.
- SACK, Robert (1986). *Human Territoriality: Its Theory and History*. Cambridge: Cambridge University.
- SCHMITT, Carl (2006). *El concepto de lo político*. Madrid: Alianza.
- VITULLI, Elias (2010). «Racialized criminality and the imprisoned trans body: adjudicating access to gender-related medical treatment in prisons». *Social Justice, Sexuality, criminalization and social control action*, vol. 37, n.º 1, pp. 53-68.
- ZEPEDA, Guillermo (2012). «Diagnóstico del sistema penitenciario mexicano». En Antonio Sánchez (coord.). *La transformación del sistema penitenciario federal: una visión de Estado* (pp. 13-57). Ciudad de México: SSP-ITAM-ITESO-CIES.
- (2013). *Situación y desafíos del sistema penitenciario mexicano*. Documento realizado para México Evalúa, Centro de Análisis de Políticas Públicas.

Cuadernos y reglamentos

Cuaderno mensual de información estadística penitenciaria nacional. Comisión Nacional de Seguridad. Secretaría de Seguridad Ciudadana, septiembre de 2013.

Estadísticas del sistema penitenciario nacional. Consejo de Seguridad Ciudadana, julio de 2014.

Reglas mínimas para el tratamiento de los reclusos. Consejo Económico y Social de la ONU, mayo de 1977.

Reglamento para todos los centros penitenciarios del estado de México. Expedido por el Poder Ejecutivo del Estado de México el 30 de noviembre de 1992. Se mantiene vigente sin reformas.

A Praia de Iracema entre o lícito e o ilícito: notas sobre prostituição e ilegalismos nas redes turísticas de Fortaleza, Brasil

JÂNIA PERLA DIÓGENES DE AQUINO¹

Introdução

Durante os anos de 1990 e 2000, Fortaleza se consolidou como polo de turismo nacional e internacional. Em meados dos anos 2000, a cidade foi apontada pela Associação Brasileira de Agências de Viagens-ABAV como «o destino mais procurado do país». Em 2010, de acordo com o site Hoteis.com, Fortaleza foi a capital da região Nordeste mais visitada por viajantes brasileiros. Este mesmo levantamento demonstrou que no cenário nacional, a cidade ocupou a 4^a colocação, tendo sido precedida somente por Rio de Janeiro, São Paulo e Brasília. As estatísticas da Secretaria do Turismo do Ceará revelam que, por duas décadas, a cidade recebeu um número crescente de turistas estrangeiros, tendo sofrido queda desde 2011, devido aos efeitos da crise econômica mundial.

Matérias de jornal e revistas especializadas costumam atribuir a expansão do turismo na capital do Ceará aos seus 33 km de praia, à temperatura média de 29 graus, à rara incidência de chuvas em todos os meses do ano, bem como aos investimentos públicos e privados que concederam à Fortaleza uma sofisticada estrutura em serviços hoteleiros, gastronômicos e opções de lazer. Durante o ano inteiro, o fluxo de visitantes na cidade se concentra na orla marítima, abrangendo a Praia do Futuro, a Avenida Beira Mar e a Praia de Iracema, regiões equipadas com hotéis, restaurantes, lojas e casas noturnas, comportando, ainda, alguns «cartões postais» internacionalmente conhecidos, como o «Porto do Mucuripe», a «Volta da Jurema», a «Ponte dos Ingleses», o «Estoril», o «Centro Cultural Dragão do Mar», dentre outros.

Na Praia do Futuro funcionam mais de 120 barracas que constituem modernos centros de lazer, sendo parte destas equipadas com piscinas, playgrounds, espaços para shows e variadas opções gastronômicas. Na avenida Beira Mar há uma feira com variadas modalidades de artesanatos e produtos locais como castanha de caju e farinha de mandioca. Ainda no calçadão da Beira Mar, na altura do Porto do Mucuripe, os visitantes compram frutos do mar por preços muito baixos e pagam aos donos de bares barracas das proximidades pelo preparo. Também

1 Doutora em Antropologia Social pela USP, professora do Departamento de Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFC.

atrai grande quantidade de turistas, o Centro Cultural Dragão do Mar de Arte Cultura, localizado na parte oeste da Praia de Iracema, trata-se de um equipamento cultural com 33 mil metros quadrados de área construída, incluindo espaços como o Memorial da Cultura Cearense, o Museu de Arte Contemporânea, a Biblioteca Pública Menezes Pimentel, um teatro, duas salas de cinema, um Planetário, um anfiteatro, um auditório e várias salas de aula. Nestes espaços são promovidos cursos, exposições e shows artísticos diversos².

Além das atividades turísticas na cidade de Fortaleza, há opções de pequenas viagens diurnas às praias localizadas nos municípios da região metropolitana, como Cumbuco, Taiba, Prainha, Iparana, Lagoinha, dentre outras, onde é possível realizar passeios de buggy e praticar esportes como kite e windsurf. Na praia do Cumbuco, anualmente, são realizadas etapas dos campeonatos nacional e mundial de kitesurf. Esta praia junto com a Lagoa do Cauípe, entre os meses de agosto e dezembro, período em que os ventos são mais fortes, recebe competidores, patrocinadores e jornalistas de revistas especializadas em kite-surf de vários continentes. Outro equipamento turístico, localizado na região metropolitana que atrai grande quantidade de visitantes à Fortaleza é o Beach Park. Trata-se de um parque aquático, considerado o maior da América Latina, que recebe uma média de 500 mil visitantes por ano. Também eventos como o Fortal, carnaval fora de época que acontece no último final de semana de julho, e o Ceará Music, um festival de rock onde se apresentam bandas nacionais e internacionais, produzem fluxos turísticos na cidade. Ademais, passam por Fortaleza milhares de pessoas que têm como destino Canoa Quebrada e Jericoacoara, praias cearenses que se tornaram, internacionalmente conhecidas, nos anos de 1970 e 1980. Estando o único aeroporto internacional do estado localizado na capital, os visitantes à caminho de Jeri e Canoa permanecem em Fortaleza pelo menos um dia ou uma noite.

O município de Fortaleza e a região metropolitana apresentam, portanto, variadas opções de lazer e atividades e turísticas. Mas os diversos pontos mencionados não são responsáveis por atrair todo o fluxo de visitantes à cidade. A prostituição feminina tem sido a motivação para um considerável percentual de turistas, sobretudo estrangeiros do sexo masculino. Há relações engendradas e mantidas pelos «encontros» sexuais e afetivos entre estrangeiros e mulheres locais, sendo notórias as intersecções entre os domínios do lícito e do ilícito nos «serviços» e «negociações», vinculadas aos fluxos turístico em Fortaleza, que giram em torno da prostituição. Os principais pontos onde se efetiva o «mercado do sexo» voltados ao turismo (que são também locais onde se encontram estrangeiros e mulheres «nativas» que não desenvolvem atividade prostitutiva) correspondem a bares e boates da parte leste da Praia de Iracema (mais especificamente trechos da Avenida Raimundo Girão, da Rua dos Tabajaras e da Rua

2 O nome *Dragão do mar* homenageia um pescador, personagem da História cearense, também conhecido como Chico da Matilde, este corajoso homem em 1881 se tornou símbolo do movimento abolicionista no Ceará quando se recusou a transportar em seu barco escravos que seriam vendidos no sul do país.

dos Tremembés). Há complexas redes de relações conectando pessoas, serviços e atividades comerciais que se projetam em torno de tais «encontros» entre estrangeiros e mulheres locais. Estas conexões envolvem turistas, garotas de programa, outras mulheres da cidade que não cobram para fazer sexo com estrangeiros e têm a expectativa de relações mais duradouras com estes, proprietários e funcionários de hotéis e pousadas, barracas de praia, seus garçons e proprietários, bares e boates, seus proprietários, garçons e seguranças, taxistas, moto-taxistas, «bugueiros», instrutores de esportes como surf, kite-surf e wind-surf, corretores de imóveis, vendedores de pacotes turísticos, guias turísticos, proprietários de locadoras de veículos, traficantes, flanelinhas, vendedores ambulantes, dentre outros personagens.

Neste artigo, serão abordados os personagens e atividades que se desenvolvem nas noites e madrugadas da Praia de Iracema, sobretudo na parte leste do bairro, região que nos dias atuais é percebida pelo moradores de Fortaleza como «degradada» e «decadente». Procurarei elucidar os principais personagens seus ofícios e relações. Inicialmente o texto empreende uma incursão diacrônica sobre a história do bairro Praia de Iracema, uma antiga vila de pescadores que se transformou em reduto de população de alta renda, posteriormente foi transformada no principal polo de lazer noturno de Fortaleza e, nos anos 2000, se converte em uma zona de prostituição e tráfico de drogas. Na parte final do texto, abordo parcialmente as trajetórias de três colaboradores da pesquisa ou interlocutores de campo, apresentando suas narrativas e concepções a cerca do cotidiano noturno da Praia de Iracema. Suas rotinas, experiências e relatos são elucidativos das dinâmicas entre atividades legais e ilegais nas redes de relações que abrangem as atividades turísticas de Fortaleza, envolvendo sexo, negociações e subjetividades entre mulheres locais e turistas estrangeiros.

De recanto bucólico à zona de prostituição

A região da orla de Fortaleza que atualmente corresponde à Praia de Iracema até o início do século XX abrigava uma vila de pescadores e era conhecida como Praia do Peixe. Ainda na primeira metade do século XX, as famílias abastadas da cidade passaram a construir casas de veraneio na região, posteriormente hotéis e clubes (Bezerra, 2009). Por volta de 1960, o bairro já havia se consagrado como «berço cultural» da cidade, refúgio de poetas e artistas, movimentado por uma animada boemia intelectualizada. Atendendo a reivindicações de moradores e jornalistas que frequentavam o bairro, a prefeitura municipal trocou o nome da «Praia do Peixe», que passou a se chamar «Praia de Iracema», em homenagem a personagem do livro *Iracema* do cearense Jose de Alencar.

Em meados dos anos de 1970, período em que o país era governado pela ditadura militar, a Praia de Iracema se tornou refúgio de grupos políticos de esquerda, contrários ao regime ditatorial, estes personagens se encontravam em

saraus, serestas e jantares da P. I.³ É também nesta década que a construção do Porto do Mucuripe, na parte oeste da orla marítima, resulta no avanço oceânico sobre a praia, tornando a região imprópria para banho de mar. Este acontecimento acarretou mudança de hábito entre moradores e frequentadores do bairro, bem como o fechamento de vários balneários locais. Tais acontecimentos geraram crônicas e poesias onde o sentimento de dor e nostalgia eram enaltecidos pelos poetas (Bezerra, 2009).

Nas décadas seguintes, a Praia de Iracema sofre novas sucessões de mudanças. A prefeitura e o governo do estado investem vultosas quantidades de recursos em equipamentos de lazer, estimulam o uso turístico e a exploração imobiliária no bairro, que passa a figurar como uma espécie de «vitrine da cidade» para visitantes de outros estados e países. Tais intervenções foram questionadas por moradores do local, organizados em associações, que tentaram impedir a transformação daquela região residencial em um espaço predominantemente comercial, de acintosa movimentação de veículos e prejudicado por poluição sonora.

Nos início dos anos 2000, a P.I. já havia se convertido no principal polo de lazer da cidade, abrigava dezenas de bares e restaurantes, atraindo grande quantidade de moradores e turistas. Neste período, novas transformações, agora relacionadas à incidência da prostituição, insurgem-se no cotidiano do bairro, vindo encontrar resistência dos moradores da Praia de Iracema e de vastos segmentos da população de Fortaleza. Uma quantidade significativa de garotas de programa passou a utilizar as ruas e calçadas da Praia de Iracema para atrair clientes. Em um curto intervalo de tempo, foram inaugurados na região estabelecimentos onde o comércio sexual era estimulado e ocorria de maneira disseminada.

Conforme assinalado anteriormente, durante a segunda metade do século XX, o bairro havia se tornado um tradicional reduto da elite econômica e intelectual de Fortaleza, sendo também frequentado por pessoas de todas as regiões e segmentos sociais da cidade. A presença massiva de prostitutas e de estrangeiros na Praia de Iracema modificou significativamente os usos e significados concedidos àquele bairro. Vale salientar que a instalação de equipamentos de lazer direcionados a turistas e garotas de programas não ocorreu sem conflitos, rapidamente a população classificou estes bares e boates como «puteiros».

Na década de 1980, a Praia de Iracema foi beneficiada com algumas construções públicas, incentivos a novos empreendimentos e restauração de prédios existentes. Edifícios antigos foram reformados, restaurantes, clubes noturnos e lojas foram abertos. Durante os anos de 1990, momento de considerável expansão do turismo em Fortaleza, o bairro se firmou como principal centro de lazer da cidade, equipado com sofisticados serviços hoteleiros e culinários, comércio de produtos locais, além de atrair uma grande quantidade de artesãos que expunham suas peças no calçadão à beira mar. A maior movimentação de pedestres ocorria nas proximidades da Ponte Metálica, onde todos os dias grande

3 Moradores e frequentadores da Praia Iracema costumam se referir ao bairro por meio de sua abreviação P.I.

quantidade de moradores e turistas assistiam o sol se pôr. Circulavam pessoas de várias faixas etárias. Idosos, crianças e adolescentes enamorados movimentavam as ruas próximas à Ponte Metálica.

Houve uma série de obstáculos para que a prostituição direcionada aos turistas se consolidasse na P.I, o fenômeno tem suscitado expressivas reações por parte dos moradores do próprio bairro, moradores de bairros vizinhos, e de pessoas que não residem nas proximidades da orla, mas tinham na região a principal opção de lazer. As reações contrárias à disseminação da prostituição na Praia de Iracema se manifestaram de formas variadas: associações de moradores e de comerciantes do bairro reivindicaram a interdição dos bares e casas noturnas onde ocorria comércio sexual; foram deflagradas manifestações coletivas de protesto; a assembleia legislativa e câmara municipal constituíram Comissões Parlamentares de Inquéritos para investigar o turismo sexual na cidade. O abandono massivo pelos fortalezenses dos restaurantes e bares da região, assim como os comentários negativos sobre os seus atuais frequentadores, também foi uma maneira de manifestar descontentamento ante às dinâmicas turísticas que entram em curso na P.I (Bezerra, 2009).

Tantas e variadas formas de resistência por parte dos fortalezenses ao comércio sexual disseminado na Praia de Iracema não foram suficiente para contê-lo, o fenômeno se manteve ao longo dos anos 2000 e permanece nos dias atuais. Neste intervalo de tempo, houve consideráveis modificações na vida noturna do bairro e nas dinâmicas do comércio local.

O cotidiano noturno na Praia de Iracema

Conforme tenho mencionado, a prostituição na Praia de Iracema passou a ocorrer de modo disseminado entre o fim dos anos de 1990 e o início dos anos 2000, e persiste até os dias atuais, mas é preciso ressaltar algumas modificações no fenômeno e suas dinâmicas neste intervalo de tempo.

Desde o início dos anos 2000, alguns bares e casas noturnas na Praia de Iracema, como o Desigual e o Africa's fecharam suas portas, outros estabelecimentos com características similares, como o Forró Mambo e o Café Del Mar foram inaugurados e permanecem até hoje. O comércio sexual e o tráfico de variadas modalidades de drogas se tornaram integrantes do cotidiano noturno do bairro. Em um curto intervalo de tempo, os moradores da cidade, usuários dos bares, restaurantes e de outros espaços de lazer da região, bem como turistas não interessados em serviços sexuais de mulheres nativas, deixaram de frequentar a Praia de Iracema, dando preferência aos bares e boates no entorno do Centro Cultural Dragão do Mar. A parte leste do bairro passou a ser identificada pela prática da prostituição, do tráfico de drogas e a elevada incidência de assaltos

a transeuntes, sendo recorrentemente designada pelos fortalezenses, a partir de termos como «degradada» e «decadente».⁴

Se no início dos anos 2000 havia uma quantidade expressiva de restaurantes e bares e era grande o fluxo de brasileiros e estrangeiros nas ruas da Praia de Iracema, nos dias atuais essa quantidade se apresenta drasticamente reduzida. Muitas tentativas de interditar por definitivo os estabelecimentos que dão suporte à prostituição no bairro ou de impedir que garotas de programas busquem clientes nas calçadas foram frustradas. Em termos legais a prostituição não é crime, apenas configura ilegalidade quando envolve menores de idade, neste casos os clientes são acusados de exploração sexual. Um outro crime associado a prática prostitutiva é o *lenicídio*, que é entendido como exploração da prostituição, aplica-se a donos de boate que exigem porcentagem às garotas de programa para que estas permaneçam em seus estabelecimentos, ou pessoas que obtêm algum rendimento por intermédio da prostituição.

Quando não envolve a presença de menores, ou não se verifica que há exploração das garotas de programa por terceiros, por mais que os delegados de Polícia sejam solidários aos apelos da população e empenhem esforços para interditar as casas noturnas, não há amparo legal para tanto. Um malabarismo que os delegados de Polícia operam na lei, no intuito de fechar temporariamente os estabelecimentos é a fiscalização das cozinhas, caso haja alguma irregularidade a vigilância sanitária interferem e interdita as casas. Outra estratégia recorrente é verificação do alvará do estabelecimento, por vezes há estabelecimento que não tem licença na prefeitura, outros tem licença para funcionar como bar, mas funcionam também como casa noturna, dentre outras incongruências.

É interessante observar que ao longo dos anos 2000, isso ocorreu diversas vezes, as entrevistas que delegados de Polícia concedem a jornais locais revelam que mesmo quando não envolve crime ou irregularidade, a prostituição é alvo das ações de repressão do estado por conta da dimensões morais que envolvem. Moradores, delegados e policiais tem uma visão parecida, de que a presença de prostitutas é nociva ao bairro, as duas principais razões são as seguintes. A presença de homens estrangeiro e garotas de programas nas ruas da praia de Iracema, sendo recorrente casais em que o homem é mais velho que a mulher, resulta em hostilidade aos seus protagonistas por parte de expressivo contingente da população, sobretudo entre os que residem ou transitam nas proximidades do circuito turístico. Embora haja uma complexa rede de relações, conectando vários agentes e modalidades de trocas que possibilitam o comércio sexual, envolvendo mulheres da cidade e homens estrangeiros, os dois personagens a quem os fortalezenses associam o «fim da Praia de Iracema boêmia» são as garotas de programas, genericamente classificadas como «putas» e os visitantes de outros

4 Nos últimos anos, os meios de comunicação de massa local e uma parte da população têm falado em «degradação» referindo-se também centro cultural dragão e suas vizinhanças, tal «degradação» é atribuída a presença recorrente de crianças e adolescentes usuários de crack.

países, sobretudo do continente europeu, quase sempre designados pelo termo «gringos» (Aquino, 2012).

Conforme tenho explicitado, rapidamente se mostrou eloquente a ausência dos moradores de Fortaleza que se auto intitulam «pessoas de bem» ou «de família» circulando nas noites e madrugadas do bairro, em termos de faturamento essa ausência não foi tão intensamente sentida nos primeiros anos. Até o fim dos anos 2000 havia homens estrangeiros em grande quantidades que gastavam muito dinheiro nos restaurantes e bares da orla, com bebidas, alimentação, mulheres, drogas, passeios, compra de imóveis, durante todos os meses do ano. Conforme assinala Piscitelli (2004), não se tratava apenas de trabalhadores da construção civil frequentando a noite da Praia de Iracema, mas também profissionais liberais e comerciantes circulavam em grande quantidade (Piscitelli, 2004).

No final dos anos 2000, a quantidade de turistas foi reduzida drasticamente, em decorrência de uma crise econômica mundial. Sendo assim, o movimento no bairro foi consideravelmente reduzido, restando apenas uma casa de show em funcionamento permanente e alguns bares.

Em meados dos anos 2000, o mercado sexual não se efetivava a partir de práticas mais formalizadas em relações explícitas de compra e venda, ou pagamento mediante um serviço realizado. De acordo com Piscitelli (2004), as garotas de programa não usavam roupas ou apresentavam comportamentos visando ser identificadas como tal, havia uma busca deliberada pela ambiguidade, queriam ser confundidas com «moças de família», usavam roupas parecidas com a moda local, temiam ser vista por parentes na parte leste da Praia de Iracema na companhia de um estrangeiro. Mesmo as mulheres que faziam programas havia um conjunto de subjetividades, preferências estéticas pelo tipo físico e etnia dos estrangeiros europeus e norte-americanos, o sonho de conhecer e morar na Europa que romantizavam os encontros e negociações das mulheres locais com turistas estrangeiros. Desta forma, a dimensão comercial da relação se via ofuscada por subjetividades românticas e a possibilidade de um encontro fortuito se transformar em casamento ou outra modalidade de relação de longa duração. Uma quantidade considerável de mulheres tiveram suas expectativas alcançadas. Nas últimas décadas tem havido centenas de casos e casamentos binacionais propiciados por encontros nas noites da Praia de Iracema. Lamentavelmente não é possível fazer um levantamento preciso da quantidade, mas estes enlaces tem sido recorrentes. Embora nos dias atuais ainda haja uma aura de romantismo envolvendo as relações sexuais entre garotas de programa de turistas, é possível identificar uma percepção das mulheres sobre si mesmas como «profissionais do sexo».

Considerando a pouca quantidade estabelecimentos funcionando em comparação com os anos de 1990 e início dos nos 2000, a P.I. passa a impressão de «falência» e «saturação». No entanto, há um conjunto de outras atividades que faz do lugar um enclave transnacional de oportunidades. O fluxo de visitantes estrangeiros engendra um conjunto de negociações, as mais evidentes são o consumo de bebidas, petiscos em bares e boates, a negociação com garotas de

programa para passar a noite com elas. No entanto, há outros acordos e capitais os mais diversos que circulam nesse universo. As garotas de programa são personagens fundamentais e além de ganhar dinheiro com seus clientes, podendo estender o tempo com ele em viagens e «saídas» pela cidade. Estas mulheres têm todo um conjunto de acordo com proprietários de estabelecimentos, taxistas, garçons de bares e restaurantes, indicar o estabelecimento, o serviço ao seu clientes, gera um favor que pode se converter em outro no futuro.

Também garotas de programas e outros personagens que desenvolvem atividades legais, não raro, envolvem-se com tráfico de drogas seja indicando traficantes ou eles mesmo comprando ou intermediando a compra da droga pelos turistas. Corretores de imóveis, proprietários de locadoras, instrutores de kite também circulam na noite e tem amplas relações com garçons, eles e seguranças de boates e garotas de programa, estes profissionais trocam favores em termos de indicar clientes. Há uma variedade personagens de corretores, donos de restaurantes e boates, «bugueiros», proprietários de locadoras estrangeiros, muitos destes chegaram em Fortaleza no início dos anos 2000 e ganham a vida ou têm como renda complementar a intermediação de serviços de outros estrangeiros turistas. Há uma surpreendente flexibilidade nas «oportunidades» que os «personagens» atuantes na Praia Iracema encontram no turismo, por exemplo, o «garçon» pode virar bugueiro, que pode se tornar proprietário de bar, dentre outros arranjos. Pessoas mudam de posições e transitam entre atividades legais e ilegais.

Um fenômeno recente é a presença de estrangeiros orientais, chineses, japoneses e coreanos. Embora uma pequena parcela destes sejam turistas, predominam os coreanos empregados no comércio no centro da cidade, ou funcionários de empresas coreanas no Porto do Pecém, localizado na região metropolitana de Fortaleza. Em relação aos europeus, durante todo o ano há um «movimento» nas noites do bairro, que é garantido pela presença de italianos, portugueses e espanhóis residentes na cidade. Na «leva» de estrangeiros atraídos pela prostituição durante os anos 90 e 2000, uma parte destes, seja por ter contraído casamento ou efetuado empreendimentos econômicos na cidade passaram a residir em Fortaleza. Considerando que os turistas estrangeiros frequentam mais o bairro no mês de agosto, são os estrangeiros residentes na cidade que sustentam o fluxo do lugar durante todo o ano. Costuma haver uma certa solidariedade entre estes personagens, uns fazem propagandas dos comércios e serviços oferecidos por outros. Para estes, a P.I. funciona cotidianamente não só como um lugar para encontrar garotas de programas, mas também para fazer amizades e rever conterrâneos.

O legal e o ilegal na P.I.

Entre as atividades que se destacam no cotidiano noturno da Praia de Iracema, a prostituição constitui uma modalidade de atividade legal que está vinculada ou desencadeia um conjunto de ilegalismos. Se em um passado

consideravelmente recente, o bairro era tido pelas classes médias e alta da cidade, bem como por intelectuais e meios de comunicação de massa local, como uma espécie de «vitrine da cidade», no início dos anos 2000, a presença recorrente de garotas de programas nas ruas e avenidas da Praia de Iracema, e a abertura de bares e boates que tinham como público alvo turistas estrangeiros interessados em consumir serviços sexuais na cidade tiveram o efeito de «afastar» outras modalidades de visitantes e frequentadores do bairro. Em poucos anos, o cotidiano noturno do bairro passou a ser percebido por moradores de Fortaleza como uma zona de prostituição, exploração de menores e tráfico de drogas. As noites e madrugadas do bairro continuaram efervescentes, mas houve mudança no perfil dos frequentadores e das atividades desenvolvidas. Junto ao comércio convencional dos restaurantes, bares e boates, passou a se desenvolver o comércio de sexo e drogas apresentando uma interessante variedade de personagens, eventos e modos de atuação.

A prostituição se configura em um importante «epicentro» econômico, social e simbólico no bairro, esta atividade sustenta as atividades legais dos restaurantes, bares, casas noturnas, taxistas e mototaxistas, bem como as atividades informais dos flanelinhas, vendedores de balas e cachorro quente. Em larga medida, é o consumo dos homens atraídos pelas garotas de programa que mantém o comércio formal e informal no bairro. Os traficantes de drogas também são personagens marcantes nas noites e madrugadas da Praia de Iracema, estes, embora se beneficiem do «público» atraído pelas garotas de programa, também mantêm sua «clientela» independente, sobretudo moradores de Fortaleza que frequentam bares e boates da Praia de Iracema no intuito de encontrar alguém que possa lhes vender maconha e cocaína. Nas ruas e bares do bairro, há traficantes que vão ao lugar exclusivamente para vender drogas, mas também há várias pessoas que mantêm atividades legais e regulares e ao mesmo tempo funcionam como intermediários ou aviões dos traficantes. Tive oportunidade de conhecer garçons e até mesmo proprietários de estabelecimento que vendiam drogas ou que tinham «o contato» de traficantes. Não raro estas mesmas pessoas, também funcionam como aliciadores de exploração sexual de menores. Da mesma forma que intermediam o contato de um turista estrangeiro com um traficante, também ocorre de lhes colocar em contato com mulheres maiores e menores de idade, muitos garçons tem vastas agendas telefônicas, com números de garotas de garotas de programas, travestis, traficantes, taxistas, corretores de imóveis, instrutores de kite-surf, bugueiros, dentre outros profissionais do turismo. Assim como algumas prostitutas que conheci, há também garçons e comerciantes atuantes na Praia de Iracema, que além trafegarem recorrentemente entre as fronteiras do legal e do ilegal, funcionam como pontes entre estes domínios, tanto possibilitam o contato dos turistas com praticantes de atividades ilegais como lhes indicam estabelecimentos e serviços legais, que consideram de melhor qualidade ou com o melhor preço.

As práticas e as redes de relações entre muitos dos nossos interlocutores atuantes nas noites e madrugadas da praia de Iracema barram fronteiras entre dimensões tidas como opostas pelos regimes de moralidade e de legalidade dominantes, tais como sociedade x mundo do crime, cidadão x bandido, trabalhador x vagabundo, dentre outras. A separação entre o que está dentro e o que está fora da lei é conhecida por estas pessoas, no entanto este saber não tende a funcionar como orientação limite moral para a ação.

Durante a realização da nossa pesquisa de campo, algumas pessoas que mantêm entre seus contatos adolescentes que eventualmente se prostituem com turistas e funcionando como ««aliciadores»» da exploração sexual de menores argumentam que «essas meninas são safadas e sabem mais de sexo do que muitas mulheres mais velhas». Argumentos que questionam a conduta moral das personagens legalmente tidas como vítimas foram recorrentes, geralmente estas pessoas colocavam em questão a conduta ou comportamento das adolescentes imersas nas redes do turismo sexual.

Em se tratando de outras incursões nos domínios da ilegalidade tais como a venda eventual de cocaína ou maconha, também havia justificativas de fundo moral para a ação, enfatizavam que «são cidadãos» e que não são «vagabundo», mencionavam seus empregos como garçons ou seguranças de boates (dentre outras ocupações), enfatizando que a pessoas que os procura para comprar a droga «sabe o que está fazendo». Outro argumento sempre acionado pelos praticantes eventuais de atividades ilegais que conheci nas noites e madrugadas da Praia de Iracema, é a corrupção por parte da Polícia. Era recorrente afirmarem que os policiais atuantes no bairro «não têm moral» para prendê-los, relatavam casos de suborno e extorsões envolvendo policiais e delegados de Polícia. Recorriam a tais narrativas para argumentar que naquele ambiente não havia «ninguém é santo». Em larga medida, acreditar que «ninguém é santo» e «todos têm podres» constitui uma ressalva moral que os faz tentar justificar suas incursões no universo das ilegalidades.

Embora não seja ilegal, a prática da prostituição voltada para turistas tem sido abordada porque é com base nessa atividade que o lugar se transformou. Foi pela ojeriza em relação a presença de garotas de programas na cidade que aqueles autointitulados «cidadãos de bem» deixaram de frequentar o lugar. Ao se tornar uma zona de prostituição e tráfico frequentada sobretudo por turistas, o tráfico se tornou mais presente e explícito e um conjunto de outras práticas se organizaram em torno da prostituição.

Outras atividades legais como restaurantes, bares, casas de show, envolvendo os funcionários mas também atividades informais como os vendedores ambulantes de balas e cachorro quente, os flanelinhas e uma série de outros personagens. A fala de alguns dos meus interlocutores de campo que cotidianamente cometem o que a linguagem judiciária denomina «aliciamento de menores» revelam que parte dos trabalhadores e frequentadores da P.I não consideram um ato de «maldade» entrar em contato com mulheres maiores e menores de idade. A percepção geral é que estão dando a estas moças a oportunidade de ganhar

dinheiro e tomar vários *drinks* de graça, se elas tiverem sorte, podem mesmo conseguir namorar ou casar com um dos seus clientes.

Uma menina de quatorze anos com quem conversei rapidamente no Forro Mambo (uma das boates da P.I) garantiu que a oferta de serviços sexuais é um *trampo legal*, além do valor que cobra por cada programa ela ressaltou que sempre consegue «beber de graça» e por vezes jantar em restaurante sofisticados em companhia de seus clientes, também ganha roupas e sapatos. Sua meta é conseguir conquistar um europeu e ir morar no país dele, mas enquanto um relacionamento mais duradouro não ocorre, ela disse que «está feliz» fazendo programas e que se diverte muito todas as noites. Além de recorrentemente estar associada aos crimes de aliciamento e exploração sexual de menores, a prostituição na Praia de Iracema envolve um mercado informal de segurança privada. As mulheres que «trabalham» nas calçadas do bairro pagam regularmente a taxistas e seguranças de condomínios para que se encarreguem de afastar assaltantes do local, bem como de expulsar outras prostitutas que queiram «trabalhar» na mesma calçada.

Por vezes seguranças de boates e condomínios do bairro, taxistas e garçons se aliam a prostitutas para aplicar o conhecido golpe «boa noite cinderela», que consiste fazer o turista ingerir algumas porções de rupinol que são colocadas em sua bebida. Em alguns casos, o turista desmaia no seu quarto de hotel e a garota de programa, auxiliada por um taxista que a espera na recepção, subtrai dinheiro e eventuais joias da vítima.

Tenho observado que personagens que desenvolvem ofícios legais e regularizados tais como taxistas, recepcionistas de hotéis e pousadas, seguranças de condomínio e boates, e até mesmo comerciantes do bairro, são personagens sem os quais práticas ilegais tais como o aliciamento e a exploração sexual de menores, a exploração prostituição e o tráfico de drogas não estariam disseminados naquela parte da cidade. De acordo com Salviano Régis, um taxista que trabalha na Praia de Iracema, «em uma cidade onde os turista vem se drogar e comer puta um trabalhador que não o conhece puta, nem traficantes não ganha dinheiro». A fala do meu interlocutor ilustra a percepção de uma parte dos trabalhadores da Praia de Iracema. Há indícios de que a prostituição e o tráfico figuram como serviços que já se integram às dinâmicas do turismo da cidade. Assim como resulta em comissões a taxistas, garçons e recepcionistas de hotéis, intermediar o contato entre turistas e profissionais, cujos serviços são legalizados como bugueiros, donos de barracas de praia, instrutores de surf, windsurf e kitesurf, também lhes rende dividendos apresentar seus clientes a prostitutas e traficantes. Por vezes, garotas de programa não retribuem as indicações do seu serviço por taxistas e garçons com comissões, mas com indicações similares, indicando determinados taxistas e restaurantes aos seus clientes.

Verifica-se, portanto, uma complexa rede de negociações e trocas de favores entre profissionais, cujos serviços lícitos ou ilícitos são direcionados ao turismo. No intuito de evidenciar como tantas intersecções e alternâncias entre práticas

legais e ilegais ocorrem no cotidiano da Praia de Iracema, vou incorrer nas trajetórias de três pessoas que conheci ou reencontrei no desenvolvimento desta pesquisa. Nas seções seguintes, apresento narrativas dos meus interlocutores acerca de experiências que expressam seus trânsitos entre os domínios do legal e do ilegal.

A Mula do tráfico

Conheci Luciana há quatro anos em uma praia do litoral cearense. Ela era funcionária de uma luxuosa pousada no vilarejo. Fomos apresentadas por um amigo em comum, o Jesualdo, gerente de uma barraca na praia onde eu tomava sol todos os dias. Simpatizei com Luciana porque ela era solícita e extrovertida. Naquelas férias convivemos bastante na praia e fomos há várias festas juntas. Desde 2007 não tínhamos nos encontrado mais, até que em novembro de 2010 eu a vi em uma boate na parte leste da P.I. Quando a vi, não cogitei a possibilidade de não cumprimentá-la e ela, apesar da surpresa de termos nos encontrado naquele lugar, lembrou-se instantaneamente de que éramos antigas conhecidas. Na ocasião, Luciana acompanhava dois hóspedes do hotel, localizado na Avenida Beira Mar, onde ela trabalha atualmente. Depois daquele dia nos encontramos no mesmo local várias vezes, ela está sempre acompanhada de estrangeiros e depois que consegue negociar com garotas programas preços «camaradas» para seus colegas de balada, ela me procurava e nós conversávamos bastante.

Quando contei que estava pesquisando as atividades turísticas do lado leste da P.I., ela disse que eu não tinha ideia do que acontecia por ali. Concordei que talvez não tivesse mesmo ideia, mas tinha algumas suposições. Depois que garanti não publicar informações que pudesse comprometer-lá, Luciana disse que me ajudar nessa pesquisa seria muito divertido. Sua única reivindicação foi que o meu trabalho não atrapalhasse «os trabalhos» dela.

Assegurei que ela podia confiar em mim e, desde então, Luciana tem me apresentado a várias garotas de programa, donos de bares e restaurantes, e comerciantes que além das atividades legais traficam cocaína. Certamente, em poucas semanas, eu não teria conseguido me aproximar dessas pessoas e não fosse por uma «amiga» em comum.

As narrativas da própria Luciana acerca de seu trânsito entre atividades lícitas e ilícitas evidencia a recorrência com que este fluxos ocorrem entre trabalhadores e empresários do turismo na Praia de Iracema. Minha interlocutora é graduada em turismo, fala fluentemente inglês e espanhol. A remuneração de R\$ 1.800 mensais que recebe por seu emprego de 30 horas semanais em um hotel 4 estrelas de Fortaleza, segundo ela, não é suficiente para cobrir seus gastos. A parte que lhe cabe no aluguel de um apartamento que divide com duas amigas há uma quadra do mar consome metade do seu salário.

Para ter condições de usar roupas de grife, sapatos, perfume, «baladas», maconha e cocaína, Luciana faz «bicos» os mais variados. A maior parte destes são possibilitados por «contatos» que ela faz no hotel. Sempre que tem oportunidade ela acompanha hóspedes estrangeiros do hotel onde trabalha em atividades noturnas como festas e jantares. Embora algumas vezes cobre para ter relações sexuais com homens, Luciana não se considera uma garota de programa, em seu cotidiano de recepcionista ela costuma receber gorjetas de R\$ 50 a R\$ 100 reais para promover encontros de turistas com mulheres da cidade, moças com mais e menos que 18 anos.

Quando perguntei se ela não tinha remorso de «aliciar» menores, Luciana afirmou que não considera «errada» sua atitude, um de seus argumentos é o de que as menores, que são consideradas vítimas pelo código penal e por militantes de ONGs e ou funcionários de órgãos públicos que defendem o estatuto da criança e do adolescente, não são ingênuas. Minha interlocutora questiona a generalização operada pela lei que considera crime o consumo de serviços sexuais ofertado por menores de 18 anos. De acordo com Luciana, as adolescentes que se prostituem têm mais «experiência» e são mais «espertas» do que mulheres com 20 e 30 que ela conhece. Vejamos uma parte de sua fala que consegui anotar:

Essas meninas sabem muito mais da vida do que patricinhas de 28,30 anos. Elas não tem a fantasia que aqui é um parquinho, ninguém vem aqui para brincar. Ninguém vem aqui pensando achar o amor da sua vida não. Elas vem para os inferninhos para ganhar dinheiro, cheirar pó e beber de graça. Uma noite eu vi aqui uma, que tem uns 14 anos, aplicando um boa noite cinderela em um gringo. Um amigo meu daqui, disse que na temporada passada tava todo mundo chamando ela de gripe suína, porque toda noite ela derrubava um bocado de gringo e saqueava o dinheiro dos caras.

Além de apresentar mulheres da cidade a alguns hóspedes do hotel, Luciana cobra propina para burlar o regulamento do estabelecimento, permitindo o acesso de garotas de programa aos quartos dos seus clientes. Quando suas dívidas aumentam, a própria Luciana se prostitui. Suas tarifas são flexíveis: dos homens que ele acredita ter mais dinheiro o valor de uma hora é 400 reais, já os que dispõem de menos recursos conseguem sair com ela por 200. Sua rotina na chamada «alta estação» é movimentada, muitos jantares e festas, sendo que em alguns meses Luciana consegue arrecadar R\$ até 4.000 com «bicos». Desde 2009, na «baixa estação» ela tem dividido suas férias em dois períodos de 15 dias, geralmente as duas primeiras semanas de março e a terceira e a quarta semana de abril. Estes intervalos de tempo são dedicados a viagens internacionais, nas quais Luciana transporta, em seu estômago, cocaína para Europa e Estados Unidos. O preço corrente de cada uma dessas viagens é 15.000, mas Luciana, por ser uma «mula» que fala inglês e espanhol, de pele clara e olhos azuis, cobra dos traficantes valores entre R\$ 20.000 e 30.000 por cada trecho. Ele me disse que, nestas ocasiões, costuma embarcar vestindo roupas formais e procura se fazer parecer uma executiva, quase sempre opta por *tailleur* e salto alto. Foi

com dinheiro oriundo destas transações que Luciana conseguiu comprar o seu carro e quitar o imóvel onde seus pais residem, em um bairro de classe média de Fortaleza.

Um garçon muito «descolado»

Sandro, eu conheci em uma noite que cheguei cedo na P.I., por volta das 21 horas. Estava circulando próximo à Ponte Metálica, observava um grupo de duas pessoas residentes em Fortaleza, acompanhados de um casal do Rio Grande do Sul. Os moradores da cidade explicavam aos visitantes que àquela região «no passado» foi «bem freqüentada», mas nos dias atuais é um «puteiro». Enquanto procurava ouvir detalhes da conversa fui abordada por Sandro que me orientou a seguir na direção do Forró Mambo, pois naquele trecho eu estava vulnerável a assaltantes. Perguntei se ele conhecia bem «o movimento» na região e ele me informou que trabalhava em um restaurante há três quadras de onde estávamos. No intuito de torná-lo meu colaborador de pesquisa fui no jantar no seu local de trabalho. Pude perceber sua curiosidade sobre os motivos de eu estar ali. Alguns dias depois, Sandro me disse ter pensado que eu fosse uma agente da Polícia Federal. Depois de ter me visto conversando com Luciana uma noite antes, suas desconfianças teriam sido amenizadas e ele quis saber detalhes sobre a minha pesquisa. Nesta conversa, contei a ele também sobre uma pesquisa que desenvolvi junto a praticantes de assaltos contra bancos, carros-fortes e empresas de grandes valores, Sandro ficou entusiasmado ao ouvir minhas narrativas e perguntou várias vezes porque tantos assaltantes tinham confiado no meu silêncio sobre suas práticas e identidades. Procurei explicá-lo que não estava interessada em revelar nomes de pessoas, mas em compreender suas ações, rotinas e narrativas. Uma ou duas semanas depois que tivemos esta conversa, Sandro me encontrou no *Forró Mambo* e disse que tinha me «dado um Google»– estava querendo dizer que digitou o meu nome no mencionado buscador digital– e que conseguiu checar informações sobre meu trabalho. Eu falei que não estava aborrecida com suas suspeitas e que esperava que ele me considerasse mais confiável no futuro. Ele respondeu que já me considerava confiável no presente e que gostaria de fazer algumas confidências em um lugar mais silencioso. Saímos da boate e nos sentamos em uma calçada, próximos a um vendedor de cachorro-quente.

Sandro me contou que além do salário e das gorjetas que recebe como garçon, também coloca em prática outras formas de ganhar dinheiro, uma delas é o golpe «boa noite cinderela». Sandro tem parcerias com algumas garotas de programa atuantes na parte leste da P.I.. Estas moças atraem suas «presas» para jantares e drinks no restaurante onde trabalha meu interlocutor.

Ele machuca várias cápsulas de «rupinol» até transformá-las em um pó branco e sorrateiramente insere nos copos e garrafas da pessoa que vai ser sedada. Se o turista consegue resistir pelo menos meia hora, antes de ficarem desacordados,

as prostitutas conseguem acompanhá-lo até seu local de hospedagem e furtam objetos de valor em seu quarto, outras vezes o desmaio é imediato e só é possível subtrair a carteira e, eventualmente, relógios.

Antes dele me contar, eu já tinha ficado sabendo por um vendedor ambulante de balas e cigarros que Sandro se prostitui e sua clientela é quase exclusivamente masculina. Depois de várias conversas, eu tive coragem de lhe perguntar sobre este assunto. Ele inicialmente foi reticente, mas quando percebeu que eu já sabia, decidiu me contar detalhes sobre os «programas» que faz. Segundo Sandro, seu ingresso na prostituição ocorreu no período em esteve em Barcelona, cidade onde residiu por dois anos sem ter visto permanente. Ele assegura que só voltou para o Ceará porque foi deportado. No período que viveu na Espanha, sem conseguir encontrar empregos fixos, meu interlocutor teria recorrido à prostituição como meio de sobrevivência. Ele me disse que as primeiras vezes em que fez sexo com outros homens sentiu nojo, mas como outras garotas de programa com quem tenho conversado, Sandro enfatiza que a duração do encontro não costuma ultrapassar quarenta minutos e que o valor recebido é satisfatório. Ele prefere ter como clientes os turistas estrangeiros porque pagam mais caro e, não residindo em Fortaleza, facilitam a manutenção do sigilo por meu interlocutor sobre esta atividade que ele desenvolve com recorrência na «alta estação».

O playboy traficante

Antes de me apresentar a Roberto, Luciana não poupou elogios ao rapaz que ela considera «lindo e interessante». Com 32 anos, Roberto faz o tipo «sardo» ou «garotão da academia». Já tendo residido em Miami e no Rio de Janeiro, ele também se diz um «cara descolado e rodado». Roberto é sócio de uma loja de roupas esportivas em um shopping Center da cidade e de um restaurante na Praia de Iracema. Consumidor esporádico de cocaína, ele conhece vários traficantes. Além dos negócios legais, Roberto também vende maconha, cocaína e crack. Sua clientela abrange turistas e moradores da cidade. Ele evita portar drogas em grandes quantidades e quase sempre deixa nas mãos de alguns amigos, que mediante remuneração se encarregam de fazer a entrega da mercadoria em diversos bairros de Fortaleza. Outra atividade desenvolvida por Roberto é o contrabando de mercadorias. Ele faz uma média de 3 ou 4 viagens internacionais por ano com destino à Cidade no Leste, no Paraguai e à Miami, nos Estados Unidos. Meu interlocutor compra perfumes, roupas, relógios e câmeras fotográficas. Quando vai a Miami, ele corre mais riscos de ser preso porque traz mercadorias em sua bagagem. Já as compras que faz no Paraguai, que envolvem um investimento maior, Roberto paga a «atravessadores»: pessoas que tem acordos ilegais com os fiscais da Receita Federal na Ponte da Amizade, que interliga a cidade de Foz do Iguaçu à Cidade do Leste. Estes objetos que adentram ao país, de maneira

ilegal, são vendidos em suas lojas. Uma parte das mercadorias são trazidas como encomendas para seus fregueses mais antigos. Já o presenciei fazendo entregas de perfume importados a prostitutas, garçonetes e proprietários de lojas na P.I. Dentre seus vários investimentos e negócios, a venda de drogas não é do conhecimento de seus familiares e de uma parte de seus amigos, Roberto acredita que seria recriminado e até denunciado se todos soubessem que ele também é um traficante. No entanto, seus pais, irmãos, primos e demais pessoas de quem meu interlocutor se considera próximo sabe, que ele faz contrabando de mercadorias e não o condenam por esta atividade. Apesar das várias atividades ilegais que desenvolve, Roberto não tem nenhuma passagem pela Polícia. Ele é o único entre seus irmãos que não cursou ensino superior, mas não é criticado por isso. Ouvi Pedro, seu irmão mais velho afirmar que a falta de vontade de estudar em Roberto é compensada por sua habilidade em «ganhar dinheiro». Ele afirmou que considera o irmão um «artista da sobrevivência» porque quando um negócio deixa de ser lucrativo, meu interlocutor imediatamente investe em outro ramo para compensar prejuízos e, assim, vai intercambiando ganhos e perdas em diferentes negócios: «tirando de um para botar no outro» e «nunca fica no aperto». Embora ciente de que Roberto importa ilegalmente mercadorias do Paraguai e dos EUA, Pedro o elogia, dando ênfase a sua criatividade e capacidade de superar instabilidades do mundo do comércio.

Considerações finais

Nas narrativas e afirmações de pessoas que transitam entre atividades e afazeres lícitos e ilícitos, que tenho conhecido nas noites e madrugadas da Praia de Iracema, não percebo atribuição de relevância moral ao grande divisor «legal» e «ilegal». Não são apresentadas como mais nobres ou recomendáveis as atividades que desenvolvem «dentro da lei». A grande divisão que percebo ter impacto no cotidiano destes personagens é a passagem alta estação do turismo em Fortaleza, também chamada de «temporada» para a «baixa estação». O adjetivo «baixa» entre estas pessoas tem uma forte dimensão metonímica e corresponde a uma pluralidade de situações tidas como negativas. Na «alta estação» ou «temporada» os trabalhadores da P.I. se dizem felizes, ganham dinheiro, quase todas as noites conseguem se divertir e «beber de graça». Por sua vez, na «baixa estação», período geralmente abreviado em suas falas como «a baixa», envolve dificuldades em várias esferas de suas vidas, correspondendo à «baixa renda», «baixa frequência em festas», «baixa quantidade de clientes», «baixo astral». Uma característica recorrente na biografia destas pessoas são as viagens internacionais, são raras as prostitutas, garçons e comerciantes que não residiram ou permaneceram por breves períodos no exterior, principalmente na Europa, e estas experiências, vez por outra, são acionadas como distintivos quando se afirmam «descolados». Tanto em decorrência das incursões ao exterior, como pelo convívio cotidiano

com clientes estrangeiros, é recorrente que estes personagens, a maioria semi-analfabetos, tenham um domínio razoável das línguas italiana e inglesa. Ainda sobre o trânsito que operam entre atividades «dentro» e «fora da lei», é preciso ressaltar que não se trata de um uso proposital das atividades lícitas como um tipo de «fachada» para acobertar atividades ilícitas mais lucrativas. Geralmente este trânsito é uma forma de «aproveitar todas as oportunidades» de ganhar dinheiro e de usufruir do que consideram «viver bem»– condição que para uma parte dessas pessoas corresponde a morar perto do mar, vestir roupas de grife, fazer sexo e consumir substâncias psicoativas com frequência – sem levar em conta grande divisores jurídicos ou imperativos que emanam dos regimes de moralidades dominantes, tais como legal e ilegal, mundo e sub-mundo.

Referencias bibliográficas

- AQUINO, J. P. D.. De «vitrine da cidade» à zona de prostituição: transformações no cotidiano noturno da Praia de Iracema, bairro da orla marítima de Fortaleza. In: X Reunión de Antropología do Mercosul, 2013, Córdoba- Argentina. X RAM Situar, Actuar, Imaginar Antropologías desde el Cono Sul, 2013.
- BEZERRA, Roselane. G. 2009. O Bairro Praia de Iracema entre o aedeus e a boemia: usos e abusos num espaço urbano. Fortaleza: Edições LEO.
- DIÓGENES, Glória. 2008. Os sete sentimentos capitais: Exploração sexual comercial de crianças e adolescentes São Paulo: Annablume.
- JESÚS, Damásio de. Código Penal Anotado: segunda edição anotada e atualizada. São Paulo: Saraiva, 1991
- PISCITELLI, Adriana. 2008 Sexo Tropical em contextos do Primeiro Mundo: migração de brasileiras para Itália no Contexto do turismo sexual. Revista Estudos Feministas, v. 15, n.º 3, p. 717-744.
- «Prostituição é estratégia migratória» Entrevista concedida ao jornal Diário do Nordeste, edição de 21 de janeiro de 2007.
- 2005. «Viagens e sexo on-line: a internet na geografia do turismo sexual». Cadernos Pagu (UNICAMP), Campinas, v. 25, p. 281-327
- 2004. «On gringos and natives: gender and sexuality in the context of international sex tourism in Fortaleza», Brazil. Vibrant, vol.1.
- SILVA, Ana Paula; BLANCHETTE, Thadeus. 2005. «Nossa Senhora da Help»: sexo, turismo e deslocamento transnacional em Copacabana» Cadernos PAGU N. 25. Campinas, edição julho/dezembro.

Adolescentes privadas de liberdade no Rio Grande do Sul: reflexões sobre gênero e controle nas medidas socioeducativas

ROCHELE FELLINI FACHINETTO¹

Resumo: Este texto propõe uma discussão sobre as vivências das adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação no Rio Grande do Sul/Brasil, através da análise das atividades que são desenvolvidas e dos mecanismos de controle e punição aplicados na instituição. Por meio de entrevistas, observação e análise documental foi possível apreender o cotidiano institucional e a forma como as adolescentes vivenciam esse processo. A pesquisa possibilitou evidenciar como o controle exercido na instituição está perpassado por aspectos de gênero, que configuram uma socialização secundária marcada por atividades domésticas, internalizando, nessas adolescentes um determinado modelo de mulher.

Palavras-Chave: Privação de liberdade; gênero; adolescentes.

Introdução

Este texto propõe uma discussão sobre as vivências das adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação no CASEF (Centro de Atendimento Socio Educativo Feminino)² que fica localizado na cidade de Porto Alegre, capital do estado localizado no extremo sul do Brasil. O propósito deste texto consiste em analisar como se dá o processo de socialização secundária que é vivenciado pelas adolescentes na instituição, através da análise das atividades que são desenvolvidas e dos mecanismos de controle e punição aplicados, buscando compreender de que forma se estabelece a medida socioeducativa para

1 Professora Adjunta do Departamento de Sociologia - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.

2 É a única instituição pública estadual que atende adolescentes autoras de ato infracional, oriundas dos 10 Juizados da Infância e da Juventude do Rio Grande do Sul (Porto Alegre, Caxias do Sul, Santa Maria, Novo Hamburgo, Osório, Santa Cruz do Sul, Passo Fundo, Pelotas, Santo Ângelo e Uruguaiana), mediante a aplicação de medidas socioeducativas de internação, que objetivam a «reintegração» dessas adolescentes na sociedade. Ela se caracteriza por ser uma instituição que consome todo o tempo das internas, que devem esquecer o mundo externo e «aderir» ao programa estabelecido pela casa. Para tal, há uma relação de atividades rotineiras que devem ser cumpridas, como parte integrante da medida socioeducativa, com o objetivo de reintegrá-las à sociedade, como cursos de corte e costura, artesanato, participação em dinâmicas de grupo, reflexões, etc. Todas essas atividades são constantemente monitoradas pelas técnicas da casa, que avaliam como está sendo o desempenho de cada adolescente, para encaminhar relatório ao juiz que avalia o caso de cada uma.

meninas que cometeram atos infracionais e se encontram privadas de liberdade. Esta reflexão origina-se de uma pesquisa de mestrado³ que analisou o processo de socialização primária e secundária das adolescentes privadas de liberdade no RS, contudo, neste artigo, o foco da análise repousa no processo de socialização secundária vivenciado pelas jovens, que compreende o momento em que a jovem ingressa na instituição, de modo a compreender como as adolescentes vivenciam a medida socioeducativa de internação.

O recorte teórico desta pesquisa buscou contemplar duas dimensões principais: a perspectiva dos atores sociais, a partir do conceito de socialização secundária, conforme Berger e Luckman (2006) com intuito de explorar como as adolescentes vivenciam a medida socioeducativa de internação e a perspectiva institucional, a partir de Erving Goffman (1992), procurando compreender os mecanismos de controle e punição aplicados na instituição e seus efeitos na vivência das adolescentes.

A socialização secundária compreende, nesse estudo, a realidade institucional na qual estão inseridas as adolescentes autoras de ato infracional. Ela é definida por Berger e Luckmann (2006) como as interiorizações posteriores ao processo de socialização primária, que ocorre na família e na instituição escolar. Para o autor, a socialização secundária consiste em:

Um programa formalizado e um verdadeiro universo simbólico, veiculando uma concepção do mundo mas que, contrariamente aos saberes de base da socialização primária, são definidos e construídos por referência a um campo especializado de atividades e são, portanto, situados diversamente no interior do universo simbólico enquanto globalidade (Dubar, 2005:122).

