

Trilce (Montevideo).

Los Sentidos del castigo.

Leopold, Sandra, Gonzalez, Carolina, Martinis, Pablo, López, Laura y Fessler, Daniel.

Cita:

Leopold, Sandra, Gonzalez, Carolina, Martinis, Pablo, López, Laura y Fessler, Daniel (2013). *Los Sentidos del castigo*. Montevideo: Trilce.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/daniel.fessler/2>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pugn/Kbu>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

LOS SENTIDOS DEL CASTIGO

*El debate uruguayo sobre la responsabilidad
en la infracción adolescente*

LOS SENTIDOS DEL CASTIGO

*El debate uruguayo sobre la responsabilidad
en la infracción adolescente*

Carolina González Laurino | Sandra Leopold Costábile

Laura López Gallego | Pablo Martinis

(coordinadores)

Daniel Fessler | Clarisa Flous | Carolina González Laurino

Sandra Leopold Costábile | Laura López Gallego | Pablo Martinis

Alejandra Padilla | Rafael Paternain | Carlos Uriarte

Asesor del proyecto Luis Eduardo Morás

Art.2

"Fondo Universitario para Contribuir a la
Comprensión Pública de Temas de Interés General"



Colección Artículo 2

«Fondo Universitario para Contribuir
a la Comprensión Pública
de Temas de Interés General»



TRILCE

Ilustración de carátula:
Eduardo Cardozo, 2013

© 2013, CSIC Universidad de la República

Ediciones Trilce
Durazno 1888
11200 Montevideo, Uruguay
tel. y fax: (598) 2412 77 22 y 2412 76 62
trilce@trilce.com.uy
www.trilce.com.uy

ISBN 978-9974-32-619-4

Primera edición: septiembre de 2013

Contenido

La Universidad al servicio de la República, por <i>Rodrigo Arocena</i>	9
A modo de presentación, por <i>Luis Eduardo Morás</i>	11
• En busca del pasado ideal. Delitos, delincuentes y «menores» por <i>Daniel Fessler</i>	23
• De crisis y reformas. El actual funcionamiento del sistema penal juvenil en Uruguay desde la perspectiva de sus actores y expertos por <i>Carolina González Laurino y Sandra Leopold Costáble</i>	45
• Responsabilidad adolescente y prácticas «psi». Relaciones «peligrosas» por <i>Laura López Gallego y Alejandra Padilla</i> <i>colaboración especial Agustina Delgado</i>	71
• Una mirada pedagógica sobre algunas discusiones en torno a la responsabilidad penal adolescente por <i>Pablo Martinis y Clarisa Flous</i>	95
• Los laberintos de la responsabilidad por <i>Rafael Paternain</i>	121
• La cuestión de la responsabilidad en el derecho penal juvenil por <i>Carlos Uriarte</i>	141
Notas sobre los autores	163

Una mirada pedagógica sobre algunas discusiones en torno a la responsabilidad penal adolescente

Pablo Martinis | Clarisa Flous

Introducción

En el presente trabajo se aborda la reflexión sobre la problemática de la responsabilidad adolescente en el marco del sistema de responsabilidad penal juvenil desde una perspectiva pedagógica. Para ello se trabaja a partir de la revisión de documentos considerados relevantes y del análisis de entrevistas realizadas a diversos actores vinculados al sistema.

El artículo se organiza en torno a cinco apartados. En el primero se plantean algunas consideraciones iniciales sobre la noción de práctica educativa. En el segundo se colocan en consideración dos representaciones existentes sobre la construcción de la noción de adolescente y joven en el marco de las elaboraciones más extendidas sobre responsabilidad penal juvenil. En el tercero se analizan diversas perspectivas sobre la valoración del funcionamiento del sistema de responsabilidad penal juvenil en nuestro país. En el cuarto se realiza una lectura en clave pedagógica de las elaboraciones previamente presentadas acerca de adolescencia, juventud y sistema de responsabilidad penal juvenil. En este apartado se introducen algunas claves de análisis del fracaso de las prácticas educativas en estos marcos institucionales. Finalmente, se presentan algunas consideraciones de los ejes conceptuales sobre los que sería relevante trabajar para avanzar en la producción de prácticas educativas dentro del sistema de responsabilidad penal juvenil.

En su conjunto, el artículo pretende aportar al campo de estudios, reflexión y prácticas que se han constituido sobre los abordajes educativos necesarios en el marco de un sistema de responsabilidad penal juvenil.

Consideraciones iniciales: práctica educativa

Pensar el abordaje de la problemática de los adolescentes en conflicto con la ley desde una perspectiva pedagógica supone una intervención en la discusión acerca de si es posible concebir una acción educativa en el marco de una disposición judicial de internación compulsiva.

El carácter de «socioeducativa» de la medida dictaminada por un juez operaría desde el supuesto que la internación tiene no solamente una intencionalidad punitiva sino, fundamentalmente, una justificación pedagógica o «socio-pedagógica». Esto es, que el encerrar al adolescente se sostiene en una intención de producir un trabajo educativo, el cual debería permitir alguna forma de cambio del sujeto a partir de la toma de conciencia de la falta cometida y de sus consecuencias en términos sociales y también penales.

La nominación «socioeducativas» de estas medidas llama la atención sobre la dificultad de nombrarlas en términos de su alcance pedagógico. La referencia inicial a los aspectos sociales parece remitir a la existencia de un trabajo previo que debe ser desarrollado para poder, posteriormente, concebir una intervención educativa. Esta dificultad se extiende a un extenso conjunto de prácticas educativas ubicadas más allá de la escuela y que suelen tener en común el hecho de producirse con relación a sujetos que viven en situación de pobreza. La dificultad de nombrarlas como educativas no refiere solamente a un problema lingüístico, sino fundamentalmente a los límites de concepciones sobre los procesos de transmisión de la cultura que encuentran dificultades para ubicar entre sus destinatarios legítimos a vastos sectores sociales.

En cuanto al tema que particularmente aborda este artículo, la sociedad uruguaya dista mucho de estar convencida de las bondades desde el punto de vista educativo del sistema de reclusión penal de adolescentes. Circula un cierto sentido común que sostiene que dicho sistema no hace más que reforzar las conductas «desviadas» asumidas por los sujetos involucrados, presunción que se reactualiza cada vez que se produce un motín o fuga por parte de los adolescentes, o cuando anualmente el Comité de los Derechos del Niño advierte acerca del carácter eminentemente represivo y despersonalizante de las prácticas que se desarrollan al interior de estas instituciones.

En todo caso, uno de los elementos que queda claro cada vez que se vuelve a entrar en esta discusión es el relativo a la constante indefinición sobre qué implicaría, en concreto, sostener una acción educativa en un contexto de privación de libertad. La teoría pedagógica, en sus términos más generales, se ve puesta en tensión ante esta problemática y muestra los límites de un campo de conceptualización históricamente reducido a la categoría de «educación formal». Si bien en las últimas dos décadas la producción del tema ha sido profusa en América Latina

entendemos oportuno reubicar algunos elementos para nosotros imprescindibles de cara a una conceptualización de lo educativo.

Actualmente en nuestro país coexisten tres grandes formas de nombrar los espacios de la educación más allá de la escuela. Ellas son: educación no formal, educación popular y educación social (Martinis, 2010; Ubal y Varón, 2011). Cada una de ellas es, a su vez, heredera de tradiciones pedagógicas desarrolladas en diferentes contextos sociales y momentos históricos.