Este «programa especializado», conjunto de valores, «mundo simbólico» é então construído com base em novas referências. Essas características estão bastante presentes no cotidiano de uma instituição total, que objetiva criar uma nova realidade de referência, distinta daquela construída na socialização primária das jovens.

Na perspectiva institucional, utiliza-se o conceito de instituição total de Goffman. No caso deste estudo, trata-se de uma instituição total, definida pelo autor nos seguintes termos:

Uma instituição total pode ser definida como um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada. (Goffman, 1992:11).

Esse conceito também mostra-se pertinente à medida em que trata do «mundo do interno», da vida de um indivíduo que se encontra privado de sua liberdade. Goffman também discute o efeito que esse tipo de instituição causa na vida da pessoa. Segundo ele, uma das disposições básicas da vida moderna é a de que o

3 A dissertação intitula-se *A «casa de bonecas»: um estudo de caso sobre a unidade de atendimento socioeducativo feminino do RS* e foi defendida em março de 2008 junto ao Programa de Pós- Graduação em Sociologia da UFRGS, em Porto Alegre/RS/Brasil.

indivíduo tende a realizar suas atividades em diferentes lugares sob distintas autoridades. Esse princípio é totalmente abandonado numa instituição total, já que todas as atividades são desenvolvidas no mesmo local e sob uma única autoridade. O peso da instituição pode ser analisado nas pequenas ações ou «mortificações» do cotidiano, atividades que fora da instituição eram desempenhadas com naturalidade e sem questionamentos, dentro da instituição podem significar a prerrogativa para um castigo ou trazer uma situação de angústia constante.

A pesquisa foi realizada a partir de um estudo de caso, considerando-se que o CASEF é o único centro de atendimento socioeducativo feminino do estado. Utilizou-se como técnicas de coleta de dados as entrevistas semi-diretivas, a observação e a análise de documentos. A fim de possibilitar essa proximidade maior com os informantes, o processo de coleta de dados iniciou de modo mais informal, através da observação. Nesta etapa, priorizou-se o contato tanto com as adolescentes quanto com técnicos e monitores, de modo que fosse possível a esperada «imersão» no campo e uma maior proximidade com as meninas. Foram realizadas 24 entrevistas, pois essa era a população ao final da pesquisa⁴. Outra técnica de coleta de dados foi a análise de documentos. Esta ocorreu principalmente nos arquivos na sede da FASE (Fundação de Atendimento Socioeducativo)⁵, que encontram-se na AIG – Assessoria de Informação e Gestão, que é responsável por todas as questões referentes às pesquisas na instituição. Também foram acessados documentos na própria unidade de atendimento socioeducativo, o CASEF, onde consultou-se as «Normas Gerais» da instituição. Ainda foram consultados todos os prontuários das adolescentes, que foram fundamentais para apreender as percepções dos diversos técnicos (técnicos em educação, psicólogos, assistentes sociais e demais profissionais) sobre as adolescentes, bem como, toda a trajetória e histórico da adolescente na instituição. Na análise de todos os dados obtidos, foi utilizada como técnica a análise de conteúdo, procurando considerar as condições procurando considerar as condições objetivas de produção do discurso, nesse caso, um ambiente em que as informantes estão privadas de liberdade.

O campo dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes no Brasil

De acordo com Mendez (2000), o histórico da responsabilidade penal juvenil na América Latina passou por três etapas distintas. A primeira delas definia-se pelo caráter indiferenciado de tratamento. Apenas entre os menores de sete ou nove anos havia um tratamento um pouco distinto, mas pelo fato destes serem considerados absolutamente incapazes. No Brasil, o Código de Mello Mattos de 1927 (mais conhecido como Código de Menores) marca o início da segunda etapa, referida

4 Essa pesquisa foi desenvolvida durante os meses de junho a setembro de 2007. A capacidade de lotação da instituição é de 28 vagas e é pouco comum que o número de internas ultrapasse a capacidade de lotação.

5 É o órgão responsável pela execução das medidas socioeducativas de internação e de semiliberdade, aplicadas judicialmente aos adolescentes que cometem ato infracional.

por Mendez (2000) – o caráter tutelar do novo direito. Esse novo direito é marcado pelo binômio carência/delinquência, que não separa a infância abandonada da infância delincente e ainda as unifica numa única e nova categoria: o menor, como forma de distinguir estas crianças daquelas que tiveram uma «boa infância».

Em 1989 realiza-se a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança e do Adolescente, que marca a nova fase no tratamento dispensado aos jovens e consolida, na legislação internacional, a «Doutrina das Nações Unidas de Proteção Integral à Criança». Essa norma é incorporada pela legislação brasileira, no artigo 227 da Constituição Federal e regulamentada em 1990, através do Estatuto da Criança e do Adolescente. Essa nova lei concebe as crianças e adolescentes como sujeitos de direito – titulares de direitos e obrigações, não como pessoas incompletas, e sim com a peculiaridade de «condição em desenvolvimento» (Saraiva, 2005).

No plano legal, houve uma importante transformação no campo dos direitos das crianças e adolescentes no Brasil, uma mudança de paradigmas de atendimento que marcou a passagem da «Doutrina da Situação Irregular» para a «Doutrina da Proteção Integral», com a promulgação do ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal 8.069/1990. O estatuto surge como um importante instrumento legal na garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes e também inaugura uma série de garantias em relação ao sistema anterior, que podem ser melhor entendidas através do quadro a seguir.

Quadro 1. Quadro Comparativo entre uma legislação orientada pela Doutrina da Situação Irregular e outra orientada pela Doutrina de Proteção integral

Situação irregular	Proteção integral
Menores	Crianças e Adolescentes
Objetos de Proteção	Sujeitos de Direito
Proteção de Menores	Proteção de Direitos
Infância dividida	Infância Integrada
Incapazes	Pessoas em desenvolvimento
Não importa a opinião da criança	É fundamental a opinião da criança
«Situação de risco» ou «Situação Irregular»	Direitos ameaçados ou violados
«Menor em situação irregular»	Adultos, instituição ou serviços em situação irregular
Juiz como «bom pai de família»	Juiz técnico e limitado por garantias
Assistencial confundido com penal	O assistencial separado do penal
Desconhecem-se todas as garantias	Reconhecem-se todas as garantias
Atribuídos de delitos como inimputáveis	Responsabilidade Penal Juvenil
Privação de liberdade como regra	Privação de liberdade como exceção e somente para infratores
Medidas por tempo indeterminado	Medidas por tempo determinado

Fonte: Saraiva (2005).

Essas são algumas das garantias instituídas através do ECA, que se inspiram na Doutrina de Proteção Integral e que pretendem romper com o atendimento que vinha sendo executado até então, ao considerar as crianças e adolescentes como sujeitos de direito.

Dessa forma, contextualizando especificamente o caso brasileiro, Adorno (1993:109) sintetiza as etapas pelas quais passou o «Direito do Menor», que se articula com as fases da história da responsabilidade penal juvenil na América Latina. Nas palavras do autor,

Em linhas gerais, pode-se dizer que a história do Direito brasileiro do «Menor» conheceu três fases: a primeira (1927-1973) foi marcada pela execução de normas e diretrizes repressivas e discriminatórias; a segunda (1973-1989), na qual se delineia uma política nacional caracterizada pela proteção e amparo paternalistas; a terceira, recém inaugurada (1990), fundada na concepção da criança e do adolescente como cidadãos, passíveis de proteção integral, vale dizer, de proteção quanto aos direitos de desenvolvimento físico, intelectual, afetivo, social e cultural.

Entretanto, mesmo partindo de um pressuposto garantista, muitos estudos têm questionado a eficácia do ECA enquanto uma legislação capaz de provocar transformações e romper com um sistema fortemente marcado por práticas repressivas herdadas do regime militar. Para Mendez (2000), o ECA está envolto por uma crise de interpretação e de implementação, pelo fato de que aplica-se a lei, mas com o olhar do antigo regime.

Outros trabalhos também tecem críticas à nova legislação, como é o caso de Volpi (2001). Para o autor, o ECA não rompe totalmente com o modelo anterior, ele reproduz a mesma lógica e não apresenta alternativas para o jovem que deixa o sistema. Por fim, Passetti (2000:371), também aponta para o peso das antigas práticas como um importante obstáculo para a mudança e para a garantia de práticas mais humanizadas. Para ele, é preciso ir além da legislação, é preciso que a lei seja legitimada socialmente para que possa produzir resultados.

Desta forma, um dos principais obstáculos à efetivação do ECA – para além de problemas inerentes à própria legislação, como a manutenção de pressupostos funcionalistas – consiste na articulação entre o que propõe a lei e as práticas que já estão historicamente firmadas. Essas chamadas «fissuras» – que são entendidas como uma não-correspondência entre a lei e as práticas – existentes entre a legislação e a realidade, tanto dos agentes quanto dos operadores do sistema que, em grande parte, acabam dificultando a efetivação dos pressupostos do ECA, pois ainda verifica-se a reprodução do sistema anterior.

Normas, regras e punições: o cotidiano institucional

Ao ingressar na casa elas são submetidas aos «processos de admissão», conforme definido por Goffman (1992). Deixam seus pertences pessoais e passam a fazer parte do universo institucional. Também são submetidas à leitura das regras

da casa, que, segundo elas, de forma alguma poderiam ser apreendidas apenas com a leitura do «manual». Elas afirmaram que a «aprendizagem» se dá na convivência, no cotidiano da instituição, já que há uma infinidade de normatizações em que a adolescente fica totalmente «desautorizada» a qualquer coisa, ou seja, para qualquer movimento feito dentro da instituição ela necessita da autorização das monitoras. Essas normas, que compreendem desde a maneira de falar, de se portar, de ir ao banheiro, de lavar a louça, de limpar o quarto, etc., possuem um duplo sentido para as adolescentes, pois ao mesmo tempo em que elas relatam a grande dificuldade que têm de cumprir todas as normas, estas também funcionam, para as adolescentes, como uma espécie de garantia de que ninguém violará a sua integridade física, na medida em que o controle exercido na instituição não possibilita que haja violência, exatamente o medo que elas traziam antes de entrar na instituição.

O cotidiano das adolescentes é marcado por uma série de normatizações e regras. Pela manhã elas acordam às seis horas, tomam banho, aguardam a troca de plantão do turno da noite – que ocorre às sete da manhã. Essa «troca de plantões» é envolvida por uma série de rituais, que as adolescentes devem assistir em silêncio, onde todos os materiais de risco do grupo são contados (agulhas, tesoura, alfinetes, copos, pratos, etc.), como uma forma de controle para que nada seja perdido. Logo após elas tomam café e então cada uma se direciona à atividade para qual está escalada. Algumas têm aula no turno da manhã e outras à tarde e, no turno inverso à escola são feitas as faxinas diárias e os cursos nas oficinas. Essa divisão de atividades possibilita um controle maior sobre as adolescentes, pois são poucas meninas para cada atividade, o que possibilita que cada monitora ou professora fique responsável por um grupo de 3 ou 4 internas.

A limpeza da instituição fica à cargo das adolescentes e ela está organizada num sistema de revezamento, o que também facilita o controle. Semanalmente são feitas as «escalas» que atribuem qual atividade compete à adolescente naquela semana, que pode ser a faxina do refeitório, dos banheiros, do corredor, das cortinas, dos armários, etc, de modo que todas tenham atividades, todos os dias, durante toda a semana. A cada semana a escala é substituída, mas somente as atividades são alteradas, pois todas as adolescentes são escaladas. Também são escaladas algumas adolescentes que fiscalizam o trabalho desenvolvido pelas demais e após a conclusão da atividade a fiscal deve ser chamada pela adolescente para averiguar se o trabalho foi bem executado.

Para cada norma estabelecida existe também a prescrição de uma punição. Goffman (1992:44) sugere que a autoridade nas instituições totais se dirige para um grande número de itens de conduta, desde o cuidado com a roupa, com o comportamento, com as maneiras e que isso é constantemente analisado e julgado – o que ele denomina «regras difusas» no cotidiano institucional. Além disso, essas regras difusas são estabelecidas num contexto de «autoridade escalonada», em que qualquer pessoa da classe dirigente pode impor a disciplina e aplicar a punição. A análise de Goffman é bastante pertinente, pois além das «regras

difusas» e da «autoridade escalonada» existe também um «escalonamento de punições» que compreende desde alerta, advertência verbal, advertência escrita, recolhimento (separação do convívio), contenção (isolamento).

Cada «medida disciplinar» dessas, como são denominadas na instituição, possui um peso distinto, por isso a ideia de «escalonamento» pois o sistema funciona numa espécie de graduação de punições. Cada punição representa algum tipo de restrição em relação às atividades que são realizadas na instituição, por exemplo, se a adolescente se atrasou ao levantar pela manhã, ela deverá «recolher» mais cedo no dia seguinte, ou seja, ela irá para o seu quarto às cinco horas da tarde e não participará do convívio com as demais adolescentes, não poderá assistir televisão e sua janta será servida dentro do quarto.

As punições são chamadas na casa de medidas disciplinares e, além de funcionarem num sistema de escalonamento, elas são também cumulativas, por exemplo: na ocorrência da terceira advertência verbal a adolescente recolhe às cinco horas da tarde na sexta-feira e no sábado; na terceira advertência escrita, num período inferior ou igual a seis meses, a adolescente recolhe às cinco horas da tarde durante sete dias consecutivos; ou ainda, quando ocorrer falta disciplinar de natureza grave ou reincidência de falta média por um período inferior a quinze dias, instala-se uma CAD – Comissão de Avaliação Disciplinar, que instaura um processo contra a adolescente que passará a contar na sua avaliação. As punições devem ser aplicadas de acordo com a graduação das faltas, que poderão ser leves, médias ou graves, e são definidas nas «Normas Gerais», o mesmo «manual» que é entregue às adolescentes quando chegam e que define todas as normas e procedimentos internos da instituição. Entretanto, fica claro nos relatos das adolescentes, que existe uma utilização arbitrária de regras por parte das monitoras que não seguem o que está prescrito nas normas gerais. Há uma subjetividade na maneira como a monitora conduz as «garantias» e as «punições», pois as adolescentes relatam que algumas monitoras «deixam passar muita coisa e fazem de conta que não viram» ou mesmo tentam «abrandar» algumas punições, em contrapartida, outras transformam o controle em algo quase insuportável para as adolescentes. Isso gera um sentimento de insegurança e de angústia em relação à forma como as adolescentes devem se portar, pois não basta conhecer e aprender como são as normas da casa, elas precisam conhecer e se adaptar à forma como cada monitora faz uso dessas normatizações.

Para Goffman «considerando-se a autoridade escalonada e os regulamentos difusos, novos e rigorosamente impostos, podemos esperar que os internados, sobretudo os novos, vivam com angústia crônica quanto à desobediência às regras e suas conseqüências» (1992:45). A ideia do «escalonamento de punições» também abre espaço para essa aplicação discricionária das medidas disciplinares, pois a monitora pode optar por medidas mais brandas, que podem ser concedidas por qualquer motivo que a desagrade e assim, através de várias medidas brandas é possível justificar o isolamento da adolescente, concedendo-lhe uma medida mais rígida, de modo que ela não mais perturbe a «harmonia» da instituição.

Nesse sentido cabe problematizar a forma como o ECA – ainda que dentro de um pressuposto garantista, não contribui para minimizar essa discricionariedade que se estabelece no atendimento de adolescentes autores de ato infracional. O ECA (2003:33) trata sobre a internação de adolescentes nos artigos 121 a 125, estabelecendo que a internação deve respeitar os princípios da brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento; que ela não deve exceder a três anos e mostrando em quais casos ela deve ser aplicada. No artigo 124, são apresentados os direitos dos adolescentes privados de liberdade, que compreendem, entre outros, ser tratado com respeito e dignidade, receber visitas, ao menos semanalmente, receber escolarização e profissionalização, realizar atividades culturais, esportivas e de lazer, etc. Entretanto, não há prescrição específica ou mais detalhada de como essas atividades devem ser desenvolvidas, ou seja, a partir da leitura do ECA não se pode imaginar como efetivamente a medida socioeducativa ocorre, em que condições e como ela é aplicada.

As normas que prescrevem isso são internas da própria instituição e foram, muitas vezes, elaboradas antes mesmo do ECA, não passando por uma readequação após a emergência de um pressuposto mais humanizador do sistema.

Com relação à monitoria, um estudo interessante coordenado por Luiz Antonio Bogo Chies (2001), mostra como a «prisionalização» ou «prisionização», entendida como um processo especial de socialização aos padrões valorativos e de conduta peculiares e característicos do ambiente e do sistema social carcerário, pode atingir também a categoria dos agentes penitenciários. De acordo com Sá (2005:10) isso ocorre quando o técnico se deixa levar pela rotina e passa a exercer, indiscriminadamente, seu poder de punir, esquecendo-se de que o preso é uma pessoa. O fato é que a aplicação arbitrária de regras pelas monitoras da instituição também pode ser pensada como os próprios efeitos de uma espécie de «socialização na prisão» em que o hábito de punir já foi incorporado e não é mais questionado ou refletido.

A socialização secundária das adolescentes: o trabalho doméstico como atividade socioeducativa

De forma, geral, em relação ao perfil das adolescentes entrevistadas, constatou-se que das 24 internas na instituição no momento da pesquisa, onze delas eram da capital Porto Alegre e o restante das cidades do interior do estado e até mesmo de outros estados, o que acabava distanciando as meninas de suas famílias e dificultando as visitas, já que em alguns casos o deslocamento era muito grande. A faixa etária das adolescentes variava dos 12 aos 18 anos, sendo que a maior parte delas tinha entre 14 e 17 anos. Em relação à escolaridade das jovens, verificou-se que, a maior parte delas estava entre a 4^a e 6^a séries quando foi internada. Relacionando esse dado à faixa etária das adolescentes constatou-se o mesmo problema verificado em relação à população da FASE como um

todo – a distorção série-idade. A relação dessas jovens com a escola é bastante problemática, considerando o alto índice de evasão e de repetência, bem como, uma falta de reconhecimento desse espaço como algo mobilizador em suas vidas. Muitos relatos apontam violências vivenciadas na própria escola e na relação com os professores, sendo um dos motivos que desestimula a permanência na escola, bem como, nos faz problematizar de que forma a escola tem procurado se comunicar e mesmo se aproximar desses sujeitos.

Em relação ao tempo de permanência na instituição, pode-se verificar que dez adolescentes encontravam-se internadas por um período de até seis meses, cinco delas estavam a mais de seis meses, quatro estavam por mais de um ano e cinco estavam em internação provisória, aguardando a medida socioeducativa. Todas as adolescentes internadas eram oriundas de famílias cuja situação socioeconômica era bastante precária. Entre as atividades desempenhadas pelos pais, a maior parte delas era informal – sem benefícios sociais e sem renda fixa.

A questão que merece maior destaque e aprofundamento refere-se às atividades que são desenvolvidas na instituição. A rotina diária é organizada de modo que todas tenham tarefas, durante todo o tempo. Isso também facilita o controle por parte das monitoras, pois as meninas não estão o tempo todo juntas, mas sim, há quatro ou cinco meninas que fazem a mesma atividade. Assim, pela manhã, enquanto algumas vão para a escola, que fica no interior da instituição, outras vão para as oficinas e outras ainda ficam no grupo desenvolvendo atividades como colagem, bordados, etc.

A limpeza da instituição fica à cargo das adolescentes e ela está organizada num sistema de revezamento, o que também facilita o controle. Semanalmente são feitas as «escalas» que atribuem qual atividade compete à adolescente naquela semana, que pode ser a faxina do refeitório, dos banheiros, do corredor, das cortinas, dos armários, etc, de modo que todas tenham atividades, todos os dias, durante toda a semana. A cada semana a escala é substituída, mas somente as atividades são alteradas, pois todas as adolescentes são escaladas. Também são escaladas algumas adolescentes que fiscalizam o trabalho desenvolvido pelas demais e após a conclusão da atividade a fiscal deve ser chamada pela adolescente para averiguar se o trabalho foi bem executado.

De acordo com o que estabelecem as «Normas Gerais» do CASEF, a escala deverá ser feita no plantão de domingo. São duas adolescentes que ficam responsáveis pela limpeza do refeitório, que inclui as seguintes atividades: lavar a louça, limpar a mesa, os bancos, a pia, a parte interna do balcão, passar pano no chão, lavar e passar os panos. Àquela que cabe secar a louça, deve também organizar os armários e as estantes, tirar o pó, varrer o chão e organizar panos de prato. Uma adolescente fica responsável pela limpeza do banheiro e do corredor, que seguirá a seguinte ordem: após o banho da manhã deve-se secar o box, limpar os vasos sanitários, retirar o lixo, limpar as pias e espelhos, passar pano no chão e varrer corredor. Mais tarde, antes da passagem de plantão – que ocorre às treze horas, deverá ser feito o retoque nas pias, recolher o lixo, passar pano no chão e varrer corredor. Da mesma

forma, antes da passagem de plantão das dezessete horas deve-se retocar as pias, vasos sanitários, o corredor, os espelhos, passar pano no chão do banheiro e do corredor e retirar o lixo. Os panos utilizados para o «retoque» da limpeza deverão ser lavados pelas meninas da escala e fiscalizados pela monitoria. Tudo isso é realizado todos os dias e ainda deve ser fiscalizado por uma adolescente que recebe essa função. A atribuição dessa jovem é «fiscalizar as tarefas efetuadas após o término de cada escala (refeitório, banheiro, corredor e dormitórios), revistar calcinhas, sutiãs, meias e toalhas antes de irem para a lavanderia». Todas essas atividades são aquelas limpezas de rotina, que ocorrem todos os dias. Há ainda a «faxina geral» que é feita aos sábados e compreende mais atividades.

A descrição detalhada destas atividades tem por objetivo explicitar a intensa rotina de limpeza que essas jovens precisam cumprir. Da mesma forma, propõe-se problematizar a necessidade destas atividades e mesmo o seu caráter, considerando-se que são tarefas voltadas para o âmbito doméstico e que só são desenvolvidas dessa maneira na instituição para meninas.

Em relação aos cursos desenvolvidos na instituição, podem-se destacar alguns: oficina de corte e costura, oficina de artesanato - bordado, crochê, ponto cruz, oficina de artes e de confecção de lingerie, além dos projetos mini-lanches e do projeto lavanderia. No projeto mini-lanches, são selecionadas duas adolescentes de cada grupo, que já tenham «internalizado» as principais normas em relação às condições de higiene, para fazerem os lanches que são vendidos para os familiares no dia da visita e para os funcionários que trabalham na instituição. No outro projeto, as adolescentes recebem meio salário mínimo por mês para trabalhar na lavanderia da instituição.

A proposta de criação de todos esses projetos - projeto lavanderia, instituto de beleza, implantação de micro-unidades de produção (artesanato) e oficinas surgiu ainda na década de 80, quando a instituição denominava-se IEF – Instituto Educacional Feminino e são esses projetos que vigoram atualmente na instituição, cujo objetivo (desde a sua concepção) era «fortalecimento de suas aptidões e tendências positivas, propiciando condições de atenuar os desvios de conduta e conseqüente ajustamento pessoal» (Dinâmica Institucional, 1984). Da mesma forma, observou-se que os pressupostos que nortearam a criação desses projetos, conforme documento elaborado pelas técnicas da instituição, estavam inspirados na seguinte ideia:

Sendo a mulher, elemento coordenador e/ou executor das tarefas domésticas, seus conhecimentos nessa área, tanto lhe proporcionam autonomia de execução, como condições de coordenação desse trabalho. (Dinâmica Institucional, 1984).

Ao analisar o «Guia das Internas» da primeira penitenciária feminina no Brasil, conforme (Soares e Ilgenfritz, 2002:58) consta o seguinte:

Pelo regulamento interno da prisão, formulado e aplicado pelas religiosas, chamado Guia das internas, as presas só tinham dois caminhos para remirem as suas culpas, e ambos supunham que elas se transformassem nas perfeitas

mulheres piedosas, recatadas, discretas, dóceis e pacíficas vislumbradas por Lemos de Brito. Dedicadas às prendas domésticas de todo o tipo (bordado, costura, cozinha, cuidado da casa e dos filhos e marido) elas estariam aptas a retornar ao convívio social e da família, ou, caso fossem solteiras, idosas ou sem vocação para o casamento, estariam preparadas para a vida religiosa.

Não se pode negar a semelhança nas ideias expressas em ambos os regulamentos, na medida em que essas atividades são vistas como a única opção, tanto para as mulheres se redimirem do delito que cometeram quanto para retornarem à sociedade e ao seu local de origem na vida social – o lar. Mas efetivamente, o aspecto mais interessante é, de fato, que o Guia das Internas da primeira penitenciária feminina no Brasil é de 1942, enquanto que a Dinâmica Institucional do atual CASEF é de 1984 – e ainda assim as semelhanças são grandes. Além disso, após vinte anos de elaboração desses projetos eles continuam vigorando, vinculados a esses pressupostos que direcionam a mulher prioritariamente ao âmbito doméstico e é ainda mais problemático pensar que esses projetos são apontados como a possibilidade de «profissionalização» dessas adolescentes.

Nesse sentido, a realidade verificada no cotidiano das adolescentes, revela também uma preocupação predominantemente voltada às atividades do lar, em «preparar» e «formar» nessas adolescentes os valores de uma boa «dona-de-casa», isso fica claro pelo tipo de atividades que elas desenvolvem na instituição. A rotina diária das adolescentes é basicamente a mesma – todos os dias, algumas frequentam a escola no turno da manhã, outras à tarde e para aquelas que frequentam o ensino médio as aulas são no vespertino. No turno inverso ao da aula as adolescentes que não estão recolhidas nos quartos participam nos cursos oferecidos pela instituição e fazem a limpeza da casa.

Um dos pontos interessantes para analisar a questão de gênero presente na instituição refere-se ao fato de que no projeto lavanderia, além das adolescentes lavarem as roupas de funcionários e outros clientes da comunidade de entorno, elas também lavam as roupas de uma unidade masculina da Fase, o que reforça o papel delas como responsáveis por este tipo de trabalho. Isso denota como essa instituição está marcada pelo objetivo de construir nessas adolescentes um modelo de «mulher» socialmente aceito, através de um efetivo controle social sobre as suas condutas. Segundo a análise de Chies, o trabalho prisional feminino «ainda hoje reconduz a mulher à preponderância do espaço doméstico e à submissão masculina, seja como do lar, seja como trabalhadora das prisões subalternas num sistema de inclusão social precária» (2007:7). É nesse sentido que torna-se pertinente dar mais atenção à atuação do sistema penal quando a clientela é feminina.

Como as mulheres representam um número bastante inferior se comparado aos homens que cometem atos infracionais, essa questão não ganha repercussão. Os estudos sobre encarceramento feminino, (Soares e Ilgenfritz, 2002; Lemgruber, 1999; Espinoza, 2004; Chies, 2007) têm mostrado que a relação que o sistema punitivo estabelece no caso das mulheres infratoras é bastante particular e se associa a estereótipos socialmente construídos sobre os papéis sociais destinados aos homens e às mulheres.

A questão do controle social sobre as mulheres precisa ser problematizada, na medida em que o objetivo da instituição (ainda presente através desses projetos) é o de «corrigir condutas» mais do que combater ou reduzir a criminalidade e possibilitar a efetiva inclusão social dessas jovens. Cabe também questionar como esses projetos, que reduzem essas adolescentes às atividades domésticas, não tenham sido problematizados e mesmo alterados a partir da promulgação do ECA.

Para além das questões referentes ao trabalho e «profissionalização», existem outras diferenças - que aqui são tratadas como sendo do âmbito das questões de gênero, e o são pelo fato de que somente ocorrem por se tratarem de meninas e que corroboram o que os estudos sobre gênero e sistema punitivo têm mostrado.

Em alguns relatos das adolescentes aparecem diferenças importantes no atendimento das meninas e dos meninos, como o fato de que elas não podem fumar na instituição, ao contrário dos meninos. Da mesma forma, elas não podem jogar futebol, somente vôlei, também ao contrário dos meninos, pois o futebol é considerado um esporte muito violento e, por isso, não pode ser praticado por meninas que precisam aprender a ser «dóceis» e não violentas. Isso marca efetivamente uma diferença no atendimento, que reforça os padrões acima descritos de como deve se «comportar» uma mulher. Novamente percebe-se como controle social atua, no sentido de ensinar a essas adolescentes como deve se portar uma mulher, quais as regras que ela deve aprender para o bom convívio social. As diferenças entre o atendimento dos meninos e das meninas também é uma preocupação para elas, como mostram os trechos das entrevistas:

Os guris acham que a gente tem mordomia, mas eu acho que eles têm... eu fico revoltada por causa que eles podem fumar e nós não...e aqui as gurias não... e as gurias: ah os guris podem fumar porque a gente não pode? As gurias ficam pensando nisso...

Eu acho que os guris também deviam não fumar... e as gurias eu acho que o juiz quer tirar o vício delas... eu não sei o que o juiz pensa... acho que os guris é os guris e as gurias é as gurias... o juiz quer cuidar mais da gente que os guris... (adolescente 15 anos - roubo).

Eu acho que aqui, pra mim é mais bom que a Febem dos guri, a dos guri eu acho que é meio ruim assim, eu acho que os guri não tem norma como a gente tem norma né e a gente mantém contato com os guri porque os guris na última quinta do mês eles vem aqui para jogar vôlei, dançar... e pra mim no meu pensamento lá fora Febem era outra coisa, pensava que cada um numa cela, e ahh chegou uma nova no pedaço, uma carne nova no pedaço, sei lá... tudo diferente do que eu pensava...

E tem algumas coisas aqui que é meio estranho que os guris não tem... os guris não fazem nada pela vida só ficam no quarto... no meu pensamento eles só ficam no quarto, e pra nós eles dizem que a gente tem mais liberdade do que eles, por várias coisas: a gente tem DVD, a gente come pipoca no final de semana, olha filme até tarde, a gente joga vôlei, tem pátio.. eles também tem tudo, mas não tem o que a gente tem.. eu aposto que os guri quando vão pro

colégio eles voltam direto pro quarto e nós tem mais liberdade porque a gente tem um grupo, conversa, olha televisão e os nossos quartos é mais organizado do que o deles, mais caprichoso por causa que a gente limpa, faz faxina... e os guris falam pras gurias da ICPAE [internação com possibilidade de atividade externa] que aqui é uma casa de bonecas, eu acho que é uma casa de bonecas, mas o problema é das regras... se não tivesse regras ia ser muito melhor... daí sim que as gurias iam ir e voltar, ir e voltar... (adolescente 17 anos - homicídio).

Essa unidade de atendimento permeia o imaginário dessas adolescentes, como uma casa bem organizada, limpa e que funciona exatamente como a «brinquadeira» das meninas: há cozinha, fogão, pratos e panelas onde as meninas fazem as «comidinhas» que serão servidas aos papais e aos filhinhos. Na concepção das adolescentes a instituição funciona como uma «casa de bonecas» tanto em relação a sua estrutura – que lembra uma casa realmente (com sofás, cortinas, camas – tudo o que não faz lembrar uma «prisão»), como em relação às atividades que são realizadas ali (predominantemente domésticas). A unidade feminina é chamada assim pelos meninos pelo fato de que, para eles, ali há mais «regalias» no atendimento, como ver filmes, comer pipoca, assistir televisão, etc.

Entretanto, a problemática levantada nesse trabalho refere-se exatamente às diferenças existentes na forma de atendimento. As normas e o controle só existem dessa maneira na unidade feminina e, por mais que exista controle nas masculinas é um controle de caráter distinto. Por isso que, a partir do trabalho, foi possível verificar que existe um controle intenso de suas condutas durante esse processo de socialização secundária, na medida em que objetiva-se internalizar nessas jovens um modelo de «mulher» distinto daquele que elas construíam na socialização primária. Um modelo socialmente aceito, que direciona a mulher para o âmbito doméstico e privado da vida.

Todas as questões trazidas até o presente momento e que aqui são declaradas como pertencentes ao universo do gênero, devem ser entendidas a partir da introdução da categoria gênero nos estudos sobre mulheres no campo das ciências sociais. Segundo Izumino (1998, p. 84), a definição primeira para essa categoria nas ciências sociais seria a oposição que se estabelece entre sexo biológico e sexo social, ou seja, enquanto sexo refere-se às diferenças biológicas e anatômicas entre homens e mulheres, gênero ocupa-se em designar as diferenças sociais e culturais que definem os papéis sexuais destinados a homens e mulheres em cada sociedade. Desta forma, aqui trata-se por gênero as diferenças que remetem a construções sociais a respeito de como «deve ser um homem» e como «deve ser uma mulher».

Diante desse processo, as meninas acabam internalizando que a mulher precisa de mais cuidado do que o homem e, por isso, a existência de tantas normas no atendimento feminino, como mostra o trecho da entrevista:

Por causa que a guria tem tudo aqui, tem que cuidar, tem que cuidar para não cair... tem tudo aquilo da guria, os guris já não, os guris, tudo jogam bola e se acham o tal e tudo, acho que o juiz não dá muita bola pros guris mas mais pras

gurias porque asurias são meninas e tem que cuidar... eu acho isso.. (adolescente 17 anos – tráfico de drogas).

Da mesma maneira, há ainda outro aspecto importante em relação à questão de gênero e que também tem sido verificado na maioria dos estudos sobre mulheres e sistema punitivo. O fato da mulher/adolescente estar privada de liberdade acarreta maior punição do que no caso dos homens. Os vínculos rompidos são maiores no caso das mulheres e a punição é mais intensa pois, como aponta Lemgruber (1999, p. 100), a mulher é transgressora em dois níveis: o da ordem da sociedade e o da ordem moral.

Conclusões

Em diálogo com a dimensão institucional deste trabalho, que buscou analisar os efeitos da institucionalização na vivência das adolescentes, foi possível observar que o cotidiano da instituição é permeado pela existência das «regras difusas», de uma «autoridade escalonada» e, além disso, existe ainda o «escalonamento de punições» que atribui as punições de forma graduada, de acordo com a falta que foi cometida. Cada punição representa algum tipo de restrição em relação às atividades que são realizadas, especialmente em relação àquelas dinâmicas de lazer que acontecem no grupo. Nesse sentido, foi possível evidenciar como esses micro e constantes mecanismos de controle e de punição constituem os eixos ordenadores das vivências das adolescentes dentro da instituição.

Em relação à dimensão dos atores sociais, expressa pelo conceito de socialização secundária (Berger e Luckman, 2006), a partir da análise das atividades realizadas na instituição foi possível verificar que não há incidência do controle apenas no momento da seleção das condutas das meninas, já que todas elas vêm de classes populares, mas ele se efetiva ainda de forma mais intensa no processo de socialização secundária dessas jovens, na medida em que tenta internalizar um modelo de «mulher» distinto daquele que elas construíam na socialização primária. Um modelo que seja socialmente aceito, que direciona a mulher para o âmbito doméstico e privado da vida. Isso porque os cursos que contribuem com a «profissionalização» da adolescente são predominantemente voltados às atividades domésticas, como cozinhar, bordar, costurar, etc. Essas atividades também atuam no sentido de desconstruir as práticas da socialização primária, vistas como «inadequadas», contribuindo assim para transformar as condutas das jovens e ainda «ensinam» o modo como uma mulher deve se comportar.

Ainda em relação à questão de gênero, o fato da adolescente estar privada de liberdade acarreta maior punição do que no caso dos meninos. Os vínculos rompidos são maiores no caso delas e a punição é mais intensa no sentido de que, a menina, assim como a mulher, transgrediu a ordem social em dois níveis: o da sociedade e o da família. Então, além da punição decorrente da infração à lei, ela enfrenta o estigma que lhe atribuem por ter infringido as leis morais da sociedade, fazendo algo que não é cabível para as mulheres.

Diante da forma como se estabelece o processo de socialização secundária nessa instituição, questiona-se como o ECA, ainda que dentro um pressuposto garantista, não contribui para minimizar a discricionariedade que existe no atendimento das adolescentes autoras de ato infracional. Não há prescrição específica ou mais detalhada de como as atividades devem ser desenvolvidas, haja vista a continuidade de projetos que surgiram ainda na década de 80 e não passaram por nenhuma reformulação. A partir da leitura do ECA, não se pode imaginar como efetivamente a medida socioeducativa ocorre, em que condições e como ela é aplicada.

A contribuição central desse estudo foi constatar que, além da seleção das condutas para ingresso no sistema socioeducativo, que direciona sua atuação para setores mais marginalizados da sociedade, verificou-se que o controle social continua a se efetivar depois do ingresso na instituição, através da tentativa de internalizar nessas meninas valores que remetem a um padrão de «feminino» que seja aceito socialmente.

Referencias bibliográficas

- ADORNO, Sérgio. Criança: A Lei e a Cidadania. In: Rizzini, Irene (org). A Criança no Brasil hoje: desafio para o terceiro milênio. Rio de Janeiro: Universitária Santa Úrsula, 1993.
- BERGER, P. e LUCKMANN, T. A construção social da realidade: Tratado de sociologia do conhecimento. 26^o edição. Petrópolis: Vozes, 2006.
- CHIES, Luiz Antonio Bogo (coord.). BARROS, A., LOPES, C., OLIVEIRA, S. A prisionalização do agente penitenciário: um estudo sobre encarcerados sem pena. Educat, Editora da Universidade Católica de Pelotas: Pelotas, 2001.
- CHIES, Luiz Antonio Bogo. Gênero, Criminalização, Punição e «Sistema de Justiça Criminal»: um olhar sobre as sobrecargas punitivas e as dominações do masculino. Texto produzido para o painel: Direitos Humanos, Gênero e Criminalização, da Jornada de Estudos Criminológicos, do Mestrado de Ciências Criminais do PUC-RS, 2007.
- DUBAR, Claude. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- ESPOZA, Olga. A mulher encarcerada em face do poder punitivo. São Paulo: IBCCRIM, 2004.
- FACHINETTO, Rochele Fellini. A Socialização Secundária: um estudo de caso sobre o CASEF: Centro de Atendimento Sócio-Educativo Feminino do RS. 2008. Dissertação (Mestrado em Sociologia) Programa de Pós Graduação em Sociologia da UFRGS: Porto Alegre, 2008.
- Febem – Fundação Estadual de Bem-Estar do Menor. Dinâmica Institucional – Instituto Educacional Feminino. FASE – Fundação de Atendimento Sócio-Educativo. Porto Alegre, 1984.
- GOFFMAN, Erving. Manicômios, Prisões e Conventos. Rio de Janeiro: Perspectiva, 1992.
- IZUMINO, Wânia Pasinato. Justiça e Violência contra a mulher: o papel do sistema judiciário na solução dos conflitos de gênero. São Paulo: Annablume: FAPESP, 1998.
- LEMGRUBER, Julita. Cemitério dos Vivos: análise sociológica de uma prisão de mulheres. 2^a ed. Rio de Janeiro: Forense, 1999.
- MENDEZ, Emilio Garcia. Adolescentes e a responsabilidade penal: um debate latino-americano. Porto Alegre: AJURIS, ESMP – RS, FEDESP – RS, 2000.
- PASSETTI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In: DEL PRIORE, Mary (org.). História das Crianças no Brasil. 2^a ed. São Paulo: Contexto, 2000.
- Porto Alegre. Prefeitura Municipal. CMDCA. ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente. Porto Alegre, CMDCA, 2003. Lei Federal N. 8.069 de 13 de julho de 1990.
- SÁ, Alvino Augusto de. Sugestão de um esboço de bases conceituais para um sistema penitenciário. In: SÁ, Alvino Augusto de. (Org.). Manual de projetos de reintegração social. São Paulo: Secretaria de Administração Penitenciária do Estado de São Paulo, 2005. Disponível em <<http://www.eap.sp.gov.br/pdf/Bases%20conceituais.pdf>>. Acesso em 16 set. 2007.
- SARAIVA, João Batista Costa. Adolescente em conflito com a lei: da indiferença à proteção integral: uma abordagem sobre a responsabilidade penal juvenil. 2^a edição. Revisão ampliada. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005.
- SOARES, Bárbara Musumeci; ILGELFRITZ, Iara. Prisioneiras: Vida e Violência atrás das grades. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.
- VOLPI, Mário. Sem liberdade, sem direitos: a privação de liberdade na percepção do adolescente em conflito com a lei. São Paulo: Cortez, 2001.

Tan lejos y tan cerca: desigualdad y violencia en Venezuela¹

ANDRÉS ANTILLANO

Resumen: En este trabajo nos proponemos discutir la relación entre desigualdad y violencia para el caso de Venezuela. Si bien una vasta literatura ha establecido una estrecha vinculación entre ambas variables (Merton, 1964; Messner, 1982, 1989; Rosenfeld y Messner, 1994; Blau y Blau, 1982; Weber, 2007; Young, 2001; Wilkinson, 2004), en el caso venezolano, en el que durante los últimos años los indicadores sociales han mejorado sustancialmente a la par de que se disparan las tasas de homicidios, esta asociación parece discutible. A partir de nuestro trabajo de campo en barrios caraqueños con alto grado de violencia armada, sugerimos que las políticas sociales focalizadas, aunque puedan significar mejoras sustantivas de las condiciones de vida de los grupos sociales desaventajados, han contribuido también con la aparición de nuevas brechas sociales dentro de las clases populares, diferenciando entre sectores que han logrado mejores posiciones y otros que se quedan relegados. Además, aun contando con mayores ingresos y circulación de dinero, persistirían asimetrías importantes en relación con otros capitales, como las relaciones sociales o los capitales culturales y políticos. Estas nuevas desigualdades, refractarias a las políticas de inclusión y a las formas de medición de la distancia social, permitirían no solo explicar la violencia *intraclase* que ha crecido en estos años, sino dar cuentas de nuevas formas de organización social y nuevos clivajes que afectan a las clases populares.

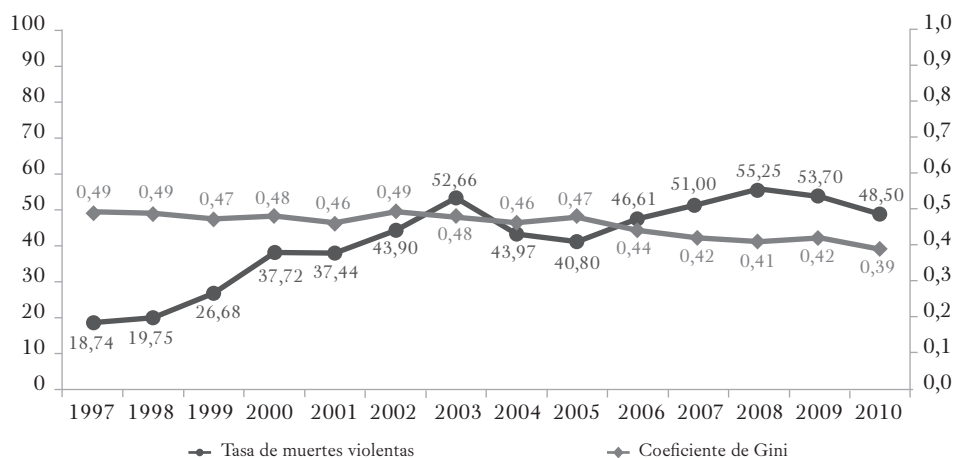
Palabras claves: desigualdad; violencia; crimen.

Introducción

Durante la última década, en Venezuela disminuye significativamente la desigualdad y la pobreza, pero persiste e incluso aumenta la violencia, específicamente las tasas de homicidios. La desigualdad, medida por el índice de Gini, se redujo de 0,48 a 0,38. La pobreza cayó de 55 a 21 % (Instituto Nacional de Estadísticas, 2011, 2013) y la tasa de natalidad mejoró al pasar de 72 a 77 nacimientos vivos por 100 000 habitantes (INE: <ine.gob.ve>). El desempleo, por su parte, retrocedió de 15,3 %, para principios de 1999, a 7,5 en 2013 (INE: Indicadores Globales de la Fuerza de Trabajo). Sin embargo, los homicidios han llegado a la cota histórica de 50 por 100 000 habitantes, cuando la tasa en 1997 era de poco más de 16.

1 Este trabajo es una versión resumida del artículo aparecido en *Espacio Abierto*, vol. 25, n.º 1, pp. 37-60.

Gráfica 1. Tasa de mortalidad con armas de fuego (por cada 100 000) y coeficiente de Gini en Venezuela de 1997 a 2010



Elaboración: Andrea Chacón y José Luís Fernández a partir de anuarios estadísticos sobre mortalidad del Ministerio del Poder Popular para la Salud.

¿Una relación paradójica?

Pero ¿de verdad se puede desechar las explicaciones estructurales? ¿Realmente ha disminuido la desigualdad y, de ser así, por qué estos cambios no han tenido ningún impacto en la violencia? Aunque las estadísticas del país durante esta última década parecerían desmentir la relación entre desigualdad y violencia, al atender a estos mismos datos pero a niveles desagregados según territorios se demuestra consistencia con la hipótesis. En efecto, la violencia es más común en los grandes centros urbanos, donde la desigualdad es más marcada. De acuerdo con las estadísticas disponibles para el año 2009, las entidades federales con mayor población urbana presentaron altas cifras de homicidios y persistentes diferencias sociales: Distrito Capital, con una tasa de 96,7 homicidios por 100 000, cuenta para ese año con un coeficiente de Gini de 0,3886; Miranda, una tasa de 74,32 homicidios y una desigualdad de 0,4178; Carabobo: 84,21 y 0,38; Vargas: 93 y 0,37; Aragua: 54,53 y 0,403; Zulia: 43,58 y 0,40. Para ese año el coeficiente de Gini para el país fue de 0,39 y la tasa de homicidios de 52,93 (INE: Coeficiente de Gini por entidad federal, en <ine.gob.ve>; Chacón y Fernández Shaw, 2012).

Por otra parte, una aproximación cualitativa y etnográfica a los contextos violentos permite descubrir aristas que los datos cuantitativos encubren, tales como nuevas formas de desigualdad que aparecen en las clases populares. En nuestro trabajo de campo en barrios populares de Caracas con persistentes

problemas de violencia, si bien hemos podido constatar el mejoramiento de las condiciones de vida, sobre todo gracias a la mejora de los ingresos de las familias pobres y del acceso a bienes y servicios —indicadores generalmente considerados para medir pobreza y desigualdad—, sin embargo, emergen notables diferencias entre aquellos sectores que han logrado mayores niveles de inclusión, a partir de su entrada en la economía formal o el acceso a redes institucionales asistenciales, y aquellos grupos e individuos que han quedado rezagados.

Las familias con que nos relacionamos reconocen avances significativos en su situación social, al menos hasta 2013, habiendo superado condiciones extremas del pasado o detenido un progresivo deterioro de su nivel de vida gracias a políticas redistributivas, programas asistenciales que suponen transferencias monetarias, mejoras salariales o al beneficio de reformas laborales, mejor acceso a servicios diversos y bienes de consumo, o simplemente al aumento del circulante y del nivel de consumo y gasto en barrios antes profundamente depauperados. Sin embargo, ni los medios ni las condiciones en que se han producido estas mejoras son uniformes o universales. Marcadas asimetrías se perciben entre quienes han logrado un trabajo estable, entrar a la burocracia estatal o recibir algún tipo de ventaja por su ingreso a alguno de los programas sociales puestos en marcha durante los últimos años, y aquellos otros que, si bien mejoran sus ingresos por vías indirectas, no han cambiado sus condiciones estructurales en términos de acceso al empleo, a la economía formal o a redes institucionales. Las políticas redistributivas han tenido, entonces, tanto un efecto general sobre la población menos favorecida, como efectos diferenciales y focalizados que terminan generando nuevas brechas sociales dentro del mismo grupo.

Esto se hace más visible entre los jóvenes de clases populares, para quienes persisten altas cotas de exclusión del mundo del trabajo, de la educación formal (que deja de tener significado como mecanismo de ascenso social), de las políticas redistributivas y programas asistenciales, aun cuando puedan contar con mayores recursos que en el pasado, debido al aumento de los ingresos de sus familias o de la circulación de dinero en el vecindario. Las cifras parecen confirmar este desnivel: mientras el desempleo general cae en más de un 50 % en la última década, colocándose por debajo de 10 % (incluso tendiendo a disminuir aún más, hasta un 7 % desde 2013), el desempleo juvenil se mantiene por encima del 20 %. La tasa de desempleo para principios de 2012 fue de 23 % entre los 15 y 24 años, y de 32 % si se suma el grupo etario entre 25 y 44, frente al 9,6 % de desocupación en la población general para ese mismo año (INE: Población de 15 años y más en fuerza de trabajo: <ine.gob.ve>). Las políticas de inclusión de los últimos años parecen impactar más en los grupos de mayor edad que en los más jóvenes. En nuestra opinión, más que a una diferencia etaria, este *impasse* generacional está relacionado con distintas trayectorias colectivas: los efectos de las políticas ensayadas reportan mejores resultados en aquellas fracciones de las clases populares que fueron expulsadas de la economía formal y del trabajo

asalariado durante las décadas previas, que sobre quienes crecieron en condiciones de exclusión estructural.

Esto supone que, más allá de los ingresos, el acceso al trabajo estable, a la escolaridad y a otras formas de capitales distintos al capital económico (véase Bourdieu y Wacquant, 2005), como capitales políticos, culturales y sociales, expresan aún profundas asimetrías que hacen emerger nuevas formas de desigualdad aun entre un mismo grupo social, formas de desigualdad que no son tangibles a través de los modos convencionales de medición que consideran el ingreso o el acceso a bienes y servicios como indicadores de pobreza y desigualdad. Incluso cuando han aumentado los ingresos por vía del mejoramiento de la situación económica de las familias y de los vecindarios pobres, existen serias diferencias en el acceso a relaciones institucionales y políticas, al alcance y densidad de las redes sociales, a la educación formal y a la incorporación de capacidades culturales y sociales.

Por otra parte, estas relaciones desiguales pueden ser entre grupos y sujetos que participan en una misma categoría social (viven en un mismo barrio, por ejemplo) mientras aparecen nuevos clivajes entre categorías generacionales (las generaciones mayores parecen más incluidas que los más jóvenes) o entre géneros (los hombres parecen menos incluidos que las mujeres de su mismo grupo, que cuentan con una mayor empleabilidad en el creciente sector de servicios). Esto hace que en un mismo vecindario, e incluso en una misma familia, surjan nuevas y profundas brechas sociales invisibles para las formas de objetivar la desigualdad. Las diferencias entre un padre que ha conseguido un trabajo formal o que entra a trabajar en el Estado después de muchos años desempleado y su hijo que se mantiene cesante y no tiene mayores expectativas de obtener algún tipo de empleo estable, o entre el esposo desocupado que se queda en casa mientras su pareja va a trabajar, pueden percibirse como una fuente de agravio y tensión, aun cuando haya al mismo tiempo un aumento del ingreso familiar global. En nuestro trabajo de campo, pudimos observar cómo en los actores vinculados con la violencia se concentran claras desventajas (desempleo o empleo informal e inestable, desescolarización, extrañamiento de redes institucionales que reportan capital político, redes sociales restringidas, precario capital cultural) que marcan diferencias significativas con los otros habitantes del barrio, incluso con su misma familia. Aunque hacen ostentación frecuente de celulares de última generación, motos de alta cilindrada, ropa de marca o costosos zapatos importados, adquiridos gracias a las mejoras en los ingresos familiares y a la mayor circulación de dinero en el barrio, en su mayoría están desempleados, nunca han tenido trabajo formal o cuentan con empleos mal remunerados o precarios; abandonaron la educación formal luego de los primeros años de educación básica, puesto que esta no se percibe como un medio eficaz de inclusión y ascenso social; suelen excluirse, y a la vez ser excluidos, de las iniciativas, programas y relaciones con actores políticos y gubernamentales, y sus redes sociales, aunque urdidas, son acotadas al propio barrio y a actores que se encuentran en

las mismas condiciones de exclusión y precariedad. En cambio, sus vecinos y familiares suelen contar con trabajo estable, salario regular, han completado el bachillerato e incluso ingresado a la educación superior y sus redes sociales se extienden más allá del vecindario en que residen, incluyendo a grupos de otros estratos sociales y a relaciones próximas con el poder político.

Estos déficits de capital social, cultural e incluso político no solo suponen una fuente de tensión y diferenciación social, sino que operan reforzando y reproduciendo desventajas estructurales, bloqueando oportunidades que permitirían superar su condición relegada, como pudimos notarlo durante nuestras observaciones. La exclusión de la educación formal los aleja de credenciales y capitales culturales para lograr empleos. Muchachos que se relacionan fundamentalmente con otros jóvenes que comparten su situación de exclusión y precariedad difícilmente conseguirán trabajo o acceso a oportunidades sociales. Su mundo se reduce a las pocas cuadras del barrio que consideran su territorio, mientras que la ciudad, e incluso los vecindarios cercanos, que tienen vedados por las fronteras invisibles defendidas por las armas por bandas rivales, le son ajenos e inaccesibles. La suspicacia mutua hacia los actores políticos e institucionales reduce sus posibilidades de inclusión. Prácticas sociales propias de su condición de excluidos, como pasar las noches en juergas, levantarse tarde u otras conductas que pueden ser reprobadas por sus vecinos y familiares, espantan posibles relaciones sociales que podrían ofrecer oportunidades laborales.

Las marcas del relegamiento y la desigualdad también condicionan las expectativas, códigos y motivaciones que refuerzan la exclusión, constituyen sujetos o *habitus* (Bourdieu y Wacquant, 2005) que se ajustan y reproducen las desventajas sociales. El rudo mundo masculino de los jóvenes excluidos puede ser un impedimento para mantenerse en trabajos que no se avienen con su particular construcción de la virilidad, como, por ejemplo, trabajos de limpieza o labores de oficina, que son los que a final de cuenta prevalecen en una sociedad posindustrial y una economía de servicios, o conduce a rechazar la disciplina laboral, percibida como abusiva y lesiva a su dignidad. También pueden bloquear la adquisición de aptitudes y disposiciones cruciales para mejorar la propia posición: uno de los chicos que conocimos durante nuestra investigación, por lo regular expansivo y jocoso, que alardeaba de su participación en encuentros armados contra la banda de un barrio vecino, se mostraba aterrorizado y al borde del llanto al no saber cómo encarar una entrevista para un empleo no calificado. A los 28 años, era la primera vez que se postulaba para un trabajo formal.

Las diferencias sociales emergentes se expresan en las distancias y aprehensiones mutuas entre los miembros de la comunidad incluidos y los grupos más desaventajados, percibidos por aquellos como violentos y peligrosos. El conocimiento y relación que tenían los actores más incluidos (trabajadores formales, miembros de organizaciones comunitarias, etcétera) sobre los muchachos violentos era más bien difuso y marcado por la sospecha y la distancia, mientras que estos últimos veían a los primeros con desconfianza y resentimiento.

Sin duda que la condición de exclusión de determinados grupos, en especial jóvenes varones de sectores populares, es una situación persistente y de vieja data. De igual modo, se podría presumir la existencia en el pasado de diferencias intraclase entre, por ejemplo, quienes obtenían trabajos estables y quienes no. Pero lo que queremos subrayar aquí es que estas diferencias parecen haberse intensificado y extendido como una consecuencia no prevista de las políticas redistributivas, en especial las políticas sociales focalizadas, y ello permitiría explicar por qué, a pesar del mejoramiento de las condiciones de vida de los más pobres, y de la reducción de la desigualdad intercategorial, la violencia siga creciendo durante estos años.

Dos elementos distintivos que remitirían a estas nuevas brechas sociales *intraclase* serían los cambios en la valoración del trabajo y las distintas formas de relación con el poder político. Mientras que para los adultos y los que cuentan con mayor grado de inclusión el trabajo manual es un atributo y una fuente de respeto, para los jóvenes que siguen excluidos del mundo del trabajo, este puede ser visto como una mácula y una deshonra. Para los primeros, mostrar las manos encallecidas por el trabajo duro es una credencial de virilidad y valía social, mientras que para los otros es un motivo de orgullo no ganarse la vida por medio del trabajo físico como sus padres. Un cambio sustantivo en la valoración del trabajo como signo de identidad y orgullo opera entre aquellos que se ven excluidos de él.

Así mismo, la relación con el Estado y el poder político puede ser un diferencial importante entre los grupos excluidos, en especial entre quienes terminan involucrados en el ejercicio de la violencia, y el resto de su clase de origen. Mientras que durante estos últimos años las relaciones con actores estatales y políticos, o la participación en espacios institucionales y organizaciones sociales locales, representan una fuente inestimable de poder, recursos y estatus para los pobres, convirtiéndose incluso en una palanca fundamental para su movilidad social, los actores desaventajados, en especial los jóvenes que se mantienen en situación de exclusión, se consideran relegados de estas relaciones institucionales, que perciben intermediadas e incluso monopolizadas por otros grupos locales. Como respuesta, explícitamente rechazan la participación política y la relación con el Estado, que es representado fundamentalmente como un aparato represivo y excluyente. El «gobierno» es esencialmente la policía, y los miembros de las distintas agrupaciones vecinales, o quienes trabajan en alguna institución estatal, son frecuentemente vistos como «sapos» y eventuales enemigos.

Acceso al trabajo y relaciones con el Estado parecieran funcionar como parteagua, como barrera que define el grado de inclusión y la posición social. El acceso al trabajo asalariado y al Estado (sea como empleado público o como cliente de sus políticas) son las marcas de la diferenciación social dentro de las clases populares. El rechazo al trabajo manual, a la actividad política y a las relaciones con el Estado podría entenderse como una reacción defensiva a los nuevos órdenes que definen la exclusión y la desigualdad.

Estas desigualdades no solo se expresan en nuevas distancias objetivas, como la distribución asimétrica de posiciones, recursos y capitales, sino que son admitidas a través de narrativas, valoraciones, afectos y percepciones que le dan forma y sentido (véase Harris, 2003, 2006; Scrambler, 2012). Ya nos hemos referido al rechazo de los actores violentos a aquellos que cuentan con un mayor grado de inclusión y acceso a ventajas sociales. Un vocabulario específico («brujas», «pajuos», «sapos») designa a aquellos que cuentan con mejor situación social. En una suerte de etnosociología, la distancia social percibida funcionaría como argumento para explicar —y justificar— los enfrentamientos por parte de los mismos sujetos involucrados, en tanto que sus rivales percibidos con menor estatus social suelen ser definidos como «envidiosos», mientras que a los adversarios a los que se les atribuye mejor situación se los describe como «fanfarrones»; las causas de la violencia se encuentran en estas diferencias sociales asignadas.

Las reelaboraciones culturales en términos de aspiraciones y expectativas también pueden ayudar a comprender la violencia de los grupos relegados. Por un lado, la inflación de las expectativas sociales, resultado de la expansión y generalización del gasto y del consumo masivo, hacen insuficiente los medios disponibles, aun cuando estos también se hayan incrementado, pues están siempre por detrás de las aspiraciones creadas. Los jóvenes que conocimos en nuestra investigación anhelaban y echaban de menos el consumo de bienes suntuarios, que eran ostentosamente exhibidos por vecinos y pares, como teléfonos inteligentes o zapatos de marcas conocidas, comprarse una moto último modelo o gastar dinero a manos sueltas en un sitio nocturno. Por otro lado, la retórica de justicia social y cuestionamiento de los privilegios, dominante en el escenario político durante estos últimos años de gobierno chavista, podría tener un efecto cuestionador de los privilegios emergentes y ser fuente del sentimiento de agravio frente a ellos.² Como insiste Merton, las definiciones institucionales de la estructura social también definen las expectativas en relación con el grupo de referencia (1964: 250).

En suma, la combinación de políticas redistributivas generales y políticas sociales focalizadas tendrían un efecto paradójico al aumentar las expectativas colectivas y generar fracturas entre aquellos sujetos y grupos en mejores condiciones para acceder a las ventajas ofrecidas por el Estado y aquellos otros que quedan rezagados, un fenómeno parecido al que reporta Ashforth (citado por Tilly, 2010) para la Sudáfrica pos-*apartheid*. Estas nuevas desigualdades *intra-categoriales* tienen un efecto de debilitamiento de las clases populares e impelen a la búsqueda de recursos que mejoren el estatus de los actores relegados. La violencia, que opera fundamentalmente como una relación intraclase, cobra fuerza en estas condiciones de debilitamiento de la cohesión y competencia por recursos y estatus al interior de las clases populares.

2 Agradecemos a Iván Pojomovsky por sugerirnos esta idea.

Viejas y nuevas desigualdades

Aunque desde hace ya algunas décadas se había reparado en la importancia de los grupos de pertenencia para definir la desigualdad —por ejemplo, los trabajos de Runciman sobre la privación relativa y el papel del grupo de referencia en el proceso de comparación social (Runciman, 1967), o incluso del mismo Merton, en su artículo en colaboración con Rossi (Merton, 1964)—, la literatura dominante por décadas entiende la desigualdad como relaciones jerárquicas de subordinación entre categorías socialmente diferenciadas, medida por diferencias de ingresos. Este modelo no parece ni suficiente ni eficaz para representar las nuevas formas de desigualdad que, al menos en el caso de Venezuela, aparecen con fuerza durante los últimos tiempos. No necesariamente estas inconsistencias remiten a diferencias de perspectivas teóricas, sino a cambios en las coordenadas sociales que hacen que la vieja forma de entender y medir la desigualdad ya no sea útil para dar cuenta del nuevo panorama.

En efecto, generalmente se restringe la desigualdad a una relación subordinada y jerárquica entre categorías sociales, definida a partir del diferencial en los ingresos. Es lo que Fitoussi y Rosanvallon (1997) llaman la desigualdad estructural. En el esquema teórico propuesto por Tilly (2000; 2010), correspondería al modelo llamado «de explotación», en que un grupo que ocupa los lugares dominantes de la jerarquía se apropia de las ganancias producidas por los grupos subordinados, generando entonces estratificación según la distribución desigual de estas ganancias.

Esta forma de comprender la desigualdad a través de una estructura estratificada y jerárquica a partir del diferencial de rentas o ingresos corresponde a una organización social en la que el trabajo y su explotación se convierten en el ordenador de las relaciones sociales entre clases, el mediador entre economía y relaciones sociales. El trabajo (y el salario) incluye y jerarquiza. Empleo, educación, expectativas, posiciones sociales estaban definidas por el trabajo y la ubicación de este en la producción de plusvalor.

Sin embargo, las transformaciones recientes en la organización social desvanecen esta centralidad del trabajo y el salario, para dar lugar a formas de desigualdad marcadas por la exclusión y la acumulación de desventajas múltiples. Se trata ya no de una sociedad incluyente y jerárquica, sino de un orden social excluyente y fragmentado. Al perder la centralidad el trabajo, la educación formal (que preparaba para el ingreso diferenciado en el mundo del trabajo), las redes sociales (que agrupaba a los actores en tramas de solidaridad de acuerdo con su posición en el trabajo), las expectativas y demandas se transforman. El trabajo y el salario ya no son suficientes para inteligir la posición en la estructura social, y aparecen nuevas desigualdades entre los que tienen acceso al trabajo y los que no, incluso dentro de la misma clase social. Los vínculos sociales al interior de la clase se debilitan, pues los actores próximos no se ven como fuente de apoyo y cohesión, sino de competencia por recursos escasos. Corresponde a lo que

Fitoussi y Rosanvallon llaman desigualdad dinámica y al modelo de «acaparamiento de oportunidades» en el esquema de Tilly: los miembros de una categoría social acaparan recursos y oportunidades excluyendo a los otros actores que participan en la misma categoría.

En tal sentido, estas nuevas desigualdades implican una pérdida del valor tanto simbólico como instrumental del trabajo, que ya no se convierte en el medio de atribución de estatus y acceso a la estructura social. Como ya señalamos, los jóvenes violentos observados durante nuestro trabajo de campo muestran rechazo hacia el trabajo en cuanto labor física, en contraste con la cultura del trabajo duro de sus padres. En segundo lugar, los ingresos (los capitales económicos) tampoco pueden considerarse un elemento ordenador de las posiciones sociales. En el caso de Venezuela, las políticas redistributivas y el acceso a ingentes ingresos informales desacoplados del trabajo formal tradicional permiten que los jóvenes excluidos cuenten con rentas relativamente significativas, que dan lugar a un consumo suntuoso y una ostentación que mal se aviene a la imagen pasada del menesteroso. Pero estos ingresos no se expresan en niveles de inclusión ni en acceso a otros capitales cruciales.

Así, la desigualdad se expresaría en el acceso a oportunidades y a otras formas de capital que se distribuyen desigualmente. En el caso de los grupos en desventaja, estos capitales parecen precarios o inoperantes para lograr niveles importantes de inclusión, como el capital social (redes sociales que, aunque urdidas, son acotadas al estrecho espacio social en que el joven violento se desenvuelve), el capital político (escasas relaciones, incluso conflicto y rechazo a redes institucionales y actores políticos), capital cultural (rechazo a la educación, habilidades culturales reducidas).

En virtud de estas asimetrías, aparecen brechas sociales dentro de categorías antes monolíticas: familia, clase, comunidad. Las viejas identidades sociales, basadas en vínculos de clase, se desvanecen, puesto que la clase no organiza frente a la desigualdad, pues, por el contrario, las nuevas fronteras de la diferenciación social se desplazan hacia dentro de la clase. Son sustituidas por identidades débiles como el barrio, el territorio o la banda.

Estas desigualdades son intangibles para las formas tradicionales de medir la distancia social, útiles para dar cuenta de diferencias entre categorías, pero miopes a diferencias dentro de categorías. La mayor parte de las medidas se concentran en variables económicas, y parten del hogar o la familia, invisibilizando diferencias que pueden aflorar dentro de un mismo grupo familiar o el efecto del acceso a otros recursos y capitales distintos a los ingresos.

La violencia como medio de gestión de capitales precarios

La violencia se vuelve intracategorial como respuesta a las nuevas desigualdades dentro de un mismo grupo social. Frente a las persistentes condiciones de exclusión que bloquean el acceso a recursos materiales y simbólicos, y a estas

fracturas sociales crecientes dentro del propio grupo de pertenencia que aíslan a los sujetos excluidos, la violencia es una estrategia de obtención y gestión de capitales precarios: ingresos económicos (capital económico), reconocimiento y respeto (capital simbólico), filiaciones (capital social), *saber hacer* violento (capital cultural) (véase Zubillaga, 2007).

Capitales económicos

La capacidad de usar la violencia ofrece a jóvenes excluidos una vía de acceso a ventajas económicas negadas por otros medios. Algunos de nuestros informantes reconocen que su participación en cierto tipo de crímenes violentos, como robos o secuestros, les permiten adquirir bienes suntuosos o sostener estilos de vida costosos, aspiraciones contagiadas por su entorno y por la inflación de las expectativas de consumo en estos años de abundancia, que de otro modo no habrían podido costear. Uno de ellos nos decía que él, en unos pocos minutos que puede tardar en robarse un celular costoso, hacía más dinero que un obrero con su paga quincenal. Sin embargo, en su relato el dinero así obtenido adquiría un carácter huidizo y caprichoso. A diferencia del salario ganado en el trabajo regular, el dinero robado es efímero: «Si tardas 10 minutos en conseguirlo, te lo gastas en 5». Dinero invertido en prendas, fiestas, regalos, armas, ropa cara, o para gastos excepcionales y emergencias personales. Pocas veces usado como medio de vida. El dinero que produce la violencia no se ahorra, no se acumula. Circula y se consume. Como la violencia misma, está marcado por la inmediatez y la ostentación.

Pero, sobre todo, la violencia se convierte en un medio eficaz para «recaudar» rentas asociadas al territorio. Los asaltos a transportistas, comerciantes locales y vecinos, la protección de actividades relacionadas con el menudeo de drogas o la extorsión a instituciones y organizaciones locales que realizan obras de infraestructura en el vecindario serían algunas de las actividades lucrativas que encontraría en el despliegue de la violencia una condición de posibilidad. Paradójicamente, la mayor circulación de dinero entre la población tradicionalmente marginada contribuye a convertirla en un blanco atractivo (y disponible, dado que se mantiene desguarnecida de la protección estatal) para aquellos de sus miembros que permanecen en condiciones de desventaja.

Reconocimiento y respeto

Sin embargo, no parece económico el fin principal de la violencia, pues por lo general su sentido se agota más bien en su valor expresivo. La mayor parte de los muchachos involucrados en la violencia armada que conocimos no vivía de esta, y solo eventualmente participaban en delitos que reportaran ganancias económicas. La relación entre economías y violencia puede ser más bien indirecta y difusa.

La combinación entre exclusión y distancia social dentro del mismo grupo de pertenencia acrecienta la experiencia de devaluación y negación del sujeto que busca alivio en la violencia como fuente alternativa de estatus y reconocimiento. La defenestración del mercado de trabajo y de consumo, la prolongación de la dependencia del hogar materno, la negación del papel de proveedor económico implican para estos muchachos una amenaza para su estatus como sujetos (puesto que están excluidos de las categorías de sujeto autónomo y de la participación en el mundo social), como adulto (infantilizados por no poder ejercer roles propios de la vida adulta) y como varón (al impedirseles desplegar los atributos propios de la virilidad según su cultura de pertenencia), experiencia que se acentúa por las diferencias con sus pares incluidos. La violencia es, en tales condiciones, una forma de afirmar el estatus de *sujeto* (todo un vocabulario atributivo de los actores de la violencia apuntan a su reconocimiento como sujeto individualizado y merecedor de respeto y deferencia: ser «original», ser «él», «darle la cara a la vida», mostrar rostro»), de *adulto* («yo no juego», «ser serio») y los roles masculinos negados por la situación de exclusión.

Estar armado y enfrentarse a bandas rivales es una fuente de estatus y respeto para estos jóvenes varones excluidos. Saber desplegar violencia sin temor y dando muestra de dominio y autocontrol, «saberse conducir» de acuerdo con rudas reglas no escritas que imperan entre jóvenes excluidos otorga respeto y reconocimiento frente al resto de sus compañeros.

Incluso estos capitales simbólicos pueden usarse «vicariamente», lo que amplifica y refuerza su alcance y valor, cuando jóvenes no necesariamente involucrados de manera directa en episodios violentos se atribuyen hazañas en las que no participaron realmente, piden prestadas armas para ostentarlas frente a sus compañeros o ante un grupo de chicas, o se hacen *selfies* con delincuentes renombrados de su sector.

Sin embargo, respeto, estatus, honor y otros atributos simbólicos son, en estos contextos de exclusión, especies escasas. El reconocimiento parece operar como relación asimétrica, de modo que su concesión a algunos supone su escamoteo a otros. Zubillaga, para jóvenes semejantes a los de nuestro estudio, indica:

La demanda de respeto de estos jóvenes plantea una paradoja... Los jóvenes exigen respeto pero no lo conceden. El respeto deja de representar la capacidad intersubjetiva de reconocimiento para constituir *demanda pura* de un sujeto que se impone... Bajo la lógica del antirrespeto, esta demanda se impone a costa de la negación del otro. El interlocutor de la demanda se degrada y se elimina al punto de convertirle en una *culebra* o un *chigüire* que eliminar. Esta demanda, constituyendo el valor ideal que orienta la acción de estos jóvenes, se invierte y traduce en *antirrespeto* al precisamente negarle al *interlocutor-ellos* su dignidad y extraerle su humanidad (2007: 582-583).

En otro contexto y desde otra perspectiva, Baumeister y otros apuntan a cómo un alto nivel de autoestima personal puede implicar usar la agresión para negar el valor de otros percibidos como competidores y protegerse de los

ataques al propio yo (Baumeister, Boden y Smart, 1996). Esta relación entre autoestima y violencia podría verse reforzada, pensamos, en el caso de sujetos para los que la exclusión y la desigualdad hacen difícil sostener una imagen favorable de sí mismo.

Estatus y respeto parecen duplicar y a la vez revertir las relaciones asimétricas y jerarquizadas en la estructura social: la degradación simbólica que acompaña a una posición social relegada es compensada por el estatus conferido por la violencia, y la relación asimétrica es revertida a favor del sujeto que la usa en detrimento de aquellos contra quienes la ejerce.

Capitales sociales

Exclusión y desigualdad operan disolviendo vínculos sociales e identidades colectivas, sustituidas por identidades precarias dadas muchas veces por la participación en la violencia compartida. La imposibilidad del ingreso al mundo del trabajo y la pérdida de sentido de la escuela, formas tradicionales de socialización y de pertenencia, hacen que los jóvenes excluidos se refugien en su barrio, en un territorio cada vez más acotado por las fronteras morales que se reducen con el tiempo, enfrentados a bandas de los territorios vecinos. Las brechas *intraclase* hacen que las tradicionales relaciones de solidaridad dentro de la clase, e incluso dentro de la comunidad, se erosionen por la sospecha y el resentimiento. Los capitales sociales ya no actúan como puentes con otros estratos sociales o con miembros de la propia clase, sino para reforzar y cerrar sobre sí identidades locales y territorializadas.

La violencia contribuye a constituir y realzar un *nosotros* y un *ellos* entre los que discurren las lealtades y la confrontación. Ser de un vecindario, ser amigo de alguien o tener una relación de parentesco es suficiente para ser asignado en una categoría de aliado, con quien se puede contar, o «problema», eventual objetivo de ataque de un grupo rival. Uno se «compromete» de acuerdo con las afinidades que mantenga y el adversario que escoja. Las redes sociales así configuradas, densas y estrechas, no permiten capear o superar la exclusión (conseguir trabajo a través de conocidos, por ejemplo), pero otorgan ventajas materiales y simbólicas, protección y apoyo de otros con quienes se comparte el mismo destino social. Además, estas redes personales permiten grados de confianza y complicidad que pueden usarse para participar en actividades delictivas, *vendettas* o contar con protección e intercambios de favores. La hermandad de las armas (los «convives») funciona como soporte social. Alguien vale de acuerdo a sus relaciones, por quienes *dan la cara* por él. Estos vínculos precarios pero fundamentales se reactivan y fortalecen a partir de la participación en la violencia.

Capital cultural

La capacidad de ejercer violencia se convierte en una destreza que puede ser altamente valorada en el mundo de la exclusión y la informalidad. Frente a la inutilidad de los capitales culturales otorgados por la escuela y la educación formal, que no son permutables ni en el mundo del trabajo ni en el de la exclusión, o la imposibilidad de adquirir los hábitos, aptitudes y habilidades que otorga participar en el empleo formal, el *saber hacer* de la violencia opera como una ficha de cambio útil para la sobrevivencia. Alguien que sepa ejercer la violencia será considerado «hampa seria» y valorado como tal. Esos capitales culturales (que constituyen actitudes y creencias, destrezas, lenguajes, gestualidades, emociones, aptitudes, conocimientos) implican ventajas económicas, laborales y simbólicas: ser reclutado para distintas actividades donde se requiere ejercer la violencia, explotar el prestigio y las habilidades de la violencia, recibir muestras de deferencia y respeto.

La exclusión de los espacios y agencias de socialización y transmisión (la escuela, el trabajo, las redes sociales más amplias, incluso la familia) hace que el saber hacer de la violencia sea una de las pocas destrezas incorporadas por estos jóvenes. Aunque podrían considerarse poco útiles fuera de los vecindarios en que viven y de los circuitos informales y delictivos, estos capitales culturales pueden hacerse transables y valorados por audiencias más extensas al adoptar formas estilizadas en deportes agresivos, como el boxeo y el básquetbol, o reelaborarse simbólicamente en el rap *gansta* (Fernandes, 2006) o en películas tipo serie B de factura artesanal que se producen en circuitos culturales marginales de Caracas, permitiendo que el saber hacer violento se convierta en una oportunidad de reconocimiento e inclusión fuera del ejercicio efectivo de la violencia ilegal.

La violencia se convierte en un atributo que revaloriza al sujeto. El sujeto violento mejora su posición en un campo de exclusión, en tanto la violencia se convierte en fuente de acreditación, en recurso que otorga capitales no disponibles por otras vías (relaciones sociales fraguadas por la solidaridad armada, el saber hacer de la violencia, retribuciones y favores) que incluso pueden llegar a ser fungibles en la economía ilegal (Bourgois *et al.*, 2013).

Semejantes y desiguales

Los debates sobre desigualdad, y la discusión de su posible relación con la violencia no es una excepción, resaltan la imagen de una sociedad jerarquizada y vertical, con clases sociales claramente definidas que mantienen relaciones entre sí de subordinación y dominación. Esta imagen, aunque sigue siendo importante, no es capaz de representar las desigualdades emergentes en contextos donde el trabajo y el salario ya no son las marcas principales de posiciones y clivajes sociales. En el caso de Venezuela, donde las políticas redistributivas han tenido

un impacto significativo en las condiciones de vida de los grupos históricamente desfavorecidos, pero no han promovido necesariamente cambios estructurales en términos de acceso al trabajo y universalización de la inclusión, aparecen brechas sociales entre sujetos de la propia clase que han logrado acceso a capitales relevantes (trabajo permanente, cercanía al poder político, redes sociales que operan como palanca y soporte para un mayor grado de inclusión) y otros que, por su propia posición social y su trayectoria, se mantiene relegados o en desventaja frente a estos capitales. Los jóvenes de sectores populares, socializados en contextos de exclusión en los que se han perdido los mecanismos de transmisión que condicionan la inclusión social, y a la vez vistos como sospechosos e incompetentes para ingresar al mundo social por el que pugnan sus mayores, alimentan por lo general el grupo de los perdedores. Y esta condición persistente de desventaja y exclusión contribuye al uso de la violencia, que se convierte en un medio para gestionar la experiencia de la desigualdad intraclase y los precarios capitales a los que se tiene acceso.

El mejoramiento de los ingresos de las clases populares en Venezuela, mientras se mantienen altas tasas de homicidios, sugieren hipótesis culturales, morales o situacionales para dar cuenta de la persistencia de la violencia. De hecho, actores gubernamentales, políticos opositores y académicos acuden a este expediente, explicando los delitos violentos como resultado de la crisis de valores, influencias extranjeras, los discursos políticos, la presencia de paramilitarismo o el mercado de drogas. Pero, en realidad, como hemos querido demostrar en este trabajo, no solo persisten aún factores estructurales que explican la violencia, sino que su prevalencia es un índice de cómo se organiza la sociedad venezolana. E incluso, más allá, revela los límites de las políticas distributivas y del proyecto transformador ensayado durante estos años.

Pero también esta violencia nacida de la exclusión y de las desigualdades intraclase se muestra, a diferencia de la violencia que responde a la jerarquización social, impotente para transformar las condiciones que la originan. Ya no remite ni a un sentido político, por más que este se pretenda implícito o críptico, ni a una esperanza redentora. Se ha insistido en la mutua interferencia entre violencia y política (Wieviorka, 1998; Arendt, 2006). La violencia prospera donde la política mengua, cuando la posibilidad de representar y tramitar políticamente un diferendo se hace espesa. Del otro lado, la violencia impide la política, la niega. Las condiciones de exclusión y concentración de desventajas bloquean los medios materiales, organizativos y subjetivos necesarios para convertir en demandas políticas la experiencia de injusticia. Pero esta dificultad se agrava ante las desigualdades intraclase. Aunque la *privación relativa* supone una reelaboración de las diferencias como injustas (Weber, 2007; Young, 2001), que podríamos suponer como condición para su politización, la proximidad desdibuja las dislocaciones estructurales y hace que los privilegios se encarnen en personas cercanas o miembros del propio grupo. En tales condiciones se dificulta la representación política del conflicto: mal se avienen las imágenes de un orden

injusto o de la lucha entre clases antagónicas a las rivalidades y diferencias entre vecinos y parientes. Las desigualdades *intraclase*, aunque dolorosas e irritantes, son refractarias a la representación política, reclamando en cambio respuestas morales e individuales. De manera parecida responden aquellos con mayor grado de inclusión que empiezan a mirar con aprensión y miedo a sus vecinos desaventajados: lejos de poner en cuestión un orden injusto y una distribución inequitativa, acuden al expediente moral de la inseguridad y a las demandas de respuestas punitivas. Así violencia y punitivismo son caras de una misma moneda, respuestas que dan cuenta de las profundas brechas y las fracturas en que se disuelven las identidades colectivas, las pertenencias comunitarias y los viejos vínculos de clase.

Referencias bibliográficas

- ARENDT, H. (2006). *Sobre la violencia*. Madrid: Alianza.
- BAUMEISTER, R., BODEN, J. y L. SMART (1996). «Relation of Threatened Egotism to Violence and Aggression: The Dark Side of High Self-esteem». *Psychological Review*, vol. 103, n.º 1, pp. 5-33.
- BLAU, J. y P. BLAU (1982). «The Cost of Inequality: Metropolitan Structure and Violent crime». *American Sociological Review*, vol. 47, n.º 1, pp. 114-129.
- BOURDIEU, P. y L. WACQUANT (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- BOURGOIS, P. (2010). *En busca de respeto. Vendiendo crack en Harlem*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- BOURGOIS, PH., MONTERO, F., HART, L. y G. KARANDINOS (2013). «Habitus furibundo en el gueto estadounidense». *Espacio Abierto*, vol. 22, n.º 2, pp. 201-220.
- CHACÓN, A. y J. L. FERNÁNDEZ SHAW (2012). «Muertes ocasionadas por armas de fuego. Estadísticas de mortalidad del Ministerio del Poder Popular para la Salud». En *Sentido e impacto del uso de las armas de fuego en Venezuela* (pp. 39-68). Caracas: Comisión Presidencial para el Control de Armas y Municiones.
- FERNANDES, S. (2006). «Mambises, malandros y maleantes: imaginarios colectivos de lucha y supervivencia en el rap cubano y venezolano». *Revista Iberoamericana*, vol. LXXII, n.º 217, pp. 973-987.
- FITOUSSI, J-P. y P. ROSANVALLON (1997). *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires: Manantial.
- HARRIS, S. (2003). «Studying Equality/Inequality: Naturalist and Constructionist Approaches to Equality in Marriage». *Journal of Contemporary Ethnography*, vol. 32, n.º 2, pp. 200-232.
- (2006). «Social Constructionism and Social Inequality: An Introduction to Special Issue of JCE». *Journal of Contemporary Ethnography*, vol. 35, n.º 3, pp. 223-235.
- Instituto Nacional de Estadísticas (2011). *Síntesis estadísticas de pobreza e indicadores de desigualdad. 1.º semestre 1997-1.º semestre 2011*. INE, Caracas.
- (2013). *Serie pobreza 1997-2013*. INE, Caracas.
- MERTON, R. (1964). *Teoría y estructura sociales*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- MESSNER, S. (1982). «Societal Development, Social Inequality, and Homicide: A Cross-national Test of Durkheimian Model». *Social Forces*, vol. 61, n.º 1, pp. 225-240.
- (1989). «Economic discrimination and societal homicide rates: Further Evidence on Cost of Inequality». *American Sociological Review*, vol. 54, n.º 4, pp. 597-611.
- ROSENFELD, R. y S. MESSNER (1994). «Crime and the American Dream: an Institutional Analysis». En Adler, F. y Laufer, W. (eds.). *The Legacy of Anomie Theory* (pp. 159-181). New Brunswick: Transaction Publishers.
- RUNCIMAN, W. G. (1967). *Relative Deprivation and Social Justice*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- SCRAMBLER, G. (2012). «Resistance in Unjust Times: Archer, Structured Agency and the Sociology of Health Inequalities». *Sociology*, vol. 47, n.º 1, pp. 142-156.
- TILLY, Ch. (2000). *La desigualdad persistente*. Buenos Aires: Manantial.
- (2010). *Democracia*. Madrid: Akal.

- WEBER, C. (2007). «Revaluating Relative Deprivation Theory». *Theoretical Criminology*, vol. 11, n.º 1, pp. 97-120.
- WIEVIORKA, M. (1998). «Le nouveau paradigme de la violence». *Culture et Conflits*, n.ºs 29-30, pp. 9-23.
- WILKINSON, R. (2004). «Why is Violence More Common Where inequality is Greater?». *Annals of the New York Academy of Sciences*, vol. 1063, n.º 1, pp. 1-12.
- YOUNG, J. (2001). «Relative Deprivation». En McLaughlin, E. y J. Muncie. *The Sage Dictionary of Criminology* (pp. 43-244). Londres: Sage.
- ZUBILLAGA, V. (2007). «Los jóvenes varones y sus clamores». *Espacio Abierto*, vol. 16, n.º 3, pp. 577-608.

La producción del joven que no estudia ni trabaja

ESTEBAN KREIMERMAN

Resumen: en los últimos años los jóvenes que no estudian ni trabajan se ubicaron como uno de los problemas más graves de la sociedad uruguaya. En este artículo, deconstruyo el discurso que les da origen e intento explicar el porqué de ese interés.

Palabras clave: *nini*; juventud; sociología.

Introducción

Según el Instituto Nacional de Juventud, «En los últimos años, la preocupación por los jóvenes que no estudian ni trabajan ha adquirido una fuerte presencia en el debate público en Uruguay» (INJU, 2012: 7). Sería difícil concluir esto a partir de un estudio de la prensa: en general, los jóvenes en las noticias aparecen asociados al crimen y la delincuencia. Ingresan al discurso mediático como menores infractores o personajes similares, más a menudo como victimarios que como víctimas (Viscardi y Barbero, 2011).

La cosa cambia, sin embargo, si el foco pasa al Estado y la producción de las ciencias sociales. Según Rodríguez, Hernández y Corbo,

[...] es posible afirmar que el Uruguay no está omiso a la problemática de los jóvenes que no estudian ni trabajan. La juventud, y en especial aquella perteneciente a los sectores más vulnerables, está en la agenda del gobierno y por ende en las instituciones que trabajan directa o indirectamente con este grupo etario (2013: 33).

Y efectivamente, de un tiempo a esta parte, los programas y las políticas orientadas a la juventud, a su relación con el sistema educativo y el mercado laboral, se han multiplicado: a Projoven, programa creado en el segundo lustro de los noventa al amparo de la ley 16.873 de 1997, de Contratos Laborales, se sumarían PNET, en 2005, PAC, en 2006, Compromiso Educativo, en 2011, y Yo Estudio y Trabajo y Jóvenes en Red, en 2012: «las iniciativas de mayor focalización y mayor data nacieron en torno al 2006» (Rodríguez, Hernández y Corbo, 2013: 34), año desde el que crece sin cesar el interés por estos jóvenes.

Este interés estatal ha ido de la mano con un crecimiento de la producción de conocimiento sobre estos jóvenes en distintos ámbitos de las ciencias sociales, tanto desde la Universidad como de organismos internacionales, *think tanks* de todo tipo y distintas reparticiones estatales. El tema está básicamente ausente hasta principios de los 2000: desde entonces aparecerían investigaciones

apoyadas por la ANEP,¹ por la Universidad de la República² o por el propio Ministerio de Desarrollo Social.³ Quizás el lugar donde este creciente interés por el conocimiento sobre estos jóvenes sea más fácilmente visible sea en los anuarios del Ministerio de Educación y Cultura: no es sino desde la edición de 2004 que aparece una estimación sobre los jóvenes que no asisten al sistema educativo, no trabajan y no buscan trabajo, y a partir del 2011 comienzan a merecer un capítulo específico.⁴

Ahora bien, ¿por qué este súbito interés en la situación de estos jóvenes? A fin de cuentas, parece de sentido común que su situación es precaria y que se deben desplegar políticas específicas o que, al menos, deberían estar entre las preocupaciones del gobierno. En todo caso, lo que podría sorprender es que recién ahora el tema haya entrado en la agenda gubernamental. Sorpresa que no hace sino crecer cuando vemos que cuantitativamente el problema no es ninguna novedad: «La proporción de jóvenes que no estudian ni trabajan se ha mantenido relativamente estable en los últimos 25 años, entre 20 % y 25 % del total de jóvenes» (INJU, 2012: 3). La estimación exacta varía, pero la estabilidad se mantiene: en los anuarios del MEC el número varía de un piso de 10,1 % en 2004 hasta un pico de 13 % en 2012 (Errandonea, Gómez y Pereira, 2014).

Pero, en realidad, debemos dar un paso atrás y cuestionarnos precisamente ese sentido común. Comprendemos que la situación del joven que no estudia ni trabaja es mala: debemos desconfiar de esa comprensión. ¿Es acaso tan obvio que el joven que no estudia ni trabaja deba formar parte del núcleo duro de la pobreza, de la población más excluida y marginada? A fin de cuentas, no faltan ejemplos que calzan perfectamente en la definición de «joven que no estudia ni trabaja» y que, sin embargo, difícilmente pueden ser considerados población excluida. En Uruguay, por ejemplo, los jóvenes protagonistas de *25 Watts*,⁵ que abandonan el liceo, fuman marihuana y se enamoran de su profesora, calzan perfectamente en la definición. En España los *ninis* refieren más bien a la generación desmotivada, afectada por la crisis, pero de ninguna manera totalmente excluida.⁶ E incluso en términos hipotéticos no es nada difícil imaginar a un joven proveniente de las clases altas que calce perfectamente en la definición. ¿Quién es, entonces, ese joven que no estudia ni trabaja, y por qué es tan importante?

1 Filgueira, C. y Fuentes, A. (2001).

2 Por ejemplo, Espíndola, F. (2009). «De jóvenes “ni, ni” que habitan Casavalle. Representaciones sociales desde espacios de exclusión». *Revista de Ciencias Sociales*, n.º 25. Montevideo: Universidad de la República.

3 Filardo, Cabrera y Aguiar, 2010.

4 Anuarios MEC. Las ediciones correspondientes a un determinado año se publican al año siguiente. Es decir, la edición 2004 fue publicada en el año 2005.

5 Epstein, F. (productor), Stoll, P y Rebella, J. (directores). (2001.) *25 watts*.

6 Véase <http://politica.elpais.com/politica/2014/10/22/actualidad/1413974500_362946.html>.

La aventura de la vida

Desde principios de los años noventa, durante todo el período neoliberal hasta hoy en día, los jóvenes han sido una población vulnerada: sus niveles de pobreza han sido superiores a los del resto de la población, especialmente entre los niños. La distribución del gasto público social le ha sido sostenidamente desfavorable, con la seguridad social llevándose en torno a la mitad del total del gasto (Filgueira y De Armas, 2007). Entre los jóvenes que se aventuran al mercado laboral, se encuentran mayores tasas de desempleo, menores salarios y más trabajo precario. Somos, sin duda, un grupo desfavorecido.

La situación de la juventud (y la reflexión sobre ella) no comienza en los noventa: se han sucedido en el país distintas «sociologías de la juventud». Viscardi identifica cuatro etapas: en la primera, que va desde 1950 hasta 1967, la cuestión joven se aborda desde una perspectiva estructural, centrada en las dificultades que la juventud encontraba en el sistema educativo; en la segunda, de 1968 a 1973, acorde a una época de movilización y conflicto social, los jóvenes aparecen principalmente como actores políticos: estudiantes organizados y movilizadas; esta perspectiva es barrida de la Universidad intervenida por el gobierno dictatorial, que de 1974 a 1984 condena al olvido los estudios estructurales. En su lugar surgen estudios sectoriales, y como problemática de la juventud aparece la desocupación, expresión del estancamiento estructural. Finalmente, de 1985 a 1989, los abordajes se diversifican: la juventud es estudiada como actor social y político, como grupo desfavorecido en el mercado laboral, en su relación con la educación, y vinculada a la exclusión social, el crimen y la violencia (Viscardi y Lovesio 2003).

Hoy en día no hay una única sociología de la juventud: una revisión de las ediciones de la última década de la *Revista de Ciencias Sociales* y de *El Uruguay desde la Sociología*⁷ muestra distintas perspectivas sobre la juventud conviviendo y compitiendo por los espacios institucionales. Sin embargo, una mirada más centrada en la producción hecha desde el Estado y distintos organismos internacionales muestra como hegemónica una sociología de la juventud en particular, mucho más alineada con el nuevo discurso sobre la exclusión y la vulnerabilidad social.

En 1989 se publica *Políticas sociales en Uruguay: educación y juventud*, un libro de la CEPAL en el que se incluye el informe «La situación de la juventud y los problemas de su inserción en la sociedad», de Germán Rama. En este trabajo quedan delineados todos los problemas centrales de lo que sería esa sociología de la juventud actualmente hegemónica. El tema, sin embargo, debía esperar aún nueve años para quedar plenamente formado. El problema de la juventud, formulado en términos similares a los usados por Rama, tomó durante los noventa varias trayectorias. No es sino hasta que en 1998 Alvaro Fuentes y Carlos Filgueira (quien ya había colaborado con Rama en 1990 en el libro *Jóvenes en*

7 Las dos publicaciones periódicas del Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, Uruguay.

Uruguay: esos desconocidos) publican su trabajo *Emancipación juvenil: trayectorias y destinos* que las líneas fundamentales de esta sociología quedan claramente demarcadas.

¿Cuáles son, entonces, las características fundamentales de esa formación discursiva?⁸ Como lo plantea Viscardi al hablar del trabajo de Rama del año 1989, se trata de una visión estructural-funcionalista de la juventud. Existen posiciones sociales «jóvenes» y posiciones «adultas». La juventud no es sino el ocupar posiciones jóvenes. A su vez, esas posiciones y estatus se suceden en forma secuencial. La juventud es, entonces, una etapa en el tránsito hacia la adultez. Esto es lo que valida el llamar a esta sociología «de las generaciones» en lugar de «de la juventud». Las sucesiones de ese tránsito se dan en dos campos clave: el laboral (con el tránsito educación-trabajo) y el familiar (con la emancipación respecto de la familia de origen). Ser *joven* es estudiar y no trabajar, es vivir con la familia de origen. Ser *adulto* es trabajar y tener un hogar propio. Los tránsitos están marcados por «hitos de pasaje» (Filardo, Cabrera y Aguiar, 2010; Filardo, 2010), y buena parte de esta sociología pasa por estudiar las distintas combinaciones posibles de hitos de pasaje: estudiar y emanciparse, trabajar y autonomizarse, emanciparse sin independencia, etcétera. De esta perspectiva surge la posibilidad y la necesidad de los estudios de trayectorias: cómo se da empíricamente el pasaje de posiciones jóvenes a posiciones adultas.

En esta sociología de las generaciones lo que define a la juventud es una «moratoria»: son jóvenes aquellas personas que pudiendo ocupar posiciones adultas se mantienen por un período de tiempo en posiciones jóvenes. De alguna manera, ser *joven* es poder ser adulto y, sin embargo, no serlo: la juventud es una incongruencia. Sin embargo, es una incongruencia virtuosa. Las posiciones jóvenes no son tan solo *previas* a las adultas: son también *preparatorias*. Esta es una sociología de la juventud para las sociedades postindustriales, es parte de una formación discursiva que entiende que el conocimiento es el recurso más valioso de este nuevo mundo. No es casual, entonces, que la posición *joven* previa a la posición adulta *trabajador* sea *estudiante*. *Moratoria* es, en realidad, sinónimo de *estudio*. De ahí el virtuosismo de esa incongruencia: gracias a la moratoria en la asunción de roles adultos los jóvenes pueden estudiar y así invertir en capital humano.

El capital humano, usado como sinónimo de educación, juega en esta teoría un papel difícil de sobreestimar. Su importancia se da en tres órdenes: el bienestar del individuo, la equidad de la sociedad, el desarrollo del país. Para el individuo, la educación es la llave a un buen empleo que le asegure altos niveles

8 Para Foucault, una formación discursiva es un «conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y en el espacio, que han definido en una época dada, y para un área social, económica, geográfica y lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa» (Foucault, 1969: 154). Se caracteriza «no por unos principios de construcción, sino por una dispersión de hechos, ya que es para los enunciados, no una condición de posibilidad, sino una ley de coexistencia, y ya que los enunciados, en cambio, no son elementos intercambiables, sino conjuntos caracterizados por su modalidad de existencia» (Foucault, 2008: 153).

de bienestar. Para la sociedad en su conjunto, una distribución equitativa en las capacidades de acumulación de capital humano aseguran la equidad, en tanto ese capital sería el principal criterio de segmentación del mercado laboral. Y para el país todo, la inversión en capital humano es lo que garantiza el crecimiento sostenido, que de acuerdo con la teoría del desarrollo solo puede alcanzarse endógenamente a través de la producción de conocimientos.

El problema, entonces, no es la moratoria, sino la falta de ella. Es que, en realidad, esta sociología se basa en una doble moratoria: social y biológica (Margulis, 1996). Ser joven no significa solo ocupar posiciones jóvenes, sino también tener edad de ser joven: un estudiante inactivo de 70 años no es un joven, y de hecho no preocuparía a esta sociología. Lo preocupante es la situación exactamente inversa: la de aquellos individuos que, teniendo una moratoria biológica, no tienen una social. El problema puede plantearse así: un individuo de 20 años que abandonó el sistema educativo, trabaja, se fue de la casa de sus padres y tiene un hogar con su pareja y el hijo de ambos ¿debería ser llamado «joven»? «No» es la respuesta si solo se piensa en la moratoria social. La moratoria biológica, entonces, nos plantea el problema de la contradicción: hay jóvenes que no son jóvenes. Pero no es una contradicción accidental, sino una poderosamente productiva, ya que es precisamente esa contradicción la que permite cambiar la afirmación y decir: hay jóvenes que no son jóvenes, *pero deberían serlo*. Son jóvenes, pero algo les impide serlo plenamente, y eso los perjudica, compromete su futuro y el desarrollo del país, y por lo tanto se debe hacer algo al respecto.

El problema que aborda esta sociología, entonces, es el de aquellos jóvenes que cuentan con moratoria biológica pero no social, ya que entiende que esa situación es prácticamente una garantía de vulnerabilidad. *Vulnerabilidad* y no *pobreza*: a fines de los años noventa el concepto de *pobreza* fue abandonado por distintos organismos de gobernanza internacional, que entendían que con él se homogeneizaban situaciones diferentes y se oscurecían las verdaderas causas de las malas situaciones en que vivían algunos sectores de la población, al tiempo que trazaba líneas demarcatorias demasiado rígidas. A su vez, la idea de pobreza convertía a los pobres en víctimas y, por lo tanto, los alienaba de la búsqueda de sus propias soluciones: se les destinaban programas y políticas, pero no se les consultaba. Con la idea de *vulnerabilidad* se pretende revertir esa situación: permite identificar distintas situaciones y hacer partícipes a los vulnerables del mejoramiento de su propia situación (Moser, 1998; Serna, 2012). Ocuparse de los jóvenes vulnerables, entonces, es parte de una política más general centrada en toda la población vulnerable, aunque no por eso dejen los jóvenes de tener especificidades.

En línea con esta lógica, estos estudios sobre juventud buscan identificar distintas situaciones de vulnerabilidad y, sobre todo, distintas causas de la vulnerabilidad. Y sin embargo, la causa de la vulnerabilidad no deja de ser siempre la misma: abandonar demasiado pronto el sistema educativo, el lugar de

acumulación de capital humano por excelencia. «La situación deseable es que los más jóvenes se dediquen a estudiar y luego se inserten al mercado laboral en empleos de calidad» (Calvo, 2014: 8). De ahí que esta sociología de la juventud esté tan cerca de una sociología de la educación. A largo plazo, *vulnerabilidad* es, entonces, insuficiente capital humano incorporado. Es especialmente significativo que al realizar una «Clasificación tentativa de tipos de vulnerabilidad», Kaztman incluya indiferenciada a «los jóvenes que “están en carrera”, esto es, aquellos que tienen la posibilidad de adquirir los activos que los habilitan para aprovechar los nuevos canales de movilidad e integración» (Kaztman, 1999): serán vulnerables hasta que adquieran esos activos. Por lo tanto, la investigación de las causas de la vulnerabilidad es la investigación de las causas de la deserción temprana del sistema educativo. En términos de trayectorias vitales, esto significa que solo existen dos trayectorias: una virtuosa, que permite la incorporación del capital humano suficiente, y las otras.

Filgueira y Fuentes estudian las posiciones posibles respecto al sistema educativo y al mercado de trabajo cruzando dos variables dicotómicas: trabaja/no trabaja, estudia/no estudia. A cada cruce corresponde un nombre: «Adolescente» (no trabaja, estudia), «En transición» (trabaja, estudia), «Adulto» (trabaja, no estudia), «Aislado» (no trabaja, no estudia). La trayectoria virtuosa consiste en mantenerse como adolescente hasta una edad relativamente avanzada (después de los 20 años), ingresar paulatinamente al mercado de trabajo, pasar unos años en transición y finalmente incorporarse plenamente como adulto al abandonar el sistema educativo, idealmente con el nivel terciario completo. Esta trayectoria se completa con una postergación relativa de los hitos de pasajes en la dimensión familiar: emancipación tardía, hijos a una edad avanzada, etcétera. Prácticamente cualquier trayectoria que se aparte de esta asegura la vulnerabilidad.

Ahora bien, así definidas se trata de trayectorias estrictamente teóricas. Empíricamente existen en Uruguay dos trayectorias bien definidas: una seguida por los jóvenes de hogares de ingresos altos y otra seguida por jóvenes de hogares de ingresos bajos. Mientras que entre los segundos el pasaje de Adolescente a Adulto es abrupto y se da en edades tempranas, probablemente antes de completar secundaria, y el resto de los pasajes llega sin demora, los primeros siguen empíricamente la trayectoria virtuosa. Es decir: la trayectoria virtuosa es la trayectoria de los jóvenes de nivel socioeconómico medio y, sobre todo, alto.

Casi toda la verdad de esta sociología de la juventud, las generaciones y las transiciones se juega en ese vínculo entre trayectoria teórica y empírica, por lo que es necesario detenerse un poco y examinarlo con detalle. La dirección de la relación es tremendamente significativa: se define teóricamente una determinada trayectoria como virtuosa, pero resulta que esa trayectoria coincide con la experiencia vital de las clases sociales dominantes. Lo que esta separación entre trayectoria teórica y trayectorias empíricas permite es desproblematizar el que los jóvenes de clase dominante sigan la trayectoria virtuosa: a fin de cuentas, ¿por qué no habrían de hacerlo? De esa manera el problema pasa a estar exclusivamente

entre aquellos jóvenes que siguen trayectorias diferentes. Por lo tanto, el único objeto de estudio válido —o, mejor aún, el único que tiene sentido— son las causas que llevan a estos jóvenes a seguir esas trayectorias vulnerables.

La primera gran causa identificada es económica. Los jóvenes de menores ingresos necesitan entrar al mercado de trabajo en edades tempranas; los empuja a eso la propia insuficiencia de ingresos del hogar de origen. Es, en este aspecto, la incompatibilidad entre mercado de trabajo y sistema educativo lo que los hace abandonar este último. Las soluciones propuestas están destinadas a facilitar la compatibilidad entre ambos mundos: transferencias monetarias destinadas a mantener a estos jóvenes en el sistema educativo (por ejemplo: Compromiso Educativo) y políticas de compatibilización entre ambos mundos (por ejemplo: la ley 19.133, de Fomento del Empleo Juvenil, el programa Yo Estudio y Trabajo, o distintas políticas que despliega la Universidad de la República, como el dictado de cursos nocturnos).

La otra gran causa de la deserción estudiantil es el sistema educativo mismo. La emergencia de esta sociología de la juventud es más o menos contemporánea de la generalización de la idea de una «crisis educativa». El sistema educativo efectivamente atraviesa una serie de problemas, fundamentalmente altas tasas de deserción y bajos niveles de aprendizaje (especialmente entre los jóvenes provenientes de hogares de menores ingresos) (De Armas y Retamoso, 2010). Esta crisis, por cierto, fue diagnosticada por la propia sociología (Garcé y De Armas, 2004). Durante los últimos 25 años la respuesta de la élite política ha sido intentar reformar el sistema educativo. Detrás de estos intentos está la idea de que es el propio sistema el que genera esa crisis, diagnóstico resistido por los docentes, que se ven atacados por esos intentos de reforma y contraargumentan que las causas de la debacle están en la sociedad toda. Los docentes han sido en términos generales exitosos en su resistencia a los intentos de reforma, y la respuesta ha sido la creación de políticas de inserción educativa de todo tipo (por ejemplo: Plan de Formación Profesional Básica y Programa Aulas Comunitarias), destinados fundamentalmente a flexibilizar distintos aspectos del sistema (Fernández y Bianco, 2012).

Ahora bien, si bien se reconoce que existen causas económicas e institucionales de la deserción educativa, el listado no termina ahí. Pongamos por caso una joven proveniente de un hogar pobre, madre adolescente, que abandona el sistema educativo, no se inserta en el mercado de trabajo, vive con su pareja en la casa de sus padres y no asume ninguna función pública. ¿Cómo se podría explicar esta situación desde este discurso? Existen, sin duda, limitaciones económicas. Existen también, seguramente, barreras impuestas por el propio sistema educativo. Y, sin embargo, la cosa no se agota allí. Existe aun una tercera razón, de alguna manera más profunda que esas dos. Pero para comprenderla debemos apartarnos del cuerpo central de esta sociología de la juventud y volver al objeto que dio inicio a este problema: el joven que no estudia ni trabaja.

Los perdedores de siempre

La procedencia de los jóvenes que no estudian ni trabajan es esta sociología de la juventud y las generaciones que venimos analizando. Su emergencia⁹ puede encontrarse en el trabajo de Carlos Filgueira y Álvaro Fuentes de 1998: no son otra cosa que esos Aislados que no asisten al sistema educativo ni están en el mercado laboral. En términos de perspectivas futuras la situación de estos jóvenes aparece especialmente comprometida. Pero ¿cómo se explica su situación?

En esa primera emergencia estos jóvenes aparecen homogeneizados e indiferenciados bajo el rótulo Aislados: Filgueira y Fuentes no explicitan qué es lo que entienden por *trabajar* o *estudiar*, ni teórica ni operativamente. No es posible, por lo tanto, saber cuál es exactamente la situación de esos jóvenes de los que hablan. Esa situación tendría pronta solución. Los estudios que abordan el tema distinguen habitualmente tres grupos diferentes, con estos nombres: 1) jóvenes que no estudian ni trabajan, pero buscan trabajo; 2) jóvenes que no estudian, no trabajan ni buscan trabajo, pero se ocupan de las tareas del hogar («jóvenes del hogar» [Filardo, Cabrera y Aguiar, 2010]), y 3) jóvenes que no estudian, no trabajan, no buscan trabajo y no realizan las tareas del hogar. El primer caso se compone básicamente de jóvenes de hogares de ingresos bajos y medio-bajos, es decir, de clase trabajadora, que participan sin suerte del mercado laboral: son desempleados. En el segundo grupo emerge con fuerza la cuestión de género: se trata básicamente de mujeres jóvenes provenientes de hogares de ingresos bajos, frecuentemente con hijos, que se retraen de la *esfera pública* (es decir, la educación y el trabajo) y se ocupan de tareas del hogar, entre ellas, cuidar a los niños.¹⁰ Finalmente, el tercer grupo es el de los jóvenes que no estudian ni trabajan propiamente dichos. Se distinguen estas tres situaciones, y ninguna más.

Dando aparentemente la razón a la delimitación del problema de los nini a los jóvenes pobres, se trata aquí mayoritariamente de jóvenes pertenecientes a hogares de bajos ingresos, en general de barrios segregados y marginales, con padres con bajo nivel educativo, necesidades básicas insatisfechas, etcétera. No son, por cierto, los únicos: también hay Aislados en hogares de altos ingresos. Sin embargo, el número de jóvenes que no estudian ni trabajan propiamente dichos «tiende a concentrarse en los hogares más pobres» (Errandonea, Gómez y Pereira, 2014). La pregunta, entonces, muta en la siguiente: ¿el problema de los jóvenes que no estudian ni trabajan propiamente dichos es radicalmente otro que el de los jóvenes

9 Michel Foucault propone sustituir la búsqueda metafísica de los orígenes —una esencia eterna siempre actualizada en formas empíricas que traicionan su verdad última— por la búsqueda genealógica de las emergencias y las procedencias, siempre empíricas y contingentes. (Véase Foucault, M. (1980). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.

10 Hay un claro sesgo de género en no considerar las tareas del hogar como trabajo. Véase Aguirre, R. (ed.) (2009). *Las bases invisibles del bienestar social. El trabajo no remunerado en Uruguay*. Montevideo: Unifem.

desempleados pertenecientes a hogares vulnerables? ¿Existe una frontera radical entre unos y otros?