En las perspectivas mencionadas, aunque presenten divergencias e inclusive antagonismos, subsiste la posibilidad de pensar lo educativo más allá de las instituciones de la educación formal.¹ En este sentido, nos parece relevante el esfuerzo presente en todas ellas por sostener la posibilidad de la reflexión pedagógica y la práctica educativa en una serie de elementos que no necesariamente se agotan en un aula tradicional. Paulo Freire, en uno de los últimos textos que publicó (Freire, 1993), postuló que toda práctica educativa, más allá del marco en que se realizara, debería presentar algunos atributos en común para poder ser ubicada dentro del ámbito educativo. En su planteo, estos elementos son: existencia de sujetos en relación que se ubican en posiciones diferenciales, circulación de conocimientos que han de ser enseñados por los educadores para ser aprehendidos por los educandos, objetivos mediatos e inmediatos desde los cuales se construye una intencionalidad educativa, y, metodologías a través de las cuales se intenta hacer concreta la transmisión de conocimientos.

Aquí nos interesa específicamente reubicar estos componentes de la práctica educativa en el marco particular de los debates sobre las acciones educativas con jóvenes en conflicto con la ley, a los efectos de poder avanzar en la conceptualización de estas acciones desde las perspectivas de los diversos actores que intervienen directa o indirectamente en ellos. Ello supone interrogarnos acerca de las formas en que se produce la constitución de sujetos (educadores-educandos) en este tipo de acciones educativas, las formas en que se vinculan en el marco de relaciones educativas, los contenidos que circulan en esa relación, las intencionalidades que guían las acciones y los métodos y técnicas implicadas en estos procesos.

Resulta necesario destacar que no pretendemos llegar al final de un camino que establezca certezas con relación a una temática en la que sobran las indefiniciones, sino tan solo dar cuenta, a partir de una aproximación empírica realizada en el marco del proyecto de investiga-

1 Para profundizar con relación a la noción de educación no formal véanse Coombs, 1971 y Torres 1995. Con relación a la noción de educación popular remitimos al texto clásico de Paulo Freire, 1969. Para el caso uruguayo: Ubilla, 1996. Con relación a educación social puede consultarse Petrus, 1997 y Núñez, 2002, y en cuanto a la producción local generada desde los años noventa en el Centro de Formación y Estudios del INAU.

ción en el que este texto se inscribe, acerca de las diversas perspectivas con relación al tema que es posible encontrar entre los actores vinculados al sistema de justicia penal juvenil.

Acerca de las nociones de adolescencia y juventud

Si pensamos en los sujetos de la educación, y más específicamente en los educandos en el marco del sistema de responsabilidad penal adolescente, ello nos lleva a considerar qué idea de «adolescente» o «joven» está implícita en el abordaje de esta problemática. Como sostienen entre otros Margulis (2001) y Tenti Fanfani (2009), el concepto de juventud, si bien se basa en una definición de corte cronológico, involucra aspectos que no son asimilables únicamente a lo etario, y que implican significaciones elaboradas histórica y socialmente. Por lo tanto, más que hablar de adolescencia sería adecuado considerar el plural de este concepto, y así pensar su heterogeneidad, ya que se encuentra atravesado por variables culturales, sociales y económicas (Margulis, 2001). Cómo sostiene Bourdieu

las clasificaciones por edad... vienen a ser formas de poner límites, de producir un orden en el cual cada quien debe mantenerse en su lugar, [...] la juventud y la vejez no están dadas sino que se construyen socialmente en la lucha entre jóvenes y viejos (2002: 164).

En términos generales podemos considerar algunas de las representaciones sobre los adolescentes explicitadas desde documentos y autores que se traducen en normativas, discursos y prácticas pedagógicas.

En primer lugar, puede resultar pertinente mencionar los marcos normativos con relación a los adolescentes, es decir, la Convención de Derechos del Niño a nivel internacional (1989) y el Código de la Niñez y la Adolescencia a nivel nacional (2004). Estos documentos, que también parten de un corte etario de carácter universal, establecen consideraciones particulares vinculadas a los menores de 18 años, consideraciones que resultan marcos referenciales de diversos ámbitos (educativos, judiciales, etcétera). Particularmente nos interesa el criterio del niño y adolescente como sujeto de derecho, en el marco de la doctrina de protección integral,² así como el criterio del interés superior del niño.³

2 A diferencia de la Doctrina de la Situación Irregular, Esta doctrina incluye todos los derechos individuales y colectivos de las nuevas generaciones, es decir, todos los derechos para todos los niños. Esta situación convierte a cada niño y a cada adolescente en un sujeto de derechos exigibles. Para nosotros, adultos, el reconocimiento de esta condición se traduce en la necesidad de colocar las reglas del estado democrático para funcionar en favor de la infancia (Emilio García Méndez, 1994: 11).