Por cierto, la pregunta no se restringe a los jóvenes: se extiende a todos los integrantes de los hogares vulnerables y excluidos. Como vimos, esta sociología de la juventud vulnerable no es sino un capítulo dentro de una más amplia sociología de la vulnerabilidad. Es cierto que dentro de esta sociología la juventud parece tener un lugar de privilegio, pero sin duda no se agota allí. La cuestión, entonces, es bastante general: ¿existe una relación de ruptura entre los segmentos más desfavorecidos de la clase trabajadora y los sectores excluidos?

La respuesta dada parecería ser «sí». Si bien se lo menciona antes, es a partir de 2013 que el gobierno eleva al rango de problema nacional el «núcleo duro de la pobreza». Con este nombre se designa a un grupo de la población, aproximadamente el 5 %, que luego de ocho años de gobierno progresista se sigue encontrando en una situación de pobreza extrema (al momento de ese diagnóstico, la población bajo la línea de pobreza era aproximadamente el 20 %). Según la narración del propio gobierno, esta población no logró beneficiarse del crecimiento económico general ni pudo ser alcanzada por las políticas sociales desplegadas en esos dos períodos de gobierno —las dos fuentes de bienestar identificadas en este relato (Poder Ejecutivo, 2013). Son, realmente, la quintaesencia de la exclusión. El gobierno entiende que la problemática de esta población es distinta que la del resto de la población vulnerable, y despliega, por tanto, una batería de medidas específicas. La más importante de ellas es el Plan 7 Zonas, un mecanismo de coordinación interinstitucional que busca concentrar distintos programas desde una perspectiva territorial. El 7 Zonas incluye tres programas prioritarios que si bien son preexistentes, cobran protagonismo dentro de esta estrategia: Uruguay Crece Contigo, Cercanías y Jóvenes en Red, destinados específicamente a los jóvenes que no estudian ni trabajan provenientes de hogares pobres.

Hay buenas razones para creer que la respuesta afirmativa del gobierno es acertada: concentración de la pobreza extrema, segregación residencial, mayores tasas de desempleo, bajos niveles educativos, etcétera. Pero ¿basta con ellas para sostener la existencia de una frontera? ¿Y de existir, dónde habría que trazarla? El caso de los jóvenes que no estudian ni trabajan *propiamente dichos* puede aclarar un poco la cuestión.

Como vimos, estos jóvenes proceden de la sociología de la juventud, de la que emergen con el nombre de Aislados. En su versión más sencilla surgen del estudio de las transiciones y las trayectorias de vida como un cruce posible entre el valor *no estudia* y el valor *no trabaja*. Sin embargo, su aparición es problemática. Si bien la categoría está prevista lógicamente, para la teoría debería ser un casillero empíricamente vacío. Y es que para una sociología que estudia las transiciones de la adolescencia y la adultez, el caso del Aislado aparece como un sinsentido: no una trayectoria en particular, sino la ruptura de toda trayectoria.

Lo cierto es que a pesar de que se estudien distintas trayectorias reales, no existe sino una única trayectoria: la que lleva de las posiciones privadas-adolescentes a

las públicas-adultas. El camino virtuoso no es más que la mejor manera de realizar esa trayectoria. Dada la existencia de ese camino virtuoso, el problema es explicar la ocurrencia de trayectorias que se apartan de la virtuosa, y para eso admite una serie de factores que apartan al joven de esta trayectoria. Pero en cualquier caso, la trayectoria se da. A la luz de esta teoría la adopción temprana de posiciones adultas aparece como inconveniente pero comprensible. El retraimiento de toda posición, por el contrario, aparece como profundamente irracional.

Pero este es precisamente el caso del Aislado. Un Aislado es alguien que se apartó de esa única trayectoria posible, y de esa manera pone en jaque la racionalidad más fundamental de esta teoría. De ahí que en el análisis de los jóvenes que no estudian ni trabajan sea tan importante la diferenciación de los jóvenes desempleados: su transición es dificultosa, pero siguen en el trayecto. Dentro de un esquema de ciencia normal, el joven que no estudia ni trabaja es, más que un enigma, una anomalía (Kuhn, 1962).

Desde el punto de vista de la investigación, el problema aquí es cómo explicar esta situación. No es que causas como la situación económica o el funcionamiento del sistema educativo desaparezcan, pero resultan insuficientes: jóvenes en similares posiciones objetivas pueden acabar o no como Aislados. Al rescate llega una nueva causa: los valores o *pautas culturales*. Se trata de sistemas de representaciones, creencias, mundos de vida, etcétera, que guían el comportamiento de las personas y que, por lo tanto, permiten explicarlo.

Por ejemplo, los factores culturales son usados con particular fuerza para explicar la situación de las jóvenes de hogares pobres que se dedican a los quehaceres del hogar: la explicación estaría en la prevalencia entre los sectores más pobres de una pauta familiar tradicional de tipo *bread-winner*, en la que el hombre sale a trabajar y la mujer se queda en el hogar. El problema, entonces, sería la existencia de pautas de valores que condenan a ciertos grupos e individuos a trayectorias vulnerables y subalternas, sin perspectiva alguna de salida de la pobreza.

Al contrario de lo que sucede en el discurso punitivo (Paternain, 2012), en el que los valores son algo adquirido de una vez y para siempre, y definen una ontología del individuo y por tanto quedan por fuera de la acción de lo social, en este discurso existe una teoría de la adquisición de los valores. Para eso se recurre a una teoría de la identificación que da particular importancia a los referentes, los *role models*. Por ejemplo, Federico Rodríguez, Diego Hernández y Gabriel Corbo, en un trabajo publicado en un libro del Banco Mundial, estudian a los jóvenes que no estudian ni trabajan prestando particular atención a la dimensión territorial. Para esto establecen una tipología de barrios en función de la composición de la población en términos de nivel socioeconómico. Establecen tres categorías: Medio y alto, Bajo heterogéneo y Bajo homogéneo. Un barrio Bajo homogéneo es un barrio donde la población es homogéneamente pobre. No debería sorprendernos que sea en esos barrios donde encuentren una mayor concentración, tanto absoluta como relativa, de jóvenes que no estudian ni trabajan. La explicación dada es que en esos barrios los jóvenes no tendrían referentes

exitosos a los que imitar, de los cuales adquirir pautas culturales que les ayudarían a salir de la situación de pobreza (Rodríguez, Hernández y Corbo, 2013). Algo similar planteaba Rama en su informes de 1992, *¿Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay?*, cuando mostraba que el principal factor explicativo en la producción de mutantes (jóvenes provenientes de hogares de bajo nivel educativo que, sin embargo, lograban éxito escolar) era el compromiso de la familia con los valores escolares. La solución, entonces, además de ayudarles con los factores externos, es cambiar las pautas de valores de esos jóvenes. No solo darles oportunidades, sino darles la oportunidad de aprovechar las oportunidades.

Ahora bien, ¿cuáles son exactamente esos valores? No es posible, por supuesto, hacer una lista taxativa. Sin embargo, una revisión de la literatura da un panorama: la importancia de los valores familiares y los efectos negativos (en términos de acumulación de capital humano) que tienen las familias extendidas o desestructuradas (Filgueira, 2001); la identificación de la familia con los valores de la escuela, expresada en el efecto positivo que tiene el acompañamiento de los padres al momento de hacer los deberes de los hijos (Rama, 1992); «orientaciones valorativas vinculadas a la disciplina, a la asociación entre esfuerzo y logro», y fundamentalmente, «a la disposición a diferir gratificaciones inmediatas en beneficio de inversiones que mejoran las probabilidades de un mayor y más estable bienestar futuro» (Kaztman, 1999: 32). En definitiva, los valores positivos con los que los jóvenes vulnerables deberían identificarse no son otros que los valores dominantes. Por el contrario, Rodríguez, Hernández y Corbo entienden que las pautas valorativas surgidas de la interacción que se da en barrios de nivel socioeconómico homogéneamente bajo, es decir, de las interacciones de los pobres entre sí (sin precisar cuáles son esas pautas) son problemáticas.

Cuesta no recordar el concepto de *violencia simbólica*: el «poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza» (Bourdieu y Passeron, 1970). Sin embargo, no es así como lo entienden estos autores: la razón por la que los jóvenes de hogares vulnerables deberían incorporar estos valores es que les conviene. Implícitamente, esa es la respuesta que se da cada vez que se marca la frontera de la integración en los valores: quienes los compartan estarán «incluidos», con todas las ventajas que eso conlleva. Pero es también una respuesta que Kaztman da explícitamente: al definir capital humano, incluye en él «orientaciones valorativas vinculadas a la disciplina, a la asociación entre esfuerzo y logro, y a la disposición a diferir gratificaciones inmediatas en beneficio de inversiones que mejoran la probabilidad de un mayor y más estable bienestar futuro» (Kaztman, 1999). Aceptar los valores, es decir, las reglas del juego, es algo que los pobres deben hacer *por su propia conveniencia*. Toda esta sociología de la juventud converge en afirmar precisamente eso.

Parecería, entonces, que la frontera está dibujada a la altura de los valores. Y sin embargo, hay razones para sospechar de la existencia misma de esa frontera.

Si fue necesario recurrir a los valores para explicar las trayectorias seguidas por estos jóvenes, fue porque los otros factores no fueron suficientes para discriminar los casos: jóvenes en situaciones similares tomaron caminos diferentes. Pero hay otro problema, uno vinculado directamente con la estimación de los jóvenes que no estudian ni trabajan: cuando se los mide, parecen escurrirse como arena entre las manos. El *Atlas sociodemográfico y de la desigualdad del Uruguay*, basado en el censo del año 2011, estima el total de jóvenes que no estudian ni trabajan en 136 354: 17,5 % de las personas de entre 14 y 29 años. Sin embargo, ese total no reconoce diferencias internas. No diferencia, por ejemplo, a los 37 855 jóvenes que buscan trabajo y no lo encuentran. Cuando se afina la medición y se pretende incluir tan solo a los jóvenes que no estudian ni trabajan propiamente dichos, el número se reduce considerablemente: 30 075 «Inactivos que no realizan tareas del hogar», apenas el 4 % de las personas en ese tramo etario (Calvo, 2014).

Pero incluso esa estimación resulta ser incierta: el «joven que no estudia ni trabaja propiamente dicho» no es sino una categoría residual, construida a partir de lo que no es (INJU, 2012). Dentro de esa categoría existe una miríada de situaciones que no están siendo diferenciadas: jóvenes discapacitados, participantes en programas de empleo, asistentes de actividades de educación informal, beneficiarios de políticas sociales, ocupados en actividades informales o incluso ilegales. Quitando tan solo a los discapacitados severos, la cantidad se reduce a 28 557.¹¹ Rodríguez, Hernández y Corbo se lanzan a la identificación de distintas situaciones dentro de la vulnerabilidad y estudian a estos jóvenes a partir de variables como el sexo, la edad y el lugar de residencia, y de hecho encuentran un grupo muy especialmente vulnerable: los adolescentes varones de entre 15 y 19 años residentes en barrios de nivel Bajo homogéneo de Montevideo. Pero en este grupo no hay más de unas 7000 personas.

Conclusiones

Es hora de volver a la pregunta que dio origen a esta discusión: ¿quiénes son los *ninis* y por qué importan tanto? Como acabamos de ver, la cosa no para de complicarse: a medida que se los define con más exactitud y se los mide con mayor precisión, la cantidad de estos jóvenes decrece sin cesar. Y sin embargo, el interés en ellos persiste. Creo que la respuesta es que el joven que no estudia ni trabaja, en tanto objeto discursivo, es un producto, el resultado de un proceso productivo.

Producto no es sinónimo de *constructo*. Como suele recordársele al estudiante de sociología, todo concepto se construye. Pero esa construcción implica siempre un constructor consciente que despliega un esfuerzo voluntario en esa construcción. *Producto*, en el sentido en que lo uso aquí, no significa eso. No hay detrás de la producción una voluntad soberana que decide crear ese objeto. La

11 Estimación propia a partir del censo de 2011.

producción se parece menos a un *acto* que a una *práctica*, guiada por una *racionalidad* antes que por una *voluntad* (Castro-Gómez, 2010). Que se trate de un producto no significa que su existencia sea una falsedad. Pero sí significa que no es una Verdad.

Lo que muestra el análisis del joven que no estudia ni trabaja es precisamente eso: su producción responde a ciertas reglas de formación que gobiernan los textos analizados, que componen precisamente una *formación discursiva*. Fue el análisis de esas reglas lo que permitió comprender la emergencia del nini. Su poder es tal que la existencia de esos jóvenes se sostiene a pesar de que empíricamente sea tremendamente difícil tanto identificarlos como diferenciarlos de otros jóvenes pertenecientes a la misma clase pero en una situación transicional diferente.

Esta emergencia seguramente no se hubiera dado en una formación diferente, aun si ella también se llamase «sociología de la juventud». Existen otras de esas sociologías, y el joven que no estudia ni trabaja no es uno de sus objetos. No lo es, por ejemplo, en ese discurso sobre la juventud propio del discurso punitivo. Como mencioné al principio, la presencia de los jóvenes que no estudian ni trabajan en los medios de comunicación ha sido más bien marginal. En ellos es otra la formación discursiva hegemónica a la hora de hablar de los jóvenes, mucho más cercana a lo que Paternain (2012) llama «hegemonía conservadora». Uno de sus productos característicos es el «mejor infractor». En ocasiones llega a hablar de jóvenes que no estudian ni trabajan, pero lo hace con el fin de deslegitimar el término, ridiculizarlo para así marcar que esos supuestos ninis no son otra cosa que planchas y delincuentes.¹² La intención, por supuesto, es clara: atacando uno de sus productos se ataca toda la formación discursiva, en lo que no es sino parte de una lucha por la hegemonía.

Esta formación discursiva no es en absoluto ciega a la heterogeneidad existente entre las personas llamadas «jóvenes». De hecho, la homogeneización e indiferenciación es una de las críticas más tempranas y contundentes que recibe y de que intenta hacerse cargo (Filardo, 2010). Sin embargo, a pesar del reconocimiento de la existencia de «distintas juventudes» (Filardo, 2010), la juventud no deja de volver a ser unificada, reunida en torno a un elemento común. ¿Y cuál es ese elemento común? La posición en relación con la educación, esa educación que funciona prácticamente como sinónimo de capital humano y que si bien no es la única variable explicativa del desempeño en el mercado laboral, sí es la principal. Todos los jóvenes, sin importar su clase de origen, se igualan entonces en su necesidad de acumular ese capital. Lo que los separa no es más

12 Un ejemplo particularmente extremo y caricaturesco fue el editorial del diario *El País* del 21/9/2011, titulado «Sociedad en peligro», que comenzaba con las siguientes poco felices palabras: «Dentro de la masa de ignorantes que pueblan este mundo, figuran en lugar destacado los miles de adolescentes que no estudian ni trabajan. Esa legión de inservibles (que no debe ser demonizada, según aconsejan ciertos sectores ilustrados) es ante todo víctima de hogares encabezados por padres a quienes la magistratura uruguaya confiere la categoría de responsables, ya que les entrega los hijos infractores toda vez que son procesados sin prisión».

que las condiciones de partida en que individualmente realizan esa acumulación, y por lo tanto solo sobre esas condiciones individuales tiene sentido operar. Es por eso que solo se preocupa por los jóvenes vulnerables: no es que no estudie a los jóvenes de clases medias y altas, sino que no encuentra nada problemático en su situación. Comparte así la racionalidad general de la perspectiva llamada Activos-Vulnerabilidad-Estructura de oportunidades, desarrollada por Kaztman y Filgueira (1998).

A pesar de que la suerte de la batalla en el campo de los medios parece haber favorecido al discurso punitivo, el Estado —o al menos algunos de sus sectores, reparticiones y organismos— parece haber sido tomado por esta sociología de la juventud. Si bien no puedo afirmar con certeza que se trate de la producción cuantitativamente mayoritaria dentro de la academia y los organismos internacionales, sí es la producción que ha logrado mayor peso dentro del Estado. Como ya mostré, sus racionalidades y sus categorías han sido asumidas por reparticiones en varios ministerios y entes autónomos. El ascenso puede verse también en algunos documentos específicos. Una rápida mirada a la ley 16.873, de 1997, de Contratos Laborales, centrada en la situación laboral de los jóvenes, muestra que este discurso prácticamente no había logrado hacer mella en aquel entonces. Quince años después la cosa había cambiado bastante. La ley 19.133, de 2012, de Fomento del Empleo Juvenil, que vino a reemplazar los jirones de la 16.873, forma indudablemente parte de esta formación discursiva.

Otro documento netamente gubernamental en el que este ascenso puede observarse es el Plan Nacional de Juventudes 2011-2015, desarrollado al comienzo de la presidencia de José Mujica, que tiene como insumo fundamental la Encuesta Nacional de Adolescencias y Juventudes. La presencia absolutamente dominante de la racionalidad, los conceptos e incluso los textos de esta formación discursiva dentro de ese documento que se presenta a sí mismo como «una hoja de ruta, una herramienta que sistematiza, ordena y da coherencia a las principales decisiones, acciones e instrumentos innovadores de política pública» (Consejo Nacional de Políticas Sociales, 2011: 13) y que va firmado por el propio presidente ilustra con bastante claridad la hegemonía obtenida dentro del Estado —al menos dentro de amplias porciones de él.

Creo que desde la perspectiva de esta sociología su posición actual constituye un éxito rotundo. Se trata de una tecnología con una fuerte vocación por la producción de políticas públicas. Prácticamente todos los textos que la integran incluyen apartados con recomendaciones de políticas, y piensan al Estado como el lugar desde el cual desplegar su propia praxis. Su localización dentro del Estado uruguayo y su papel en la confección de políticas permiten hablar de una tecnología de gobierno (Smith, 1972) o de una maquinaria intelectual (Rose, 1991), es decir, una tecnología que al mismo tiempo produce conocimiento sobre el mundo y genera efectos sobre él: conocer a los jóvenes es lo mismo que producirlos, y el cómo se los conoce es también el cómo se los produce.

Referencias bibliográficas

- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1970). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Laia.
- CALVO, J. (coord.) (2014). *Atlas sociodemográfico y de la desigualdad del Uruguay*. Fascículo 4: «Jóvenes en Uruguay: demografía, educación, mercado laboral y emancipación». Montevideo: Unidad Multidisciplinaria, Facultad de Ciencias Sociales, Udelar.
- CASTRO-GÓMEZ, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Consejo Nacional de Políticas Sociales (2011). *Plan Nacional de Juventudes 2011-2015*. Montevideo.
- DE ARMAS, G. y RETAMOSO, A. (2010) *La universalización de la educación media en Uruguay*. Montevideo: UNICEF.
- ERRANDONEA, F.; GÓMEZ, G. y PEREIRA, L. (2014). *Anuario Estadístico de Educación 2013*. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura.
- FERNÁNDEZ, T. y BIANCO, C. (2012). «Dos modelos de inclusión educativa: PAC y FPB en Uruguay (2007-2001)». *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21/2014, Instituto de Ciencia Política, Facultad de Ciencias Sociales, Udelar.
- FILARDO, V. (2010). *Transiciones a la adultez y educación*. Montevideo: Cuadernos del UNFPA.
- CABRERA, M. y AGUIAR, S. (2010). *Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud. Segundo informe*. Montevideo: Ministerio de Desarrollo Social.
- FILGUEIRA, C. (2001). *Estructura de oportunidades y vulnerabilidad social: aproximaciones conceptuales recientes*. Santiago de Chile: CEPAL.
- y FUENTES, A. (2001). *Un análisis acerca de los jóvenes que no estudian ni trabajan*. Montevideo: ANEP.
- (1998). *Emancipación juvenil: trayectorias y destinos*. Montevideo: CEPAL.
- FILGUEIRA, F. y DE ARMAS, G. (2007). «En busca del tiempo perdido: las tareas del Uruguay social del siglo XXI». En AROCENA, R. y CAETANO, G. *Uruguay: agenda 2020* (pp. 85-132). Montevideo: Santillana.
- FOUCAULT, M. (2008). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- (2004a). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2004b). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- GARCÉ, A. y DE ARMAS, G. (2004). «Política y conocimiento especializado: la reforma educativa en Uruguay (1995-1999)». *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 14/2004, Instituto de Ciencia Política, Facultad de Ciencias Sociales, Udelar.
- INSTITUTO NACIONAL DE LA JUVENTUD (INJU) (2012). *¿Ni Ni? Aportes para una nueva mirada*.
- KAZTMAN, R. (1999). *Activos y estructuras de oportunidades: estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay*. Montevideo: CEPAL.
- y FILGUEIRA, C. (1998). *Una mirada crítica al «assets-vulnerability approach»: orígenes, aplicaciones y posibles innovaciones*. CEPAL.
- KUHN, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Poder Legislativo (1997). Ley 16.873, de Contratos Laborales.
- (2013). Ley 19.133, de Fomento del Empleo Juvenil.
- LIJTENSTEIN, S. y BRUNINI, A. (2011). *Empleo y educación: pilares para la construcción de la trayectoria laboral de los jóvenes*. Montevideo: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

- MARGULIS, M. (1996). *La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires: Biblos.
- MOSER, C. (1998). «The Asset Vulnerability Framework: Reassessing Urban Poverty Reduction Strategies». *World Development*, vol. 26, n.º 1, Londres, The World Bank.
- NARBONDO, I., SANTOS, C., OYHANTÇABAL, G. y GUTIÉRREZ, R. (2013). «Seis tesis urgentes sobre el neodesarrollismo en Uruguay». *Contrapunto*, n.º 2, pp. 13-32, *Bienes comunes: saqueo y resistencias*, Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio, Udelar.
- OIT. (2013). *Trabajo decente y juventud en América Latina: políticas para la acción*. Lima: OIT.
- PATERNAIN, R. (2012). «La hegemonía conservadora en el campo de la seguridad: una interpretación del caso uruguayo». *Crítica contemporánea*, n.º 2, Instituto de Ciencia Política, Facultad de Ciencias Sociales, Udelar.
- PATRÓN, R. (2011). *When more schooling is not worth the effort: another look at the dropout decisions of disadvantaged students in Uruguay*. Documento de trabajo. Departamento de Economía, Facultad de Ciencias Sociales, Udelar.
- PODER EJECUTIVO (2013). *La intervención en 7 Zonas como parte de la Reforma Social*.
- RAMA, G. (1992). *¿Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas del Uruguay?: los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos*. Montevideo: CEPAL.
- (1989). «La situación de la juventud y los problemas de su inserción en la sociedad». En *Políticas sociales en Uruguay: educación y juventud* (pp. 100-144). Montevideo: CEPAL.
- RODRÍGUEZ, F., HERNÁNDEZ, D. y CORBO, G. (2013). «Jóvenes que no estudian ni trabajan en Montevideo». En Rofman, R. (ed.). *Hacia un Uruguay más equitativo* (pp. 19-50). Buenos Aires: Banco Mundial.
- ROSE, N. y MILLER, P. (1992). «Political power beyond the State». *British Journal of Sociology*, vol. 43, n.º 2, pp. 172-205. [Versión electrónica.]
- SERNA, M. (2012). «Exclusión y vulnerabilidad social: qué hay de nuevo en los debates contemporáneos». En *Vulnerabilidad y exclusión: aportes para políticas sociales* (pp. 7-20). Montevideo: Ministerio de Desarrollo Social y Facultad de Ciencias Sociales, Udelar.
- SMITH, D. (1972). *Women's perspective as a radical critique of sociology*. [Versión electrónica.] Uruguay XXI (2013). *Zonas francas en Uruguay*. Montevideo. [Versión electrónica.]
- VISCARDI, N. y BARBERO, M. (2011). «Seguridad, medios y construcción de la imagen de peligrosidad en los jóvenes». *El Uruguay desde la sociología IX*, Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Udelar.
- VISCARDI, N. y LOVESIO, B. (2003). «Los estudios de la mujer y de los jóvenes en la construcción del conocimiento sociológico uruguayo». *Revista de Ciencias Sociales*, año XVI, n.º 21, Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Udelar.

La experiencia juvenil: temporalidades y sentidos en la escuela secundaria argentina

LUCÍA LITICHEVER¹ Y PEDRO NÚÑEZ²

Resumen: Este artículo busca aportar a la reflexión sobre las características que asume la experiencia juvenil en la escuela secundaria en la actualidad. Se presentan los resultados de una investigación realizada en tres centros urbanos de la Argentina donde se indagó en los sentidos que los estudiantes otorgan al tiempo en la escuela (los aspectos que más les gustan, las interacciones con sus pares y sus expectativas en relación con los estudios). El trabajo problematiza sobre los cambios en las funciones del nivel e incorpora una mirada que permite repensar los desafíos de la obligatoriedad de la escuela secundaria.

Palabras clave: experiencia juvenil; educación secundaria; obligatoriedad.

Introducción

En los últimos años, el sistema educativo argentino atravesó un conjunto de transformaciones que reconfiguraron su fisonomía. Sobre el nivel secundario recaen una serie de demandas disímiles: algunas clásicas (formar para la ciudadanía, para el trabajo, para la continuación de los estudios), que se amalgaman con otras más nuevas, como la seguridad vial, los derechos sexuales y reproductivos, incentivar la formación de centros de estudiantes, ofrecer talleres de diverso tipo. De esta forma, la escuela secundaria concentra un conjunto de expectativas muchas veces contradictorias. En la actualidad se le exige combinar la expansión de la matrícula con la intención de lograr una escuela *inclusiva* y de calidad.

En este artículo buscamos incorporar nuevas discusiones al debate sobre la escuela secundaria con la intención de pensar las problemáticas desde las coordenadas actuales, a partir de las formas de ser joven y de las características de la propuesta escolar existentes. En el primer apartado presentamos una radiografía del nivel secundario, para ver la evolución de la matrícula en un recorte diacrónico y la configuración que asumió en los últimos años, con la intención de desentrañar las tensiones, conflictos y cambios que ocurren, al decir de Elías (1996), en las formas específicas de interdependencia que unen recíprocamente a los individuos.

En el segundo y tercer apartado nos preguntamos por los sentidos que los jóvenes otorgan a su paso por la escuela (los aspectos que más les gustan, las

1 Conicet-Flacso-UBA.

2 Flacso-Unipe-UNGS.

interacciones con sus pares y sus expectativas en relación con los estudios). A través de este conjunto de interrogantes, buscamos indagar en los significados de la escuela secundaria así como las expectativas de las y los jóvenes acerca de lo que pudiera ocurrir en el espacio escolar: ¿qué sentidos atribuyen?, ¿cómo influyen los vínculos intergeneracionales en la trayectoria escolar?, ¿cómo se imaginan cuando terminen la escuela?

La configuración del nivel secundario: tensiones entre el incremento de la matrícula y la persistencia de desigualdades

La Argentina, siguiendo la tendencia de los países del Cono Sur y de México, al sancionar en 2006 una nueva Ley Nacional de Educación estableció la obligatoriedad del nivel secundario. Así, la escuela secundaria se configura como una institución atravesada por una doble obligatoriedad (D'Aloisio, 2014) ya que a la obligatoriedad legal se suma la social (Tenti Fanfani, 2007).

Al observar las tasas netas de escolarización secundaria, encontramos cambios significativos ya que en las últimas décadas aumentó de manera considerable al pasar del 42,2 % en 1980 al 59,3 % en 1991, hasta alcanzar el 71,5 % en 2001 (Cappellacci y Miranda, 2007) y el 85 % en 2011 (DINIECE, 2014). Sin embargo, existen dificultades para sostener la escolaridad ya que las tasas de lo que suele conceptualizarse como abandono escolar se incrementan en los tres últimos años de la estructura del nivel (9,64 % en el secundario básico y 15,83 % en el nivel secundario orientado para el total del país) (DINIECE, 2014). El tránsito de un ciclo a otro se mantiene como un momento bisagra en las biografías de los jóvenes. Como observamos a partir de estos datos, existe una diferencia importante entre la trayectoria educativa teórica y la trayectoria real de los jóvenes. Mientras la primera diseña aquellos itinerarios ideales en el sistema que siguen una progresión lineal de tiempos marcados por una periodización estándar, la trayectoria real expresa los modos efectivos en que gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización (Terigi, 2007).

La concepción de la desigualdad en cuanto relacional nos permite analizar los datos presentados inscribiéndolos dentro de la dinámica social, y como una invitación a reflexionar sobre los principios de justicia que deberían regir una sociedad o las formas de ciudadanía (Kessler, 2014). Las experiencias juveniles en la escuela secundaria tienen lugar en un escenario que combina el aumento de la cobertura del nivel secundario con un sistema educativo caracterizado por su fragmentación, por lo que muchos jóvenes atraviesan una experiencia educativa de baja intensidad (Kessler, 2002). Efectivamente, tal como señalaron investigaciones recientes, en los últimos años en la Argentina tuvo lugar un proceso de fragmentación social que contribuyó a configurar en el ámbito educativo distintos fragmentos sin relación entre sí (Tiramonti, 2004).

En los últimos tiempos, al proceso de fragmentación se sobreimprime una distinción entre tipos de comunidades educativas. Esto nos lleva a sostener la idea de un crecimiento amorfo del nivel (Núñez y Litichever, 2015). Se aumentó la cantidad de establecimientos, se expandió la matrícula de manera más dinámica en los márgenes, en entornos rurales o donde no existía infraestructura, proliferan intentos de cambio en el formato, se proyectaron nuevas escuelas, pero esta ampliación es acompañada por un crecimiento heterogéneo que genera una disparidad de situaciones preservando ciertas desigualdades existentes de acuerdo al tipo de institución en la cual se estudie. Esta expansión de la matrícula implica que las y los jóvenes ya no siguen patrones homogéneos en sus trayectorias, sino que coexisten múltiples experiencias escolares, que ponen en tensión la distinción entre universalismo y particularismo (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004; Southwell, 2009). Este proceso puso en duda los mismos significados que amplios sectores sociales atribuían a la escolarización, en particular la vigencia de la posibilidad de construir una regla que enlace a los diferentes actores con un horizonte común de justicia (Southwell, 2004). Ahora bien, cabe aquí incorporar una mirada diacrónica que considera las características iniciales de la configuración del sistema educativo argentino, encarnado por un proyecto político pedagógico cuya opción era la inclusión por homogeneización, combinando posiciones democratizadoras con otras autoritarias (Pineau y Birgin, 2006) y cierto temor a la diversidad. En esta nueva escena social y escolar permanecen dificultades para trabajar con la diversidad (sexual, social, étnica, entre otras). La persistencia en la creencia en la igualdad de oportunidades encubre la producción de desigualdades entendidas como consecuencia de una competencia justa y la posibilidad de pensar en la construcción de una igualdad de posiciones en la que los distintos grupos o categorías sociales cuenten con similares beneficios, más allá de su lugar en la estructura social (Dubet, 2011).

A modo de hipótesis, podemos pensar que a las desigualdades tradicionales se suman desigualdades horizontales, a partir de los intentos de diferenciación entre las instituciones que reciben jóvenes de un perfil socioeconómico similar, por lo que en las páginas que siguen intentamos desentrañar los términos que estructuran la pertenencia a estas y, a través de ellas, los aprendizajes y las posibilidades en la experiencia escolar de las nuevas generaciones. Para abordar estas discusiones presentaremos avances de un proyecto de investigación en curso³ por el cual se aplicaron un total de 260 encuestas en nueve escuelas de

3 El presente trabajo forma parte de la línea de investigación que los autores desarrollan en el Proyecto PICTO 2012 UNIPE-ANPCYT n.º 97 «Escuela media y cultura contemporánea: vínculos generacionales, convivencia y formación ciudadana», bajo la dirección de Myriam Southwell, que se inició en 2012 en el Área Educación de la Flacso Argentina y la Universidad Pedagógica Provincial (provincia de Buenos Aires). Asimismo, Pedro Núñez participa de los siguientes proyectos: 1) PICT 2012-1251 «Activismo y compromiso político juvenil: un estudio sociohistórico de sus experiencias políticas y militantes (1969-2011)», dirigido por Melina Vázquez; 2) PICT 2012-2751 «Juventud, política y nación: un estudio sobre sentidos, disposiciones y experiencias en torno a la política y el proyecto común», ANPCYT, dirigido

tres jurisdicciones del país (tres escuelas de la ciudad de Buenos Aires, dos en Rosario y cuatro en distintas localidades de la provincia de Buenos Aires, dos del Gran Buenos Aires y dos del interior).⁴ En cada institución se seleccionó una división de estudiantes del anteúltimo año del secundario. También se realizaron entrevistas con estudiantes, docentes y directivos, y observaciones, así como también se relevaron fuentes primarias y secundarias. Las escuelas fueron seleccionadas por tratarse de *modelos de instituciones*, siguiendo un criterio similar al propuesto por McLeod y Yates (2006). Cada una de ellas se caracteriza por cuestiones diferentes que enriquecen el análisis. Proponemos un análisis de escuelas en tanto *estilos institucionales*, los cuales delinear diferentes perfiles de formación, cada uno tiene rasgos distintivos que orientan su tarea y perfilan el quehacer diario (Litichever, 2010). Así las escuelas seleccionadas para el trabajo de campo difieren en la composición de su matrícula, tradiciones, perfil de los docentes, modalidad y características de su propuesta, por lo que la intención no es establecer una comparación entre ellas, sino poder generar reflexiones más amplias a partir del estudio de dichos modelos.

Experiencias juveniles y desigualdades: la incidencia de las razones de elección de la escuela

Las experiencias juveniles actuales tienen lugar en un contexto signado por una profunda transformación de las formas de transmisión cultural en nuestras sociedades. Asimismo, ocurre en momentos de mayores cuestionamientos del lugar de autoridad legitimada de los docentes para la transmisión de los saberes. Como fue ampliamente señalado por varias investigaciones, la escuela

por Miriam Kriger. El trabajo de campo en Rosario fue realizado por integrantes del seminario «Juventudes y Políticas de juventud» de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario, coordinado por Diego Beretta, y contó con la participación de Fernando Laredo, Romina Trinchero, Verónica Crescini, Magda Bergami y Victoria Estévez. En la ciudad de Buenos Aires, Catalina González del Cerro y Estefanía Otero colaboraron con los autores en la aplicación de las encuestas y realización de entrevistas.

- 4 En la provincia de Buenos Aires, el trabajo de campo se realizó en un excolegio nacional considerado prestigioso, situado en la zona norte del Gran Buenos Aires, un exnacional en el interior de la provincia, una escuela técnica en un distrito de impronta industrial y una escuela nueva creada a mediados de los años noventa durante el proceso de masificación de la matrícula en la zona oeste del Gran Buenos Aires, en un municipio altamente poblado. En la ciudad de Buenos Aires se escogieron una escuela dependiente de la universidad, un exnacional ubicado en una zona de la ciudad de alto poder adquisitivo, pero donde la mayoría de la matrícula proviene de una villa miseria cercana y una EMEM —instituciones creadas a comienzos de los noventa en zonas de la ciudad con menor cobertura de la matrícula y con modificaciones en sus propuestas respecto de las escuelas tradicionales—. Por su parte, en Rosario también se eligió una escuela dependiente de la universidad y una institución de gestión privada que atiende a jóvenes de sectores populares y se ubica en un barrio en la entrada de la ciudad.

secundaria ya no concentra el monopolio de la cultura legitimada. El auge de las nuevas tecnologías, la velocidad de circulación de la información, los diferentes tiempos y espacios en que transcurre la vida de las nuevas generaciones afectan las funciones más tradicionales del nivel.

A lo largo de estas páginas entendemos la noción de juventud como una construcción social, que adquiere sentido en «la interacción entre las condiciones sociales y las imágenes culturales que cada sociedad elabora en cada momento histórico sobre este grupo de edad» (Feixa, 1999: 84). La diversidad de estilos juveniles, las diferencias en las trayectorias estudiantiles, no hace más que resaltar la existencia de una heterogeneidad de formas de ser joven, bastante alejada de una creencia extendida sobre la existencia de una única juventud, de conductas homogéneas. Los procesos tienen repercusiones diferentes de acuerdo a la clase social, al lugar de residencia, al género, a la sexualidad, etnia y distintos clivajes de construcción de las identificaciones. Sin embargo, también es factible, con extrema prudencia, señalar algunas tendencias comunes que atraviesan a las y los jóvenes más allá de las diferencias señaladas, ya que participan en acontecimientos y experiencias que crean lazos (Mannheim, 1993). Estos abordajes nos permiten trazar un panorama más completo, sin descuidar la atención sobre cómo repercuten estas cuestiones de acuerdo a la posición social.

¿Qué características asume hoy la experiencia escolar juvenil? Al recuperar la noción de la experiencia escolar podemos dar cuenta de la forma en que esos recorridos, vivencias y sentires «individuales» se inscriben en relaciones sociales de poder e históricamente situadas (Rockwell, 1990). En los últimos años distintos estudios se preguntaron por la experiencia estudiantil en distintos ámbitos, por ejemplo, Sandra Carli (2012) para el caso de los estudiantes universitarios presta atención a los modos de sociabilidad, las sensibilidades estudiantiles y los modos en los que pueden apropiarse de sus instituciones. Por su parte, para el caso de la escuela media francesa, Dubet y Martuccelli entienden a la experiencia escolar como una construcción tanto personal como social e institucional ya que comprende las relaciones, significaciones, lógicas de acción y estrategias a través de las cuales estudiantes y profesores se constituyen en su integración a un espacio escolar con diversas lógicas de acción institucional (Dubet y Martuccelli, 1998). En el ámbito latinoamericano, Savarí (2010) analiza las trayectorias educativas de jóvenes mexicanos apelando al concepto de escuela acotada, ya que compite con otras instancias, como, por ejemplo, la migración o la temprana incorporación al mercado de trabajo. El autor encuentra que el tiempo escolar está restringido a lo que ocurra únicamente en el edificio escolar ya que muchos jóvenes no cuentan con espacios donde realizar tareas o estudiar, o no tienen la posibilidad de contar con apoyo de familiares o amigos en el estudio.

Una vía de comprensión de las experiencias juveniles en la escuela secundaria pasa por interrogarse por las cosas que les gustan a las y los jóvenes de sus escuelas, por la valoración acerca de lo que allí encuentran, por las razones por las eligieron sus escuelas o por las funciones que les otorgan. Iniciemos el recorrido

a través de las razones que esgrimen acerca de la elección de su escuela.⁵ La opción más resaltada es «porque tiene buen nivel educativo» (34 %), mientras que la segunda refiere a la modalidad: «porque quería una escuela con esta orientación/modalidad» (27 %). Cabe aclarar que este aspecto tiene un peso muy importante en escuelas técnicas, pero que se reduce considerablemente como razón de elección en otro tipo de establecimientos. De hecho, cuando entrevistamos a jóvenes que asisten a esas escuelas de dependencia universitaria de la modalidad de contabilidad enfatizan en los aspectos de la formación humanista que allí tiene lugar y critican la cantidad de materias contables. La modalidad aquí aparece desdibujada, o se superpone con otros aprendizajes que ocurren en el espacio escolar y que son más generales que los contenidos específicos que la orientación supone. Estos estudiantes, que suelen acceder a dichas instituciones a partir de una decisión familiar o porque familiares suyos estudiaron allí, mencionan otras dimensiones de la vida escolar como prioritarias: algunas materias, la presencia de centros de estudiantes, la diversidad de la población que asiste.

Otro conjunto de respuestas fundamenta la elección de la escuela en la expectativa de que esta le aporte un componente diferencial, generalmente la obtención de trabajo. Esta cuestión fue resaltada por un 23,2 % de los encuestados que señalaron que asisten a esa escuela «porque ofrece posibilidades de trabajo a futuro».⁶ En estos casos, encontramos una relación instrumental con la escuela, un sentido de la escolaridad vinculado a lo que la escuela habilita en un futuro, como señala un estudiante de una escuela de gestión privada que recibe a jóvenes de sectores populares en Rosario:

Porque me gusta venir a la escuela, tengo que terminar, estoy a dos pasos. Y me gusta venir, me sirve para entrar a otro laburo más firme. Yo quieroirme y estudiar gendarme. Me piden el currículum y el diploma del secundario, y tengo que tener 18.

En cuarto lugar, aparece, entre los motivos de elección de la escuela: «porque me la recomendaron», que reúne un 22 % de menciones, seguida por «porque mi familia la eligió» (20,8 %). Estas opciones muestran la persistencia de una representación que concibe a las credenciales educativas como bienes intercambiables

5 La primera pregunta era: ¿Por qué venís a esta escuela? Se les brindaban las siguientes opciones, de las que podían señalar hasta tres: Porque vienen mis amigos/as; Porque me queda cerca de mi casa/trabajo/trabajo de mis padres; Porque tiene prestigio; Porque vienen/vinieron mis hermanos; Porque me la recomendaron; Porque es más fácil que otras; Porque me conviene el horario; Porque mi familia la eligió; Porque quería una escuela con esta orientación/modalidad; Porque es la única en la que conseguí vacante; Porque no hay otra opción en la zona; Porque repetí; Porque tiene buen nivel educativo; Porque ofrece posibilidades de trabajo a futuro; Por otros motivos que no están en esta lista; No sé.

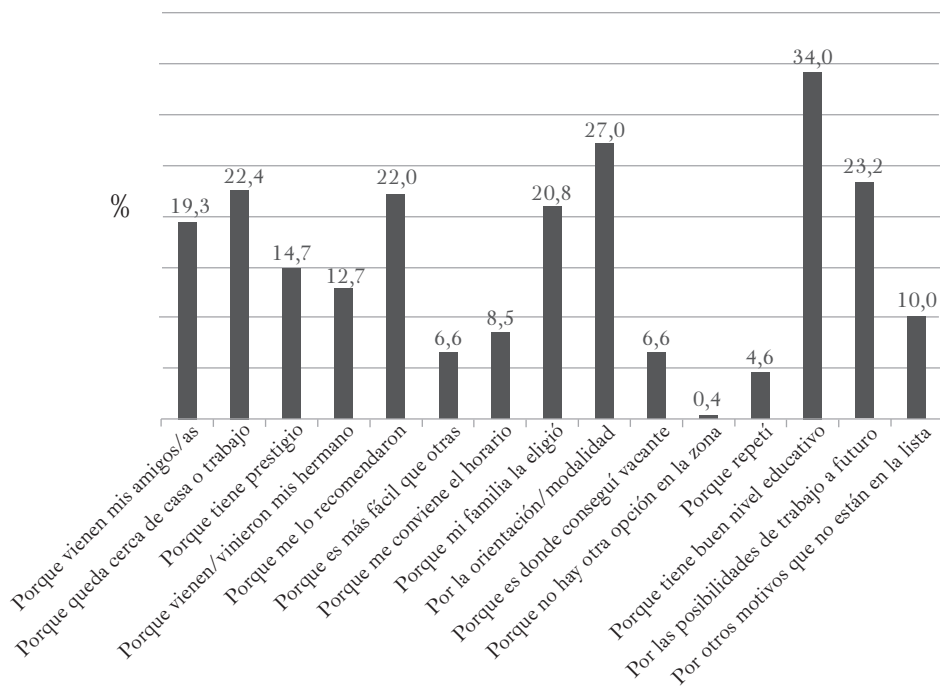
6 Las respuestas que figuran en segundo término (por la modalidad) y en tercer lugar (por las posibilidades de trabajo a futuro) posiblemente estén vinculadas ya que la modalidad es elegida prioritariamente en las escuelas técnicas, donde las opciones de trabajo a futuro son más concretas.

a futuro así como la confianza en los consejos de quienes señalan una institución por sobre otra. Finalmente, otro grupo de jóvenes hace hincapié en haber elegido la escuela en función de su cercanía. Nos referimos a opciones como «porque me queda cerca de mi casa/trabajo/trabajo de mis padres» (22,4 %) y la mención a las amistades «porque vienen mis amigos/as» (19,3 %), las cuales son más mencionadas por estudiantes de sectores populares. Muchos de estos jóvenes se encuentran atravesando trayectorias que pueden caracterizarse como inaugurales, en un doble sentido ya que varios son la primera generación en sus familias que transitan la experiencia escolar en el nivel secundario, pero también debido a la creación de instituciones en lugares donde no existían, lo que amplía las posibilidades de acceso a este tipo de estudios.

Como vemos, las posibilidades de elegir a qué institución asistir se encuentran desigualmente distribuidas. A partir de los datos de las investigaciones, entendemos que dicha experiencia es consecuencia de una elección condicionada de sus escuelas. No queremos decir con esto que no haya posibilidades de elección, pero sí que estas se ven reducidas, quizá como consecuencia de barreras físicas o simbólicas que impiden imaginar la asistencia a otras instituciones, aspecto sobre el que es necesario seguir indagando. Estas desigualdades se manifiestan de manera aún más clara cuando observamos otras de las opciones mencionadas, como las referencias a «porque es más fácil que otras», «porque es la única en la que conseguí vacante», «porque repetí» o «porque no hay otra opción en la zona», cuyos valores totales son bajos, pero se incrementan en escuelas en las que estudian mayormente jóvenes de sectores populares. Una estudiante que concurre a una de estas escuelas relata en la entrevista por qué asiste a esa escuela: «Porque me quedaba cerca de casa y porque no tenía plata para ir a una escuela privada».

Por su parte, la opción «porque tiene prestigio» (14,7 %) reúne el mayor número de menciones en escuelas dependientes de las universidades. Los jóvenes que estudian en este tipo de instituciones también valoran el buen nivel educativo de sus escuelas, en mayor medida que quienes estudian en otros centros educativos.

Gráfica 1. Razones de la elección de la escuela



Fuente: elaboración propia.

En este apartado, enfatizamos el hecho de que las posibilidades de elegir a qué institución asistir se encuentran desigualmente distribuidas. La cuestión residencial, es decir, el lugar donde uno viva, y las posibilidades de circulación por otros ámbitos de la ciudad aparecen como elementos clave, por lo que es factible hablar de una correlación entre desigualdad urbana y educativa. Asimismo, resulta importante como elemento diferenciador la desigualdad a nivel horizontal, entre quienes habitan el mismo barrio o forman parte de sectores socioeconómicos similares y el tipo de experiencia escolar que tengan de acuerdo a la institución en la que estudien. Aun así, como veremos en las páginas que siguen, en un contexto de enormes transformaciones culturales, los jóvenes construyen nuevos sentidos sobre la escuela secundaria, que combinan con la persistencia de otros más tradicionales, pero que significan un desafío para pensar nuevos diálogos entre las juventudes y la propuesta escolar.

Estar en la escuela: sentidos sobre la escolarización y temporalidades contrapuestas

En este apartado, presentamos los sentidos que los jóvenes otorgan a su tiempo en la escuela. Para eso les preguntamos qué les gusta y para qué creen que sirve la escuela. En relación con la primera pregunta, encontramos que la mayoría de las referencias hace mención a la posibilidad de la sociabilidad: «estar con amigos/conocer gente» (27,8 %), al «clima escolar» (18,1 %) y en tercer lugar se hace referencia a los aprendizajes (las cosas que enseñan/las materias: 13,5 %).⁷ Luego hallamos mayor disparidad de cuestiones que los jóvenes mencionan como aspectos que les gustan de sus escuelas y en muchas ocasiones se vinculan más específicamente a las características y estilos de cada institución. Por ejemplo, quienes estudian en escuelas de la modalidad técnica hacen referencia al espacio del taller, mientras que en instituciones con tradición de presencia de centros de estudiantes⁸ aparecen menciones vinculadas a las actividades de este o a las posibilidades de opinar y participar.

Los resultados muestran una traza particular, que posiblemente remita a las tradiciones existentes en las distintas modalidades del nivel medio. Las instituciones que cuentan con centros de estudiantes, y en las cuales los sentidos que los estudiantes otorgan son aquellos más vinculados a la defensa de los derechos de los jóvenes y a ser un canal de representación de los alumnos, son los exnacionales y los colegios dependientes de las universidades. Creemos que en estos casos la impronta institucional tiene una relevancia notable, de manera que existe en estas escuelas una persistencia de las tradiciones de acción política, a las cuales los integrantes de la comunidad educativa pueden apelar. Asimismo, existe coincidencia entre los perfiles institucionales de aquellas escuelas que cuentan con centro de estudiantes y aquellas donde los estudiantes participan más activamente en la elaboración de los acuerdos de convivencia al interior de la escuela.⁹ Ambos

7 La pregunta era: Si tuvieras que elegir un aspecto, ¿qué es lo que más te gusta de tu escuela? Se les brindaban las siguientes opciones: Estar con amigos/conocer gente; Las cosas que aprendo/Las materias que se enseñan; El taller; Las actividades del centro de estudiantes; El recreo/las horas libres; Los profesores/directores/preceptores; Que me escuchan; La manera de enseñar de los profesores; El clima que hay en la escuela; El edificio; Que podemos participar/opinar; El nivel educativo; La biblioteca; La modalidad (técnica, comercial, bachiller, artística, otros); Otros aspectos que no están en esta lista; No sé.

8 Los centros de estudiantes son espacios formales de organización y participación estudiantil, donde se expresan las distintas agrupaciones (en algunos casos, vinculadas a partidos políticos, en otros, de carácter independiente). Las autoridades son electas anualmente a través del voto de los estudiantes, y su organización (cantidad de comisiones, delegados, etcétera) varía de acuerdo a lo que exprese el estatuto. En 2013 se promulgó en Argentina la Ley de Centros de Estudiantes n.º 26.877/2013, que promueve su conformación y dispone que las escuelas deben reconocerlos como órganos democráticos de representación estudiantil. Su presencia es dispar a lo largo del territorio nacional.

9 Los acuerdos de convivencia son documentos elaborados en las escuelas para la regulación de las relaciones al interior del espacio escolar. La reglamentación establece que deben ser

aspectos parecieran redundar en la conformación de un clima escolar que genera la sensación de pertenencia, y, podríamos hipotetizar, de cierta apropiación del espacio escolar, por la participación en instancias que fomentan el involucramiento de los estudiantes en la resolución de los conflictos.

En nuestro trabajo de campo encontramos que la participación política juvenil se canaliza de manera diversa y heterogénea: en algunos casos, a través del centro de estudiantes, con nombres de agrupaciones políticas que combinan elementos de la cultura juvenil con aspectos políticos (Spiderman, El aguante, Libertad Peligrosa), listas que se presentan como independientes, otras, identificadas con partidos políticos. También hallamos escuelas que no cuentan con centros de estudiantes, pero tienen delegados por curso u organizan asambleas, instituciones donde la acción a la que apelan más comúnmente para expresar su descontento es la «toma»¹⁰ de la escuela así como experiencias en las que los estudiantes quisieron conformar espacios de participación y no lo lograron por falta de interés de sus compañeros y, en algún caso, por oposición de los directivos. Asimismo, las estéticas y consumos juveniles ocupan un lugar predominante en la organización de la participación política juvenil. En nuestro trabajo de campo nos topamos con jóvenes que convocan a conformar un centro de estudiantes a través de un cartel que combina personajes de los Simpson y el Che Guevara, o grupos de jóvenes que desarrollan proyectos sobre violencia de género o las diversidades sexuales. La existencia de estas instancias ciertamente genera otras posibilidades de circulación por las instituciones, sean o no utilizadas por todos los estudiantes. Más bien la posibilidad de la participación es lo que pareciera valorarse, antes que la participación en sí:

Lo que más me gusta de la escuela es la diversidad, la inclusión. Siempre pensé que acá por ser distinto no sos excluido, sino que es una cualidad más y eso hace que sea un tan lindo colegio y que el centro de estudiantes funcione. Yo cuando estaba en primer año veía a la presidenta del centro y decía «yo de grande quiero ser vos». Funciona de esa manera. Porque cuando los chicos empiezan a militar, se achica mucho la diferencia de edad y podés convivir con gente mucho más grande y tener un montón de experiencias (estudiante mujer, escuela dependiente de la universidad, CABA, 2014).

La importancia dada a la calidad de la oferta educativa se concentra fundamentalmente en instituciones con extensa trayectoria en formación académica, como son las escuelas dependientes de las universidades y algunos ex colegios nacionales, que son elegidos por los sectores altos y medios por su trayectoria en la formación académica y la transmisión de cultura general que brindan. La calidad de la oferta educativa es valorada por los estudiantes que concurren a estas instituciones junto con otros aspectos de la vida escolar vinculados a la posibilidad de apropiarse del espacio, de participar, de socializar con sus pares y

textos producidos colectivamente por los distintos actores escolares en función de las características institucionales y el contexto en el que se ubica el establecimiento.

10 Ocupación de la escuela por parte de los estudiantes sin dictado de clases.

con adultos (suelen ser escuelas grandes con mucha matrícula, lo que brinda una amplia diversidad en las características y estilos de los estudiantes).

Si bien muchos jóvenes continúan rescatando aspectos de sus escuelas vinculados con los mandatos tradicionales, asociados a la obtención de conocimientos para conseguir un trabajo o continuar estudiando, aparece con mucha vehemencia la valoración del espacio escolar como un lugar donde intercambiar y compartir con otros. Un espacio de reconocimiento de derechos, de desarrollo personal y de tiempo vital importante, y que puede implicar asumir ciertas obligaciones, respetar rutinas, o, de a ratos, aburrirse; la escuela es valorada como lugar de disfrute con amigos. Para muchos es el espacio de sociabilidad y aprendizaje de la relación con los otros, un lugar donde conviven con jóvenes, no sin conflictos, pero que implica cotidianamente la oportunidad del encuentro y el desarrollo de la participación, canalizado a veces por el centro de estudiantes, y en ocasiones por otras instancias.

La escuela es estudiar, venís a estudiar, y también está bueno que va de la mano eso que tenés muchas relaciones sociales. Es un colegio en el que se conocen, a pesar de que somos un montón, nos conocemos bastante [...]. Pero me encanta el ambiente: son todos buena onda, todos se saludan, no hay problemas (estudiante mujer, ex colegio nacional, zona norte GBA, 2013).

De esta manera, la conformación del clima escolar (la composición social de la matrícula, las interacciones que se produzcan y la composición del grupo de profesores) (Funes, 2004), dentro del cual tiene lugar la experiencia educativa, adquiere centralidad en la vida de los estudiantes. Así, el clima escolar que se conforma en las instituciones se relaciona con la convivencia que logra constituirse y la participación que se habilita a los jóvenes. Aspectos que suelen ser muy valorados por los estudiantes cuando identifican aquellos aspectos que más les gustan de sus escuelas. Cuando una escuela promueve la construcción de normas colectivamente, estas son vividas como propias y, por lo tanto, son más respetadas. Este es un aspecto que promueve un sentimiento de pertenencia para con la institución y un modo de apropiarse del tránsito por esta.

El análisis de la segunda pregunta, las razones que señalan las y los jóvenes acerca de para qué sirve la escuela¹¹ nos permite construir cuatro tipos de sentidos, cada uno de los cuales expresa una manera distinta de pensar la temporalidad. Para decirlo más claramente, los distintos tipos de utilidades atribuidos al tránsito por la escuela implican en algunos casos una proyección en la que la idea de futuro ocupa un lugar preponderante, mientras que en otros la referencia es más inmediata, vinculada a aprendizajes aprovechables en el corto plazo.

11 La pregunta era: «¿Para qué te parece que sirve la escuela?». Al ser también de respuesta múltiple, los estudiantes podían elegir hasta tres opciones entre las siguientes alternativas: Es importante para la vida; Sirve para conseguir trabajo; Te da cultura general; Te ayuda a desenvolverte en distintas situaciones; Te sirve para relacionarte con las personas; Te enseña a ser buena persona; Te sirve para tu futuro; Sirve para el futuro del país; Para seguir estudiando/te prepara para la universidad; Para aprender; No sirve para nada; Te enseña valores; Te enseña a ser responsable; Para otras cosas que no están en la lista; No sé.

En primer lugar, encontramos que un 44,2 % de los encuestados mencionan que la escuela «sirve para conseguir trabajo» y un 40,8 % de los encuestados menciona que «te sirve para tu futuro». La idea de la relación de la escuela con el trabajo se encuentra muy presente en las escuelas técnicas y en las instituciones más nuevas, las creadas en los años noventa a la par de la expansión de la matrícula. Posiblemente, aunque es necesario continuar profundizando en nuevos estudios, se pongan en juego distintas ideas sobre lo que es el futuro, pero sí expresa la confianza en que se construye un futuro mejor garantizado por el tiempo escolar.

A lo largo de las investigaciones que realizamos estos años, nos interesó indagar en los sentidos que las y los jóvenes otorgan al paso por la escuela secundaria. Luisa Vecino y Bárbara Guevara (2014) analizan las expectativas de las y los jóvenes en relación con la escuela. Señalan, en líneas generales, que persiste en los estudiantes una mirada en la que se sostiene que la escuela los preparará para encontrarse mejor posicionados, para salir «en el futuro» de ciertas condiciones sociales, heredadas de sus familias o del contexto que les tocó vivir. La experiencia escolar también es valorada y ponderada desde su valía en el presente, como ámbito de socialización entre pares (se hacen amigos, es un lugar de encuentro, etcétera) y de intercambio intergeneracional, a través del vínculo particular que supone el espacio escolar. Las autoras sostienen que la escuela adquiere, además, otros sentidos, que, aunque solapados en los discursos, ponen en tensión esta imagen unívoca de cheque posfechado (Parra Sandoval, 1998). Estas formas de significar el paso por la escuela podría suponer una redefinición de los marcos temporales que la experiencia de transitar la escolarización secundaria implicaba.

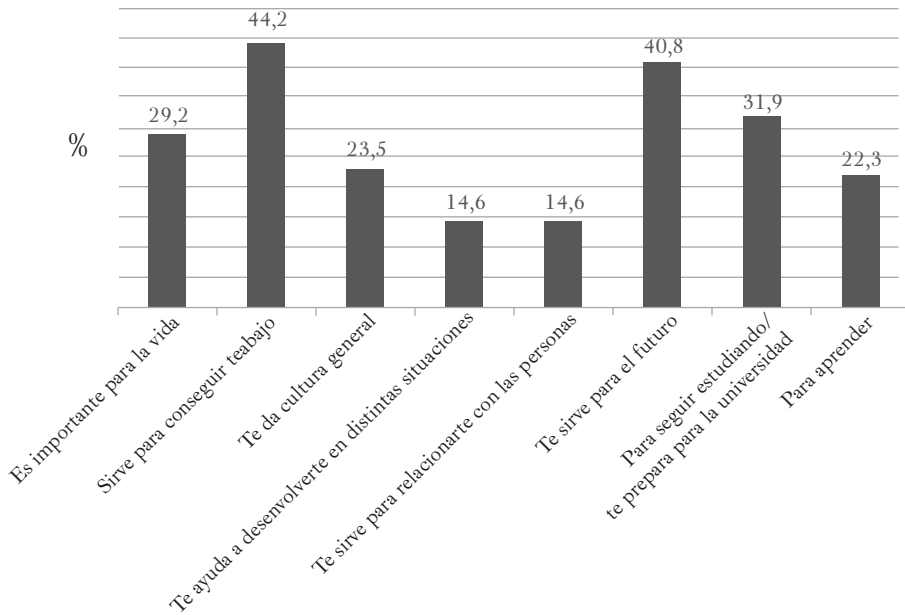
Por su parte, el segundo sentido se encuentra asociado a las posibilidades de «seguir estudiando», que reúne 31,2 % de menciones en el conjunto de instituciones, pero que concentra casi el 50 % de menciones en escuelas de mayor prestigio (como las dependientes de la universidad y las exnacionales). Encontramos aquí, tal como ha sido enfatizado por la investigación educativa, que quienes proyectan la continuidad de los estudios provienen, por lo general, de familias con nivel educativo medio y alto, es decir, que finalizaron el secundario e iniciaron o terminaron estudios superiores. Este sentido que encadena la trayectoria hacia el futuro combina distintas temporalidades ya que también existe cierta mirada que reconoce un pasado glorioso a esa escuela en la que se estudia. En las entrevistas, las y los jóvenes mencionan, por ejemplo, que sus instituciones son prestigiosas, y son quienes hicieron más énfasis en el nivel educativo como una característica importante en la elección de la escuela.

El tercer sentido aparece también asociado a un futuro, pero que no implica la continuación de una trayectoria educativa, sino más bien la necesidad de *aprovechar* los aprendizajes logrados en la escuela para ponerlos en juego en el inicio de su trayectoria laboral. La opción «es importante para la vida» logra el 29,2 % de menciones, pero aparece más mencionada en dos escuelas que reciben a

sectores populares mayoritariamente. La valoración de los aprendizajes, sea por la cultura general o el más literal «para aprender» concentran porcentajes similares (23,5 % y 22,3 %, respectivamente). Estos sentidos se encuentran vinculados al hecho de obtener aprendizajes concretos, fuertemente asociados en el caso de las escuelas técnicas a saberes y herramientas específicas para desempeñarse en el ámbito laboral, pero también en la expectativa que jóvenes de sectores populares depositan en la institución escolar como espacio donde obtendrán conocimientos que serán utilizados en un futuro relativamente cercano.

Por último, encontramos las categorías que a nuestro entender refieren al presente, «relacionarte con otras personas» y «desenvolverte en distintas situaciones» (14,6 % en ambos casos). Contrariamente a lo que pensábamos encontrar, estas temáticas obtuvieron mayores referencias en las dos instituciones dependientes de universidades incluidas en nuestro estudio. Parecieran ser más los jóvenes de los sectores medios quienes enfatizan en la posibilidad de disfrutar, de relacionarse con otras personas diferentes, en testimonios que revalorizan espacios como el centro de estudiantes y un trato basado en una mayor autonomía para los estudiantes. Entendemos que el sentido que tiene la escolarización secundaria para estos jóvenes hace hincapié en la posibilidad de disfrutar de dicha experiencia, de contar con elementos para desenvolverse en distintos ámbitos, en lograr adquirir un estilo —que combina formas de hablar, poses corporales, actitudes— que a la vez que anuda a quienes transitaban por experiencias similares construye una distinción con otros de su misma generación. Los estudiantes de estas escuelas, que suelen pertenecer a un universo cultural similar (diferenciado más por opiniones políticas o estilos juveniles que por aspectos socioeconómicos), valoran la posibilidad de expresarse, de contar con espacios de participación y el desarrollo de un pensamiento crítico a la vez que comprometido con la realidad social. Se trata, en definitiva, de instituciones que concentran distintas temporalidades: disfrutaban el presente en escuelas que cuentan con un pasado percibido como prestigioso y que garantizarían una trayectoria a futuro relativamente gratificante.

Gráfica 2. ¿Para qué crees que sirve la escuela?



Fuente: elaboración propia.

Sintetizando, el primer sentido hace referencia a la posibilidad de tener un trabajo; en el segundo sentido, se enfatiza la escuela como elemento que encadena una trayectoria hacia el futuro, para continuar estudios superiores. En ambos se trata de un cúmulo de esfuerzos, experiencias, acciones realizadas en su tiempo en la escuela, pero que cobrarán relevancia, e incluso, podríamos insinuar, mayor valoración, en el futuro. También encontramos como similitud una suerte de revalorización de la institución como paso hacia otra etapa, como elemento que encadena una trayectoria.

En este contexto emergen otros sentidos que, si bien pueden rastrearse en otras épocas, en la actualidad se presentan con mayor virulencia. Hay en las representaciones de muchos jóvenes una valoración del aquí y del ahora, de su tiempo escolar en presente, más allá de lo que depara el futuro. El tercer sentido que hallamos hace hincapié en los aprendizajes concretos, manifestado en la sensación de estar obteniendo una cultura general y de aprender (en las materias específicas, con algunos docentes, en la escuela en general). En este caso, se trata de instancias que ocurren en el presente, que se valoran por el goce que provocarían, pero que servirán fundamentalmente en conexión con un futuro pensado en términos de mediano plazo y la posible obtención de un trabajo.

Finalmente, en el cuarto sentido encontramos argumentos asociados a aprendizajes valorados en el corto plazo, que se vinculan fundamentalmente con la sociabilidad, con el estar con otros, con incorporar aspectos vinculados a saber desenvolverse en distintas situaciones, haciendo énfasis en las posibilidades de interacción y en las dimensiones de la emocionalidad. Encontramos que existe, mayormente en jóvenes de los sectores medios, una valoración del tiempo escolar que implica un intento de disfrutarlo y estimar aquellos aspectos más prototípicos de sus instituciones (la supuesta diversidad, las actividades del centro de estudiantes, las actividades extraescolares). Entendemos que puede deberse a un afán por disfrutar y vivir el espacio escolar como placentero, más allá de las obligaciones y rutinas que supone.

Podemos observar, tal como lo hicieron otras investigaciones, que la escuela se convierte, para muchos jóvenes, en una etapa *ordenadora* de la vida, como instancia de transición y construcción identitaria, pero también como espacio de sociabilidad y aprendizaje de la relación con los otros (Dussel, Brito y Núñez, 2007). La persistencia de sentidos que vinculan la trayectoria escolar con la posibilidad de obtener un trabajo o la continuación de estudios superiores nos hablan de la permanencia de representaciones que otorgan a la educación la premisa-promesa de integración social. Esto ocurre incluso en momentos de deslocalización del saber en relación con el espacio escolar (Barbero, 2008) y de incremento del contraste entre las habilidades que las y los jóvenes ponen en juego en sus interacciones con los nuevos medios —de mayor intensidad emocional y respuesta corporal— y las que propone la escuela, donde prima la moderación de los aspectos emocionales y el control corporal (Dussel y Quevedo, 2010).

De manera concomitante, los modos digitales de experimentar la temporalidad en detrimento de una concepción mecánica o analógica que implica una manera lineal de pensar el tiempo —tal como lo hacen las instituciones escolares— (Feixa, 2003) también influyen en la escuela secundaria, dando lugar a otras formas de vivir la temporalidad que, a nuestro entender, contribuyen a la aparición de otros sentidos sobre la escuela. La sociabilidad cotidiana de las y los jóvenes, el acceder a novedades y rumores, o acceder de manera instantánea a las conversaciones con amigos y compañeros (Urresti, Linne y Basile, 2015) cobran centralidad en un ámbito como la escuela secundaria, que se transforma cada vez más en un espacio valorado por la posibilidad de encontrarse con otros, de mostrarse, donde aprender, pero también disfrutar. Tal como es factible apreciar, encontramos diferencias en las experiencias escolares, pero también una constelación de sentidos otorgados a la escuela secundaria que se encuentran muy lejos de aquellas referencias que suelen estar presentes en muchos discursos sobre la crisis de la escuela.

Algunas reflexiones finales: ser joven en la escuela

El incremento de la cobertura del nivel secundario ocurrido en la Argentina en los últimos años implicó la posibilidad de que sectores históricamente excluidos de este pudieran transitar por una experiencia hasta entonces desconocida. A la vez, las dificultades que el sistema pareciera enfrentar con relación a las *performances* de ciertos indicadores, como sobreedad o repitencia, así como las bajas tasas de egreso, hacen necesario repensar la relación entre la propuesta escolar y la condición juvenil contemporánea. En este artículo mostramos la presencia de desigualdades socioeconómicas, pero también la existencia de maneras de pensar el tiempo escolar que concentra atributos similares en las representaciones juveniles. La escuela hoy compete con distintos estímulos que las y los jóvenes reciben y que les proponen otro vínculo con el placer, el saber y el esfuerzo. En estas páginas buscamos pensar con relación al desacople escuela-juventudes a partir de las diferencias en las temporalidades, en la sensación que muchos poseen de poder acceder de manera inmediata a ciertos consumos y la propuesta secuencial, de temporalidad extendida en procesos largos que propone la escolarización. Estos procesos pueden provocar cambios en los sentidos otorgados al tiempo escolar.

Las y los jóvenes que encuestamos y entrevistamos para la investigación valoran estar en la escuela, aunque por razones diferentes. Posiblemente en las referencias al motivo de elección de sus escuelas sea donde mayores diferencias encontramos. Por un lado, en los sectores medios aparecen referencias fundamentalmente al nivel educativo, a la recomendación o elección familiar, mientras que quienes pertenecen a los sectores populares hacen hincapié en la cercanía al establecimiento o la concurrencia de sus amigos, aspectos que parecen implicar las posibilidades de elección, quizá estos aspectos operan fuertemente porque otros como el nivel educativo, la exigencia, el prestigio y la necesidad de traslado funcionan como barreras físicas o simbólicas que impiden imaginar la asistencia a otras instituciones. Estos relatos refieren a elecciones en segundo término, donde la presencia de los amigos pareciera funcionar como autojustificación de dicha decisión. A las desigualdades que históricamente las investigaciones en educación prestaron atención se le suman otras, entre las cuales está la cuestión residencial, es decir, el lugar donde uno viva y las posibilidades de circulación por otros lugares de la ciudad aparecen como elemento claves. Esto nos permite señalar no solo que las posibilidades de elegir a qué institución asistir se encuentran desigualmente distribuidas, sino que es factible hablar de una correlación entre desigualdad urbana y educativa. Aun así, resulta más importante como elemento diferenciador la desigualdad a nivel horizontal, entre quienes habitan el mismo barrio o forman parte de sectores socioeconómicos similares y el tipo de experiencia escolar que tengan de acuerdo con la institución en la estudien.

Finalmente, intentemos desagregar estos sentidos y su relación con la construcción de marcos temporales distintos. La diferencia más clásica, históricamente presente en cuanto a las expectativas cifradas en la escuela secundaria, es entre quienes conciben su tiempo escolar como útil para conseguir un trabajo —más presente en instituciones en las que asisten jóvenes de sectores populares— y aquellos que lo vinculan a las posibilidades de continuar estudios superiores, presente por lo general en los exnacionales y en las instituciones dependientes de las universidades. En este caso hallamos que la experiencia presente se encadena con una trayectoria hacia el futuro combina distintas temporalidades, ya que también existe cierta mirada que reconoce un pasado glorioso a esa escuela en la que se estudia. El tercer sentido aparece también asociado a un futuro más mediato, pero que no implica la continuación de una trayectoria educativa, sino más bien la necesidad de *aprovechar* los aprendizajes logrados en la escuela para ponerlos en juego en el inicio de su trayectoria laboral. Estos sentidos se encuentran vinculados al hecho de obtener aprendizajes concretos, fuertemente asociados en el caso de las escuelas técnicas a saberes y herramientas específicas para desempeñarse en el ámbito laboral, pero también en la expectativa que jóvenes de sectores populares depositan en la institución escolar como espacio donde obtendrán conocimientos que serán utilizados en un presente relativamente cercano. Por último, el cuarto sentido pone énfasis en dinámicas de sociabilidad valorando el encuentro con otras personas y la posibilidad de disfrutar el tiempo en la escuela, en testimonios que revalorizan espacios como el centro de estudiantes y un trato basado en una mayor autonomía. En este caso se trata de jóvenes de los sectores medios quienes enfatizan dichos aspectos que a la vez que anudan a quienes transitaban por experiencias similares, construyen una distinción con otros de su misma generación.

Tal como es factible apreciar encontramos diferencias en las experiencias escolares juveniles, pero también constatamos una constelación de sentidos otorgados a la escuela secundaria que se encuentran muy lejos de aquellas referencias que suelen estar presentes en muchos discursos sobre la crisis de la escuela. En las palabras de las y los jóvenes no hay referencias a las desigualdades en los contenidos ni en las posibilidades a futuro, aunque estas se manifiestan de manera implícita con relación a los distintos significados que otorgan a su tiempo en la escuela así como a los motivos de la elección. En definitiva, conocer sus percepciones nos habla de la necesidad de prestar más atención a su manera de entender el tiempo en la escuela como requisito para la construcción de experiencias más gratificantes.

Referencias bibliográficas

- BARBERO, Jesús Martín (2008). «Reconfiguraciones de la comunicación entre escuela y sociedad». En Tenti Fanfani, E. (comp.). *Nuevos temas en la agenda de política educativa* (pp. 65-100). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- CAPPELLACCI, Inés y MIRANDA, Ana (2007). *La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina: deudas pendientes y nuevos desafíos*. Buenos Aires: DINIECE, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- CARLI, Sandra (2012). *El estudiante universitario*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- D'ALOSIO, Florencia (2014). «Mirar el porvenir a través de la secundaria: La concreción de proyectos autobiográficos, ¿una cuestión de voluntad individual?» en PAULÍN, H. y TOMASINI, M. (coord.) *Jóvenes y escuela. Relatos sobre una relación compleja*, (pp. 19-50). Córdoba: Editorial Brujas.
- DUBET, François (2011). *Repensar la justicia social: contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- y MARTUCCELLI, Danilo (1998). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- DUSSEL, Inés y QUEVEDO, Luis (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Documento básico VI Foro Latinoamericano de Educación TIC y Educación: experiencias y aplicaciones en el aula. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- DUSSEL, Inés, BRITO, Andrea y NÚÑEZ, Pedro (2007). *Más allá de la crisis: visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- ELIAS, Norbert (1996) [1982]. *La sociedad cortesana*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- FEIXA, Carles (1999) [1998]. *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Ariel.
- (2003). «Del reloj de arena al reloj digital: sobre las temporalidades juveniles». *JÓVENES, Revista de Estudios sobre Juventud*, año 7, n.º 19, Ciudad de México, julio-diciembre, pp. 6-27.
- FUNES, Jaume (2004). «Cómo explicar, cómo analizar, la diversidad adolescente. Una propuesta de análisis a partir de los “territorios” escolares» en REGUILLO, Rossana, VALDEZ, Mónica, PÉREZ ISLAS, José Antonio, FEIXA, Carles y GOMEZ GRANELL, Carmen (coord.) *Tiempo de híbridos. Entresiglos Jóvenes México-Cataluña*, pp. 231-238, México: Instituto Mexicano de la Juventud.
- KESSLER, Gabriel (2002). *La experiencia educativa fragmentada: estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE-Unesco.
- (2014). *Controversias sobre la desigualdad: Argentina, 2003-2013*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- LITICHEVER, Lucía (2010). *Los reglamentos de convivencia en la escuela media: la producción de un orden normativo escolar en un contexto de desigualdad*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, Flacso Argentina.
- MANNHEIM, Karl (1993) [1928]. «El problema de las generaciones». *Revista REIS*, n.º 62, Madrid, pp. 193-242.
- MCLEOD, Julie y YATES, Lyn (2006). *Making Modern Lives: Subjectivity, Schooling and Social Change*. Nueva York: State University of New York Press.
- Ministerio de Educación (2014). *Informe DINIECE en base a Encuesta Anual Hogares Urbanos 2012*. Buenos Aires: INDEC.

- NÚÑEZ, Pedro y LITICHEVER, Lucía (2015). *Radiografías de la experiencia escolar: ser joven(es) en la escuela*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario (Colección Las juventudes argentinas hoy: tendencias, perspectivas y debates).
- PARRA SANDOVAL, Rodrigo (1998). «El tiempo mestizo: escuela y modernidad en Colombia». En CUBIDES, Humberto, LAVERDE TOSCANO, María Cristina y VALDERRAMA, Carlos (coords.). «*Viviendo a toda*»: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades (pp. 278-306). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- PINEAU, Pablo y BIRGIN, Alejandra (2006). «Esos raros peinados nuevos: ¿qué traen los futuros docentes?». En FELDFEBER, Myriam y ANDRADE OLIVEIRA, Dalila. *Políticas educativas y trabajo docente: nuevas regulaciones, ¿nuevos sujetos?* (pp. 161-180). Buenos Aires: Noveduc.
- ROCKWELL, Elsie (1990). «La dinámica cultural en la escuela». En ÁLVAREZ, Amelia (ed.). *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- SARAVÍ, Gonzalo (2010). *Transiciones vulnerables: juventud, desigualdad y exclusión en México*. Ciudad de México: CIESAS.
- SOUTHWELL, Myriam (2004). «La escuela y la construcción de la legitimidad», *El monitor de la Educación*, n.º 2, época V, noviembre, Buenos Aires (Revista del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación), pp. 28-29.
- (2009). «¿Particular? ¿universal?: escuela media, horizontes y comunidades», *Revista Propuesta Educativa*, año 17, n.º 30, Buenos Aires, Flacso, pp. 23-35.
- TENTI FANFANI, Emilio (2007). *La escuela y la cuestión social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- TERIGI, Flavia (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. Comunicación presentada en el III Foro Latinoamericano de Educación, jóvenes y docentes: La escuela secundaria en el mundo hoy. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- TIRAMONTI, Guillermina (comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- URRESTI, Marcelo, LINNE, Joaquín y BASILE, Diego (2015). *Conexión total: los jóvenes y la experiencia social en la era de la comunicación digital*. Buenos Aires, Grupo Editor Universitario (Colección Las juventudes argentinas hoy: tendencias, perspectivas y debates).
- VECINO, Luisa y GUEVARA, Bárbara (2014). «Sentidos de la experiencia escolar y vínculos intra e inter generacionales en cuatro escuelas secundarias de gestión estatal de la provincia de Buenos Aires». Ponencia presentada en IV Encuentro RENIJA, Villa Mercedes, diciembre de 2014.

Proyecto pedagógico: legitimidad y control. Exploración de la violencia en dos liceos montevideanos

LEONEL RIVERO

Resumen: El presente artículo explora la violencia en dos liceos montevideanos: uno público y uno privado. En primer lugar, se caracteriza la situación socioeconómica y el consumo cultural del estudiantado. Luego, se estudian las pautas de relacionamiento entre estudiantes y la institución, enfatizando factores culturales, y se aborda la gestión institucional, el personal, las dinámicas y los mecanismos de resolución de conflictos. Finalmente, se busca comprender la *relación con el saber y con la institución* en ambos centros, como fundamento de significación y legitimación del sistema educativo. La metodología es mixta, triangulando las técnicas de observación, entrevista estandarizada y análisis de datos secundarios.

Palabras clave: educación; violencia; cultura educativa.

Introducción

Durante el siglo XX el sistema educativo uruguayo gozaba de prestigio por su calidad y alcance, sin embargo, conforme nos acercamos a la actualidad visualizamos un rezago con respecto al avance realizado por los países desarrollados y de la región. Hace una década, Unicef (s. f.) identificaba la deserción y la falta de expresión y participación estudiantil como los dos problemas básicos que aquejaban la enseñanza media en Uruguay, al tiempo que se insertaban en el debate sobre la educación los conceptos de «fracaso escolar», «malestar», conflicto, violencia y «dificultades de integración» en la institución escolar (op. cit.: 11).

Hoy en día se ha confirmado esta tendencia a la deserción en el ciclo básico de enseñanza secundaria, así como un fuerte sesgo de clase en la deserción (Unicef, 2010). Los datos recabados en la ENAJ 2009 permiten dar cuenta de que un 79 % de quienes desertaron del sistema educativo lo hicieron por falta de interés en la currícula, deseo de estudiar otras cosas, complejidad en los programas o por elementos de la organización del centro educativo. Por otro lado, para los jóvenes de entre 12 y 29 años que continúan en el sistema educativo, solo un 4 % menciona que lo hace por placer, primando una visión instrumentalista de la educación (Filardo y Mancebo, 2013).

En este contexto se vuelve importante concebir el aula como un espacio conflictivo donde se está poniendo en juego aspiraciones y necesidades no completamente satisfechas, y donde es necesario repensar tanto la labor educativa como el rol de la institución frente a la pregunta: ¿Qué implica educar hoy?

Investigando la violencia en el centro educativo

El presente estudio se realizó en dos centros educativos de ciclo básico, uno público y uno privado, buscando describir de forma exhaustiva las características de su estudiantado, el *staff* docente y no docente, la propuesta pedagógica institucional, las formas concretas de violencia visualizables y los mecanismos de gestión de estas. El trabajo busca explorar las lógicas educativas de los subsistemas público y privado en el entendido de que carecemos de antecedentes en esta línea.

La pregunta que se intentará responder es: ¿Inciden las modalidades de gestión pública y privada en la educación en el trabajo sobre el conflicto y violencia escolares? y ¿de qué forma logra cada institución trabajar este problema?

Esta problemática se ve atravesada por la existencia de dos lógicas diferentes en la educación. Por un lado, la privada, que funciona de forma mercantil ofertando un modelo educativo para un público que lo demanda, donde el factor de ajuste es el precio de equilibrio del servicio. Por otro, la pública, en la que la asignación de estudiantes se realiza a partir de una lógica territorial, con obligatoriedad de recibir a todos los que lo demanden y sin la posibilidad de la expulsión del sistema como mecanismo de gestión.

En esta investigación se ha optado por un estudio de caso múltiple, eligiendo dos liceos de ciclo básico (de la edad esperada entre 12 y 14 años) en Montevideo, uno público, el Liceo n.º 31, y uno privado, el Gabriela Mistral. Estos liceos fueron seleccionados en cuanto comparten una lógica territorial común. Por un lado, el colegio Gabriela Mistral, ubicado en Malvín sur, una zona de buen nivel adquisitivo al cual concurren estudiantes que predominantemente han asistido en primaria a la misma institución o a la escuela pública de la zona. Por otro lado, el Liceo público n.º 31, ubicado en el mismo barrio, Malvín sur, y cuyos estudiantes también provienen de la escuela pública, pero incorporando alumnos de Malvín norte, una zona más pauperizada y que, si bien es administrativamente parte del mismo barrio, es reconocido por los vecinos de Malvín sur por fuera de su comunidad de sentido por contener población tanto obrera como indigente (Fraiman y Rossal, 2009). Por este motivo, el territorio conformado por el barrio Malvín, subdividido simbólicamente, geográficamente y económicamente entre el sur y el norte, resulta de interés en la configuración identitaria de las instituciones educativas de la zona y de los estudiantes que acuden a ellas.

La legitimidad del sistema educativo

La violencia en el aula se entiende, aquí, como un proceso conflictivo de construcción de legitimidad del saber impartido por la institución educativa. Comprender el buen funcionamiento del liceo, desde esta óptica, ya no supone buscar los *hechos sociales*, que *explican* el modo en que funciona la educación como sistema, sino comprender la legitimidad (o falta de ella) que tiene el liceo para quienes hacen uso de él, en un sentido weberiano del término (Weber, 1964). Esto no es sino la base de la teoría de Pierre Bourdieu, para quien la *educación es una imposición arbitraria* de un modelo cultural hegemónico legitimado, el cual nunca es interiorizado de igual manera por los distintos individuos, sino que, dependiendo del contexto en el cual se han desarrollado, el pasaje por el sistema educativo puede implicar un «mantenimiento» o «reforzamiento» del universo simbólico que ya conoce, o por el contrario un proceso extremadamente violento de «conversión» y adaptación a un nuevo mundo de vida (Bourdieu y Passeron, 1995).

Para el francés Bernard Charlot (2008), la educación debe ser vista como un proceso de construcción de una *relación con el saber*. El eje es que existen motivos por los cuales la institución, sus representantes, o el saber que intentan impartir no logran legitimarse frente a sus estudiantes, y que el foco debe ponerse en el vínculo entre estos y la institución en lugar de adoptar una perspectiva funcionalista que meramente *exponga* a los *desviados* de un *sistema*.

Por este motivo el autor plantea que «el fracaso escolar no existe», sino que son alumnos concretos en contextos concretos que fracasan. Afirmar lo primero sería fetichizar y ontologizar una situación que es contextual e interactiva, es decir: construida y construible. Es necesario tomar una visión optimista que no se centre en «lo que le faltó al alumno» para ser brillante y exitoso, sino que motive al alumno a tomar determinadas elecciones o disposiciones, identificando qué espacios brinda la educación para que no sea percibida como un lugar ameno, un medio disponible, una opción aceptable.

Los resultados de la investigación de Viscardi y Alonso (2013) confirman que mientras se socava la hipótesis instrumental según la cual el sistema educativo *aseguraría* una buena inserción laboral, este tampoco logra crear un espacio democrático de disfrute y realización:

Es por ello que el espacio escolar debe ser resignificado como lugar de vida expandiendo el presente. Su sentido es el de una institución que permita el acceso al saber y garantice la asistencia, por el hecho de constituirse en espacio de convivencia significativo para los jóvenes. Se construye sobre la base de un presente gratificante, no sobre la base de promesas de futuro que no controla —ni controló, ni controlará— (op. cit.: 105).

En un trabajo reciente, Willis (2007) analiza las distintas crisis sufridas por el sistema educativo inglés, en el intento de construir legitimidad a lo largo del siglo XX. La dicotomía actual se inserta en el marco de la modernidad tardía y del absolutismo de las relaciones mercantiles que toman espacios retrayendo el

papel de la cultura. El presente que se vuelve omnipresente, la cultura de masas que impone nuevos cánones de diferenciación que se solapan con los antiguos estratos dominantes en términos de clase, raza y género.

El desafío del sistema es, entonces, lidiar con las exigencias de un mundo vertiginoso y cambiante, en el cual los saberes y valores promovidos en el aula compiten con los de otros agentes socializadores. Esta dicotomía llega incluso a marcar *temporalidades* distintas: seis horas de educación formal a lo largo de seis años resulta difícil de sostener sin cautivar al estudiante y si no se concibe al aula en el marco de distintos proyectos de vida de los adolescentes. Esto plantea, en definitiva, un tipo de alumno diferente al mentado idealmente por el sistema educativo tradicional.

En el mismo sentido, Touraine postula que la escuela en el siglo XXI debe enfrentar la problemática de articular su saber con las necesidades materiales de los estudiantes, los problemas utilitarios, los intereses fomentados por la cultura de masas y los problemas afectivos, los cuales muchas veces se contraponen (Touraine, 1997: 282). Por otro lado, también implica adoptar funciones que, sin ser específicamente académicas, están relacionadas en todo sentido con la actividad educativa. Esto significa desarrollar una política de convivencia que promueva un vínculo en el que haya lugar para la contención, la motivación, el divertimento, la integración, la participación e incluso, en muchos casos, la ayuda económica. Es decir, la propuesta desarrollada por la institución educativa tiene un rol central en el fenómeno de la violencia. Conforme señalan Giorgi, Kaplún y Morás (2012), esto pone en jaque de forma directa las aspiraciones modernas del sistema educativo uruguayo, edificado en torno a la búsqueda de homogeneización del estudiantado y negación de las diferencias, como supuesto para la integración social. Una nueva visión de la educación, sin embargo, conlleva el desafío de lograr la integración en la diferencia y la democracia en la pluralidad. Frente a eso, la labor pedagógica adquiere nuevos matices que muchos docentes consideran ajenos a su función, y que, por ende, resisten adoptar. Como un importante eje de tensión surge del «desencuentro» entre la cultura escolar y las «culturas juveniles» que son a veces identificadas como «el origen del malestar docente» (op. cit.: 23).

Institución escolar y violencia

En Uruguay, en un proceso de casi dos décadas, se ha vuelto central el fenómeno de la violencia y la inseguridad, impactando en el sistema educativo. Mientras que los discursos iniciales situaban el fenómeno de la violencia como un resultado social *extraeducativo*, hoy se visibiliza el aula como un espacio conflictivo en sí mismo. En este aspecto, se ha vuelto crecientemente importante evitar un enfoque culpógeno (que busque *dónde está* la violencia) en favor de una propuesta positiva de *construcción* de la convivencia, asociado al derecho y

la participación. Como enuncian Viscardi y Alonso (2013), es imprescindible reconocer «que la escuela, sus integrantes y sus responsables tienen, por vía de sus concepciones del mundo y de sus prácticas, algo que ver con la emergencia de la violencia que muchas veces protagonizan» (op. cit.: 102).

Según Bordoli (2012), el escenario educativo actual pone en tela de juicio *los límites del acto de educar* anclados en un *proyecto moderno* normalizador que busca *disciplinar* al *bárbaro*. Es necesario repensar los formatos escolares, la concepción del docente y el estudiante, y cuestionar los arreglos institucionales y curriculares, así como las prácticas de aula, lo que implica, en definitiva, sustituir un esquema que busca el *borramiento de las diferencias* por uno que intente educar en la diversidad.

Como señalan Giorgi, Kaplún y Morás (2012), es identificable una escisión entre el objetivo formal de la inclusión educativa y ciertas prácticas cotidianas que excluyen tácitamente a una porción de los estudiantes. En este sentido, los estudiantes son muchas veces concebidos como «portadores de problemas», siendo visible una tensión entre la búsqueda de fortalecer los lazos estudiantes-institución, evitando la deserción, promoviendo la revinculación de quienes dejaron de asistir, y ciertos «corporativismos que buscan retomar antiguos equilibrios» (op. cit.: 22). El factor docente, en particular, y el institucional, en general, son esenciales a la hora de generar una definición del *sujeto pedagógico*. Como señala Bordoli (2012), los estudiantes suelen ser los depositarios de los problemas en el discurso docente, especialmente al buscar las causas del «fracaso escolar» en los liceos denominados de «contexto crítico».

En definitiva, se vuelve fundamental cuestionar la neutralidad pedagógica de los roles directivos y docentes, y asumir un enfoque que comprenda la influencia que estos tienen en la definición del sujeto pedagógico, a nivel teórico, y las repercusiones en las vivencias de los estudiantes, a nivel práctico.

Caracterización del estudiantado de ambos liceos

En términos generales, los estudiantes del liceo privado constituyen un grupo más homogéneo que los del público. En primer lugar, la mayoría de los estudiantes del liceo privado provienen de zonas de mayor nivel adquisitivo (Malvín sur, Malvín nuevo, Punta Gorda o Buceo), mientras que en el liceo público la mayoría proviene de Malvín norte, incluyendo otros de Malvín sur, Parque Rodó y el Centro. Según lo postulado por Kaztman y Retamoso (2005), podríamos afirmar que la segregación residencial tiene efectos importantes en los vínculos y las pautas de relacionamiento que generan las personas. Conforme avanza el tiempo, los barrios adquieren relevancia como unidades que se separan económicamente, y así también cultural y simbólicamente.

Como lo indica el trabajo realizado por Fraiman y Rossal (2009), la brecha geográfica que marca avenida Italia como línea divisoria de Malvín norte

y Malvín sur tiene valor antropológico, en cuanto separa en el imaginario del barrio dos realidades opuestas económica y culturalmente. Esta diferencia entre el sur y el norte es conocida por los agentes de la institución del liceo público, y es utilizada como categoría para identificar a los estudiantes —y para desprestigiar— a los alumnos que vienen «del norte».

Las distancias, en principio geográficas, se ven reforzadas cuando indagamos las ocupaciones de los padres de los estudiantes. Mientras que en el liceo privado encontramos fundamentalmente hijos de profesionales, gerentes y vendedores, en el liceo público estos son la minoría. La mayor parte de los jefes de familia se dedican a tareas manuales calificadas y no calificadas, o al servicio doméstico.

El consumo cultural también presenta diferencias entre los estudiantes de ambas instituciones. El primer elemento, los programas de televisión que consumen los estudiantes, similares en los dos liceos, con una salvedad: un predominio de programas en inglés en el caso del liceo privado, y de canales de cable, y un predominio de programas argentinos en el caso del liceo público. De este modo, mientras que los programas y canales más vistos en el liceo privado son (ordenados según frecuencia de respuestas): *Los Simpson*, MTV, Disney Channel, Nickelodeon y Fox Sports, *Two and a Half Men*, *Vampire Diaries* y *Showmatch*, en el liceo público el orden es diferente: *Showmatch*, *Los únicos*, *Este es el show*, *Herederos*, Fox Sports y *Los Simpson*.

La música ha sido identificada como un elemento de gran importancia para la autodefinición de una identidad juvenil y en este sentido —también— para la comprensión de las pautas de valor y conducta establecidas por los jóvenes entre sí y con la institución escolar (De Souza, 2006). Al analizar los gustos musicales, encontramos elementos similares a los observados con los programas de televisión: hay un predominio de la cumbia en ambos liceos (cumbia villera, cumbia argentina, plena, Los wachiturros, Este es el pasito, 100 %, Resk-T). Sin embargo, mientras que en el liceo público esta es casi la única música escuchada, en el liceo privado los estudiantes dicen escuchar también mucha música en inglés, por ejemplo, Katy Perry, Owl, Blink 182, B. o. B., Milley Cyrus, Taylor Swift, Selena Gómez, entre otros.

En definitiva, mientras que en el liceo privado encontramos estudiantes de un origen social similar, con capitales económicos, sociales, simbólicos de clases medias integradas (Bourdieu, 1997), en el liceo público predomina la heterogeneidad con una tendencia a la pauperización que fomenta la adscripción a la cultura local.

Caracterización de las instituciones

El personal disponible en ambos liceos comparte rasgos comunes y algunas diferencias. En el liceo público se evidencia la falta de personal para el total de estudiantes —lo cual constituye un reclamo de varios agentes institucionales—, puesto que cuenta con una sola adscripta para las clases de tercero, una psicóloga

part-time, que es compartida con otros liceos, una bibliotecaria que «no asiste» y un servicio policial, además de la directora y el subdirector.

En el liceo privado la situación es diferente, que evidencia un presupuesto superior, pues cuenta con dos psicólogos permanentes, tres porteros, dos adscriptos, una profesora orientadora pedagógica (POP) y una bibliotecaria, además de la directora y la subdirectora:

Cuadro 1. Personal disponible en ambos liceos

Liceo público	Liceo privado
12 clases	7 clases
348 estudiantes	168 estudiantes
1 psicólogo cada 15 días	2 psicólogos todos los días
1 efectivo policial	3 porteros
1 adscripta	1 POP de tarde
	2 adscriptos

Fuente: elaboración propia.

Para la elección de los grupos a estudiar se solicitó a los agentes institucionales de ambos liceos que realizaran apreciaciones sobre los terceros. En el liceo público se solicitó a los adscriptos que eligieran el grupo de tercero «más problemático» y el «menos problemático», mientras que en el privado se tomaron los únicos dos terceros existentes. Resulta de interés que en el caso del liceo privado esa información fue brindada por el equipo de psicólogos, quienes consideraron que no había «problemáticas serias» en el estudiantado de ambos grupos, sino «manifestaciones de violencia normales» de cualquier persona en un grupo humano. En el marco de estas problemáticas, un grupo fue descrito como «añinado», «tranquilo», «con subgrupos pero no herméticos», mientras que el otro fue caracterizado como «más adolescente», «con eso de salir a bailar» y «el Facebook», siendo el grupo «de los alumnos becados».

En el liceo público la psicóloga fue consultada, pero indicó no tener información puntual acerca de los grupos ya que el volumen de trabajo no permitía realizar un trabajo preventivo o proactivo, ni individualizar más que los casos críticos que le eran derivados. Sí informó que los problemas más relevantes de la institución en su conjunto referían a la «alta repetición», los «estudiantes medicados», la «tendencia a incinerar todo» y «diversas patologías». Identificó asimismo como un problema que «están los de Malvín norte» y «las familias que viven en una demanda constante». La información más detallada de los grupos posteriormente seleccionados fue provista por la adscripta y los docentes. Estos se refirieron al primer grupo como «el más tranquilo de todos», «buenos estudiantes» y «los únicos que no rompieron el salón», mientras que el segundo «es fatal», «no respeta nada», «rompen todo» y «son realmente incontrolables, va a haber que intervenir

ahí». De este grupo, una docente mencionaba: «Son un asco, no les interesa nada. Yo me paro ahí y no les doy más clase». En general, los agentes institucionales subrayan los problemas de *robos*, *drogas*, *hiperactividad*, *violencia de género*, así como estudiantes con *tolerancia* que «no deberían pasar de año».

Parece relevante en el relato de los agentes institucionales las distancias en la identificación de problemáticas en ambos espacios educativos. Asimismo, resulta de interés la forma como se enuncian los problemas, con un carácter tendiente a la criminalización y el vandalismo en el liceo público, en oposición a una caracterización del conflicto como un aprendizaje constitutivo del crecimiento en el caso del liceo privado. Finalmente, aparecen como elementos a indagar los motivos por los cuales, en el liceo público, los estudiantes pueden cometer actos de tal rechazo hacia su institución tales como prender fuego objetos, robar, etcétera.

La localización del problema y las medidas para resolverlo

Así como las definiciones de las situaciones conflictivas en ambos liceos resultan significativas, el segundo elemento de interés lo constituye la *localización* de las personas problemáticas, es decir, quiénes son los *participantes* de estas situaciones, ya sea para generarlas o solucionarlas, lo que también se presentó de forma muy distinta en los relatos de los agentes institucionales.

En el caso del liceo privado, se expresó una noción de comunitarismo tanto es así que todos son parte de «la misma red» en la cual, conforme indican los psicólogos, la generación de un problema implica repensar todas las partes involucradas. Esto responde a una concepción de la violencia como algo natural y relacional, que nos involucra a todos, de la cual nadie es ajeno ni está exento, y que no debe ser ocultada, sino explicitada y trabajada:

Psicóloga: «El grupo puede potenciarnos o desactivarnos, la violencia no es un problema en sí, el ser humano es violento, todos tenemos conductas violentas, lo importante es trabajar con eso y que no quede reprimido».

La idea de *red* y de *influencia mutua* da cuenta de un enfoque horizontal y sin jerarquías en términos de derechos, al tiempo que expresa una situación en la que cada elemento influye en los demás y en el todo. La fuerza de la red depende de la unión de cada uno de sus nodos, así como la cadena depende de cada uno de sus eslabones. Es cada unión la que *potencia* o *desactiva*. La red es entre todos, o no es. En oposición, los discursos de los agentes institucionales del liceo público muestran de forma predominante una noción de *alteridad* en términos de la formación de los problemas, así como en su resolución. En lo manifestado por estos, se brinda una impresión en la cual nadie se responsabiliza de los problemas: otros deben solucionarlos y otros son los «culpables» de que sucedan. Sentencias contundentes, como «los incendiarios afuera. No queremos violentos acá. Si tienen problemas, pase para otro liceo y punto» o «hay una demanda constante de la familia a la institución», expresado como una exigencia que no le corresponde a la institución educativa y que la carga, parecen dar cuenta de la

construcción de una línea divisoria, en la cual la violencia viene de los estudiantes de forma hegemónica, y es producto en muchos casos de las omisiones de las familias, que acuden al liceo en busca de soluciones que les corresponden a ellas. El problema está afuera y acude al liceo. En este sentido, la psicóloga enuncia: «Los alumnos son un reflejo de las familias, que están cada vez más ausentes». Y la directora concuerda: «Si vos querés ver problemas, andá a la familia... es así. Solo vienen cuando hay problemas».

La interacción en el aula: encuentros y desencuentros

El primer hecho que se visibiliza en la observación en las aulas de ambos liceos es, en mayor o menor medida, la ausencia de insultos o agresiones durante el transcurso de las clases. En este sentido, si bien es posible apreciar un diálogo más fluido entre ciertos grupos de compañeros, es también distinguible un clima ameno entre ellos en términos generales, sumado al hecho de que compartan espacios y conversaciones durante el recreo.

Lo que caracteriza de forma marcada las clases, sin embargo, es el nivel de ruido y desorden. En el liceo privado se percibe que los docentes desarrollan las clases sin mayores inconvenientes, exceptuando la clase de matemáticas. En este marco, el grupo descrito por la psicóloga como «aniñados» y «tranquilos» se muestra particularmente silencioso y acepta de forma pasiva las indicaciones del docente. En el otro grupo, sin embargo, se aprecia un funcionamiento más dinámico y demandante, donde los estudiantes exigen su lugar, hacen bromas y buscan el reconocimiento de los pares a través de ellas.

En el liceo público, el panorama es un tanto diferente. El primer grupo se asemeja al segundo analizado en el privado: los alumnos son demandantes y participativos, y buscan distinguirse para hacer reír a sus compañeros. En el segundo grupo, se aprecia un desorden sustantivo. El nivel de ruido es muy alto y constante, tanto es así que varios docentes no pueden llegar a ningún punto durante su clase. Se apreciaron siete conversaciones de alumnos paralelas, al mismo tiempo que el profesor intentaba dar la clase, la cual estaba, muchas veces, dirigida a una minoría. A la hora de ordenar la clase, se presta especial atención a los mecanismos utilizados por los docentes para poner orden. Las principales medidas utilizadas son la observación, la expulsión de la clase, el llamado de atención y el llamado a la adscripta. Por fuera de la clase también se identifica la convocatoria a los padres, y la derivación con las psicólogas o con la directora.

El primer elemento de interés en el liceo público es el hecho de que ninguna medida parece ser en sí misma más útil que las demás, sino que los distintos docentes las utilizan con resultados disímiles según la clase en la que estén. Presenciamos, en convergencia con Viscardi y Alonso (2013), una *esquizofrenia institucional* en la cual las medidas tomadas buscan aliviar la clase aunque perturben los pasillos. En algunos casos, por ejemplo, parece que los estudiantes estuvieran contentos de ser observados o expulsados de la clase.

El segundo elemento a destacar radica en que la utilidad de las medidas factibles de ser utilizadas al interior de la clase dependen del apoyo del equipo fuera de esta. En este sentido, mientras que la expulsión de la clase en el liceo privado implica la derivación del estudiante a la adscripta, a la psicóloga o a la biblioteca, en el caso del liceo público, el alumno puede quedar deambulando por el liceo sin control ni tarea específica, por lo que en no pocas ocasiones el estudiante interfiere en clases aledañas. Si bien la adscripta debería encargarse de hablar con el estudiante, la posibilidad efectiva de cumplir con esta tarea se ve comprometida no solamente por el volumen de trabajo, sino también por la disposición geográfica de los elementos del liceo.

Finalmente, parece identificarse un elemento de interés en el relacionamiento de los estudiantes dentro del aula: los mecanismos de distinción no parecen pasar tanto por las notas, o las intervenciones *acertadas* en el marco del tema que se trata en clase, sino por la posibilidad de hacer reír a los compañeros, lo cual se encuentra vinculado con el desafío a la autoridad docente y se manifiesta en conversaciones paralelas a la clase, en gritos, en la utilización de un lenguaje que algunos docentes consideran inapropiado o en el hecho de ensuciar el salón y tirar papeles. Cuando el docente se enfrenta a estas conductas desde un discurso imperativo y moral-normativo es ridiculizado por los estudiantes de modo que la autoridad pedagógica no puede ser ejercida y solo allana el camino para el ejercicio de la sanción. Este discurso alejado (o podría decirse anticuado) erige un muro o una distancia tal entre el docente y los estudiantes que marca con mayor claridad la fuerza desafiante de las prácticas estudiantiles. Las dota de una violencia ejercida contra el docente de modo que el único camino para mantener su posición de poder reside en la aplicación de una sanción. Asimismo, conforme la sanción es sobreutilizada, nuevamente ella pierde su intensidad como castigo, en tanto la excepción se vuelve norma. En este sentido, el docente debe ganarse el respeto desde un nuevo lugar, «jugando» o «negociando» con las resistencias de los estudiantes a seguir su mandato, tal que su autoridad pedagógica se ve cuestionada dinámicamente, contrariamente a las expectativas tradicionales en que la autoridad se ve estáticamente garantizada por su posición de profesor en el sistema escolar de jerarquías (Dubet, 2006).

Armando el equipo

Del mismo modo que se han hallado diferencias en torno a la forma en que se definen los problemas, así como en el lugar donde se identifican, existen dos maneras distintas de abordar los problemas en las instituciones estudiadas. El primer elemento a indagar refiere al personal diferente en cantidad y diversidad con el que cuentan los liceos para atender sus funciones. Esto configura un marco de acciones posibles que son identificadas por los agentes institucionales. En diálogo con los agentes del liceo público, se torna evidente la frustración ante determinadas problemáticas:

Adscripta: «Es complicado... es complicado. El otro día tiraron una bomba en el tercero cuatro, de esas bombas de navidad, ¿viste? Y la directora no quiso suspender, porque hay pruebas y entonces ahora la política es que no hay que suspender, que es lo que vino de arriba. Entonces la inspectora te dice que hay que hacer trabajo comunitario, pero claro, ¡somos tres adscriptas! ¿Qué vamos a hacer? Si oriento eso, no hago el trabajo de la adscripción. [...] Los profesores también se hacen los vivos, les pedís que no te manden alumnos a hacer escritos fuera de fecha porque pierde validez... ¡y me mandan siete, siete! ¿Dónde los meto? Porque vos ves lo que es este lugar, y no hay otro. Y eso pasa siempre, porque los profesores a la directora no la respetan. Y no hay docentes referentes. [...] La psicóloga vino dos o tres veces en el año, en la mañana. Tenemos un gran problema con la psicóloga, no existe, no viene. Porque los funcionarios no te cumplen el horario, con el laboratorio pasó lo mismo, que es otro lugar a donde deberían ir los alumnos cuando los echan de clase».

Docente: «El liceo privado tiene otras ventajas económicas, etcétera, en el público tenés pocas instancias de coordinación. Los docentes vienen de todos lados... el privado tiene más».

Sobre las diferencias en el personal disponible, las entrevistas permiten identificar otras *problemáticas de índole organizativa* y que refieren a la necesidad de trabajar en grupo, coordinando las acciones de todo el personal, generando una confianza en el equipo, y lógicas de trabajo que permitan reforzar el trabajo de cada agente institucional y no se solapen o se dejen vacíos.

En el liceo público se vuelve manifiesto el trabajo desorganizado del personal, que no coordina muchas de sus estrategias y que expresa la existencia de hostilidades entre los miembros y, en especial, con la ausencia de una conducción fuerte de la dirección. Dado el sistema verticalista de la enseñanza secundaria, por la cual el poder se encuentra repartido de forma fuertemente piramidal, resulta imprescindible que la dirección fije objetivos claros y organice su personal de forma activa y focalizada en resolver las problemáticas y tareas más importantes que plantea la institución. Asimismo, no se explotan los espacios de coordinación. Al realizar las entrevistas con agentes institucionales así como en la observación del aula, podemos identificar una fuerte ausencia de la directora como agente que logre organizar la institución.

En el liceo privado, en cambio, el trabajo parece ser muy diferente. Los agentes institucionales argumentan trabajar de forma coordinada entre sí (teniendo las coordinaciones semanales y una mesa ejecutiva que trabaja con la dirección), se conocen desde hace varios años y existe una división más clara de tareas que permite agilizar y sistematizar ciertos procesos, reduciendo la incertidumbre ante las eventualidades. Cuando un docente falta, la adscripta tiene tareas ya prefijadas, y cuando un alumno es expulsado de clase, se dirige a la biblioteca con tareas. Esto parece lograr no solo una mayor confianza y conformidad de los agentes institucionales con su lugar de trabajo y su labor, sino una mayor eficiencia en la resolución de los problemas que surgen.

Bibliotecaria: «Funcionamos todos en equipo y nos llevamos muy bien, tanto con Pablo [adscripto de la tarde] como con Laura [de la mañana]. También vas a ver que siempre están tanto la subdirectora, que se encarga de la parte de los alumnos, como Beatriz, la directora, que trabaja más la parte formal, siempre estamos en contacto, y hay un gran apoyo».

Docente (trabaja en ambos liceos): «Acá es totalmente distinto, hace años que estoy, y me siento muy cómoda, tenés otro respaldo, otra coordinación...» (en oposición al desorden del liceo público estudiado).

Mientras que, en el liceo público, se resaltan las nociones de *autoridad* y la *cabeza*, como elementos que no funcionan, en el liceo privado surgen las ideas de *equipo* y *coordinación*. Estas ideas ejemplifican dos maneras distintas de trabajar, organizarse y dirigirse ante los demás. La primera, en la cual se concibe el espacio liceal como uno militarizado y disciplinario, con cabeza y autoridad. La segunda, en la cual se concibe la función desde una perspectiva horizontal, de diálogo e igualdad.

Tomando en cuenta estos elementos así como las respuestas de los estudiantes acerca de hacia quiénes se dirigen cuando tienen un problema, podemos entender dos formas opuestas en las cuales se organiza el personal para trabajar con los alumnos. La primera, que refiere al liceo privado, en la cual las demandas de los alumnos se distribuyen entre dos adscriptos y dos psicólogos, así como una POP y la subdirectora. La segunda, referente al liceo público, se concentra únicamente en la adscripta como principal intermediario entre los problemas de los estudiantes y el trabajo desarrollado por la institución.