3 «Todo niño y adolescente tiene derecho a las medidas especiales de protección que su condición de sujeto en desarrollo exige por parte de su familia, de la sociedad y del Estado (CNA, 2004, Artículo 3). El interés superior del niño y el adolescente «que con-

Por otro lado, Mariana Chaves (2005) sostiene que «las miradas hegemónicas sobre la juventud en Latinoamérica responden a los modelos jurídicos y represivos de poder», de ahí que plantea que

la juventud está signada por «el gran NO», es negada (modelo jurídico) o negativizada (modelo represivo), se le niega existencia como sujeto total (en transición, incompleto, ni niño ni adulto) o se negativizan sus prácticas (juventud problema, juventud gris, joven desviado, tribu juvenil, ser rebelde, delincuente) (2005: 9).

Desde este punto de vista los discursos y las representaciones de juventud se realizan desde parámetros adultos, o como expresa la autora, desde una «perspectiva adultocéntrica» donde

la definición se hace por diferencia de grado en relación al parámetro elegido, lo que lleva a establecer características desde la falta, las ausencias y la negación, y son atribuidas al sujeto joven como parte esencial de su ser (Chaves, 2005: 9).

La autora retoma la idea de construcción social de la condición de joven, y cuestiona cómo estas miradas desde «el no» naturalizan las representaciones de los adolescentes, ocultando su carácter ideológico y discriminador.

En términos de la educación formal también se produce una interpelación de los adolescentes en términos de edad, ya que el principio fundamental desde el que se constituye el formato escolar moderno es el de la coexistencia en una misma aula de alumnos de la misma generación. De este modo se definen «trayectorias escolares teóricas» (Terigi, 2010) que sancionan el desacople del alumno de su grupo edad desde la categoría de «extraedad». Desde aquí también se constituyen perspectivas que tipifican negativamente al estudiante y funcionan en la práctica como anticipatorias de procesos de abandono del sistema educativo. Tradicionalmente se ha definido desde el lenguaje educativo al alumno que cesa de asistir como un «desertor». Huelga destacar el carácter fuertemente estigmatizador de esta categoría. Si bien en los últimos años se ha intentado generar categorías que mencionen el fenómeno en términos menos valorativos, el fuerte peso que supone ubicar en el adolescente la responsabilidad por el fracaso continúa vigente.

En esta línea de construcción discursiva, y con relación más específica al sistema de responsabilidad penal adolescente uno de nuestros entrevistados sostiene:

Así, las acciones y los sujetos de la violencia y la criminalidad son reducidas discursivamente por los distintos engranajes institucionales. Estos discursos devienen en estructuras de conocimiento que incluyen secuencias de acción estereotipadas, roles, y definición de responsabilidades,

siste en el reconocimiento y respeto de los derechos inherentes a su calidad de persona humana. En consecuencia, este principio no se podrá invocar para menoscabo de tales derechos» (CNA, Artículo 6).

culpas, derechos y obligaciones. Todo discurso institucional implica un necesario oscurecimiento de la racionalidad del «otro». Y fuera de la realidad del discurso no hay nada: ni las operaciones mentales de los actores sociales ni las aproximaciones científicas que blanden con orgullo el paradigma de la explicación. (Entrevista a académico de la Universidad de la República, realizada en Montevideo el 6/5/2012).

En definitiva, apreciamos que si bien nuestro país posee un marco legal que en términos generales incluye los postulados de la Doctrina de la Protección Integral, en los hechos subsiste con mucha fuerza una perspectiva hegemónica que tiende a construir a los adolescentes y jóvenes, fundamentalmente los pertenecientes a los sectores populares, como poblaciones negativamente tipificadas. Esto es apreciable en un amplio abanico de ámbitos institucionales, el cual podría percibirse como constituido en uno de sus extremos por el sistema educativo y por el sistema de responsabilidad penal juvenil en el otro.