Las formas de gestión del conflicto

Se han detallado formas distintas de la institución para identificar los conflictos y para localizarlos como responsabilidad predominante del estudiantado (en el liceo público) o como resultado del vínculo entre todos los involucrados en el proceso pedagógico (en el liceo privado). De igual forma, la localización diferencial del problema se traduce en *medidas* distintas para resolverlo. En el caso del liceo privado, la buena organización y el personal disponible permite que cuando un estudiante es expulsado de la clase vaya a la biblioteca con tareas, que luego son controladas por las adscriptas o los docentes. Del mismo modo, si se identifica que un estudiante tiene problemas emocionales o vinculares, se los deriva con los dos psicólogos con los que cuenta la institución. En casos que lo ameriten se llama a las familias y es obligatorio que todas las observaciones sean firmadas por un familiar responsable. En este sentido, la observación se vuelve una herramienta de diálogo entre el liceo y las familias, tendiente a hacerlas partícipe del proceso educativo.

En el caso del liceo público, cuando un alumno es expulsado de clase, no hay formas de garantizar el lugar adonde este irá. Esto fue constatado mediante

la observación directa, en la cual se resalta el ruido existente en los pasillos durante las horas de aula, así como por la adscripta, quien menciona no tener capacidad para hacerse cargo de todas las tareas o controlar a los estudiantes cuando salen. En este sentido la expulsión de la clase parece dejar de tener un carácter pedagógico para servir de alivio al docente cuando no puede controlar a un estudiante. Cuando el docente no puede sostener carismáticamente la clase, no existen mecanismo reales de apoyo este, más que la presencia reiterada de la adscripta, o en su defecto la directora, quienes acuden a «poner orden». El único mecanismo restante es la observación, que tras tres reiteraciones se transforma, por acumulación, en suspensión. De esta forma, el mecanismo que parece predominar en el liceo público para contener a sus estudiantes es la punición, conforme los agentes institucionales se repliegan y dejan un vacío que desdibuja la actividad educativa.

El control, en este sentido, deja de centrarse en el terreno simbólico de la actividad educativa y se vuelve superficial e inmediato. Se centra en los cuerpos, en sus vestimentas, su modo de hablar, y como veremos luego, en el encierro del estudiante, mediante la adopción de una estética institucional y una lógica de funcionamiento carcelaria.

Es de reconocer que el liceo público debe enfrentar el no menor problema de la masificación y un menor presupuesto. Sin embargo, desde esta perspectiva, tanto el personal disponible como la forma en que este trabaja no pueden ser subsumidos a estos dos elementos de un liceo sobre otro, sino a *lógicas diferentes de gestión del centro educativo* que repercuten en la *gestión del conflicto*.

Utilizando el esquema de Alonso (2011), podemos decir que en el liceo privado hay un estrecho vínculo entre sus funcionarios, cada trabajador tiene roles claros y precisos en el proceso de enseñanza (en horarios, en procedimientos cuando hay problemas con alumnos), la circulación de la información es eficiente (a nivel personal como en espacios institucionalizados), los planteles se mantienen desde hace varios años, con un equipo directivo que incorpora a docentes y otros miembros institucionales, y se dialoga asiduamente con las familias de los estudiantes.

En oposición, en el liceo público no hay un buen relacionamiento entre todos los funcionarios, los roles son difusos o no se cumplen (la directora solicita a la adscripta que controle el horario de otros funcionarios, los docentes expulsan a sus alumnos de clase sin tarea, la bibliotecaria y la psicóloga faltan), recargando el trabajo de los adscriptos, los espacios de coordinación son reducidos para el volumen de trabajo, el plantel rota año a año, las decisiones están centralizadas en la directora, lo que resulta ineficiente y poco democrático, y se valora de forma negativa tanto la cultura juvenil iconizada bajo la figura del plancha (Maneiro, 2011) como a sus padres (que solo vienen a demandar). Desde la tipología de Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992), el centro público se organizaría como una *cuestión de expedientes*, mientras que el privado, como una *cuestión de concertación*.

Comunidad versus contrato

Lo analizado en ambos liceos ejemplifica de forma clara dos situaciones opuestas acerca de cómo se puede configurar un espacio educativo y cómo puede desarrollarse la actividad pedagógica. En el liceo público estudiado, las autoridades de la institución sienten que los estudiantes no tienen interés en asistir, y que los padres solo se hacen presentes «para reclamar». El personal, fuertemente desgastado por la *masificación* del estudiantado, no se siente apoyado en su labor cotidiana, al tiempo que *no cuenta con los recursos humanos* adecuados para resolver las dificultades, *ni genera lógicas de trabajo* grupales que dinamicen su tratamiento. El control, por lo tanto, se desarrolla en forma de violencia institucional, se vuelve físico y geolocalizado, se busca lo visible, los cuerpos, se adopta una estética carcelaria, separada del entorno, donde el principal mecanismo regulador es la represión. La definición del estudiante se realiza desde la alteridad y se lo concibe como un sujeto peligroso, amenazante. Esta situación es visualizada por los estudiantes, quienes no sienten la posibilidad de realización en el espacio que les resulta hostil, a tal punto que el vínculo educativo queda reducido a la transmisión de conocimientos.

En el liceo privado, el equipo institucional está preparado para otro abordaje, cuenta con recursos y busca el apoyo de la comunidad, y esto permite que la relación pedagógica desarrolle otras aristas y, en este sentido, se potencie. El control social existe, solo que ha logrado legitimar su violencia simbólica de modo que su efecto ya no se siente con la misma intensidad.

Lo que se presenta, en definitiva, es una dicotomía en el sentido weberiano, de una institución educativa en la que los estudiantes hacen un «contrato» para un beneficio en función de fines racionalmente elegidos (sociedad), frente al desarrollo de un grupo humano unido por lazos afectivos y preocupado por el desarrollo de los demás (comunidad). En este sentido, la institución privada, teniendo lazos entre estudiantes, docentes y familia, desarrolla el sentimiento de pertenencia, de comunidad, que no es sino potencializar su capital social, eje de la actividad privada, mientras en la institución pública esta dimensión no logra desarrollarse, atada aún a una cultura varelana y enciclopedista.

Lo que se observa aquí es una paradoja por la cual el liceo privado, anclado en una lógica mercantil, logra crear un proyecto pedagógico más acogedor para el estudiantado, orientado a la construcción de una comunidad educativa. Del otro lado, hay una institución pública en la cual el vínculo se establece predominantemente de forma académica, sin dejar margen al vínculo afectivo con los estudiantes, dado que su principal vehículo legitimador se instituye mediante el objetivo racional de servir de instrumento para un trabajo futuro. Vale la pena preguntarse por la viabilidad y deseabilidad de un proyecto educativo que deje al margen los sentimientos de los estudiantes para objetivarlos exclusivamente como sujetos cognoscentes, e incluso corresponde cuestionarse si tal acto puede, hoy en día, ser llamado educación.

Conclusiones

El presente trabajo ha intentado abordar la legitimidad del sistema educativo explorando las respuestas a la violencia en una institución pública y una privada. La evidencia muestra que más allá de las diferencias en el estudiantado (más homogéneo y con mayores recursos en el privado, y más heterogéneo y pauperizado en el público) y de las distancias presupuestales entre ambas instituciones, existen diferencias en los proyectos pedagógicos. En el liceo privado, definiendo el conflicto como un aprendizaje, tomando decisiones como una cuestión de concertación, con un personal más técnico y orientado a la conciliación (psicólogos, maestros, porteros). En el liceo público, concibiendo a los estudiantes desde la peligrosidad y la criminalización, alejándose de los padres y la comunidad local, decidiendo de forma vertical, como una cuestión de papeles, e incorporando la figura de la policía, rejas y alambres de púas.

En ambos centros se generan dos lógicas diferentes analizables dentro de la dicotomía comunidad/sociedad weberiana: 1) Una privada, en la que es central la idea de capital social, en que los estudiantes acuden a socializar, donde logran proyectarse y se apoyan en los referentes institucionales. 2) Una pública conflictuada por la masificación que impide un trato personalizado, en la que predomina una lógica contractual, tal que se acude de forma racional como paso obligatorio para un mejor futuro. Se destaca por tanto la centralidad del factor institucional en la construcción de un proyecto pedagógico y educativo, en el cual la institución privada, competidora en un mercado, se preocupa por sus clientes y genera un producto atractivo, mientras que la institución pública, acostumbrada a trabajar de forma endógena, prescinde de su entorno.

En definitiva, en el liceo privado se establece una violencia simbólica legitimada, donde una institución con personal capacitado y procesos organizacionales claros logra desarrollar la labor educativa basada en la explotación del capital social, acercándose y formando una comunidad educativa. Por otro lado, el liceo público, con un estudiantado masivo, menores recursos y un personal desarticulado, toma distancia de su público uniéndose tan solo por lazos contractuales, viéndose desbordado en sus capacidades y desarrollando la violencia institucional como mecanismo de resolución de sus conflictos.

Referencias bibliográficas

- ALONSO, Cecilia (2011). *El FPB bajo la lupa: desentrañando la implementación de una política de inclusión educativa en dos centros de Montevideo*. Tesis de grado ICP-FCS, Udelar.
- BORDOLI, Eloísa (2012). *Nuevos formatos escolares: entre la integración y la estigmatización de los sujetos pedagógicos*. Montevideo: Mides.
- BOURDIEU, Pierre (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- y PASSERON, Jean Claude (1995). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de la enseñanza*. Ciudad de México: Fontamara.
- CHARLOT, Bernard (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- DE SOUZA, Gabriel (2006). *Montevideo electrónico. Nuevas formas de comunicación juveniles*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- DUBET, François (2006). *El declive de la institución: profesores, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- FILARDO, Verónica y MANCEBO, María Esther (2013). *Universalizar la educación media en Uruguay: ausencias, tensiones y desafíos*. Montevideo: CSIC-Udelar (Colección Artículo 2).
- FRAIMAN, Ricardo y ROSSAL, Marcelo (2009). *Si tocás pito, te dan cumbia: esbozo antropológico de la violencia en Montevideo*. Montevideo: Ministerio del Interior.
- FRIGERIO, Graciela, POGGI, Margarita y TIRAMONTI, Guillermina (1992). *Las instituciones educativas: cara y ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires: Troquel Educación (Seria Flasco Acción, Uruguay).
- GIORGI, Víctor, KAPLÚN, Gabriel y MORÁS, Luis Eduardo (2012). *La violencia está en los otros*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- KAZTMAN, Rúben y RETAMOSO, Alejandro (2005). «Segregación residencial, empleo y pobreza en Montevideo». *Revista de la Cepal*, n.º 85, abril de 2005, pp. 131-148.
- MANEIRO, Cristian (2011). *La subcultura plancha en el Uruguay: entre la identidad y el estigma*. Saarbrücken: Editorial Académica Española.
- TOURAINÉ, Alain (1997). ¿Podremos vivir juntos? La discusión pendiente: *el destino del hombre en la aldea global*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- UNICEF (s. f.). *Educación derechos y participación: aportes para la reflexión sobre la enseñanza media en Uruguay*. Montevideo.
- (2010). *La universalización de la educación media en Uruguay: tendencias, asignaturas pendientes y retos a futuro*. Montevideo.
- VISCARDI, Nilia y ALONSO, Nicolás (2013). *Gramática(s) de la convivencia: un examen a la cotidianidad escolar de la Educación Primaria y Media en el Uruguay*. Montevideo: ANEP.
- WEBER, Max (1964). *Economía y sociedad: esbozo de una sociología comprensiva*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- WILLIS, Paul (2007). «Los soldados rasos de la modernidad: la dialéctica del consumo cultural y la escuela del siglo XXI». En Marrero, Adriana (ed.). *Educación y modernidad, hoy*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.

Criminalización de la juventud en Chile: políticas de convivencia escolar y traducciones locales

MACARENA MORALES¹ Y VERÓNICA LÓPEZ²

Resumen: Se presentan resultados parciales de estudios sobre la convivencia escolar: dos sobre políticas de América y de Chile, y otro sobre sostenedores de escuelas. Se proponen cuatro perspectivas en las políticas de convivencia escolar: de reconstrucción democrática, de seguridad ciudadana, de salud mental infantojuvenil y gerencialista. También se examinan efectos y prácticas de responsabilización hacia las escuelas por la violencia y por la penalización de la indisciplina. Por último, se analizan traducciones de las políticas por parte de sostenedores, evidenciándose acciones de identificación y de tratamiento de carácter judicial y criminalizador hacia los estudiantes involucrados en hechos de violencia.

Palabras clave: política educativa; sostenedores educacionales; convivencia escolar.

Introducción

A pesar de que Chile firmó y ratificó tratados internacionales de protección de derechos de la infancia y juventud, en el año 2005 se promulgó la Ley 20.084, que establece un «sistema de responsabilidad» de los adolescentes infractores de la ley entre 14 y 18 años. Esta ley permite: internación en régimen cerrado o semicerrado con reinserción social; libertad asistida; prestación de servicios comunitarios; reparación del daño causado; multa, y amonestación. La internación se realiza en los centros especiales del Servicio Nacional de Menores (Sename). Por otra parte, la Ley de Drogas 20.000, promulgada también el año 2005, endureció la clasificación y consecuencias del consumo de marihuana, que pasó de ser considerada droga *blanda* a *dura*, y estableció la obligación de los establecimientos escolares a denunciar en caso de sospecha de su consumo o microtráfico.

Más tarde, en el año 2011, se aprobó la Ley 20.536 sobre Violencia Escolar, que adjudica a las escuelas la misión de garantizar un ambiente escolar seguro y libre de violencia. El mecanismo propuesto para ello es la graduación de conductas de violencia en cada establecimiento y la correspondencia de una intervención formativa o punitiva, de acuerdo con la gravedad de ellas (Carrasco, López y Estay, 2012). De no contar con estas medidas o de no ser aplicadas, el

1 Beneficiaria de Becas PUCV, proyecto Fondecyt 1140960 y PIA Conicyt cie 160009.

2 Proyecto Fondecyt 1140960 y PIA Conicyt CIE 160009.

Estado tiene la facultad de cursar infracciones y de multar a los establecimientos (Magendzo, Toledo y Gutiérrez, 2013).

En este artículo, analizamos las implicancias socioeducativas que este escenario legislativo ha creado para la juventud chilena, particularmente para los jóvenes de sectores más pobres, que asisten a los establecimientos municipales. Tras una década de aplicación, estas leyes han generado un escenario sociopolítico que tiende a criminalizar a los jóvenes como manera de «hacerlos responsables» de sus actos, invisibilizando con ello las responsabilidades de los sistemas sociales familiares y educativos. Además, el escenario actual de las políticas en convivencia escolar permite la emergencia de una lógica de seguridad ciudadana a través de programas que buscan prevenir la violencia escolar, detectando «futuros delincuentes» a temprana edad y proponiendo intervenciones terciarias con ellos.

Perspectivas de las políticas de convivencia escolar

El término *convivencia* está presente en numerosas constituciones nacionales de Iberoamérica (Ortega Ruiz, 1998; 2013). Ello muestra la fuerza que el concepto tiene en las sociedades y culturas panhispánicas. En congruencia con las cartas fundamentales de los distintos países, las políticas educativas de la región consideran la aplicación de medidas para favorecer la convivencia escolar (Gairín y Barrera-Corominas, 2014). Aunque se observa un uso generalizado del concepto, el significado de convivencia escolar es polisémico. Puede incluir en su acepción al clima escolar (López *et al.*, 2012), la formación ciudadana (Mockus y Cancino, 2012), la promoción de habilidades sociales (Chaux, 2012) o la gestión de condiciones para el aprendizaje (Mena, Becerra y Castro, 2011).

Situándose desde el construccionismo social (Ibáñez, 1994), como posicionamiento epistemológico, se entiende a la política pública como un marco de posibilidades para la acción (Foucault, 2002). La política pública dispone condiciones que permiten y, a su vez, constriñen lo que puede ser dicho y lo que puede ser pensado en un contexto social (Ball *et al.*, 2011). Desde este punto de vista, es interesante analizar el qué de la política pública en convivencia escolar para comprender el contexto de emergencia de programas, iniciativas, intervenciones y roles en las escuelas (Ball *et al.*, 2011).

A partir de un estudio documental que las autoras están conduciendo sobre políticas de convivencia escolar, se han identificado cuatro perspectivas. Estas refieren a cuál es el foco de mejora que suponen necesario para lograr una buena convivencia en la escuela. Asociadas a cada perspectiva, se analizaron las estrategias que proponen para conseguir las mejoras y se brindan algunos ejemplos de Latinoamérica y de Estados Unidos. El tabla 1 resume los resultados analizados.

Tabla 1. Análisis de políticas públicas de convivencia escolar

Perspectiva	Estrategias	Ejemplo de Latinoamérica	Ejemplo de Estados Unidos
Reconstrucción democrática	Formación ciudadana; convivencia escolar desde la perspectiva de justicia social	Estándares de Competencias Ciudadanas del Ministerio de Educación (Colombia).	Social justice interventions, restorative justice
Seguridad ciudadana	Tolerancia cero (punitivo); prevención de violencia escolar; seguridad escolar .	Sistema de Alerta Temprana (Chile), Escuela Segura (México).	Zero tolerance policies
Salud mental infantojuvenil	Prevención de la violencia escolar, atendiendo a población en riesgo. Promoción de conductas positivas.	HPV (Chile), Cultura de Paz, Derechos Humanos y Prevención de la Violencia (Perú).	Positive Behavioral Intervention and Supports (PBIS)
Gestión educacional gerencialista	Control conductual, seguridad escolar y rendición de cuentas sobre la disciplina y la violencia	Superintendencia de Educación (Chile), Estrategia Nacional contra la Violencia Escolar (Perú).	No Child Left Behind (NCLB)

Fuente: Elaboración propia a partir de la literatura consultada.

Reconstrucción democrática

La región latinoamericana estuvo expuesta por más de dos décadas a dictaduras militares en países como Chile, Argentina, Bolivia, Brasil, Uruguay y Paraguay; a procesos de violencia e insurrección civil en países tales como Colombia, Perú, Nicaragua, Venezuela, Cuba, entre otros y a la guerra civil en El Salvador. En este contexto, el ideario de una convivencia escolar pacífica y participativa otorgaba las garantías para que niños, jóvenes y docentes vivieran sus derechos fundamentales, desarrollaran capacidades de cohesión, representación e inclusión social, haciendo posible la reconstrucción de la democracia (Rodino, 2013).

Las estrategias para mejorar la convivencia y la participación asociadas a esta perspectiva son, principalmente, el implementar un currículum de formación ciudadana para los estudiantes y fomentar espacios e instancias de toma de decisión colectiva entre los integrantes de la comunidad escolar. Un ejemplo actual que sostiene esta perspectiva es el de los Estándares de Competencias Ciudadanas que implementa el Ministerio de Educación de Colombia para formar a los estudiantes. En Norteamérica, esta perspectiva encuentra un paralelo en las iniciativas de trabajo de justicia restaurativa, que se basa en la mediación de conflictos entre pares, y en las acciones de fomento de la justicia social dentro de las escuelas, que busca la inclusión de minorías étnicas, raciales y de género, entre otras.

Seguridad ciudadana

Esta perspectiva apela a modelos de control del crimen para el manejo de los estudiantes. Supone que entre ellos hay individuos y grupos que van a emitir conductas delictivas o predelictivas, que amenazan no solo la seguridad en la escuela, sino de toda la sociedad (Mora y Christianakis, 2013). Se basa en argumentos tales como que los adolescentes no han desarrollado a nivel cerebral su control de impulsos (Powell, 2016) o que la cultura de estudiantes provenientes de determinados grupos sociales y económicos los haría proclives a la agresividad, al uso de armas y a la disrupción en la escuela (Heitzeg, 2016). Garantizar una buena convivencia implicaría entonces normar las conductas permitidas en las escuelas, vigilar su emisión, y reforzar o castigar, según su ajuste a lo reglamentado. Las estrategias que se proponen desde esta visión sobre la convivencia en las escuelas son, por una parte, las políticas de tolerancia cero, con un énfasis punitivo frente a la violencia escolar. Por otra parte, se pueden identificar también acciones de prevención dirigidas a grupos en riesgo de violencia escolar y la toma de medidas para favorecer la seguridad en los espacios escolares.

Un ejemplo ilustrativo desde el contexto latinoamericano fue el Sistema de Alerta Temprana de la Violencias en Establecimientos Escolares, elaborado por una unidad encargada de la seguridad pública del Ministerio del Interior, para aplicarse en escuelas. Otro programa interesante fue el de Escuela Segura, implementado en México. Sus objetivos han sido prevenir la violencia escolar, las adicciones y la delincuencia. En Estados Unidos se han desarrollado estrategias vinculadas a la política de tolerancia cero, tales como la expulsión de estudiantes, la denuncia de hechos de violencia en la escuela a las policías, la revisión de bolsos de los estudiantes, instalación de cámaras de vigilancia y detectores de armas, entre otras.

Salud mental infantojuvenil

La pobreza y la profunda desigualdad social entre la población son problemáticas que afectan a las naciones latinoamericanas (Orealc-Unesco, 2008). Al respecto se ha argumentado que las condiciones de vida de personas y de comunidades en situaciones desventajosas las exponen a distintos factores de riesgo y disminuyen los factores protectores para su salud y bienestar (George *et al.*, 2012). Frente a ello, la escuela se plantea como un espacio favorable para realizar intervenciones psicosociales, por cuanto las dinámicas de convivencia influirían en la formación de patrones de interacción que los niños y adolescentes utilizan en sus relaciones sociales más amplias (Musitu y Martínez, 2009, citados en George *et al.*, 2012). Una estrategia en esta línea corresponde a la prevención de la violencia escolar, en cuanto situación que arriesga la integridad física, psicológica y social de los niños, niñas y adolescentes (Unicef, 2004;

OMS, 2003). Otra estrategia, que en ocasiones se combina con la anterior, es la promoción de comportamientos positivos o prosociales. Las intervenciones suelen implementarse con el apoyo de profesionales de la psicología y el ámbito social. Programas ilustrativos de esta perspectiva son el Habilidades para la Vida (HPV), de Chile, y el de Cultura de Paz, Derechos Humanos y Prevención de la Violencia, de Perú. Ambos buscan fortalecer competencias interpersonales en los ámbitos social, cognitivo y afectivo de los alumnos que viven en condiciones de elevados riesgos psicosociales. En Estados Unidos, se desarrolla el Positive Behavioral Intervention and Supports (PBIS), estrategia de intervención multi-nivel que busca trabajar problemas conductuales con estudiantes diagnosticados con discapacidad, y también difundir a toda la comunidad escolar los comportamientos esperados en los distintos espacios del establecimiento educativo.

Gestión educacional gerencialista

Asociado a la descentralización de los servicios de los Estados, se ha ido difundiendo una perspectiva gerencialista de modernización en la gestión pública (Ramos, 2003). Investigadores de la región han evidenciado su impacto en el ámbito educacional, validando mecanismos de mercado para regular la calidad educativa, tales como la entrega de incentivos económicos y de sanciones con relación a resultados y desempeños académicos (Hypólito, 2008). En lo referente a la convivencia escolar, las estrategias se han encaminado a disponer mecanismos de regulación y rendición de cuentas sobre índices de disciplina, conflictos y agresiones en el espacio escolar (Sebastião, 2013; Scheinvar, 2012). Desde esta perspectiva se han diseñado políticas y programas de seguridad escolar, con componentes de refuerzo y sanción institucional.

Un ejemplo es la Superintendencia de Educación de Chile, institución encargada de la rendición de cuentas de las escuelas respecto al cumplimiento de normativas sobre convivencia y violencia escolar. Está facultada para cursar infracciones en caso de detectar anomalías, aplicando sanciones, que pueden ser una amonestación escrita, el cobro de multas en dinero, privación temporal o definitiva de financiamiento público e incluso el cese de funcionamiento de la institución. Por su parte, la Estrategia Nacional contra la Violencia Escolar, aplicada en Perú, contempla un sistema nacional de registro de los hechos de violencia en las escuelas, que busca asegurar una oportuna intervención o derivación de los involucrados y brinda la posibilidad de identificar establecimientos y regiones con más o menos incidentes; a estos últimos se les ha brindado reconocimiento público. En Estados Unidos, el programa No Child Left Behind (NCLB), que basa su funcionamiento en la aplicación y reporte de pruebas estandarizadas a las escuelas, en que aquellas que obtienen bajos resultados pueden ser cerradas.

Efectos y prácticas de las políticas de convivencia escolar en Chile

Otra investigación realizada tuvo por objetivo conocer cuáles son y cómo operan los espacios de prescripción y de negociación en el abordaje de la política de convivencia escolar. Para ello, se realizó un primer paso de análisis de documentos relevantes, tanto *white papers* (documentos oficiales y con fuerza de ley o potestad legal: leyes, decretos, normativas) como documentos elaborados por la red de actores educativos, ya sean documentos con fines públicos (por ejemplo, página web, afiches) o internos (formatos tipo de protocolos de acción).

De esa primera etapa de análisis, destacan dos sistemas de prescripción hacia la comunidad escolar:

1. Sistema de responsabilización: Se confiere la responsabilidad por mejorar la convivencia hacia las escuelas. Ello con base en un mecanismo de altas consecuencias, en el que las escuelas o sostenedores que muestran índices negativos en áreas de gestión, incluida la convivencia, son afectos de infracciones, sanciones como el cierre del establecimiento o multas en dinero: «Los establecimientos que no cumplen las metas anuales deben asumir altas consecuencias» (Documento: Fundamentos de la Medición de Indicadores No Cognitivos de la Calidad de la Educación).
2. Funcionamiento tipo panóptico disciplinario participativo: Se establece un sistema de denuncias de violencia escolar, cuyo uso se asume como un ejercicio ciudadano, apoyado en un dispositivo disciplinario-clientelar. En este último, se dispone una participación guiada paso a paso por el sistema de denuncias. El ejercicio del derecho se entiende como la libertad de denunciar. La instalación de la institución fiscalizadora de la Superintendencia de Educación fue una respuesta política a las demandas de la calidad en educación, planteadas por el movimiento estudiantil chileno. Sin embargo, esta demanda ciudadana fue respondida desde una lógica clientelar: «Los ojos de la superintendencia están en toda la comunidad escolar» (Cuenta Pública, Superintendencia Escolar, 2014).

Traducciones locales de la política por parte de sostenedores educacionales

En el sistema educativo chileno, entre el nivel central —que integran instituciones como el Ministerio y la Superintendencia de Educación— y el nivel local —correspondiente a las escuelas—, se puede reconocer un nivel intermedio, en el que se ubican los sostenedores de establecimientos escolares (Raczynski, 2012; Pavez, 2004; Espínola *et al.*, 2008; Marcel y Raczynski, 2009; Castro, 2010; Bellej, Contreras y Valenzuela, 2008). En la institucionalidad vigente en Chile, los sostenedores son el nivel de gestión más cercano a las escuelas, vinculados a las áreas de administración financiera, técnica y de personal. Por tanto, están en una

posición estratégica para apoyar de manera directa a las escuelas y desempeñar el rol de mediación en un sistema escolar de tres niveles (Raczynski, 2010).

En relación con ello, el tercer estudio que referimos tuvo por objetivo identificar y describir formas en que se desarrollan apoyos desde el sostenedor municipal, para la gestión de la convivencia en las escuelas. El diseño correspondió a un estudio cualitativo de casos múltiples (Rodríguez, Gil y García, 1996) realizado con dos sostenedores municipales y escuelas que tienen a su cargo. Cada unidad sostenedor-escuelas constituyó un caso. Se seleccionaron sostenedores que tuvieran una trayectoria continua de trabajo en convivencia escolar. La producción de datos se hizo mediante entrevistas activas (Holstein y Gubrium, 1995; Denzin, 2001), observaciones participantes pasivas (Pérez Serrano, 1994) y recolección de documentos. El análisis realizado fue de contenido categorial temático (Vázquez, 1994).

Se identificaron dos iniciativas similares entre los casos, para apoyar la gestión de convivencia en las escuelas:

1. Sistema comunal de denuncias de violencia escolar.
2. Orientaciones para confeccionar documentos obligatorios.

Sistema comunal de denuncias de violencia escolar

Los sostenedores disponen, en el interior de su organización, de una dotación de profesionales para gestionar iniciativas y programas de convivencia escolar. Entre ellos, está la atención de integrantes de la comunidad escolar que deseen denunciar algún hecho de violencia en su establecimiento que no haya sido atendido de manera adecuada por los directivos de este. Generalmente, se procede generando una mediación entre quien denuncia y los directivos de la escuela. Los integrantes de la institución sostenedora destacan que esta medida disminuye la cantidad de denuncias que llegan a la Superintendencia de Educación, y el riesgo de sanciones que corren ellos y las escuelas involucradas: «Ya tenemos la cifra de denuncias atendidas en este primer año de funcionamiento. Fueron casi 120. Unas 10 llegaron a la superintendencia» (jefe de la Unidad de Convivencia Escolar en nota de campo, revisando informe de resultados).

Orientaciones para confeccionar documentos obligatorios

Según la normativa vigente en Chile, se exige y fiscaliza que los establecimientos escolares cuenten con un manual de convivencia, que exponga comportamientos esperados y faltas disciplinarias, con sanciones correspondientes de acuerdo con su gravedad. En uno de los casos estudiados, el sostenedor hace una revisión de los manuales diseñados en cada escuela y, en otro, les entrega un protocolo guía para su elaboración.

Entre las iniciativas diferentes entre ambos casos, uno de los sostenedores confeccionó y dispuso un protocolo guía para convocar a consejos escolares extraordinarios. La finalidad de estos consejos es que los directores de las escuelas reúnan la mayor cantidad de opiniones y antecedentes cuando deban tomar medidas disciplinarias en casos de gravedad en el establecimiento, tales como la expulsión o la denuncia de un miembro de la escuela. El Consejo Escolar es una instancia que reúne a representantes de todos los estamentos del establecimiento. En la propuesta estudiada, funciona de manera similar a un juicio para procesar a un imputado de delitos: se expone el caso, se dan argumentos y evidencias al respecto para que el director decida finalmente las medidas a aplicar.

Lo que nosotros ofrecemos es que esos temas no quedan impunes, pero que tampoco se dilaten en pseudocomisiones, comités [...]. Lo que se trata es de no tener una mirada inquisidora, pero sí llamadora al orden y hacerse cargo de manera concreta de esas cosas.

El consejo le hace llegar por escrito esa presentación, esa manifestación, y luego entendiendo que debe existir una asesoría jurídica habiendo cumplido con ese delito frente a otro tipo de situación de esa naturaleza, hacer las actuaciones legales que corresponda, notificar a Carabineros (director del Departamento de Administración Municipal, entrevista individual).

Desde las escuelas que participaron en el estudio, se comparte la visión de que si bien hay que responder a las fiscalizaciones y exigencias impuestas por norma respecto de la gestión de la convivencia, esto corresponde a una parte *administrativa* de su trabajo. Señalan que esta área administrativa no constituye su principal quehacer ni su preocupación, y que los sostenedores están haciendo poco por apoyarlos en los desafíos más importantes de su trabajo: la atención psicosocial individual ante casos de violencia y la promoción comunitaria de la convivencia.

Ni a través de las denuncias que les llegan, ni siquiera a través de los reportes de las encuestas [de convivencia escolar], ellos no van a saber así lo que pasa en las escuelas. Ni del trabajo que hacemos, ni de lo que logramos. Tienen que estar aquí. [...] Un resultado puede ser alarmante, de hecho, a nosotros las otras escuelas nos comentaban «qué mal, qué bajo» por algunos resultados en la encuesta. Pero para nosotros era alegría, porque probablemente hace un año atrás, si hubieran preguntado, saldría aún peor (encargado de convivencia escolar de un establecimiento escolar, entrevista individual).

Criminalización de los jóvenes a través de las políticas y de la gestión escolar

De acuerdo con los resultados presentados, sostenemos que existen perspectivas de comprensión y de abordaje de la convivencia escolar que sirven de base para promover una lógica de criminalización de la juventud. De las cuatro perspectivas de convivencia escolar analizadas desde las políticas y programas en América, al menos tres de ellas se alinearían con esta lógica: la de seguridad

ciudadana, la de salud mental infantojuvenil y la de gerencialismo educativo. Esto ocurriría por cuanto comparten supuestos fundamentales acerca de la mejora de la convivencia, que ponen sistemáticamente fuera del sistema educativo a los jóvenes en riesgo (Kim, 2009), ya sea a través de tratamientos individualizados fuera del aula escolar, suspensiones, expulsiones y derivaciones a entidades policiales o de justicia.

- Perspectiva de seguridad ciudadana: el supuesto de base que se alinea con la criminalización es que de no mediar controles e intervenciones conductuales, los jóvenes —particularmente aquellos de sectores marginalizados en la escala social y económica— probablemente incurrirán en faltas y delitos, tanto dentro como fuera de la escuela.
- Perspectiva de salud mental infantojuvenil: los argumentos que defienden esta perspectiva señalan que es una ventaja dar tratamiento y refuerzo, en vez de castigos a los estudiantes con relación a sus conductas. No obstante, desde estudios empíricos en Norteamérica se ha mostrado que son los estudiantes más pobres y marginalizados los que más probablemente se encuentren en la categoría de desviación respecto de los comportamientos esperados, y se sugiere que los tratamientos administrados corresponden a formas blandas de disciplinamiento (Robbins y Kovalchuk, 2012). El supuesto de base sería que de no mediar un tratamiento conductual para los estudiantes y comunidades en riesgo social desde la edad escolar, en el mediano y largo plazo pueden configurarse como ciudadanos poco integrados al sistema social e incluso como posibles delincuentes.
- Perspectiva de gestión gerencialista: si bien este abordaje asume que es la escuela y no el joven quien debe responsabilizarse de la convivencia escolar, se espera que las instituciones apliquen lógicas formativas y punitivas en sus estrategias de prevención y promoción de la convivencia escolar, incluida la derivación a tratamiento conductual o judicial de los estudiantes involucrados en hechos de violencia. A su vez, el registro y la medición estandarizada de la convivencia escolar, desde la perspectiva de eficiencia en la gestión, utiliza la clasificación, el castigo y la humillación pública de la institución o de sus miembros (Giroux, 2011) como medidas para presionar en pos de la obtención de mejores índices. El supuesto es que si la escuela no es eficiente en controlar las conductas desviadas, es parte y responsable de amparar a potenciales delincuentes.

Los resultados del segundo estudio documental expuesto ilustran dos mecanismos discursivos con los cuales está operando la perspectiva de gestión gerencialista de la convivencia para instalar sus lógicas y supuestos: la responsabilización de la escuela por los resultados y el sistema panóptico-participativo sobre la disciplina.

Por último, el tercer estudio referido, realizado con sostenedores, muestra cómo las políticas y mecanismos de instalación han impactado en las iniciativas

e innovaciones que este estamento del sistema educativo está produciendo. Se observa como central entre sus objetivos y tareas la gestión de indicadores de convivencia y la preparación para la fiscalización de parte de los órganos centrales, particularmente la Superintendencia de Educación. La literatura señala que los sostenedores están en una posición clave para atender tanto los desafíos y demandas emergentes desde la gestión escolar como la aplicación de políticas centrales (Raczynski, 2010). No obstante, el poder y la presión que generan la amenaza de sanciones, multas y la posible humillación pública de las instituciones parecerían inclinar los esfuerzos a contener los embates *desde arriba* del sistema. En tanto, las necesidades e iniciativas desde las escuelas quedarían más desatendidas.

Reflexiones

Esperamos a través de este estudio llamar la atención sobre las consecuencias institucionales e individuales que se generan en la interpretación e implementación de las políticas de convivencia. Planteamos la necesidad de profundizar en el estudio de la distribución de tratamientos, reconocimientos y castigos entre sostenedores, escuelas y estudiantes en los contextos latinoamericanos, asociando estas medidas a indicadores socioeconómicos, de resultados académicos y de intereses políticos. Creemos imperativo reconsiderar las políticas y prácticas de exclusión e individualización, que marginen a estudiantes y a grupos de las oportunidades educativas, y que terminen por etiquetarlos como potenciales riesgos para la sociedad. Desde nuestro apoyo a las perspectivas de gestión democrática y participativa, no podemos silenciarnos ante dichos abordajes, que terminan reforzando desde la infancia y la juventud la desconfianza, la desigualdad y la desarticulación del tejido social.

Referencias bibliográficas

- BALL, S. J., MAGUIRE, M., BRAUN, A. y HOSKINS, K. (2011). «Policy actors: Doing policy work in schools». *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 32, n.º 4, pp. 625-639.
- BELLEI, C., CONTRERAS, D. y VALENZUELA, J. P. (2008). «Debate sobre la educación chilena y propuestas de cambio». En C. BELLEI, D. CONTRERAS y J. P. VALENZUELA (eds.). *La agenda pendiente en educación* (pp. 13-45). Santiago: Universidad de Chile y Unicef.
- CARRASCO, C., LÓPEZ, V. y ESTAY, C. (2012). «Análisis crítico de la Ley de Violencia Escolar de Chile». *Psicoperspectivas*, vol. 11, n.º 2, pp. 31-55.
- CASTRO, M. (2010). «Códigos para el análisis de política educativa local en Chile: temas pendientes». *Ensaio: Avaliação Políticas Públicas Educacionais*, vol. 18, n.º 67, pp. 189-213.
- CHAUX, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Taurus.
- DENZIN, N. (2001). «The Reflexive Interview and a Performative Social Science». *Qualitative Research*, vol. 1, n.º 1, pp. 23-46.
- ESPÍNOLA, V., CHAPARRO, M. J., FUENZALIDA, A., SILVA, M. E. y ZÁRATE, G. (2008). *Estructura organizacional de la administración educativa municipal para asegurar la efectividad del apoyo y seguimiento a escuelas vulnerables*. Santiago: Ministerio de Educación, FONIDE.
- FOUCAULT, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- GAIRÍN, J. y BARRERA-COROMINAS, A. (coords.) (2014). *La convivencia en los centros educativos de educación básica en Iberoamérica*. Santiago: Santillana.
- GEORGE, M., GUZMÁN PIÑA, J., FLOTTS, M., SQUICCIARINI, A. M. y GUZMÁN LLONA, M. (2012). «Salud mental en escuelas vulnerables: evaluación del componente promocional de un programa nacional». *Revista de Psicología*, vol. 21, n.º 2, pp. 55-81.
- GIROUX, H. (2011). «Public Pedagogy and the Politics of Humiliation: Neoliberal Generosity and the Attack on Public Education». *Negotiations: Journal of Literary and Cultural Studies*, 1(1), 39-54.
- HEITZEG, N. A. (2016). *The School-to-Prison Pipeline: Education, Discipline, and Racialized Double Standards*. California: ABC-CLIO.
- HOLSTEIN, J. y GUBRIUM, J. (1995). *The Active Interview*. Londres: Sage.
- HYPÓLITO, Á. M. (2008). «Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão escolar». *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, vol. 24, n.º 1, pp. 63-78.
- IBÁÑEZ, J. (1994). *El regreso del sujeto: la investigación social de segundo orden*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- KIM, C. Y. (2009). «Procedures for Public Law Remediation in School-to-Prison Pipeline Litigation: Lessons Learned from *Antoine v. Winner School District*». *New York Law School Review*, vol. 54, pp. 956-974.
- LÓPEZ, V., ASCORRA, P., BILBAO, M. A., OYANEDEL, J. C., MOYA, I. y MORALES, M. (2012). «El ambiente escolar incide en los resultados PISA 2009: resultados de un estudio de diseño mixto». En Ministerio de Educación (Mineduc) (coord.). *Evidencias para políticas públicas en educación* (pp. 49-94). Santiago: Centro de Estudios, Mineduc.
- MAGENDZO, A., TOLEDO, M. I. y GUTIÉRREZ, V. (2013). «Descripción y análisis de la Ley sobre Violencia Escolar (n.º 20.536): dos paradigmas antagónicos». *Estudios Pedagógicos*, vol. 39, n.º 1, pp. 377-391.
- MARCEL, M. y RACZYNSKI, D. (2009). *La asignatura pendiente: claves para la revalidación de la educación pública de gestión local en Chile*. Santiago: Uqbar Editores y Cieplan.

- MENA, I., BECERRA, S. y CASTRO, P. (2011). «Gestión de la convivencia escolar en Chile: problemáticas, anhelos y desafíos». En J. Catalán (ed.). *Psicología educacional: proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones* (pp. 81-112). La Serena: Editorial Universidad de la Serena.
- MOCKUS, A. y CANCINO, D. (2012). «Prólogo». En E. Chaux. *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Taurus.
- MORA, R. y CHRISTIANAKIS, M. (2013). «Feeding the School-to-Prison Pipeline: The Convergence of Neoliberalism, Conservatism, and Penal Populism». *Journal of Educational Controversy*, vol. 7, n.º 1, p. 5.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS) (2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Ginebra: OMS.
- OREALC-UNESCO (2008). *Proyecto Educación para la convivencia y una cultura de paz en América Latina*. Sección: Santiago. Disponible en: <portal.unesco.org>.
- ORTEGA RUIZ, R. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla. Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre compañeros y compañeras*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia.
- (2013). «Nuevas dimensiones de la convivencia escolar y juvenil: ciberconvivencia». Conferencia presentada en el V Congreso Iberoamericano de Violencia Escolar, Santiago de Chile, 12-14 de junio.
- PAVEZ, A. (2004). *Municipios efectivos en educación*. Estudio de Caso 81, magíster en Políticas Públicas, agosto, Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile.
- PÉREZ SERRANO, G. (1994). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes. Métodos*. Vol. I. Madrid: La Muralla.
- POWELL, C. (2016). «“One of the Worst”: The School-to-Prison Pipeline in Richmond, Virginia». *RVAGOV.com*, Universidad de Richmond.
- RACZYNSKI, D. (2010). «Diagnóstico y desafíos de la educación pública de gestión local». En S. Martinić y G. Elacqua (eds.). *Fin de ciclo: cambios en la gobernanza del sistema educativo* (pp. 131-157). Santiago: Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile y Oficina Regional para América Latina y el Caribe (Unesco).
- (2012). «Realidad de la educación municipal en Chile: ¿liderazgo del sostenedor municipal?». En J. Weinstein y G. Muñoz (eds.). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 181-217). Santiago: Fundación Chile y CEPPE.
- RAMOS, M. E. T. (2003). «A “alma do negócio”: o ensino de qualidade total nos Parâmetros Curriculares Nacionais». *História Hoje*, 1(2), 1-14, San Pablo.
- ROBBINS, C. G. y KOVALCHUK, S. (2012). «Dangerous Disciplines: Understanding Pedagogies of Punishment in the Neoliberal States of America». *Journal of Pedagogy/Pedagogický časopis*, vol. 3, n.º 2, pp. 198-218.
- RODINO, A. M. (2013). «Safety and peaceful coexistence policies in Latin American schools: Human rights perspective». *Sociologia: problemas e práticas*, n.º 71, pp. 61-80.
- RODRÍGUEZ, G., GIL, J. y GARCÍA, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.
- SCHEINVAR, E. (2012). «Conselho tutelar e escola: a potência da lógica penal no fazer cotidiano». *Psicologia e Sociedade*, vol. 24 (número especial), pp. 45-51.
- SEBASTIÃO, J. (2013). «Violência na escola, processos de socialização e formas de regulação». *Sociologia: problemas e práticas*, vol. 71, pp. 23-37.
- UNICEF (2004). *Hoja de datos: violencia*. Nueva York: Unicef.
- VÁZQUEZ, F. (1994). *Análisis de contenido categorial: el análisis temático*. Texto de apoyo elaborado por Félix Vázquez Sixto, Unidad de Psicología Social. Magíster en Psicología Social. Universidad Autónoma de Barcelona.

Coeducación y género: implementación pedagógica en un colegio de la ciudad de Cali, Colombia

SILVIA FERNÁNDEZ

Resumen: El Colegio Berchmans, desde el año 2000 hasta la fecha, toma una opción por la coeducación desde el enfoque de género como un proceso educativo corporativo que, a partir de la diferencia entre los sexos, busca la construcción de un proyecto común basado en la equidad. El presente trabajo representa un análisis relativo a las posibilidades de transformar las relaciones de género en el sistema educativo a la luz de esta experiencia. A partir de una sistematización de la labor pedagógica realizada, en la cual se introdujo la perspectiva de género como enfoque y fundamentación teórica en el aula, se reflexiona respecto de los límites enfrentados y de las posibilidades de llevar adelante políticas educativas que establezcan condiciones más equitativas para la participación de hombres y mujeres en la vida social.

Palabras clave: género; educación; Colombia.

Introducción

El presente trabajo sintetiza la sistematización de una experiencia pedagógica a partir de una reflexión teórica. Al indagar en práctica pedagógica concreta —el impulso a la coeducación en el Colegio Berchmans de Cali—, se procuró generar teoría para la transformación de la acción pedagógica. Cada apartado, fundamentado en la experiencia pedagógica o una parte de ella, o el análisis de documentos, es propuesto para identificar debates teóricos que interpelan la relación entre educación y género.

De acuerdo con la conceptualización de Ignacio Méndez Ramírez (1996) respecto a la investigación, el presente trabajo es retrospectivo en la medida en que se han analizado leyes, normas, decretos, resoluciones sobre la educación en Colombia. Es de corte transversal debido a que se examinaron los diferentes ámbitos de participación institucional: docentes, padres de los estudiantes, estudiantes, recursos y tiempo. Por otro lado, es descriptivo según la intervención del investigador, en este caso, por medio de la aplicación de estrategias y metodología a través de talleres, se realizó la observación directa y participante en los diferentes espacios escolares con los estudiantes, educadores, padres y madres de los jóvenes de la comunidad educativa. El trabajo reconoce la perspectiva de la investigación acción y quien lo escribe participó activamente en la construcción del modelo: no se propone experimentar la propuesta, sino diseñarla y elaborarla, describirla y caracterizarla. En este contexto, se llevaron a cabo

observaciones en el aula sobre actitudes y comportamientos discriminatorios, excluyentes o sexistas y se analizan las distintas facetas de implementación del proyecto. Respecto a la población y la muestra representativa, se trabajó a partir de la implementación pedagógica en el aula desde primaria hasta bachillerato en el Colegio Berchmans de Cali, un colegio que al año 2000 contaba con 1300 estudiantes y 150 educadores.

Historia del Colegio Berchmans y su presencia en la ciudad de Cali, Colombia

En 1933, en los meses de julio y agosto, llegó a Cali, Colombia, la Compañía de Jesús a fundar un colegio que se llamaría San Juan Berchmans. Entre ellos estaba el padre Gumersindo Lizarraga, que venía como rector; el padre Germán Fernández, quien sería el primer prefecto, y el padre Cándido Moreno, quien desempeñaría el cargo de asesor espiritual (Compañía de Jesús, 1998). Aurelio Sardi prestó una casa a la Compañía de Jesús, en el centro de la ciudad (carrera 8.^a entre calles 9.^a y 10.^a). El 31 de julio, fiesta de San Ignacio de Loyola, el señor obispo erigió canónicamente la comunidad jesuita en Cali e hizo entrega de la iglesia de la Merced para que fuera orientando el culto por ellos.

En septiembre se abrieron las matrículas y se consiguió en alquiler la sede: una casona de la carrera 1.^a con calle 7.^a frente a la iglesia de la Merced. El 2 de octubre de 1933 se inauguró el colegio con 90 alumnos organizados en cuatro clases: tres preparatorias y un primero de bachillerato. En 1936 los alumnos del Berchmans eran 160 y se consiguió un nuevo local en carrera 4.^a con calle 9.^a. En octubre de 1937 comenzaron las clases en el nuevo Berchmans. El padre Ramón Aristizábal fue nombrado rector el 6 de enero de 1938, y fue quien realizó la apertura y culminación de la obra.

Desde el primer momento los jesuitas se proyectaban en la formación de la fe y del sentido social. El 8 de diciembre de 1934 el coordinador de pastoral padre Cándido Moreno fundó con 15 estudiantes la Congregación Mariana, para la formación espiritual de los alumnos y el servicio a los demás. El padre rector asesoraba a un grupo de alumnos que daban clases de catecismo en la iglesia de la Merced los domingos por la mañana y en 1935, el padre José María Arteaga fundó el Círculo Social, para la formación y acción social de los estudiantes que lo conformaban.

En 1958, llegaron las monjas de la congregación religiosa las Siervas de San José a encargarse de primaria. Después de un año de funcionar en el mismo local del colegio, se trasladaron a la casa de ejercicio espirituales Manresa, que estaba ubicada en el barrio Aguacatal. Cinco años más tarde se trasladaron a las instalaciones de la avenida de Cañasgordas (actual sede del Colegio Berchmans, en Cali). La labor de las Siervas de San José (españolas) transcurre durante 25 años en Cali.

En 1970, los salones del colegio sirvieron a los primeros alumnos de la Universidad Javeriana seccional Cali, con su Facultad Nocturna de Contaduría. En 1971, siendo rector el padre Alfonso Carvajal, se fundó el bachillerato nocturno auspiciado económicamente por la Caja de Compensación Familiar con programas adaptados para adultos, donde se graduaron 889 bachilleres. En 1973, cuando el Colegio Berchmans cumplió 40 años, hubo una gran fiesta social en el Hotel Intercontinental y el colegio recibió la medalla de las Ciudades Confederadas.

En 1983, el colegio estaba ubicado en el barrio Centenario, junto a la iglesia del Sagrado Corazón, la sede resultaba estrecha y por este motivo deben trasladarse a la sede actual en la avenida Cañasgordas, donde estaba desde hacía 20 años la primaria. En septiembre de 1986 los estudiantes de jardín (4 años) iniciaban sus clases en las actuales instalaciones. El 3 de septiembre de 1990 se iniciaron dos nuevas experiencias: se realizan las inscripciones para preescolar (4 años) en un nuevo bloque de aulas y se inicia la coeducación en los tres niveles del preescolar, con el ingreso de 57 niñas, las primeras bachilleres se graduarán en el año 2002. En el año 2000, el colegio contaba con 1957 estudiantes.

En este contexto, del año 2000 hasta la fecha el colegio cuenta con el proyecto coeducativo, el cual consiste en la revisión sistemática de los documentos elaborados en este marco histórico, elaboración de políticas institucionales que permitan la expansión y desarrollo de la coeducación en el colegio, la inclusión de las niñas en las matrículas, en las aulas, el deporte y todos los espacios de este.

Coeducación en el Colegio Berchmans

A partir de la Congregación 33 (1983), en su numeral 102, por primera vez, se hace una breve alusión «al trato injusto y a la explotación de la mujer» como una de las injusticias que formaban el nuevo contexto de necesidades y situaciones que la Compañía de Jesús debía afrontar. La Congregación 34, en su decreto 14, expresa la importancia de la mujer y su situación en la iglesia, el cual invita a cambiar de actitud y trabajar en torno a la transformación de las estructuras institucionales y «de manera formal y explícita a considerar la solidaridad con la mujer como parte integrante de nuestra misión». Cuando los colegios de la Compañía de Jesús toman la decisión de implementar la coeducación como parte del proceso de formación de sus estudiantes, optan también por la perspectiva de género como marco de referencia y conceptualización (Colegio Berchmans, 1998), que permiten vislumbrar los cambios y transformaciones en la cultura escolar.

Abordar la historia de la coeducación de los colegios jesuitas implica saber que fue un proceso lento, asumido en momentos, formas y contextos diferentes. El proceso de coeducación transitó el camino desde los colegios segregados (basados en modelos educativos que propiciaron una educación diferenciada e

independiente para varones y mujeres, reproduciendo los roles esperados por la sociedad también segregada), colegios mixtos (los cuales surgen a partir de las reivindicaciones de los derechos de las mujeres de recibir educación y propiciando espacios comunes para varones y mujeres), hasta los colegios coeducativos (los cuales buscan reducir las desigualdades entre los individuos de ambos sexos y eliminar la jerarquía de lo masculino sobre lo femenino).

Es a partir de los años setenta que se planteó la posibilidad de recibir alumnas en los colegios de la Compañía de Jesús. Surgía en ese entonces la necesidad de dar una respuesta oportuna a una sociedad que exigía la formación de varones y mujeres en un nuevo estilo de vida en la que ambos compartieran las responsabilidades del hogar y asumieran conjuntamente la dirección de los destinos de la misma sociedad.

En este sentido, había que responder a las inquietudes de las familias al querer educar a sus hijas en los colegios de la Compañía de Jesús, con una oferta de formación académica y en valores en la que todos y todas se desarrollen plenamente. De esta manera los fundamentos pedagógicos del colegio permitieron reflexionar y tomar decisiones respecto de que: «Todos los hombres de cualquier raza, condición y edad, por poseer la dignidad de persona, tienen derecho inalienable a una educación que responda al propio fin, al propio carácter, al diferente sexo, y acomodada a la cultura y a las tradiciones patrias y al mismo tiempo, abierta a las relaciones fraternas con los pueblos, para fomentar en la tierra la unidad verdadera y la paz» (Conferencia Episcopal de Colombia, 1980).

También en su momento, el colegio se basó en la Conferencia Episcopal de Colombia: «En la mayoría de los planteles se ha difundido la costumbre de que ambos sexos participen en todo el proceso educativo. Debe tenerse en cuenta que una verdadera educación mixta considera la diversidad de identidad masculina y femenina y fomenta una formación moral y social que permite establecer, en clima cristiano, adecuadas relaciones recíprocas entre los sexos» (Conferencia Episcopal, Colombia, 1980).

Se trataba de un proyecto novedoso para la Compañía de Jesús sobre la formación de ambos sexos. El Colegio San Francisco Javier de Pasto (Nariño) se convirtió en el pionero de esta experiencia que, aunque no fue quien inició históricamente con la admisión de las primeras alumnas, fue el colegio que realizó un proceso continuo hasta graduar en 1986 la primera promoción de alumnas. Lo había iniciado el Colegio San Luis Gonzaga (Manizales), que en 1972 detuvo el proceso cuando las niñas iniciaban el bachillerato, hasta tanto no se tuvieran los respectivos permisos y se superaran las dudas que se tenían sobre el colegio mixto en bachillerato.

Continuaron con este proceso los colegios San Pedro Claver de Bucaramanga, en 1981, San José de Barranquilla, en 1987, Colegio Berchmans de Cali, en 1988, San Ignacio de Medellín, en 1991, San Bartolomé La Merced de Bogotá, en 1997 y Mayor de San Bartolomé también de Bogotá, con ingreso de las primeras niñas en 1998. Cabe anotar que en el momento en que se

recibieron las primeras niñas en los colegios: San Luis Gonzaga (1972), San Francisco Javier (1974), se trataba de un modelo educativo mixto y aún no se hablaba de coeducación propiamente dicha. Se presentaban dificultades cuando las niñas ingresaban al bachillerato, esto indicaba que no se asumía la admisión de la mujer en los colegios.

En septiembre de 1988 el Colegio Berchmans asumió la coeducación como una opción educativa que enriquecería la oferta de servicios del colegio a la comunidad de padres y madres del colegio. Estos venían solicitando la posibilidad de educar a sus hijas en el contexto de la educación personalizada y desde el marco de la ignacianidad, respondiendo, además, a la decisión de la provincia colombiana de asumir la coeducación en los colegios jesuitas.

Esta práctica pedagógica basada en la coeducación implicó iniciar un proceso que tuvo lugar con una metodología específica. Este trabajo da cuenta —en su análisis— de la experiencia. Esta comenzó de manera gradual, por el Preescolar 4 y 5 años, manteniendo en las aulas un número mayor de niños que de niñas, para comenzar la experiencia con un grupo reducido de niñas hasta lograr una mayor equidad en el número de niñas que solicitaron la inscripción en el colegio, (Acta n.º 3, Consejo Directivo, 1988). En este primer grupo, entraron ocho niñas en preescolar. De allí en adelante, hasta el año lectivo 93-94, el proceso de incorporación de niñas al colegio implicó algunas adecuaciones a nivel locativo: baterías de baños para niñas, la compra de juguetes para niños y niñas, en el preescolar y primaria. En 1994 las primeras niñas pasaron a la Sede de Mayores (bachillerato).

Con el equipo de profesores del colegio no hubo ninguna preparación especial, dado que se asumió el proceso como algo connatural a la vida: niños y niñas provenían de un ambiente coeducativo natural, desde sus hogares. Se propusieron sugerencias para el trabajo con las niñas, estas recibirían un tratamiento igual al de los niños: las mismas clases, las mismas exigencias, trato y normas de convivencia.

Ante este hecho tanto el colegio como las familias sintieron la necesidad de encargar el cuidado y formación de las niñas a la asistencia de investigación de la Vicerrectoría Académica, con el programa de Coeducación. Inicialmente se procuró fundamentar teóricamente el proceso coeducativo y para ello se asumió el trabajo con las familias a partir de la lectura del libro *La coeducación: un estilo de formación*, de Pedro Chico González (1983). Así el concepto de coeducación y la propuesta pedagógica coincidían con el proyecto pedagógico de la educación personalizada que tradicionalmente proponía el colegio.

Se establecieron, entonces, algunas interrogantes: ¿Cómo respetar la diferencia de niños y niñas en sus intereses?; ¿cuáles roles perpetuar?; ¿cuáles interrogar?; ¿cómo aprenden los niños? ¿cómo aprenden las niñas? De estas interrogantes surge la Evaluación de Coeducación a nivel nacional propuesta por la Provincia Jesuita de Colombia. Esta evaluación buscaba indagar acerca de programas especiales, actividades escolares y pastorales, resultados académicos,

procesos de socialización, de liderazgo, de autonomía, perfil del educador en coeducación, funciones del coordinador de coeducación, implicaciones en la planta física, símbolos del colegio, participación de las familias, criterios de admisión, número de estudiantes por curso.

Esta indagación se asumió de manera diferente en el colegio, debido a la edad de las niñas y, sobre todo, porque estos procesos se daban en todos los colegios jesuitas. Se indagó en profesoras acerca de la práctica pedagógica, la formación profesional institucional y la formación de niños y niñas. Además, se consultó con la dirección del colegio y el departamento de psicología acerca del cambio producido a nivel institucional, social, académico, pedagógico, en la planta física, en los profesores.

Coeducación y género

La introducción de la perspectiva de género en un colegio tradicionalmente masculino implicó comenzar a reflexionar en las categorías de análisis que permitieron transitar el camino hacia un colegio *coeducativo*. Para Marina Subirats Martori (1994), la coeducación implica la educación conjunta de dos o más grupos de población netamente distintos; dos colectivos humanos específicos: los hombres y las mujeres. Esto significa que la coeducación designa una cierta manera de entender la educación de niños y niñas, y parte de la base de que ambos reciban una misma educación. Es importante tener en cuenta que la transformación del concepto *coeducación* ha sido simultánea a los cambios en la posición de la mujer en la sociedad y, por lo tanto, su evolución se relaciona con los paradigmas predominantes de cada época sobre la educación de las mujeres. De ahí que el concepto esté estrechamente vinculado al género, la identidad de género, los estereotipos o modelos culturales de los cuales se derivan los roles asignados al *ser hombre* y *ser mujer* que cada sociedad se ha trazado sobre su población. Si partimos de la base de que cada persona *es* a partir de las relaciones que establece, la coeducación adquiere relevancia en la sociedad que se proyecta a través de las instituciones que multiplican esos modos de ser de sus individuos.

Los procesos coeducativos han acompañado a los procesos educativos, pero la coeducación asume una responsabilidad y un compromiso que trascienden la educación mixta debido a que va más allá de una educación igualitaria. La coeducación es una postura política frente a la educación de niños y niñas, ya no se trata de abarcar un universo homogéneo, la coeducación implica reconocer e identificar las diferencias no solo en virtud de los sexos, sino a partir de las relaciones que establecen los sujetos consigo mismos, con otros, con la cultura y las prácticas sociales, punto donde converge con el género entendido como categoría social de naturaleza biopsicosocial.

La coeducación surge como respuesta a la desigualdad, la discriminación y la invisibilidad de la mujer en los espacios públicos donde el hombre siempre tuvo primacía, por eso, se implementaron políticas y medidas para erradicar el

sexismo en todos los ámbitos. Este concepto utilizado por las ciencias sociales permite identificar actitudes que introducen la desigualdad y jerarquía en el trato que reciben las personas en cuanto a la diferenciación sexual.

A lo largo de la historia y contemporáneamente, encontramos ejemplos de estas prácticas cuando se le asignan funciones exclusivamente femeninas a las mujeres en el ámbito laboral o frente a la igualdad de condiciones se acepta a un hombre por considerar, tradicionalmente, una función como masculina. La desigualdad del orden patriarcal de salarios es notoria y traduce una pauta que hace necesaria la intervención de la coeducación para sensibilizar a las personas hacia la transformación de la cultura y, por lo tanto, incidir en las prácticas sociales para la consecución de la equidad, entendida como la igualdad de oportunidades para el hombre y la mujer. El sexismo limita el desarrollo de las posibilidades, tanto para los hombres como para las mujeres. Cuando, por ejemplo, se dice: «los niños no lloran» o las «niñas no deben hablar así», se está obligando a que los individuos adopten comportamientos específicos y diferenciados por el hecho de ser niños o niñas. La coeducación pensada y planeada por las instituciones educativas plantea como principal objetivo la desaparición progresiva de los dispositivos discriminatorios, no solo en su estructura formal, sino en la ideología, en el lenguaje y en las prácticas educativas.

El término *coeducación* adquiere solidez en la medida en que cuestione las formas de ser, tener, estar y hacer en el mundo de los hombres y las mujeres, confrontando no solo la inclusión de las niñas en el modelo masculino, sino ahondando en las interacciones que se establecen en el ámbito educativo.

El gran reto que tuvieron que enfrentar los educadores fue el de indagar, reflexionar, debatir y acordar en torno a las dificultades que se sumaron a la discriminación y desigualdad atravesadas por el sexismo en el Colegio Berchmans. Por eso, en la comunidad educativa se elaboraron materiales didácticos que contemplaron los aportes de las mujeres a la vida social y cultural de la sociedad colombiana, se elaboraron las planificaciones curriculares con transversalidad de la perspectiva de género a partir de talleres que contemplaron los conocimientos y experiencias relativas a la salud, sexualidad, afectividad, roles e identidad. La coeducación en el colegio implicó la construcción de prácticas pedagógicas dispuestas a dar un paso más, sensibilizando a los responsables de la transformación cultural que se propuso. Para ello, se resignificó el rol docente, las prácticas en la cotidianidad escolar y del hogar, buscando complicidad para el cambio de la perspectiva profesional.

Empoderamiento y género

La construcción constante y permanente de la democracia necesita de un capital social, de densas redes de asociación, cooperación y participación activa en la vida social y política de la comunidad. Desarrollar este capital social en todos los niveles de la enseñanza es un objetivo clave de la educación cívica: la base de la ciudadanía democrática es la igualdad política y el Estado por sí mismo no

la puede garantizar. Únicamente los ciudadanos, mediante la aceptación de las diferencias, pueden generar una sociedad en que *todos seamos respetados*, pues la ciudadanía democrática no surge espontáneamente, se construye. La educación es la oportunidad para orientar a las personas en el desarrollo de sus capacidades para participar activamente durante toda su vida en un proyecto de sociedad, para asumir su responsabilidad en la construcción de su proyecto de vida en relación con los demás y para contribuir también en la construcción de un proyecto de país en el cual se escuchen a todos los ciudadanos. Para ello, es importante que los niños identifiquen y conozcan tanto sus derechos como sus obligaciones, desarrollando competencias sociales. El trabajo en equipo permite descubrir al otro en contextos de igualdad y aceptar la diversidad. Por ello, en el proyecto de coeducación se pretendió hacer de la escuela un modelo de práctica democrática que les permitiera a los estudiantes incorporar a partir de problemas concretos, estudios de caso, datos de la realidad, sus derechos y obligaciones (Colegio Berchmans, 1998).

La construcción de un orden social requiere de una formación para la justicia, se trata de preparar a una ciudadanía activa en que la responsabilidad y participación sustituyan a la ciudadanía por delegación. En este sentido, la educación para la democracia se traduce en la educación para la política. Incursionar en el terreno de la educación cívica desde la perspectiva de género significa incidir en una dimensión específica de la desigualdad social, la educación como espacio de socialización especializado en el aprendizaje de normas de convivencia social y códigos de comportamiento es un espacio privilegiado para la construcción de la ciudadanía de los individuos y la producción de nuevos sentidos sobre lo que significa ser hombre y ser mujer en los distintos escenarios públicos y privados.

Un desarrollo equitativo y democrático del conjunto de la sociedad requiere la eliminación del maltrato, la discriminación y la marginalidad de cualquier grupo; para erradicar las desigualdades entre los sexos hay que considerar los presupuestos culturales y sociales que impiden la equidad e igualdad. La calidad de la democracia está ligada a la calidad de la educación: esto se refiere no solo al acceso y cobertura del sistema educativo, sino más bien a sus modos y prácticas que reproducen la desigualdad social y en los que se gesta la diferenciación de género. Es imprescindible, entonces, volcar la mirada a lo que ocurre en el interior de las experiencias educativas para transformar las modalidades de la enseñanza y aprendizaje, así como también en los contenidos pedagógicos, estrategias y prácticas que transitan por el aula (Colegio Berchmans, 1998).

En este sentido, en el Colegio Berchmans se propuso confrontar las prácticas y proponer alternativas de trabajo para la transformación de la cultura institucional, reflexionando sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje, introduciendo la perspectiva de género, identificando los principios y valores culturales que mantienen y reproducen los estereotipos, desigualdades y discriminación de la mujer en la sociedad colombiana.

Para eso, se hizo explícito el currículo oculto de género procurando ampliar conscientemente la participación social y democratizar la cultura escolar. Se

trabajó con las familias y los diferentes ámbitos del colegio para evidenciar las prácticas que reproducen, fundamentan y mantienen la desigualdad entre los géneros. También se trabajó con los docentes en diversas estrategias y metodologías que promovían la formación de varones y mujeres comprometidos con la sociedad y su país, problematizando el rol docente para que todos pudiéramos asumir una posición diferente del educador frente a los problemas sociales, afectivos y emocionales de los estudiantes.

Se comenzó problematizando las relaciones entre los varones y las mujeres en el colegio, lo cual permitió sensibilizar para crear la conciencia del empoderamiento de la mujer en el espacio de enseñanza y aprendizaje de la institución educativa. El concepto de *empoderamiento*, según Magdalena León (1997), nace en Estados Unidos en los movimientos de derechos civiles en los años sesenta, comienza a ser aplicado en los movimientos de las mujeres en los años setenta y se utilizó para reconocer, identificar y transformar la distribución del poder tanto en las relaciones interpersonales como en los diferentes ámbitos de la institución educativa.

En este sentido, el empoderamiento involucró un proceso político para generar la conciencia acerca de las necesidades de las mujeres y ejercer presión para transformar la sociedad. El concepto se aplica en los sectores de educación no formal, debido a que la educación formal contribuye en la formación de la identidad de género a través de cambios en los estereotipos sexuales en los textos, la promoción de identidades de género positivas, la profesionalización de educadores con sensibilidad de género y un servicio de orientación y asesoría no sexistas. Estos elementos son antecedentes inmediatos del empoderamiento. El empoderamiento es un concepto sociopolítico que trasciende la *participación política formal* y la *concientización*, una definición de empoderamiento incluye los componentes cognitivos, psicológicos, políticos y económicos.

Sin embargo, en el caso del Colegio Berchmans el empoderamiento se desarrolló a partir de la distribución del poder en las diferentes instancias decisivas de la estructura organizacional de la institución en la medida en que entre las educadoras laicas comienza un proceso de apropiación de un discurso inclusivo, la insistencia en la reivindicación de la igualdad de oportunidades para niños y niñas en las políticas educativas de la institución.

Así, se gestó la inquietud al interior de todos los colegios jesuitas de Colombia, y en tres de ellos se creó la Coordinación de coeducación. En otros, el Área de Bienestar Estudiantil fue el departamento encargado de crear y desarrollar proyectos y programas orientados por la perspectiva de género, dirigidos a la comunidad educativa, creando espacios y políticas que permitieran el debate y la discusión en torno a la importancia de la perspectiva de género y el empoderamiento como enfoques y fundamentación que propiciaron espacios de participación más amplios para las mujeres.

Por medio de talleres, conferencias, grupos de estudio, discusión y debate se fue gestando una mayor conciencia y sensibilización para la transformación de la

cultura escolar, talleres que tuvieron como propósito identificar la existencia de comportamientos sexistas entre padres, profesores, estudiantes de los diferentes grados de preescolar, primaria y bachillerato, en el período comprendido entre los años 1997 y 2000. Este trabajo se orientó hacia la necesidad de introducir en el aula la importancia de identificar en las relaciones interpersonales elementos de desigualdad, discriminación y exclusión de hombres y mujeres en una cultura predominantemente masculina, considerando que el colegio tradicionalmente fue orientado siempre hacia la población masculina de la ciudad de Cali.

Por otro lado, esta propuesta generó una mayor sensibilización sobre el género en la vida cotidiana del aula, orientada a elaborar nuevas prácticas pedagógicas que convergieron con los lineamientos propuestos desde el Ministerio de Educación de Colombia, pues la Constitución Política de Colombia de 1991 y la Ley 115 (Ley general de Educación), de 1994, reconocieron la importancia de formar a los jóvenes para una sociedad cada vez más humana, justa y equitativa.

Como se mencionó, la importancia del trabajo en torno a la perspectiva de género y la ampliación de la participación de la mujer en el aula implicó re-significar el rol de los educadores. Pero también suponía desplegar estrategias hacia los estudiantes y sus familias: esto es, madres y padres. Ello, se esperaba, favorecería el cambio de la cultura escolar que emergía en la interacción entre los varones y las mujeres.

Las estrategias utilizadas, por tanto, para considerar la participación de los varones y las mujeres orientada hacia una educación cada vez más democrática implicaron transformar los antiguos paradigmas de la educación en Colombia. Se optó entonces por propiciar espacios de reflexión, discusión y debate en torno a la necesidad de cambiar el lenguaje que excluye por un lenguaje inclusivo, sensibilizar respecto a la invisibilidad de la mujer en los textos escolares, en las prácticas deportivas de la institución y en las políticas educativas del colegio. Estos fueron los elementos que han sido parte de un proceso de apropiación, reconocimiento e introducción de las niñas a la comunidad educativa. En una sociedad en la que se evidenciaron desigualdades económicas, políticas y sociales, discriminación y sexismo, propiciar reflexiones en torno a los estereotipos y estigmas referidos a la mujer es una tarea y un compromiso continuos del que, se esperaba, el proyecto fuera un inicio.¹

1 Se diseñaron programas específicos y políticas coeducativas que promovieron el acceso de las mujeres a las nuevas tecnologías y a prácticas de deportes específicas para las niñas y jóvenes del colegio. Ejemplo de ello lo constituyó la puesta en práctica de su propuesta de jugar al fútbol. La práctica del fútbol femenino en todos los niveles educativos confrontó el paradigma del deporte considerado tradicionalmente como masculino. Asimismo, en el departamento de comunicación del colegio, se modificaron las maneras de brindar la información a la comunidad educativa implementando en las cartas, convocatorias, reuniones, el lenguaje inclusivo, como política coeducativa concreta para promover la equidad. Por otra parte, se analizaron los libros de textos, manuales y materiales que utilizaban los estudiantes para elaborar los documentos en los cuales se modificara el lenguaje tradicional, sustituyéndolo por uno inclusivo, en las diversas asignaturas del currículum escolar. También fue

La transformación de la cultura escolar es un proceso a largo plazo e implica un nivel de conciencia y compromiso respecto a los roles tradicionalmente asignados a los varones y a las mujeres. Para ello, el proyecto requirió una mirada y claridad conceptual que se adquirieron a lo largo de 12 años (desde 1988 hasta el año 2000) en una institución que tradicionalmente ha sido masculina y patriarcal. Partiendo de la idea de Paulo Freire (1978) de que el hombre es un ser de relaciones y no solo de contactos, no solamente está en el mundo, sino con el mundo, se trataba de describir y observar el *mundo* que rodeaba a los estudiantes del Colegio Berchmans de la ciudad de Cali y pensando en las interacciones de los varones y las mujeres y sus sentidos en una comunidad educativa.

En primera instancia, los educadores que plantearon el proyecto buscaron comprender las redes de relaciones que se tejían en el espacio escolar, las cuales contribuyeron en la construcción de una cultura escolar que modificara las tradiciones y costumbres del colegio. Se partió de la importancia de introducir la perspectiva de género en la educación y enfocar la mirada a las construcciones culturales, sociales e históricas que sobre el componente biológico de las diferencias sexuales determinan lo femenino y lo masculino, es decir, las representaciones simbólicas de la diferencia sexual que aluden a las diferencias sociales entre los sexos.

El proceso de socialización que tiene lugar en la escuela, cargado de poder de simbolización, está condicionado por el cruce de variables como son la pertenencia a un determinado grupo o clase social, etnia, sexo y ciclo de vida en que se encuentran los individuos. Para explicar las diferencias entre varones y mujeres surge de las ciencias sociales el concepto de *género*, para dar cuenta del conjunto de símbolos, valores, representaciones y prácticas que cada cultura asocia con el hecho de ser hombre o mujer.

Según los docentes, la introducción de la perspectiva de género en el análisis y la transformación de las prácticas educativas permitió identificar las desigualdades sociales entre varones y mujeres que se evidenciaron en los aprendizajes como en las interacciones en el espacio escolar. Integrar la categoría de género como categoría relacional en el análisis y reflexión de las prácticas educativas implicó involucrarse con la dimensión ética de la educación, es decir, en el campo de aprendizaje y la construcción de valores de una cultura democrática. En este sentido, el trabajo sostenido en las diversas interacciones en el colegio evidenciaron situaciones en que el sexismo reveló que en la educación la supremacía de los varones sobre las mujeres es antidemocrática, porque supone la discriminación de los individuos, el privilegio de los valores masculinos, el silencio e invisibilidad de los valores femeninos, creando un desequilibrio e inequidad en el desarrollo y crecimiento personal y colectivo de las personas.

necesario explorar las relaciones entre los niños y las niñas, así como también las relaciones entre ellos con sus profesores, identificando los roles asignados y aprendidos en sus hogares, para decodificar los imaginarios construidos en torno al ser hombre o mujer que la sociedad mantiene y legítima.

Aunque se observó como un objetivo difícil, abordar el sexismo en la educación fue una de las tantas políticas educativas implementadas para acercarse al proceso de construcción de una democracia cotidiana vital y la apertura de los individuos hacia nuevas posibilidades: hombres y mujeres, niños y niñas a través del aprendizaje para interiorizar nuevas maneras de percibir y saber, construir y desarrollar una ciudadanía democrática. El análisis de la experiencia mostró un camino rico al abrirse, pero cuyo cumplimiento depende de un trabajo de largo plazo para su efectivización en la institución.

La coeducación en las aulas

Somos seres humanos en contexto, es decir, no podemos analizar nuestra propia realidad humana sin referentes, es necesario mirarnos en relación con el entorno social y cultural para determinar nuestra identidad y nuestra condición humana, las cuales las constituimos todos los que compartimos el mismo espacio de la vida. Somos seres que vivimos en permanente cambio y transformación, vivimos un proceso transformador en la convivencia con los otros y así va surgiendo, en palabras de Humberto Maturana (1987), un acoplamiento estructural como resultado de la interacción coherente con los demás.

Aquí lo educativo juega un papel esencial porque la educación como proceso intencionado requiere espacios democráticos donde la conversación entre iguales y desiguales va logrando niveles más perfectibles en el desarrollo humano, con todas las implicaciones que esto conlleva, como la aparición del conflicto y su resolución, las distintas etapas de la vida en sus múltiples contextos con las tareas y las crisis propias de cada edad, el desarrollo de la inteligencia, de la perspectiva ética y política. El espacio escolar fue el ámbito privilegiado para problematizar la experiencia, en el cual se evidenciaron estereotipos, maneras de ver el mundo transversalizadas por la cultura patriarcal, las prácticas pedagógicas de los docentes se vieron permeadas por los roles tradicionales asignados a los varones y a las mujeres.

La coeducación constituyó la herramienta primordial para lograr una mayor equidad institucional, proceso que tuvo sus costos: no es posible formar integralmente a las personas, separando la educación femenina de la masculina, perpetuando las posturas sexistas, repitiendo los roles de género que perjudican permanentemente las relaciones entre hombres y mujeres. Por eso, la propuesta pretendió evidenciar las diferencias para pensar juntos alternativas ante los conflictos que se suscitaron entre los varones y las mujeres, constituyéndose en un aprendizaje constante y que se mantiene hasta nuestros días. Podría pensarse como la permanente *reinvencción* de pactos políticos que posicionen de una manera distinta las categorías de lo masculino y de lo femenino en el colegio.

Implementar la perspectiva de género y la coeducación requirió la reformulación de un currículo educativo que respondiera a las tendencias del mundo

social y cultural, al desarrollo de un ser humano integral que se encuentra en permanente cambio y evolución, introduciéndola también en la comunicación y el lenguaje en la comunidad educativa. Si bien hoy no caben en la escuela, según Marina Subirats Martori (1994), «actitudes que introduzcan la desigualdad, la jerarquía y el trato desigual sobre la base de la diferenciación de sexo», la experiencia muestra la necesidad de revisar permanentemente las actitudes y comportamientos de los varones y las mujeres, para propiciar ambientes escolares equitativos. Prueba que este trabajo trasciende los límites de un proyecto y de una institución.

La experiencia a la luz de las estrategias pedagógicas

En cuanto a las estrategias pedagógicas que se implementaron en el aula con los estudiantes, se trabajó en el espacio denominado Consejo de Clase, espacio creado en los colegios jesuitas para abordar las temáticas propias de las características de los grupos, introducir aspectos específicos del funcionamiento del colegio y espacio privilegiado para el debate y discusión sobre la realidad cotidiana y nacional de los estudiantes. Es el espacio con el cual se contaba para propiciar el diálogo y la retroalimentación entre los estudiantes y su profesor.

Introducir la perspectiva de género en el aula suponía una permanente vigilancia sobre el proceso de identificación y reconocimiento de las dificultades en las relaciones interpersonales de los educandos, su relación con el profesor, con las normas de convivencia y con las políticas institucionales establecidas desde la coeducación. Debido a las actividades curriculares de las diferentes disciplinas académicas, se trabajó desde Bienestar Estudiantil (departamento del colegio encargado de orientar a la comunidad educativa en torno a la convivencia en los colegios jesuitas) en las secciones de primaria y bachillerato bajo la modalidad de talleres. Estos talleres fueron incluidos en las guías de trabajo en el área de ciencias sociales, ética, ciencias naturales, matemática, para lo cual se programaron en fechas y horarios específicos, durante el año escolar del mes de septiembre del año 1999 al mes de agosto del año 2000.

Si bien estas actividades se llevaron a cabo en su momento para introducir la perspectiva de género en el aula, cabe destacar que hasta nuestros días (2015) se mantienen realizando los talleres de sensibilización sobre los roles asignados a los varones y a las mujeres debido a que la propuesta del colegio es fomentar la transformación de la cultura institucional.

Con los estudiantes desde primaria a bachillerato, en el espacio del Consejo de Clase se trabajó en diferentes talleres acordes con sus edades y niveles socioafectivos o académico. En bachillerato se trabajó en las clases de afectividad (desarrolladas y planeadas por el departamento de psicología del colegio) y con el tema identidad de género, debido a que dentro de la planificación estaba incluida la perspectiva de género.

La incorporación de las niñas al colegio fue un proceso lento y complejo sobre todo en los grados inferiores: el número de niñas en cada clase hoy en día es más equitativo que en el período en que se llevó a cabo la experiencia. En los grados de bachillerato la presencia femenina era minoritaria, de ahí que faltara una mayor participación de ellas para que se apropiaran de los diversos espacios. Sin embargo, el posicionamiento de la mujer en el colegio fue ganando fuerza.

Por otro lado, en las diferentes instancias de la comunidad educativa se observaba en las relaciones interpersonales un excesivo paternalismo y sobreprotección hacia las primeras niñas y jóvenes que ingresaron al colegio, con motivo de la innovación de la experiencia, revelando las dificultades para una inclusión cada vez más equitativa.

Por todo esto, en su momento los educadores se encontraron con un límite fuerte al desarrollo del proyecto, límite predecible, evidentemente. Concretamente, la familia y la escuela refuerzan y perpetúan modelos sexistas, discriminatorios. Se instaló entonces el primer debate: hay que reconocer e identificar la responsabilidad compartida en la escuela y en los hogares, para llegar a modificar estas prácticas. ¿Qué hacer? ¿cómo continuar?

Se resolvió una estrategia de trabajo permanente que debía ser asumida como pacto entre los educadores: a) confrontar modelos y estereotipos; b) problematizar en las aulas los imaginarios culturales que se perpetúan, creando rupturas visibles respecto a los valores, las actitudes, los comportamientos sociales, los hábitos. En síntesis, se aceptó exigir cada vez más una mayor equidad pensada para la institución educativa y la familia como desafío y no como amenaza.

En este sentido, las relaciones entre los varones y las mujeres se organizan —y se organizaban— según la jerarquía y supremacía de los varones, donde se ejerce el poder con sutileza (Segato, 2003). Esta jerarquía que se establece en la escuela y el hogar constituye la estructura que extiende las relaciones de poder hacia la sociedad y mantiene a las mujeres en un lugar subordinado, aunque en este caso se pretenda colocarla en un lugar de supremacía para lograr el ingreso y permanencia de las niñas y jóvenes en un colegio compuesto históricamente por varones.

Incorporar la perspectiva de género para lograr la transformación de un colegio tradicionalmente masculino, transitando el camino hacia la coeducación, no implicaba únicamente la incorporación de las niñas y adolescentes al colegio ya que esto no constituía un proceso estático, que se logra y se mantiene. Requería, como se dijo, la confrontación permanente, la interpelación de las posturas y los paradigmas existentes para modificar el imaginario cultural y hegemónico que es el patriarcado.

Esta propuesta de incorporar la coeducación implicó un cambio epistemológico del *saber hacer* de los docentes. En el trabajo con los educadores, fue significativo el surgimiento de interrogantes en cuanto a la forma de enseñar y aprender de los varones y mujeres a nivel de todas las asignaturas. Quedó en evidencia que trabajar en coeducación supone interpelar los sentidos y representaciones que se hacen presentes en todas las asignaturas.

En la clase de matemáticas, un docente expresaba: «En mis clases estoy acostumbrado a citar ejemplos relacionados con un partido de fútbol, las partes constitutivas de un automóvil», «me cuesta pensar y citar ejemplos en clase que incluyan la perspectiva de género en el aula». Estas expresiones interpelan la labor docente debido a que dependerá del compromiso y responsabilidad del colectivo, pero también de los imaginarios culturales que confluyen en el aula y de la capacidad de cada uno de reverlo. Así, podemos decir que la inclusión de las mujeres permitió resignificar las prácticas educativas, que pusieron en evidencia las dificultades de erradicar posturas paternalistas en las clases. De allí que siga siendo necesario replantearse las posturas no solo porque se comparta la importancia del cambio de paradigma, sino porque la coeducación es una postura política que depende de las alternativas y diversas propuestas educativas que los docentes estén dispuestos a modificar y transformar.

Por otro lado, también requiere del compromiso institucional de revisar y dialogar con nuevas formas de comunicar, de trabajar con las familias, con los docentes, con los funcionarios del colegio, porque se trata también de rever cuáles son los retos y desafíos que tiene una institución que procura la coeducación dentro de una sociedad marcada por una ideología patriarcal. Pensar en *políticas inclusivas* implica una revisión constante y permanente de la cultura patriarcal que atraviesa todos los ámbitos de la sociedad, se cuele en las instituciones y dependerá de que las autoridades que se encuentran a cargo concreten cambios y transformaciones permanentes en estructuras morales, burocráticas y normativas afianzadas en los roles docentes tradicionales y en las normativas de convivencia.

Nuestra valoración de la experiencia nos muestra que la coeducación como postura política, como herramienta pedagógica, no es exclusiva de un tipo de institución específica o particular. Podrá incorporarse en diversas instituciones laicas o religiosas, públicas o privadas que pretendan sensibilizar y concientizar a la comunidad sobre la importancia de la inclusión de políticas institucionales que permitan el desarrollo integral de los estudiantes. Es decir, que procuren el desarrollo de todas las dimensiones de la persona y principalmente que cuestionen y confronten el ser varón o mujer, que propongan la circulación del poder, del saber hacer, que contribuyan con una mayor equidad entre los sexos en la comunidad educativa y que se propague hacia la sociedad.

¿Cómo posibilitar la perspectiva de género en la familia y en la escuela?

Teniendo en cuenta que la educación es un proceso que forma el carácter y define, la transformación de la cultura escolar y del hogar requirió la identificación de las prácticas que generan y legitiman comportamientos discriminatorios, para transformarlas en nuevas maneras de convivencia entre los sexos. Fue necesario problematizar en todos los ámbitos de la institución educativa

las relaciones de poder y el ejercicio de este para que en la interacción el poder circule de forma horizontal. Se buscaron nuevas maneras de representación de lo femenino y lo masculino, promoviendo juegos y espacios de recreación equitativos. Se replantearon los significados y sentidos de la masculinidad y la feminidad, considerando que la identidad de género es una construcción cultural, sobre todo, que hay múltiples identidades tanto femeninas como masculinas (Segato, 2003).

También se propuso modificar el lenguaje discriminatorio y sexista por un lenguaje inclusivo tanto en el aula como en los mecanismos institucionales de comunicación, como el Manual de Convivencia, cartas a los padres, página web del colegio, etcétera. Por eso, fue un proceso de sensibilización y creación de conciencia de la participación de un proyecto de país y de sociedad impulsado por los educadores en acuerdo con base en la brecha abierta por la institución para hacer de la escuela un espacio de prácticas democráticas que permitieran entender e interiorizar los derechos y obligaciones, basados en la creencia de que la ciudadanía democrática no surge espontáneamente y se construye con el compromiso cívico y ciudadano. Es una práctica que hay que fomentar desde temprana edad.

Se trabajó también en torno a las competencias sociales, fomentando el trabajo en equipo, respetando las diferencias, acordando y consensuando, descubriendo a los otros en contextos de igualdad. También se propuso desde la institución educativa el desarrollo de competencias que fomentaran la formación del juicio ético, desarrollando la capacidad analítica y el fortalecimiento del pensamiento crítico de los estudiantes.

Si bien tanto la educación familiar como la escolar son espacios privilegiados para la construcción de la ciudadanía, la transformación de la cultura institucional fue un proceso lento, marcado por las dificultades de un discurso orientado hacia el cambio de las relaciones de poder y jerarquías características de la cultura patriarcal, con una práctica en la vida cotidiana de la institución en la que se evidencia la reproducción de los roles asignados a cada sexo.

La metodología a través de talleres implementados en el colegio en los diferentes ámbitos y con todos los actores involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje nos permitió identificar los roles y actividades que los hombres y las mujeres desempeñan en la sociedad y reconocer los estereotipos que culturalmente se les asignan. Pero los intercambios en estos contextos permitieron evidenciar las dificultades de incorporación del lenguaje inclusivo en las relaciones interpersonales entre los estudiantes y con los docentes.

Por otro lado, reconocer la responsabilidad compartida que tienen los adultos en la familia y la escuela para crear espacios de mayor participación, equidad e igualdad de oportunidades para ambos sexos constituyó un avance del proyecto. También, el hecho de revisar las prácticas en los diferentes escenarios donde interactúan docentes y alumnos para tomar conciencia de la necesidad de transformar la mirada e introducir la perspectiva de género en nuestras relaciones

interpersonales con la intencionalidad pedagógica de ser agentes de la formación y transformación social y cultural que tanto exigen y necesitan nuestros países. Ambos se revelaron, no obstante, como tareas titánicas que requerían una vigilancia epistemológica permanente y que se veían fuertemente interpeladas por la herencia bibliográfica, por los aprendizajes heredados y por un conjunto de tramas que no solamente la *voluntad* y la *conciencia* permiten deshacer.

Conclusiones

La sistematización de la experiencia pedagógica realizada en el Colegio Berchmans, de la ciudad de Cali, Colombia, durante el período comprendido entre 1997 y 2000, nos permitió explorar el proceso de transformación de un colegio tradicionalmente masculino a un colegio mixto para finalmente constituirse en un colegio con un proyecto coeducativo desde el año 2000 hasta la fecha, el año 2015. La introducción de la perspectiva de género en el aula nos permitió identificar las diversas relaciones entre los varones y las mujeres en una institución educativa que nos reveló y permitió confrontar nuestros paradigmas y resignificarlos. El trabajo con los padres y madres del colegio, con los educadores, con los estudiantes, con todos los trabajadores, se instaló en cuanto desafío para sensibilizar y concientizar hacia una transformación cultural que no surgió como propósito de la institución en su sentido político, sino como oportunidad para permitir la construcción de una nueva hegemonía en la institución por los docentes.

Las diferentes estrategias y prácticas educativas en un ambiente coeducativo fueron el camino para asumir el compromiso y la responsabilidad que requiere la participación democrática en el ámbito educativo en las múltiples instancias decisorias del colegio, amparadas por la Constitución Política (1991) y La ley General de Educación de Colombia (1994), las cuales constituyen el marco legal indispensable para iluminar las estrategias pedagógicas en la consecución de una legítima equidad entre los géneros. En este contexto, quedó claro que la coeducación como postura política frente a las necesidades de la formación integral de los estudiantes brinda la oportunidad de asumir una corresponsabilidad educativa de las familias y del colegio a favor de la equidad entre los géneros.

La coeducación amplía el espacio de participación y confronta las posturas de los educadores frente a los problemas sociales, afectivos y emocionales de los estudiantes y obliga a crear nuevas estrategias de superación de la desigualdad, la discriminación y los estereotipos de género que tradicionalmente la sociedad continúa legitimando. La implementación de los talleres de sensibilización respecto a la perspectiva de género permitió debatir y confrontar los diferentes puntos de vista sobre las relaciones hombre-mujer, niños-niñas en la vida cotidiana y en nuestras aulas. El resultado no se encuentra tanto en la *efectividad* de estos talleres en términos de *transformar* las representaciones de género, sino en la experiencia vivida.

Si bien la incorporación de la perspectiva de género en el aula fue significativa para problematizar las relaciones interpersonales de los varones y de las mujeres en la consecución de una propuesta coeducativa en el Colegio Berchmans, hay que tener presentes las propias dificultades encontradas en las conocidas distancias entre el *discurso* y la *práctica*, tanto entre todos los actores del colegio como en los hogares. Aun así, el trabajo a nivel del lenguaje inclusivo de género con niños en el aula y en las relaciones interpersonales fue decisivo y significativo en cuanto a la apropiación y empoderamiento de las mujeres dentro del colegio. Sobre todo, respecto a la posición que tradicionalmente han tenido los hombres en la sociedad colombiana, en general, y en el colegio Berchmans, en particular.

Con relación al trabajo con las familias sobre las prácticas y tradiciones educativas en los hogares, se evidenciaron resistencias en las formas de socialización de los varones y las mujeres. Por ejemplo, las madres y los padres sostenían diferencias en cuanto a la socialización de sus hijos o hijas respecto a los juegos y exigencias en los comportamientos diferenciados de los varones y las mujeres. En los talleres que se implementaron con ellos, expresaban que si bien comprendían la necesidad de la igualdad o equidad en la formación de sus hijos, en las prácticas y formas de vincularse de los varones y mujeres en el hogar afloraban las tradiciones y posturas patriarcales que observamos en la sociedad. En este sentido, asumir un proyecto coeducativo en el colegio y en los hogares requería la atención permanente hacia las prácticas tradicionales y un esfuerzo constante de interpelar, cuestionar y confrontar el hábitus pensado en términos de Pierre Bourdieu (1988): del modo de ser, hacer y estar en el mundo. Esto es, en la institución educativa y en la familia, en particular, como reflejo de la sociedad, en general.

Como experiencia pedagógica implicó asumir el análisis y la reflexión constantes, revisar y resignificar el lenguaje, las relaciones entre los varones y las mujeres, así como también la inclusión de las mujeres en todos los ámbitos del colegio. Aun así, quienes llevaron adelante el proyecto valoran que la perspectiva de género beneficia al conjunto de la sociedad al establecer condiciones más equitativas para la participación de hombres y mujeres en la vida social y para promover nuevas formas de convivencia entre los sexos. Por eso, el análisis de la experiencia permite afirmar que la coeducación como propuesta pedagógica es indispensable para orientar las políticas culturales de la institución educativa porque requiere mirar con nuevos lentes, con nuevas maneras de enseñar y aprender, reconociendo la importancia, los aportes y las miradas de ambos sexos en el proceso educativo de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- BARBERÁ, Ester (1998). *Psicología del género*. Barcelona: Ariel Psicología.
- BLAT, Amparo y MORELL GENO, Gregori (1993). «Hacia una escuela coeducativa». *Revista Aula*, n.º 21, Madrid, pp. 5-10.
- BONAL, Xavier y TOMÉ, Amparo (1996). «Las representaciones de lo masculino y de lo femenino en el alumnado de la educación primaria». *Revista Signos*, n.º 20, Madrid, pp. 42-48.
- BOURDIEU, Pierre (1988). *La distinción*. Madrid: Taurus.
- BRUNER, Jerome (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós Educador.
- CAMPS, Victoria (1996). *El malestar de la vida pública*. Barcelona: Grijalbo.
- y GINER, Salvador (1999). *Manual de civismo*. Bogotá: Ariel.
- Compañía de Jesús (1998). *Archivo de las actas fundacionales del Colegio San Juan Berchmans en la ciudad de Cali, Colombia*.
- Conferencia Episcopal de Colombia XXXVI (1980). *Asamblea Plenaria. Educación mixta*. Colombia.
- Colegio Berchmans (1998). *Manual de Convivencia* (2014) Colegio Berchmans. <<https://issuu.com/colegioberchmans/docs/mconvivencia1415>>. Cali, Colombia.
- CHICO GONZÁLEZ, Pedro (1983). *La coeducación como estilo de formación*. Valladolid: Ediciones Centro Vocacional La Salle.
- Documento final de la 33a. Compañía de Jesús (1983) «Mensaje de la Compañía de Jesús al mundo de hoy» Barcelona. <<http://www.antsj.org/antillas/?p=1885>>.
- Grupo de Coeducación LB. Sorolla, Valencia (1993). «Coeducar en un centro de enseñanza secundaria». *Grupo Revista Aula*, n.º 21, Madrid, pp. 50-54.
- FAURE, Pierre (1981). *Enseñanza personalizada y también comunitaria*. Madrid: Narcea.
- FREIRE, Paulo (1978). *Educación como práctica de la práctica de la libertad*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- GIROUX, Henry A. y FLECHA, Ramón (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.
- GRAU, Lola (1993). «Propuesta de secuenciación de actividades coeducativas para primaria y primer ciclo de secundaria». *Revista Aula*, n.º 21, Madrid, pp. 20-23.
- LEÓN, Magdalena (comp.) (1997). *Poder y empoderamiento de las mujeres*, 1.ª ed. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- MALTZ, Daniel y BORKER, Ruth A. (1995). «Los problemas comunicativos entre hombres y mujeres desde una perspectiva cultural». *Revista Signos*, n.º 16, Madrid, octubre-diciembre, pp. 18-31.
- MATURANA, Humberto y VARELA, Francisco (1984). *El árbol del conocimiento*. Madrid: Debate.
- (1987) «El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano». 5.ª ed., Buenos Aires: Lumen, 2003.
- MATURANA, Humberto y VERDEN-ZÖLLER, Gerda (1993). *Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano*. Santiago de Chile: Ed. Instituto de Terapia Cognitiva.
- MÉNDEZ RAMÍREZ, Ignacio (2011). *El protocolo de investigación: lineamientos para su elaboración y análisis*. Ciudad de México: Trillas.
- Presidencia de la República (1991). «Mi mamá me mima, mi papá fuma pipa». Talleres sobre salud y género, Programa Mujer, Salud y Desarrollo, Organización Panamericana de la Salud (Washington, Estados Unidos), Santafé de Bogotá, Colombia.

- SEGATO, Rita (2003). *Las estructuras elementales de la violencia: ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Buenos Aires: Prometeo.
- Subcomité de Mujer y Desarrollo del Ministerio de Desarrollo y Asuntos Comunales de Zimbawe (1989). *El Sr. Moyo va al médico y El mundo al revés*.
- SUBIRATS MARTORI, Marina (1994). «Conquistar la igualdad: la coeducación hoy». *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 6, Madrid, OEI.
- TANNEN, Deborah (1991). *Tú no me entiendes*. Buenos Aires: Vergara.
- TUDELA, Pilar, PERALES, Presentación (1993). «Aula de Innovación Educativa». [Versión electrónica]. *Revista Aula de Innovación Educativa* 21.
- YAGUELLO, Marina (1996). «Las palabras de las mujeres». *Revista Signos*, n.º 20, Madrid, pp. 32-41.

¿Bachilleratos de élite en Uruguay?

Una aproximación a sus modelos de socialización

LUIS ALEJANDRO DOMÍNGUEZ GUTIÉRREZ

Resumen: Este artículo expone una parte de los resultados de un trabajo de corte monográfico sobre élites y educación, realizado en el año 2012. Se seleccionaron para su elaboración los hallazgos vinculados a los procesos de socialización en tres instituciones de bachillerato reconocidas por su trayectoria, prestigio y elevado nivel académico. Por un lado, se hace foco en la construcción de procesos de identidad, de pertenencia y de diferenciación del otro. Por otro, se exponen resultados de la indagación sobre los vínculos de estas instituciones con las familias, la elección escolar y su continuidad en las instituciones.

Palabras clave: élites; bachillerato; fragmentación social.

Introducción

Este trabajo es un extracto de otro mayor de corte monográfico elaborado en el marco del Seminario Educación y Desigualdad Social, desarrollado en el séptimo semestre de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación durante el año 2010. El monográfico original, intitulado *Élites y educación: una aproximación al Bachillerato en Uruguay*, se propuso poner sobre la mesa la discusión crítica acerca del papel de la educación en la construcción de la desigualdad social, pero *desde el otro lado del espejo*, mirada necesaria ante la abundancia de lecturas y estudios sobre educación y pobreza, educación y marginalidad, y exclusión social en términos de *carencias de bienes sociales*. Al mismo tiempo, se propuso el cuestionamiento a un sistema educativo en el que conviven democracia y elitismo. Atendiendo a la temática general de la compilación de la que forma parte este artículo, optamos para su elaboración por extraer del monográfico realizado los aspectos más directamente vinculados con la socialización en las instituciones educativas de élite, por entender que esta se da de una forma particular y tiene peso explicativo en el actual contexto de fragmentación social y educativa.

En esta síntesis selectiva, presentamos en primer lugar referencias teóricas pertinentes que formaron parte del primer capítulo del monográfico original. Seguidamente, exponemos cuál fue el campo definido para el estudio empírico, así como la metodología para recoger los datos. Presentamos luego el análisis de la información recogida sobre los modelos de convivencia y socialización en estas instituciones, así como sobre la relación de estas con las familias de sus alumnos. En tiempos de fuerte debate sobre la convivencia en las instituciones educativas

y la labor formativa de estas para la convivencia social, estamos convencidos del valor de este aporte, que significa una mirada diferente por el simple hecho de posarse sobre instituciones que con poca frecuencia han sido objetos de estudio: las instituciones educativas de élite.

Élites, educación y socialización: breves referencias teóricas

La definición de la educación de élite como objeto de estudio se hizo desde los clásicos de la teoría de las élites, los italianos Pareto y Mosca. Asimismo, se recogieron aportes de estudios realizados en la región (Brasil y Argentina) y conceptualizaciones del uruguayo Real de Azúa. Finalizada la indagación sobre la teoría existente, sintetizamos un concepto de élite como conjunto reducido de individuos que, en una sociedad o sector de actividad dados, ocupan las posiciones más altas y de prestigio, teniendo en consecuencia un poder (real o potencial) de decisión, influencia y dirección (política, intelectual, moral o de cualquier índole) sobre una mayoría que puede reconocerlos como líderes o referentes, o simplemente como un grupo diferenciado que posee privilegios. El acceso a las élites se daría por una mezcla de reproducción social (socialización y educación mediante) y demostración de aptitudes por encima del promedio (meritocracia). En ambos ingredientes posibles de ese acceso, la educación juega un rol evidentemente preponderante.

La educación en cuanto práctica social es un factor que hace al acceso, pertenencia y conservación de los sectores de élite (factor coligante, al decir de Real de Azúa en *El poder y La clase dirigente*). Podríamos suponer que existe una estrecha relación entre la fragmentación educativa (entendida como la existencia de espacios y trayectorias diferenciados para la educación según el sector social de procedencia) y la fragmentación social propia de la actualidad. Tiramonti y Ziegler (2008) plantean la caída del mito igualitarista en educación, sosteniendo que el sistema educativo, más allá de sus bases igualitaristas, selecciona por exclusión. En otras palabras, la igualdad estaría en el acceso (garantizado por la universalidad, gratuidad y obligatoriedad), pero no en la permanencia, ni en el tipo de trayectoria, ni en los resultados.

Los aportes de Tiramonti (2001) y de Tiramonti y Ziegler (2008) nos llevan a plantearnos interrogantes sobre la relación de producción mutua entre la fragmentación social y la fragmentación educativa y, en consecuencia, sobre el carácter de producto o de causa que la educación de élite podría tener como propuesta pedagógica dirigida a un sector específico de la sociedad. En otras palabras, podemos preguntarnos si hay una construcción social de las desigualdades educativas o una construcción educativa de las desigualdades sociales.

Ziegler (2004) caracteriza la experiencia escolar de las élites fundamentalmente por la excelencia académica y la socialización controlada. En cuanto a la socialización de los jóvenes de élite, constata la autora que los colegios se

constituyen en marcos institucionales fuertes donde hay una propuesta socializadora que se vehiculiza fundamentalmente a través de una carga horaria extendida y actividades extracurriculares que las acercan a la idea de instituciones totales, en el sentido de que pueden ocupar todo el tiempo de los individuos. La escuela de élite, dice Ziegler, «les entrega un modo de vida» (2004: 78), en ella el alumno se socializa con otros similares a él, se busca la homogeneidad y el desarrollo del sentido de pertenencia a un grupo de estatus. La búsqueda de homogeneidad es un patrón de conducta de las élites también constatado por Svampa (2001) en su trabajo sobre la vida en los *countries* y barrios privados. En estos ámbitos, según Svampa, los colegios son también un ámbito de socialización para los padres, la «socialización en la homogeneidad se ve reforzada por el tipo de experiencia que aporta la escuela. [...] La homogeneidad residencial encuentra, pues, una continuidad natural» (2001: 114-115). Esto transforma a las escuelas en burbujas y la vida escolar en un tipo de experiencia progresivamente cerrada a la diversidad y heterogeneidad social.

Nuestra aproximación al campo: fundamentos y definición

Real de Azúa (1989) establece la dificultad principal en el estudio de las élites: el problema de la prueba, en una sociedad moderna que rinde culto a los ideales de democracia e igualdad social. La escasez de antecedentes de estudio sobre educación de las élites en la región, y los casi nulos antecedentes en nuestro país, confirman la existencia de un terreno sobre el cual es posible y necesario construir conocimiento. Para esto, ensayamos una primera aproximación a la práctica, guiados por la intención de constatar la existencia o no, en nuestro medio, de una educación de élite.

Excede a nuestras posibilidades la comprobación empírica de la relación entre la fragmentación social y la fragmentación educativa, pues no disponemos de los recursos para realizar una medición que nos permita luego obtener conclusiones sólidas. Incluso en antecedentes cercanos (Tiramonti y Ziegler, 2008) se reconoce la dificultad para asegurar que el sistema educativo —argentino, en ese caso— genere espacios diferenciados para la educación de las élites. Aceptando la afirmación de Gentili (2011) sobre la inexistencia en América Latina de verdaderos sistemas educativos nacionales, descartamos la interrogante sobre la definición explícita en nuestro país de unos circuitos educativos elitistas —definición que, por otra parte, sería absolutamente incompatible con el discurso manifiesto sobre la escuela pública y democrática—. Sin embargo, esto no nos impide preguntarnos sobre la existencia real de estos circuitos y de instituciones que apunten a formar una clase selecta de individuos o que seleccionen a sus alumnos de determinados sectores sociales.

En este punto, entendemos oportuno hacer una rápida referencia a estudios hechos en nuestro país sobre las élites políticas (más precisamente, parlamentarias),

pues en ellos aparecen alusiones a las trayectorias educativas de individuos que permanecen por largo tiempo en lugares de dirigencia (y que conforman, por tanto, una clase selecta). Al respecto dice Miguel Serna: «El acceso al nivel superior, profesiones liberales tradicionales y el diploma universitario, ha sido el camino más tradicional de uso social de credenciales educativas en el autorreclutamiento de las élites políticas» (Serna, 2005, citado por Bottinelli, 2008: 155).

En los últimos tres períodos de gobierno, el porcentaje de diputados uruguayos con títulos terciarios no es menor del 75 %, y son las carreras vinculadas a lo jurídico las de mayor afinidad con la profesión política (Serna *et al.*, 2011). Serna (2007) señala, a su vez, la dificultad histórica que han tenido las minorías y los sectores desfavorecidos para acceder a la actividad política, destacando la alta correlación entre el nivel educativo de los parlamentarios y el capital cultural (universitario) y social de las familias de origen.

Por otro lado, interesa destacar que el diploma universitario casi generalizado entre los parlamentarios es público, dado el desarrollo relativamente reciente de las universidades privadas en Uruguay y el peso histórico de la Facultad de Derecho. No obstante esa trayectoria educativa, que termina coronada en lo público, no se desarrolla toda ella en lo público, necesariamente. Bottinelli (2008) destaca que sobre 38 senadores de la XLVI Legislatura de nuestro país (actuales en el período 2005-2010), de los que cursaron la Educación Secundaria en Montevideo, lo hicieron en instituciones públicas y privadas en igual proporción. Entre las primeras se destaca el Instituto Alfredo Vásquez Acevedo (IAVA), y entre las segundas, el Colegio Seminario. Ambas instituciones tienen una rica historia y amplia trayectoria en nuestro medio y son reconocidas como ámbitos de formación académica de excelencia, a los que asistieron destacadas personalidades (y familias enteras) de los diversos ámbitos de nuestra sociedad.

El universo de instituciones *posiblemente elitistas* —que integrarían las mencionadas en el párrafo anterior— es, claro está, amplio y diverso, e incluye a la educación privada y también a la pública. Por tanto, una cuestión a plantearnos en una aproximación empírica es la existencia (o no) de una educación de élite que pueda estar haciéndose efectiva en algunas de las instituciones públicas y privadas de nuestro entorno. De este cuestionamiento se desprenden otros, tales como cuáles son los rasgos de estas propuestas formativas capaces de transformar a la educación en un mecanismo de constitución de élites o en una vía de acceso a estos grupos.

El sentido común y nuestro conocimiento del sistema educativo público (en el que ejercemos como docentes) nos predisponen, en un primer momento, a buscar la educación de élite en el ámbito privado, por lo ya establecido sobre la diferencia en el acceso a esta educación, condicionado por el capital económico. Los antecedentes analizados nos proporcionan herramientas conceptuales que nos guían al momento de reconocer, frente a una propuesta educativa, su eventual carácter elitista, diferenciando este de una posible tendencia al privilegio o selección meritocrática que, aventuramos, puede existir más bien en el sistema público (no

descartamos la posible existencia de trayectorias elitistas en el sistema público). También podemos preguntarnos, ante la posible confirmación de la existencia de propuestas educativas de élite, a qué modelos responden; para ello, es de interés la clasificación realizada por Ziegler (2004): las que educan para la competencia en una sociedad de riesgo, las que apuntan a la conservación de valores cristianos y las que forman para la distinción intelectual. Sin pretender la búsqueda de tipos puros —no creemos que existan en la realidad—, aventuramos la suposición de que el último modelo podría ser encontrado en el ámbito público.

La socialización controlada constituye un rasgo de identidad de la educación de las élites, por lo cual la indagación de aspectos vinculados a las instituciones como agentes socializadores —eventualmente, instituciones totales— es otra de las líneas fuertes de nuestra indagación. En relación con ella, el vínculo con las familias y la elección escolar de estas es otra cuestión a considerar, partiendo de la base de esta elección como una de las estrategias de reproducción social y conservación del capital cultural, social y simbólico (Bourdieu). También en esta dirección cabe la pregunta sobre la imagen del otro que se construye en las propuestas formativas, ante lo constatado en los antecedentes sobre la desafección de la vida pública (Svampa, 2001) y el cambio en las prácticas culturales de las élites (Brandao y Martínez, 2006) que estarían marcando el desentendimiento de estas de su función social de dirigencia (Mosca, 1984), con el consecuente extrañamiento cultural y la construcción de fronteras de exclusión (Tiramonti y Ziegler, 2008).