En el conjunto del material de campo producido en nuestro trabajo de investigación hemos podido ubicar recurrentes afirmaciones que abonan lo planteado y que podríamos agrupar desde la construcción de la noción de adolescente como «sujeto peligroso».⁴ Sin desmedro de ello, también es posible ubicar en fragmentos del material recolectado la intención de construir otra perspectiva, la cual se caracteriza por tender a ver el adolescente en términos de «víctima» o sujeto «victimizado».⁵ Como veremos, ambas perspectivas presentan serias dificultades para habilitar una acción educativa.

Antes de analizarlas, nos parece relevante señalar que la existencia de estas posiciones es visualizada por diversos entrevistados. En este sentido, tres extractos de entrevistas pueden ser útiles para dejar planteada esta oposición:

[...] cabalgamos entre dos concepciones, aquella de la situación irregular y la de la protección integral, lo de menor era clásico del discapacitado que es el menor inimputable de la vieja concepción. (Entrevista a un fiscal especializado en la justicia penal juvenil, realizada en Montevideo el 17/9/2012).

4 Esta categoría es planteada por Chaves (2005) «no es la acción misma, sino la posibilidad de acción lo que lo hace peligroso. Todo joven es sospechoso, carga por su estatus cronológico la marca del peligro. Peligro para él mismo: *irse por el mal camino, no cuidarse*; peligro para su familia: *trae problemas*, peligro para los ciudadanos: *molesta, agrede, es violento*; peligro para la sociedad: *no produce nada, no respeta las normas*. Hoy al Estado parece no interesarle fundamentalmente disciplinar, sin embargo si le interesa el mecanismo de seguridad, ya no importa que los chicos se porten mal, el problema es que son peligrosos» (2005: 15).

5 Sostiene Mariana Chaves: «aquel que no tiene capacidades propias será una víctima del acontecer social. Asimismo aquel que es todo en potencia, en posibilidad, pero que no puede SER porque no lo dejan, aplastado, es dominado, está absolutamente oprimido, ese también será visto como víctima. Y hay un tercer espacio de la representación del joven víctima y es la justificación de los actores que entran en conflicto con la ley por su posición de víctimas del sistema. A la víctima se suele acercarse desde la «comprensión y la lástima, no desde el reconocimiento legítimo» (2005: 16).

Un campo vinculado a la protección de los derechos del niño, que de algún modo sale a contraponer este discurso, pero está claro que hay una producción discursiva que sale también del sistema penal adolescente y que tiene que ver con esta inflación represiva, ilusión represiva y demagogia represiva, y que se ve como un correlato de ciertas medidas que impulsan el aumento de penas de adolescentes. (Entrevista a un académico de la Universidad de la República, realizada en Montevideo el 6/11/2012).

Hay muchos discursos al respecto. Está el discurso abolicionista que supone que no deben existir sanciones y que lo que existiera debe ser nada más que sanciones alternativas a la internación... hasta la otra punta que es el discurso sancionatorio a ultranza, representado de alguna forma en la baja de edad de imputabilidad. (Entrevista a fiscal especializado en justicia penal juvenil, realizada en Montevideo, el 6/9/2012).

Planteada la tensión a la que hacíamos referencia precedentemente, nos parece interesante intentar caracterizar, a partir de las entrevistas realizadas, las dos posiciones mencionadas.

Para ello, debemos comenzar señalando que si bien se encuentran algunas similitudes en los discursos entre los actores de una misma área, en muchos casos también divergen las perspectivas aun en un mismo perfil profesional. Los atravesamientos institucionales, así como la experiencia más cercana a la temática, sin duda marcan algunas de las representaciones no solo sobre los propios adolescentes, sino sobre las prácticas judiciales y socioeducativas que se llevan adelante.