Considerando lo planteado hasta aquí y atendiendo a nuestra formación, tiempos y recursos disponibles, nos encontramos con que el universo posible para la búsqueda y posterior caracterización de las instituciones educativas de élite es un universo amplio, diverso y complejo, por la variedad de instituciones públicas y privadas que abarca. Reconociendo nuestras limitaciones ante esta complejidad, se nos impuso la necesidad de adoptar un recorte sobre el cual focalizar nuestra búsqueda de información.

Optamos por el bachillerato (4.º, 5.º y 6.º año liceal), por entender que es esta la etapa en la que se comienza a trazar un camino más claro con relación al futuro profesional, laboral y personal de los estudiantes. Punto teórico de transición hacia la juventud, el bachillerato es también una *bisagra* para la continuación de estudios a nivel terciario o universitario y la posterior inserción del individuo en la vida económica y profesional activa. También es, a nuestro entender, un nivel en el que se ve claramente el origen de la secundaria como etapa de función selectiva, con un currículum de corte academicista que, en el ingreso al segundo año del bachillerato, se empieza a diferenciar en modalidades profesionales y propedéuticas (Terigi, 2007). Históricamente pensado como «preparatorios», el bachillerato marca un antes y un después en la trayectoria educativa real: quien no lo culmina, deberá contemplar otras opciones de estudio o capacitación, o lanzarse al mercado laboral con las herramientas adquiridas al momento; quien lo culmina, mantiene estas opciones, pero tiene abiertas las

puertas de estudios terciarios y universitarios, con lo cual puede establecer un proyecto de vida sensiblemente diferente en plazos y calidad.

En una exploración primaria, tratamos de relevar instituciones públicas y privadas de Montevideo y de departamentos próximos con propuestas formativas en bachillerato destacadas por el prestigio, reconocidas socialmente por sus niveles de exigencia y el éxito académico de sus egresados. Atendiendo a los modelos institucionales definidos por Ziegler (2004), buscamos tres perfiles institucionales: un liceo público de trayectoria, socialmente reconocido como un ámbito académico de excelencia; un liceo privado confesional, con una propuesta centrada en la formación cristiana y en valores; un liceo privado laico definido como bilingüe y con propuestas formativas dirigidas a la vida en un mundo globalizado y competitivo (para este último apuntamos a instituciones que expiden el Diploma de Bachillerato Internacional, que explícitamente apunta a la formación para la vida en la sociedad global).

La definición de estos tres perfiles enfocó nuestra atención en tres instituciones que se ajustaban a ellos. Comenzamos a informarnos sobre sus propuestas educativas en las respectivas páginas web, e inmediatamente establecimos contacto con ellas para solicitar una entrevista con algún informante idóneo. Existieron dificultades de acceso a la primera institución que contactamos por cumplir con el tercero de los perfiles definidos, la cual nos negó la entrevista por *política institucional*. Contactamos un segundo colegio con similares características, y con igual resultado. Ante eso, recurrimos a un tercer colegio, catalogado como de alta seguridad, que nos solicitó datos personales y (de ser posible) conocer la pauta de entrevista previamente; brindamos nuestros datos, pero no detallamos la pauta de entrevista, por entender que esto viciaría el procedimiento de recogida de información. Este tercer colegio no volvió a contactarse con nosotros.¹ Ya a punto de redefinir el tercer perfil, contactamos a un colegio de Maldonado que se ajustaba perfectamente a él; esta institución se manifestó halagada por haber sido considerada para el estudio, y nos concedió la entrevista.

Es así que quedaron definidos tres bachilleratos para nuestro trabajo de campo, un campo reducido, pero que entendemos válido como primer paso para acercarse a la construcción de un conocimiento de la educación de las élites en nuestro medio. Las instituciones fueron nombradas como A (pública), B (privada confesional) y C (privada laica, del interior), evitando así la referencia a sus nombres.

1 El lector puede inferir las posibles causas reales de estas negativas. A nuestro entender, dan cuenta de un cierre institucional a miradas externas, confirmándose el problema de la prueba en el estudio de las élites al que hace referencia Real de Azúa (1989).

Herramientas para la búsqueda y análisis de información

Una primera fuente de información, a la que accedimos desde la etapa exploratoria del trabajo de campo, fueron las páginas web de las tres instituciones. Los tres sitios se destacan por presentar al visitante las principales líneas de la propuesta educativa y los rasgos de identidad institucionales. En cuanto al atractivo y la actualización de las páginas, estos son cualitativamente superiores en las dos instituciones privadas estudiadas.

Considerando que la información disponible en Internet es insuficiente y parcializada, procuramos ampliarla con la realización de entrevistas, solicitadas vía *e-mail* a los directores de la institución A y directores de la sección secundaria o bachillerato de las instituciones B y C. En el caso de la primera, la entrevista se mantuvo con la subdirectora del turno diurno, por resultar esta una informante más idónea que la directora, que ingresó a la institución pocos meses antes. En la institución B, la entrevista fue concedida por el subdirector de Bachillerato (que asumiría la Dirección en el año lectivo siguiente). En la institución C, la entrevista se mantuvo con la coordinadora del Bachillerato Internacional, pues así lo dispuso el Directorio del colegio.

La pauta de entrevista elaborada con el fin de recoger información desde la perspectiva de estos actores estuvo compuesta por 24 preguntas dirigidas a recoger información sobre los rasgos generales de la identidad institucional, su gestión y administración, la propuesta formativa académica, los modelos de socialización, los vínculos entre la institución y las familias, los alumnos, el personal docente y no docente, los servicios ofrecidos, las estrategias para captar y retener alumnos, y la infraestructura. Atendiendo a la síntesis selectiva del trabajo mayor del que se desprende este artículo, transcribimos las preguntas de la pauta más claramente relacionadas con los modelos de socialización y los vínculos con las familias. Estas fueron:

- ¿Qué actividades extracurriculares propone la institución? ¿En qué tiempos y espacios? ¿Cómo son recibidas estas propuestas por el estudiantado?
- ¿Cómo se relacionan los estudiantes con el *afuera* del liceo?
- ¿Por qué razones una familia inscribe a su hijo en esta institución para que realice el bachillerato? ¿Hay continuidad en la presencia de algunas familias?
- ¿Cómo se da el vínculo con las familias? ¿Cómo participan en la vida institucional?
- ¿Qué características o requisitos debe reunir el estudiante que ingresa al bachillerato en esta institución? ¿De dónde procede la mayoría de los estudiantes?
- ¿Se puede llegar a la expulsión de un estudiante (o a la recomendación a la familia de que lo cambie de liceo/colegio)? ¿Por qué motivos?
- ¿Dónde se imagina que estarán los egresados en 10 o 15 años?

- ¿Participan los estudiantes en algún aspecto vinculado a la toma de decisiones institucionales?

Posteriormente, a partir de la relectura de nuestro marco teórico, la revisión de antecedentes y una lectura global de las páginas web de las instituciones, sumadas a una revisión crítica de la pauta de entrevista elaborada, definimos *a priori* una serie de categorías para analizar conjuntamente los datos recogidos de las entrevistas y el análisis de información disponible en los sitios de Internet institucionales. Reconocemos la limitación fundamental que suponen las dos técnicas y fuentes de información seleccionadas: ambas restringen la mirada a lo institucional, quedando afuera las perspectivas de los alumnos, los padres, los docentes de aula y otros actores. En otras palabras, podremos ver de las instituciones únicamente lo que estas nos quieran mostrar. No obstante esta limitación, que obedece fundamentalmente a nuestros tiempos y recursos, estamos convencidos del valor del marco teórico construido para la interpretación de los datos, lo que nos permite un análisis crítico y exhaustivo de la realidad abordada.

Las categorías para el análisis de los datos específicamente vinculadas a los modelos de socialización, elaboradas antes de la realización de las entrevistas y de la lectura en detalle de la información disponible en las páginas web, fueron dos: socialización y vínculos de la institución con las familias. En la primera categoría, a su vez, se distinguieron, por un lado, las actividades institucionales hacia el exterior (con el barrio y las familias, con otras instituciones del mismo perfil y sector social, y con actores de otros sectores sociales) y, por otro, las actividades extracurriculares (sus tipos, finalidades, frecuencia, duración y grado de receptividad por alumnos y familias). En cuanto a los vínculos entre institución y familias, se definieron como puntos básicos de análisis los motivos de la elección escolar, las vías de comunicación, las estrategias de coordinación, las formas de participación de las familias en la vida institucional y las expectativas mutuas construidas por ambos actores.

Por su carácter *a priori* y la naturaleza de la información y sus fuentes, vale destacar que estas categorías fueron flexibles y no constituyeron un esquema rígido de base para el análisis de los datos. De hecho, se reagruparon en función de la naturaleza de la información efectivamente recogida a través de las entrevistas y la lectura en profundidad de la información disponible en los sitios web institucionales.

Como resultado de esta reelaboración, surgieron en el trabajo original siete apartados, de los cuales transcribimos dos en este artículo. En ellos encontrará el lector una exhaustiva descripción de la realidad observada en las instituciones A, B y C en lo relacionado con los modelos de socialización y convivencia, y los vínculos de las instituciones con las familias de sus alumnos. Esta descripción será matizada y enriquecida con referencias a marcos teóricos, procurando caminar hacia y por un análisis crítico de esta realidad, a la que procuramos acercarnos con ojos extranjeros, aunque —reconocemos— no desprovistos de preconceptos y supuestos teóricos, más o menos sistemáticos, generados en el

transcurso de nuestra formación en educación y nuestra labor como docentes del sistema educativo público.

Modelos de convivencia y socialización: ¿excelencia humana?

Ziegler (2004) caracteriza a las escuelas de élite como ámbitos que promueven una socialización controlada de sus alumnos a través de una jornada extensa y variada en actividades extracurriculares —o incorporadas al currículo, pero de corte no académico—. También generan en sus estudiantes una identidad particular y un fuerte sentido de pertenencia (Xavier y Marzocchi, 2008). A continuación presentaremos al lector un análisis de los aspectos vinculados a la socialización —hacia adentro y hacia afuera— de los jóvenes en los bachilleratos estudiados, partiendo del supuesto de que estos alumnos tienen un origen sociocultural de relativa heterogeneidad. Esta *relativa* heterogeneidad tiene que ver, en el caso de las instituciones privadas, con un nivel socioeconómico de base que permitirá o no el acceso a la institución, y con tradiciones y expectativas familiares en la elección escolar que aparecen desarrolladas en el monográfico del cual se desprende el presente artículo.

La heterogeneidad en el origen sociocultural y procedencia institucional es significativamente mayor en la institución A. Para los estudiantes que han realizado toda su trayectoria educativa en la enseñanza pública, este liceo es, como mínimo, el tercer ámbito de educación formal al que asisten. Si a esto sumamos los alumnos que vienen del interior, de colegios privados, de barrios alejados, estudiantes que trabajan, alumnos que cursan materias en más de un grado a la vez y demás, resulta este bachillerato un lugar donde confluyen trayectorias y experiencias educativas y de vida bastante diversas (aunque unificadas bajo el mismo nivel de exigencia académica que, en el caso de esta institución, puede funcionar como un mecanismo de selección).

En este liceo la jornada de los estudiantes está restringida a la carga horaria curricular, concentrada en un turno (matutino o vespertino). Sin embargo, existen actividades extracurriculares opcionales. Por un lado, existe una propuesta de talleres de variable duración (algunos meses o anual), en coordinación con diferentes ONG, sobre temas que captan la atención del alumnado (fotografía, robótica, entre otros). Por otro lado, el deporte es una propuesta extracurricular muy fuerte: hay libertad en el uso del gimnasio, clases de educación física y diferentes deportes, habiéndose conformado selecciones de fútbol, hándbol y vóley que participan en campeonatos interliceales. La receptividad de los estudiantes frente a las propuestas extracurriculares es valorada como muy alta por la entrevistada, quien destaca la variedad de estas, que abarcaría la casi totalidad de gustos e intereses.

Un rasgo interesante de esta institución, que la diferencia de las otras dos, es la existencia de un gremio estudiantil organizado. Este gremio realiza distintas actividades, entre las que se destaca el toque de bandas en el día de los Mártires Estudiantiles y el cine de los viernes, actividad que colma la sala de proyecciones,

con el atractivo del debate posterior sobre la película. Este gremio es totalmente autogestionado y mantiene buenos vínculos con la Dirección del centro, siendo su existencia independiente del sistema de delegados de clase promovido por el liceo. Entendemos que existe una propuesta de práctica de la formación de ciudadanía a través de estas instancias que estimulan el debate constructivo y la defensa y contralor de derechos y deberes de los distintos actores.

Otro aspecto a señalar es el buen clima de convivencia: «no hay cuaderno de disciplina porque, salvo casos muy puntuales, en nuestra institución no se generan problemas de conducta» (subdirectora del bachillerato público, con 10 años en el ejercicio de dicho cargo al momento de la entrevista). A esto se agrega, según la entrevistada, un fuerte sentido de pertenencia de todos los actores, que nace en los adultos y se extiende a los estudiantes, quienes, en su transcurso por las aulas del liceo durante tres o más años, suelen generar un vínculo afectivo que queda grabado en la subjetividad: «... gente grande que se ha ido del país, que vuelve y se le humedecen los ojos de lágrimas recordando sus viejos tiempos de estudiante».

La construcción de la identidad de alumno del colegio es, prácticamente, un contenido de enseñanza en la institución B. En ella, el entrevistado destaca recurrentemente el trabajo sobre la generación, que comienza cuando esta ingresa en el nivel inicial. Los hijos de este colegio llegan al bachillerato —en su mayoría— tras años de compartir jornadas completas de estudio, deportes, actividades de formación espiritual, salidas didácticas, campamentos, eventos culturales y fiestas de fin de curso. Quienes se incorporan a la generación en el camino, son acompañados cuerpo a cuerpo en su proceso de ingreso. Hacia el final, el tradicional proceso de egreso (con un campamento de tres días y un viaje al exterior con objetivos de reflexión y recogimiento espiritual, con un acto de graduación y un nombre para la generación) completa una trayectoria formativa con mínimas rupturas.

Como resultado de estos procesos, planificados institucionalmente, los estudiantes crean vínculos afectivos muy fuertes, entre sí y con la institución. Estos vínculos son la raíz del retorno de los exalumnos, que se asocian, vuelven para trabajar como coordinadores de distintas actividades y, al formar su familia, optan por el mismo colegio para sus hijos. La retroalimentación entre la identidad institucional, la personal y la familiar profundiza según entendemos la tendencia a la homogeneidad y el achicamiento de los círculos sociales en torno a la institución.

Si bien no posee un perfil disciplinario, este colegio procura plantear a los alumnos y sus familias reglas del juego claras en cuanto a las pautas de convivencia, supervisada constantemente por la mirada de los tutores. No existe una agrupación de estudiantes autogestionada; sí existe un sistema de delegados de grupo elegidos democráticamente, aunque con pautas, como lo indica el subdirector entrevistado:

[...] no puede ser cualquiera, no puede ser el payaso de la clase. [...] buscamos que haya participación estudiantil. No es mucha, reconozco, pero estimulamos la participación estudiantil en algunas cosas. No hay una agrupación de ellos porque no la hicieron, no es que la prohibamos.

De las anteriores expresiones, puede inferirse que los espacios de debate entre el estudiantado y la institución son relativamente limitados, pues esta no estimula —tampoco prohíbe— la autogestión de los alumnos como grupo con capacidad de organización y decisión desprendido del control institucional.

Por lo demás, en este colegio el deporte funciona como un fuerte factor socializador. Hay planteles de fútbol, básquetbol, hándbol, *hockey* y *rugby*. No todos los que quisieran los integran (se hace una selección por aptitudes), pero aun así, la participación en campeonatos intercolegiales es un factor considerable de cohesión.

La exclusión de algunos alumnos de las selecciones deportivas en la institución B contrasta en cierto sentido con el carácter incluyente que se da al deporte en el colegio C. Aquí, el fútbol, el *hockey* y el *rugby* están plenamente incorporados a la propuesta curricular² y todos los alumnos conforman las selecciones que participan en los intercolegiales (esto tiene que ver también con el reducido número de estudiantes). Los buenos logros deportivos del colegio transforman al deporte en «... un sello importante, porque el deporte en general trae buenas costumbres y aleja los vicios» (afirmaciones de la coordinadora del Bachillerato Internacional de la institución C).

El reducido número de alumnos se vincula con una propuesta de socialización entre estos poco difundida en el común de nuestras instituciones educativas: un sistema de *houses* («casas»). Cada alumno integra durante su trayecto por el colegio una casa, capitaneada por un alumno de 6.º año. Las casas interactúan y compiten por puntajes con sus logros académicos y deportivos. La Dirección del colegio entiende que se les brinda a los estudiantes voz, voto y participación.

El perfil multicultural del colegio probablemente se vincula con la construcción de los sentidos de pertenencia, que según la coordinadora del Bachillerato Internacional de la institución C se van generando, pero se consolidan en el bachillerato, «... anteriormente no se dan cuenta». Existe también un retorno de los exalumnos, en palabras de esta entrevistada: «... pasan por el colegio a saludar, a contar qué están haciendo... Para ellos esta es su casa. Y más que nada los varones, que vengan de donde vengan, ya con el *short* puesto los viernes para jugar al fútbol».

En síntesis, estas tres instituciones logran construir en sus alumnos el sentido de un *nosotros* que perdura en el tiempo y pasa a formar parte de la identidad individual, quedando institucionalizada una red de relaciones y un cierto volumen de capital social. Entendemos que las diferencias pueden estar dadas por el grado de apertura de estas identidades a la construcción de una imagen del otro como igual. En el siguiente apartado, presentaremos partes de la información recogida que a nuestro entender brindan pistas para analizar cómo se construye, desde estas propuestas educativas, la mirada sobre el otro, entendiendo como *otro* al vasto conjunto de actores sociales no vinculados con la institución de pertenencia.

2 En este colegio son pocas las actividades entendidas como *extracurriculares*. Las jornadas de los estudiantes son de ocho horas, lo que les deja poco tiempo para «extras» y acerca a la institución a los rasgos de una *institución total*.

Nosotros y los (pobres) otros

Un aspecto importante de la socialización, profundamente vinculado a la labor educativa, es a nuestro entender la construcción de la imagen del otro que se promueve en las instituciones. En el entendido de que la identidad individual también se construye por procesos de diferenciación de los demás, resulta de interés analizar qué percepción de los demás pueden haber desarrollado los estudiantes de estos bachilleratos a lo largo de su trayectoria educativa. A relevar información sobre esto apuntaba en entrevista una pregunta sobre el vínculo de los estudiantes con el afuera de la institución.

En el liceo A, la respuesta se limitó a los vínculos con instituciones terciarias y a la participación en eventos interliceales (campeonatos deportivos, encuentros de coros, jornadas vinculadas al arte, etcétera). Existe aquí, en el marco de las propuestas extracurriculares, un grupo de voluntariado y ayuda social, al que se incorporan los alumnos interesados en esto. Más allá de este grupo, no existe una iniciativa institucional específica de trabajo de los alumnos con la realidad social circundante. Probablemente, ello pueda vincularse con el carácter público y la mayor heterogeneidad social del alumnado, así como con el fuerte énfasis en las exigencias académicas, que podrían restringir los tiempos (y las energías) para propuestas de otro tipo.

En el bachillerato C, por el contrario, la acción social es un componente obligatorio de la propuesta curricular del IB (Bachillerato Internacional), que exige el cumplimiento de 160 horas anuales de actividades en el componente de Creatividad, Acción y Servicio (CAS), cuyo objetivo fundamental es «desarrollar una actitud de vida permanente, de apertura a la realidad que nos rodea y compromiso personal con todos los miembros de la comunidad, local, nacional e internacional» (sitio web de la institución). El CAS oficia de contrapeso al centrismo académico y busca promover en los estudiantes de bachillerato la responsabilidad social y la preocupación por los demás.

En la institución C, estos objetivos se concretan en actividades con una escuela cercana de contexto crítico, a la cual los estudiantes van una vez por semana a dictar talleres de inglés y cocina. Asimismo, se hacen donativos (ropa usada, alimentos, etcétera) a un comedor infantil en el que también trabajan voluntariamente los estudiantes y algún docente. Dice la coordinadora del IB de la institución C: «... con el mismo nivel sociocultural o con niveles muy bajos [...], el colegio interactúa. E interactúa todo el colegio, cada uno en la medida en que puede». Sobre esto último, agregamos que las actividades de voluntariado y servicio comunitario son desarrolladas únicamente por los alumnos de bachillerato, no participan de ellas los de primaria ni de ciclo básico. Esto nos hace pensar en una apertura a la realidad social por etapas, que van desde el práctico desconocimiento en los más pequeños a la acción en los más grandes, pasando por momentos de lo que podríamos llamar una interacción limitada, como se refleja en las palabras de la entrevistada: «... a veces se invita o a remontar cometas o a jugar partidos o a un acto».

El colegio B también se propone explícitamente la formación de «hombres y mujeres para los demás», lema presente en forma recurrente en la presentación de la institución. En el marco de la propuesta pastoral de formación católica, los estudiantes de bachillerato tienen la opción de participar en un grupo de voluntariado que cumple actividades de servicio social los días sábados. Estas actividades incluyen colaboración en la construcción de viviendas en cooperativas y barrios periféricos, animación en comedores y parroquias, y trabajo en cotolengos con ancianos, discapacitados y personas en situación de calle. Según el subdirector del bachillerato, más de la mitad de los alumnos participan del voluntariado.

Las actividades propuestas en esta pastoral de profundización resultan coherentes con la intención de formar «hombres y mujeres que dediquen sus vidas al servicio de otros, sobre todo de los que tienen mayor necesidad» (sitio web de la institución). Al respecto dice el subdirector de este bachillerato:

La propuesta es tomar contacto con realidades distintas, pero no como quien mira televisión. Es decir, desde un punto de vista comprometido, reflexivo y siempre con voluntad de dar y con voluntad de cambiar en la medida en que las cosas no estén bien.

Desde una perspectiva crítica —la aportada por la mirada de Bourdieu, por ejemplo—, nos preguntamos sobre la certeza de ese carácter transformador de la acción, cuando esta se limita a la ayuda y a la asistencia, sin mediar una crítica del *statu quo*. En otras palabras, la información analizada da cuenta de acciones concretas con los sectores desfavorecidos y de una voluntad de cambio y mejora de las condiciones de vida actuales de estos; sin embargo, no aparecen, en la propuesta formativa, señales que indiquen una promoción de la crítica social con fundamentos (instancia básica, a nuestro entender, para el auténtico cambio). Así, se reproduce la situación del buen samaritano que ayuda a los pobres, sin cuestionarse demasiado las razones estructurales de esa pobreza. En la misma línea, se propone desarrollar y «vivir el sentido cristiano de la pluralidad», pero en un grupo de acceso opcional y en el marco de una actividad pastoral específica de la fe católica.

En definitiva, considerando los marcos conceptuales adoptados en este trabajo, podemos afirmar que en las instituciones B y C, se podría estar promoviendo la construcción de una mirada sobre el otro que naturaliza la desigualdad social. Entendemos como beneficioso en sí el hecho de que los estudiantes conozcan el afuera y actúen en él, saliendo de la burbuja (Svampa, 2001). Sin embargo, el valor formativo de estas acciones está limitado por una dudosa presencia de la verdadera crítica social, lo que tendría como consecuencia una conceptualización del otro como naturalmente diferente: el del merendero, el de la escuelita, el de la periferia, más pobre y más necesitado, al que se ayuda con todo lo que se puede. Esta conceptualización es parte de un *habitus* de clase, a la vez que una fuerte construcción simbólica que legitima la desigualdad a través de este estilo de voluntariado.

Para cerrar esta parte del capítulo y profundizar con el lector el debate sobre el valor del voluntariado, citamos a Gentili, quien en el marco de su crítica al neoliberalismo dice: «En este marco, cualquier discurso acerca del cuidado o del interés hacia el otro suena como una hipócrita argucia, un embuste ideológico destinado a ocultar intereses individuales tras el velo de un falso espíritu solidario» (2011: 61).

Familias: demanda, continuidad y apoyo

Antecedentes regionales de estudios sobre la educación de élite han dedicado páginas a la caracterización de las familias que envían a sus hijos a escuelas selectas. Destacan el elevado nivel educativo de los padres, el alto nivel de ingresos y patrones de consumo (Brandao y Martínez, 2006), así como la tendencia a una socialización reducida a ámbitos cerrados y homogéneos, entre los cuales se encuentra el colegio de los hijos (Svampa, 2001). Los aportes de Bourdieu (2011), por su lado, nos brindaron insumos para reflexionar sobre la elección escolar como estrategia de reproducción social de las familias, que encuentran en la educación una manera de legitimar y perpetuar su patrimonio (cultural, social, simbólico).

En nuestra aproximación empírica, nos planteamos interrogantes sobre las razones de la elección escolar, así como también sobre la naturaleza del vínculo entre las instituciones y los hogares, el nivel de participación de las familias en la vida escolar y las propuestas que desde el liceo o colegio se dirigen hacia ellas.

En la institución A, el primer vínculo con las familias se da en el contexto de la fuerte demanda que existe en la búsqueda de un lugar para sus hijos en este liceo, al que se ven atraídos fundamentalmente por el prestigio académico que tiene. Estas demandas de inscripción —procedentes en su mayoría de padres de alumnos de liceos públicos de primer ciclo— comienzan, según la subdirectora, en el mes de julio del año anterior al ingreso, con visitas de padres al liceo en las que manifiestan su voluntad de inscribir al joven, y hasta pretenden elegir el turno. Esta actitud —pacientemente contenida por los directivos— tiene que ver en muchos casos con el desconocimiento de los procedimientos de inscripción a través del Consejo de Educación Secundaria (CES).

Los padres despliegan diversas estrategias para obtener un cupo: dar la dirección del trabajo o de un familiar cercano, insistir en las distintas rondas, inscribirlo en un liceo cercano y luego pedir el pase por algún motivo que lo justifique —sea este real o no—. Resulta de interés la referencia de la entrevistada a la actitud del padre que viene de algún colegio privado (generalmente en 5.º): «... si no logra que su hijo entre en primera instancia, hace todo lo posible, habla con autoridades, vuelve a pedir el pase [...], es decir, si no lo logra de entrada, tiene sus mecanismos hasta ver si logra entrar». Dicho de otro modo, los padres movilizan el capital social de que disponen para lograr su objetivo. Esta

situación nos remite al debate esbozado en el monográfico original sobre lo público y lo privado. No es este el tema en sí de nuestro trabajo, pero el nexo es claro: ¿podrían considerarse estos casos como trayectorias con tramos privados (al tener escolaridad previa en colegios) y tramos públicos privatizados? ¿Es esta realidad de algunos alumnos de la institución A un ejemplo de la apropiación de ámbitos públicos por los sectores sociales más privilegiados?

Diferente es la situación de la institución B. En ella los padres buscan fundamentalmente la continuidad —natural si su hijo ingresó al colegio en el nivel inicial—, la excelencia académica y la formación en valores. Esto último se puede observar particularmente en los padres de alumnos que se incorporan a la institución en los pocos momentos de entrada (recordemos que el bachillerato es uno de ellos). Esta búsqueda se da en el marco de una homogeneidad social, cultural y económica (la dirección del centro reconoce esta homogeneidad en el alumnado).

Las demandas familiares en la institución C al momento del ingreso resultan singulares, en virtud de su ubicación geográfica y del perfil internacional del colegio. Según la coordinadora del Bachillerato Internacional, los padres extranjeros buscan un colegio para sus hijos antes de definir su radicación en Uruguay. De la amplia oferta existente, a su entender es el Bachillerato Internacional «... lo que le da a la familia extranjera seguridad del producto», un producto «de categoría, de nivel y de garantía». Estas expresiones nos remiten, al menos teóricamente, a una concepción de la calidad educativa de corte mercantilista: el colegio C tiene un producto valioso —el Bachillerato Internacional— capaz de atraer una clientela internacional, de alto poder adquisitivo.

Esa clientela, en su búsqueda, encuentra una oferta restringida: en nuestro país solo cinco colegios lo ofrecen (no todos ellos proporcionan el diploma bilingüe), y de ellos solo uno se encuentra en el entorno geográfico privilegiado que ofrece nuestro balneario más distinguido (los restantes están en la ciudad capital). Una oferta puntual que satisface demandas puntuales y que, dado el alto valor monetario de la cuota, es accesible a una clientela restringida. Esta clientela restringida probablemente guarda una relación con el reducido número de alumnos en este colegio, lo cual podría llegar a funcionar como un factor de alejamiento, al entender los padres que se restringen las posibilidades de socialización de sus hijos. Para contrarrestar esta percepción, en la página web de la institución se destacan las bondades pedagógicas de las clases pequeñas y la integración transversal que se da a través del *sistema de casas* (*houses*, subgrupos integrados por alumnos de todos los grados del colegio, que compiten en lo académico y deportivo).

La pertenencia

Las familias de los estudiantes constituyen un actor fundamental de la comunidad educativa que se construye alrededor de cualquier institución. Agente socializador y educador relevante, la familia es un actor usuario y cliente de los servicios educativos que la institución brinda. La labor conjunta y coherente de ambas constituye uno de los pilares de un proceso educativo idealmente integral.

En el caso del liceo público estudiado, la propuesta institucional de trabajo con las familias pasa fundamentalmente por invitarlos a pertenecer a la Asociación de Padres de Alumnos del Liceo (APAL), una suerte de comisión —que existe en todos los liceos públicos del país— con la finalidad concreta de apoyar a la institución económicamente (mantenimiento edilicio, compra de materiales didácticos, apoyo a los estudiantes con becas de transporte o alimentación) y en sus actividades educativas (organizando talleres, eventos culturales, etcétera).

En el caso de la APAL del liceo A, se observa una asociación fuerte y bien organizada, al punto de generar en sus integrantes un sentido de pertenencia tal que en algunos casos los impulsa a permanecer aun después del egreso de sus hijos (la APAL se convierte en un ámbito de socialización para estos adultos, característica señalada por Svampa para los colegios de élite). Esa pertenencia también se observa, según la subdirectora entrevistada, en la colaboración en talleres, en actividades abiertas y en la consulta permanente de los padres a los adscriptos y docentes sobre la labor estudiantil de sus hijos, consulta ante la cual la institución se define como muy receptiva. El orgullo de enviar a sus hijos a este centro se mantiene aun en los padres que, ante el fracaso académico del alumno, optan por pedir el pase a estudios libres, para que siga siendo «alumno de», antes que renunciar a su lugar en él.

En el colegio B no existe la participación de los padres a través de una forma de organización similar a las APAL de los liceos públicos. Por un lado, porque los privados no requieren de un apoyo económico (las necesidades materiales están cubiertas con la cuota que se cobra por estudiante) y, por otro, porque la institución en su propuesta no habilita espacios que puedan derivar en la intervención directa de los padres en la toma de decisiones sobre la vida institucional. Esto no quiere decir que no exista una propuesta de trabajo con las familias. En este colegio católico, se destaca en los últimos tiempos el trabajo pastoral con los matrimonios, un conjunto de actividades pensadas para la conservación de valores familiares tradicionales. Existen, además, grupos de padres y madres vinculados por el deporte (papi-fútbol, mami-vóley) y por su condición de exalumnos. Observamos cómo esta institución se transforma en un lugar de socialización para padres, reforzando la homogeneidad y el cierre social. Por lo demás, el subdirector del bachillerato confesional lamenta que se haya dejado de hacer el curso obligatorio para padres de los alumnos que ingresaban al bachillerato.

Forma parte de la misión del colegio C el reforzamiento de la sociedad colegio-hogar, lo cual se propone a través de actividades de asesoría familiar

y Escuela para Padres. También se promueven eventos sociales y culturales en los que participan estos en calidad de invitados, y se los llama individualmente siempre que se considera oportuno o necesario. No obstante esta apertura, según informa la coordinadora del Bachillerato Internacional, los padres en esta institución (sobre todo los de alumnos de bachillerato) son relativamente apáticos. Por este motivo, suponemos que en esta institución la participación de los padres es limitada, y probablemente desarrollen un sentido de pertenencia más débil que en las instituciones anteriores.

En síntesis, observamos que la participación y el sentido de pertenencia construido por los padres y las familias en general varía en función del perfil institucional (público o privado, fundamentalmente), que define a su vez diversas necesidades mutuas en el vínculo y distintas propuestas institucionales para su construcción y cultivo. El liceo o colegio puede llegar a funcionar como un ámbito de socialización para los adultos, que desarrollan, cuando esto ocurre, un fuerte sentido de pertenencia.

Los «hijos de...»

Entendemos que merece una mención aparte la continuidad de las familias en estas instituciones. Con este término nos referimos, básicamente, a la presencia, en las sucesivas generaciones, de abuelos, padres, hijos, hermanos mayores, hermanos menores... apellidos que aparecen en los registros durante décadas. En nuestra indagación sobre este aspecto, encontramos que el colegio C, a pesar de tener solo 10 años en funcionamiento, está construyendo las bases de esa continuidad al recibir próximamente en el Bachillerato Internacional a los que fueran sus alumnos de primaria. No obstante esto, existe también una cierta movilidad en los alumnos extranjeros, que no transcurren toda su escolaridad en el país.

En las dos instituciones de la capital (A y B), la continuidad de las familias es un rasgo de identidad, tal como lo reflejan en sus dichos los entrevistados:

Aquí hay un componente muy importante de alumnos que son hijos de alumnos. [...] Eso es importante al medir la tradición, porque hay una continuación natural... (subdirector de la institución B).

Aparte dicen «como yo vine, vinieron mis padres». Hay incluso un libro del centenario [...], ponemos un artículo en el que están las tres generaciones que vinieron [...] y sale el abuelo, el padre y el estudiante nuestro. Es decir, aquello de que «yo vine y fue bueno para mí» (subdirectora del bachillerato público).

La asistencia a una institución como tradición familiar tiene mucho que ver entonces con el prestigio de esa institución. De hecho, el prestigio familiar y el institucional llegan incluso a retroalimentarse: «Acá hay hijos de ministros, hay hijos de personalidades conocidas del medio, hijos de directores [...]. Digamos, si uno observa, sabe quiénes son sus padres y demás» (subdirectora del bachillerato público). El simple hecho de que personalidades conocidas del medio opten por

una determinada institución para sus hijos eleva el prestigio de esta, en la medida en que la presencia en sus aulas de miembros de sectores privilegiados aumenta el volumen de capital social en circulación.

La continuidad de las familias en estos centros, la presencia en ellos de los *hijos de* es a nuestro entender una muestra en los hechos de la elección escolar como estrategia para la reproducción del capital cultural y social de las familias a través de la educación, como establece Bourdieu (2011). En la misma línea de pensamiento, esta elección es también una estrategia de inversión simbólica, en la medida en que la asistencia a estas instituciones, por sí misma, certifica una posición social o una distinción intelectual.

Conclusiones

Concluyendo este trabajo, elaborado a partir de algunos aspectos abordados en otro de mayor extensión, creemos pertinente acompañar al lector en una suerte de recapitulación del recorrido realizado, con la intención de destacar los que podemos considerar nuestros hallazgos sobre los modelos de convivencia y socialización en los considerados bachilleratos de élite y los vínculos de las instituciones estudiadas con las familias de sus alumnos.

En el texto original del cual se desprende este artículo, concluimos provisoriamente que las instituciones B y C responden a las características de una educación de élite. En el caso de la institución A, consideramos que, si bien esas características están en cierta medida presentes, no poseen la suficiente fuerza como para ubicar a este bachillerato en la categoría de elitista. No obstante, advertimos que el perfil de este liceo lo posiciona en un tipo de circuito educativo con una tendencia si no a la privatización, al menos a la segmentación.

Hicimos referencias a la socialización controlada como característica de la educación de élite. Constatamos que en los tres centros se generan fuertes sentidos de pertenencia e identidades que persisten en el tiempo, determinando, por ejemplo, el retorno en calidad de exalumnos y la continuidad de la familia en la institución a través de las generaciones.

Notamos, por otro lado, algunas diferencias significativas en las posibilidades de participación de los alumnos en la vida institucional: el liceo A se nos presentó como promotor de espacios de participación más reales, con una mayor promoción de la autonomía y el debate constructivo, en una perspectiva más democrática. En relación con esto, creemos que sería un tópico interesante para investigar en instituciones de perfil similar a B y C cuál es la relación entre enseñar para liderar en el futuro y limitar las posibilidades de tomar decisiones autónomas en el presente.

Las jornadas extendidas y la amplia oferta de actividades extracurriculares definen en los colegios B y C un tipo de socialización que entendemos como controlada. En la institución A, las jornadas son más cortas, la propuesta

extracurricular es más libre y la composición social del alumnado, más heterogénea. La tendencia a cerrar los círculos y levantar fronteras de exclusión social se ve reforzada en los privados por la construcción de una mirada sobre el otro que, como hemos dicho en el análisis, naturaliza y legitima la desigualdad social. Interesa remarcar que no estamos atribuyendo con esta observación una intencionalidad perversa a los colegios al planificar y proponer sus actividades de voluntariado, pues atendemos a la concepción de Bourdieu sobre la opacidad e inconsciencia de las relaciones de dominación.

La reproducción social, tal como la conceptualiza Bourdieu, tiene que ver con la reproducción de las relaciones entre las clases y la reproducción de la estructura de distribución del capital. Esto es lo que, según observamos, buscan las familias al inscribir a sus hijos en los bachilleratos A, B y C. La elección escolar y el ingreso del estudiante a la institución significan la entrada al juego de diversas formas de capital: el económico (necesario para pagar una cuota), el cultural (que se desea perpetuar u optimizar, haciendo que el joven acceda a credenciales prestigiosas) y el social (al mover influencias, de ser necesario, para lograr un cupo).

Las formas de participación de las familias en la vida institucional también se presentaron como diversas. En el bachillerato público, fundamentalmente a través de un apoyo económico y material (necesario y por demás útil). En los privados —más en el B que en el C— en el marco de prácticas sociales que transforman al colegio en un espacio de socialización para los padres, contribuyendo también así a la homogeneidad y el cierre o clausura del círculo social en el sentido expresado por Tiramonti y Ziegler (2008). Constatamos asimismo una suerte de retroalimentación entre el prestigio-capital social de las familias y las instituciones, marcadas ambas instancias por una fuerte tendencia a la continuidad en su vínculo, generación tras generación.

Nuestras conclusiones no pueden ser de ninguna forma definitivas y contundentes, pues los inevitables recortes de un trabajo de esta naturaleza dejaron por fuera muchos marcos teóricos, enfoques y perspectivas posibles. Así, queda abierta la posibilidad de estudios que profundicen, por ejemplo, en las miradas de otros actores: los padres, los estudiantes, las autoridades, los docentes, los miembros de la sociedad excluidos de este tipo de instituciones... También la profundización en el tema desde las problemáticas relaciones entre lo público y lo privado, con sus implicancias políticas, sería un nuevo camino posible.

Transitado este inicio de nuestra búsqueda de conocimiento sobre el tema, reafirmamos nuestro interés por él, así como nuestra propuesta de convertirlo en una línea de investigación en escala mayor, que se proponga ir contra el problema de la prueba y avance en la construcción de conocimiento sobre las relaciones entre educación, desigualdad y convivencia social desde el otro lado del espejo.

Referencias bibliográficas

- BOTTINELLI, E. (2008). «Tiempos de cambios en el Parlamento: ¿una nueva élite política?», en II Jornadas de Investigación, Departamento de Sociología, FCS-Udelar, Montevideo, 24 y 25 de noviembre de 2008.
- BOURDIEU, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social* (trad. Alicia Gutiérrez). Buenos Aires: Siglo XXI.
- BRANDAO, Z. y MARTÍNEZ, M. E. (2006). «Elites escolares e capital cultural». *Boletim SOCED*, n.º 3, Río de Janeiro. Disponible en: <<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/aceesoConteudo.php?nrseqoco=25022>>. Acceso el 05/06/10.
- GENTILI, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad: ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- MOSCA, G. (1984). *La clase política*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- PARETO, V. (1980). *Forma y equilibrio sociales*. Madrid: Alianza Universidad.
- REAL DE AZÚA, C. (1969). *La clase dirigente*. Montevideo: Nuestra Tierra (34). Disponible en: <http://www.periodicas.edu.uy/o/Nuestra_tierra/pdfs/Nuestra_tierra_34.pdf>. Acceso el 05/06/10.
- (1989) [1970]. *El poder*. Montevideo: Rosgal.
- SERNA, M. (2007). «Giro a la izquierda en América Latina: entre renovación y profesionalización de las élites», Departamento de Sociología, Universidad de la República, Montevideo. Disponible en: <<http://cienciassociales.edu.uy/departamentodesociologia/wp-content/uploads/sites/3/2013/archivos/Serna%20Giro%20a%20la%20izquierda%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina%20entre%20renovaci%C3%B3n%20y%20profesionalizaci%C3%B3n%20de%20las%20elites.pdf>>.
- BOTTINELLI, E., MANEIRO, C. y PÉREZ, L. (2011). «Antes y después de la izquierda: cambios recientes en la composición de la élite política uruguaya», en *El Uruguay desde la Sociología IX*, Montevideo, Facultad de Ciencias Sociales.
- SVAMPA, M. (2001). *Los que ganaron: la vida en los countries y en los barrios privados*. Buenos Aires: Biblos.
- TERIGI, F. (2007). «Los desafíos que plantean las trayectorias escolares», en III Foro Latinoamericano de Educación, Jóvenes y docentes: la escuela secundaria en el mundo de hoy, Buenos Aires, 28, 29 y 30 de mayo de 2007. Disponible en: <www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/desafios.pdf>. Acceso el 15/09/12.
- TIRAMONTI, G. y ZIEGLER, S. (2008). *La educación de las élites: aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires: Paidós.
- TIRAMONTI, G. (2001). *Modernización educativa de los '90: ¿el fin de la era emancipadora?*. Buenos Aires: Temas Grupo Editorial.
- XAVIER, A. y MARZOCCHI, M. (2008). «Elites docentes e prácticas pedagógicas», en 31.ª Reunión Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2008, Caxambu - MG. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação. Rio de Janeiro. Disponible en: <<http://31reuniao.anped.org.br/trabalho/GT14-4380-Int.pdf>>. Acceso el 05/06/10.
- ZIEGLER, S. (2004). «La escolarización de las élites: un acercamiento a la socialización de los jóvenes de sectores favorecidos en la Argentina actual». En Tiramonti, G. (comp.). *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media* (pp. 73-100). Buenos Aires: Manantial.

Acerca de los coordinadores

GABRIEL TENENBAUM EWIG

Doctor en Ciencia Social con especialización en Sociología por El Colegio de México (2012-2016). Magíster y licenciado en Sociología por la Universidad de la República. Del 2009 al 2014 ha sido docente e investigador en la Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Sociología, de la Universidad de la República. Integra el Sistema Nacional de Investigadores de la ANII, CONACYT y el padrón de jóvenes investigadores de la Universidad Nacional Autónoma de México en la línea de investigación de Políticas Públicas y Derechos. En el año 2015 ha sido investigador visitante del grupo de investigación en Criminología Aplicada a la Penología, del Departamento de Ciencias Políticas y Derecho Público de la Universidad Autónoma de Barcelona. Sus líneas de investigación son la justicia y el delito juvenil, la violencia armada, el tráfico de drogas y el lavado de activos. Sus últimos trabajos de investigación tratan sobre el mercado ilegal de castigo en la justicia mexicana para adolescentes, las influencias familiares en la infracción adolescente de la Ciudad de México, la detención policial de adolescentes en Montevideo y las medidas alternativas a la privación de la libertad para adolescentes en la Ciudad de México y Montevideo.

Contacto: <gtenen@gmail.com>.

NILIA VISCARDI

Doctora y magíster en Sociología por la Universidad Federal de Río Grande del Sur, licenciada en Sociología por la Universidad de la República. En la Universidad de la República es docente e investigadora en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Instituto de Educación, Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad, y en la Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Sociología, Área de Sociología Política. Es investigadora del Sistema Nacional de Investigadores de la ANII. Actualmente es coordinadora del Instituto de Educación y directora del Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Coordina el grupo de estudios Política y Educación. Fue referente académica del programa Convivencia, de la Administración Nacional de Educación Pública, programa con el que continúa colaborando en calidad de investigadora. Ha centrado su trabajo de investigación en la línea Juventud, Violencia y Educación. Ha abordado diversas aristas de la realidad de los jóvenes en la privación de libertad: los programas de rehabilitación, la educación en cárceles y la relación con los operadores judiciales.

Contacto: <nilia.viscardi@gmail.com>.

Acerca de los autores

ANDRÉS ANTILLANO

Investigador del Instituto de Ciencias Penales (Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas, Universidad Central de Venezuela). Psicólogo social (Universidad Central de Venezuela) con posgrado en Criminología y Justicia Penal (Universidad de Barcelona). Es jefe de Cátedra de Criminología de la Escuela de Derecho (UCV). Investiga sobre políticas de seguridad ciudadana, prisiones, policía y violencia. Actualmente lleva adelante una investigación etnográfica en contextos violentos (cárceles y pandillas armadas en barrios populares). Ha sido ponente en distintos eventos internacionales y cuenta con diversas publicaciones en revistas y capítulos de libros especializados. Formó parte de la Comisión para la Reforma Policial y de la Comisión Presidencial para el Desarme. Es activista de base en movimientos urbanos, juveniles y de lucha contra la violencia policial.

Contacto: <andresantillano@gmail.com>.

MARCIA BARBERO

Es licenciada y magíster en Sociología por la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Uruguay. Actualmente se desempeña como docente e investigadora en la Universidad de la República. Sus líneas de investigación comprenden el estudio de las desigualdades sociales, políticas de control y castigo adolescente, y temas vinculados a la sociología de la salud.

Contacto: <marcia.barbero@gmail.com>.

MARÍA EUGENIA BOVÉ GIMÉNEZ

Egresada de la Facultad de Psicología (Universidad de la República) y de la Maestría en Estudios Políticos y Sociales (Universidad Nacional Autónoma de México), actualmente es estudiante del Doctorado en Ciencias Políticas y Sociales (UNAM). Su trabajo se centra en el abordaje cualitativo de los sistemas carcelarios, especialmente los espacios artísticos y educativos generados en estos contextos.

Contacto: <eugeniabove@gmail.com>.

JÂNIA PERLA DIÓGENES DE AQUINO

Doutora em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo. Professora do Departamento de Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará. Desenvolve pesquisa nas seguintes temáticas: violência e criminalidade; mercados do sexo no circuito turístico de Fortaleza; ilegalismos e dispositivos de controle na fronteira do Brasil com a Guiana Francesa.

Contacto: <perladiogenes@hotmail.com>.

LUIS DOMÍNGUEZ

Maestro de Educación Común e Inicial. Licenciado en Ciencias de la Educación y maestrando en Ciencias Humanas, Opción Teorías y Prácticas en Educación (Fhuce-Udelar). Especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje (OEI). Experto universitario en Diagnóstico y Educación de Alumnos con Alta Capacidad (UNED). Ha realizado diversos cursos de posgrado y formación continua en la ANEP (adscriptores, directores, acompañamiento docentes noveles, entre otros). Docente efectivo del CEIP, en el área de Práctica. Docente de Ciencias de la Educación en institutos del Consejo de Formación en Educación de la ANEP. Línea de investigación: educación de élites.

Contacto: <luis.dom2010@gmail.com>.

ROCHELE FELLINI FACHINETTO

Professora adjunta do Departamento de Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. Mestre e doutora em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia (UFRGS). Membro do Grupo de Pesquisa Violência e Cidadania (GPVC), atuando sobre os temas conflitos de gênero, sistema de justiça, violência e juventude.

Contacto: <rocheleff@gmail.com>.

SILVIA FERNÁNDEZ MICHELI

Es licenciada en Ciencias Sociales por la Universidad del Valle y tiene un posgrado en Docencia Universitaria en la Universidad Católica del Uruguay. Actualmente realiza una Maestría en Ciencias Humanas con opción Filosofía Contemporánea en la Universidad de la República y una especialización en Educación, Género y Sexualidades en la Universidad de La Plata. Sus últimas publicaciones son: *¿Construimos ciudadanía?* (Contexto, 2010), libro sobre educación ciudadana y bachillerato (en el año 2013 se publicó una versión actualizada), y «Justicia distributiva y reconocimiento: historias de vida en pos de autonomía y empoderamiento», en *Gestión Obrera: del fragmento a la acción colectiva* (Udelar, Nordan Comunidad, 2010).

Contacto: <silviafer65@hotmail.com>.

ESTEBAN KREIMERMAN ESQUERRÉ

Licenciado en Sociología por la Universidad de la República. Docente de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración de la Universidad de la República. Miembro del comité editorial de la *Revista de Ensayos*, del colectivo Prohibido Pensar. Su tema de investigación principal ha sido la trayectoria de las ciencias sociales gubernamentales y su papel en la configuración de una nueva hegemonía durante los últimos 25 años. Actualmente es estudiante de doctorado en el Departamento de Literatura y Lenguas Romances de la Universidad de Michigan.

Contacto: <estebank@umich.edu>.

LUCÍA LITICHEVER

Es estudiante de doctorado (FFyL-UBA), magíster en Ciencias Sociales (Flacso), licenciada en Ciencias de la Educación (UBA) y profesora de Enseñanza Primaria. Es investigadora del Área de Educación de Flacso y de la Universidad Pedagógica (UNPE). Co-coordina el Núcleo de Estudios sobre la Escuela y los Vínculos Intergeneracionales (Flacso). Profesora de formación docente (UNGS y Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires). Sus líneas de investigación son en torno a la desigualdad y la educación secundaria, la convivencia y la participación escolar, los vínculos intergeneracionales.

Contacto: <lucialitichever@gmail.com>.

VERÓNICA LÓPEZ LEIVA

Profesora asociada de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Psicóloga de la Pontificia Universidad Católica de Chile y doctora en Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid, España. Directora del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva. Con vasta experiencia en el ámbito de la docencia y la investigación, especialmente en el área de la violencia y la convivencia escolar. Ha organizado distintos seminarios nacionales e internacionales referentes al tema y es autora de una variedad de artículos y capítulos de libros orientados a la mejora de la calidad de vida en la escuela. Directora del Programa de Apoyo a la Convivencia Escolar (<www.paces.cl>).

Contacto: <veronica.lopez@pucv.cl>.

MACARENA MORALES PINOCHET

Doctora en Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Investigadora del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Se ha dedicado a la investigación, docencia y asesoría en temas de liderazgo escolar, gestión de la convivencia, aprendizaje y clima de aula. Ha participado como coautora de artículos, capítulos de libros, materiales y módulos de formación continua para profesores y directivos escolares. También ha sido expositora y organizadora de seminarios y congresos nacionales e internacionales en sus líneas de trabajo.

Sitio web: <pucv.academia.edu/MacarenaMorales>.

Contacto: <macarena.morales@pucv.cl>.

PEDRO NÚÑEZ

Es doctor en Ciencias Sociales (UNGS-IDES), magíster en Estudios y Políticas de Juventud (Universidad de Lérida, España) y licenciado en Ciencia Política (UBA). Investigador asistente del CONICET y del Área Educación en Flacso Argentina. Co-coordina el Núcleo de Estudios sobre la Escuela y los Vínculos Intergeneracionales (Flacso) e integra el Equipo de Estudios sobre Políticas y Juventudes (EPOJU-IIGG). Docente de grado en la UBA y de posgrado en varias universidades. Autor del libro *La política en la escuela* (La crujía, 2013) y coautor, con Lucía Litichever, de *Radiografías de la experiencia escolar: ser joven(es) en la escuela* (Grupo Universitario, 2015).

Contacto: <pnunez@flacso.org.ar>.

LEONEL RIVERO CANCELA

Licenciado en Sociología, diplomado en Juventud y Políticas Públicas (FCS-Udelar), y magister en Educación (Universidad ORT). Docente de la Facultad de Ciencias Sociales. Integrante del grupo de investigación de Cultura Política y Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, y del Grupo de Sociología del Trabajo del Departamento de Sociología. Las últimas investigaciones abordan el uso del formato taller en la enseñanza formal, y los obstáculos para la revinculación educativa de jóvenes que no estudian ni trabajan en contexto de exclusión social. Trabaja profesionalmente con jóvenes en el área de participación, ciudadanía y arte. Participa del Colectivo Catalejo.

Contacto: <lriverocancela@gmail.com>.

VELVET ROMERO GARCÍA

Doctora en Ciencia Social con especialidad en Sociología por El Colegio de México, maestra en Estudios de Género por la Universidad de Chile, diplomada en Sexualidad, Género y Violencia por la Asociación para el Desarrollo Integral de las Personas Violadas, A. C. y licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma del Estado de México. Primer lugar en el Concurso de Tesis en Género Sor Juana Inés de la Cruz 2010, en la categoría de maestría, convocado por el Instituto Nacional de las Mujeres, con su trabajo titulado *Bajo condena: mujer, culpa y autonomía*. Docente universitaria, sus líneas de investigación son la violencia, el género, el cuerpo y la sexualidad.

Contacto: <rgvelvet@colmex.mx>.

La obra profundiza en la multidimensionalidad de las violencias dirigidas hacia los jóvenes evidenciando las desigualdades generacionales de las sociedades latinoamericanas tanto en espacios hostiles —el trabajo o la cárcel— como en aquellos concebidos para protegerlos y garantizar sus derechos —la educación o la familia—. El trabajo aborda dos grandes temáticas: la privación de la libertad y el sistema educativo en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Uruguay y Venezuela. En este marco, se examina la violencia no instrumental y simbólica, la infracción juvenil, el castigo carcelario y su tratamiento socioeducativo, la convivencia en los centros educativos, las políticas sociales y las relaciones de género. La perspectiva asumida mapea e indaga en las diversas dinámicas de (re)producción de la dominación generacional.

ISBN: 978-9974-0-1562-3



9 789974 015623