Con relación a la visión del adolescente como «peligroso», un primer elemento que emerge del material tiene que ver con el carácter de responsabilidad individual adjudicado al joven. Esta afirmación se basa en la presunción de que el adolescente es *totalmente* responsable y *plenamente* consciente de los actos que realiza.

Diversas entrevistas sostienen esta perspectiva, entre ellas nos pareció que la idea quedaba claramente expresada en la siguiente:

Creo que la responsabilidad del adolescente con respecto a lo que es el mundo del delito [...] está presente. El adolescente moderno es consciente de las limitaciones de la línea entre lo bueno y lo malo, lo correcto y lo incorrecto, salvo casos excepcionales donde vemos que hay muchas dificultades, que hay capacidades cognitivas muy disminuidas que son muy claras... (Entrevista a integrante de equipo técnico de los juzgados de adolescentes de Montevideo, realizada en Montevideo el 14/8/2012).

Del mismo modo, otros entrevistados señalan que el joven actualmente «tiene la madurez suficiente y necesaria como para darse cuenta de la conducta que está llevando adelante y del daño que está cometiendo». (Entrevista a Germán Cardoso, representante parlamentario del Partido Colorado, realizada en Montevideo el 4/9/2012); «[...] o que el hecho de participar activamente del proceso de globalización hace hoy al adolescente muy diferente al de décadas anteriores». (En-

trevista a integrante de equipo técnico de los juzgados de adolescentes de Montevideo, realizada en Montevideo el 14/8/2012).

Resulta interesante señalar que la *responsabilidad* de los adolescentes es fundamentada desde estas perspectivas desde su relación con el «contexto actual» que les permitiría acceder a mucha información, tecnología, etcétera, lo que generaría efectos sobre estos jóvenes de mayor madurez. Estos efectos son planteados de forma muy general, casi por referencia a un sentido común que no necesita de mayores explicaciones ni justificaciones conceptuales. Se trataría de un dato de la realidad que con su propia enunciación se torna evidente, sin necesidad de ser puesto bajo análisis.

Es necesario destacar que esta construcción de la responsabilidad es puesta en tensión desde otras perspectivas, las cuales intentan problematizarla. Ello es planteado por Julio Bango quien al opinar sobre el tema de la baja de imputabilidad sostiene:

Es inconsistente, incoherente porque en realidad si se arguye que hay cambios en la condición que un adolescente de 15 años hoy no es lo mismo que un adolescente hace 15 años, tampoco lo es uno de 14, y sin embargo establecen un límite arbitrario a los 16 años. Por otra parte, habría que discutir si los adolescentes hoy son más maduros que los adolescentes de 1934 cuando se hizo el primer Código de la Niñez. (Entrevista a Julio Bango, representante parlamentario del Frente Amplio, Partido Socialista, realizada en Montevideo, el 8/8/2012).

Precisamente, esa discusión que propone Bango surge como uno de los elementos fundamentales al abordar la cuestión de la responsabilidad adolescente. La supuesta madurez que se asigna a los adolescentes actualmente por el hecho de acceder a un conjunto de información inédita en otros momentos históricos podría verse en tensión desde otras perspectivas que tienden a subrayar las dificultades de construcción identitaria que presentan esos mismos adolescentes en el contexto actual hiperglobalizado. En este marco es que cobra relevancia una reflexión que llama la atención acerca de que:

en el caso de los adolescentes su juicio está claramente menos desarrollado y claramente menos desarrollado que en el caso del adulto que tiene un nivel de maduración intelectual más importante, pero no por eso creo que haya que desconocer por completo la responsabilidad individual. (Entrevista a director del Ministerio del Interior, realizada en Montevideo el 15/8/2012).

Un segundo elemento a trabajar desde esta perspectiva tiene que ver con que en la medida que la responsabilidad es fundamentalmente individual, se disminuye o excluye la posibilidad de responsabilidad social, o sea que frente a este «menor peligroso», es la sociedad la que debe ser protegida.

El discurso de la necesidad de la protección social frente al joven peligroso data de muchas décadas y constituye uno de los elementos

de lo que en otros trabajos hemos caracterizado como el «discurso de la seguridad ciudadana» (Martinis, 2013).

De las perspectivas planteadas con relación al tema en el conjunto de entrevistas realizadas nos parece particularmente clara la que presentamos a continuación:

Entonces la idea sería reabsorber en gran medida a todos esos menores y más, porque hoy el sistema es absolutamente benigno en cuanto a la protección de la integridad física, de la vida de las personas, y de la sociedad en su conjunto que es quien hoy está en situación de vulnerabilidad frente al avance de la minoridad infractora. (Entrevista a Germán Cardoso, representante parlamentario del Partido Colorado, realizada en Montevideo, el 4/9/2012).

El discurso de la protección social frente a los menores infractores ha sido ampliamente desarrollado en nuestro país. Nuestro trabajo de campo nos coloca frente a la constatación de que el mismo goza de muy buena salud y que es uno de los polos de construcción de sentido fundamentales que es posible ubicar actualmente.

Un último aspecto que entendemos fundamental ubicar con relación a la construcción de la perspectiva del adolescente peligroso, y que resulta prioritario a la hora de pensar la posibilidad de lo educativo, se relaciona con que en algunos discursos se expresa la imposibilidad de cambio de la situación de los jóvenes. Sin duda este es uno de los puntos a los que habrá que prestar más atención en el análisis de las formas en que se construye la noción de responsabilidad adolescente, ya que si no es posible pensar en procesos de cambio, las alternativas de intervención con relación a los adolescentes se reducen drásticamente.

En términos de uno de nuestros entrevistados:

me parece que es un entorno muy complejo el del adolescente, el de la situación en la que está [...] Creo que hoy la realidad esa no la podés cambiar... de hecho nadie la pudo cambiar más allá de los esfuerzos que hacen. El tema no es solamente el que está en la cárcel, el que está detenido, el infractor, sino que es su entorno, su familia, su barrio [...] Si vos tenés un niño que ya desde su inicio viene abarajado y muy complicado y es muy difícil que vos lo puedas cambiar por más tratamiento que hagas —no digo que en algunos no se pueda hacer, pero en alguno es más difícil—, son niños que no tienen problema en salir a matar. (Entrevista a un académico de la Universidad de la República, realizada en Montevideo, el 15/8/2012).

Construida de esta forma la apreciación del problema, los destinos parecen estar ya preconfigurados por una serie de determinantes estructurales que se ubican más allá de las posibilidades de intervención en la problemática. De este modo, la discusión se coloca necesariamente en la definición del carácter de esta determinación, ya que una asunción de ella en términos absolutos inviabiliza cualquier propuesta de intervención.

En síntesis, hemos pretendido ubicar aquí tres elementos que serían constitutivos de la construcción del adolescente como peligroso. Ellos tienen que ver con: el carácter individual de la responsabilidad asignada al joven, la necesidad de proteger a la sociedad frente a la existencia de estos jóvenes, y, la imposibilidad de cambiar su situación.

Veamos a continuación la otra forma de construir la noción de joven que hemos ubicado en nuestro trabajo de campo.

En esta segunda perspectiva, encontramos discursos que ubican a los adolescentes desde un lugar que como mencionamos anteriormente podríamos denominar de «víctima» o «victimizado». Hay aquí un fuerte énfasis en el adolescente y su entorno, y en cómo este afecta su vida y sus acciones. En este caso el entorno refiere a un ámbito focalizado, en donde se consideran en el análisis variables sociales, culturales y económicas. Este discurso se reitera en diversos actores con variedad de matices, y lo encontramos fundamentalmente en lecturas técnicas. Esta perspectiva se articula con un elemento que se encuentra reiteradas veces, y es la explicitación del carácter socialmente selectivo del sistema penal juvenil. Ello se aprecia al considerar que:

los chiquilines que caen acá son de un determinado contexto. No quiere decir que los otros no cometan infracciones, pero difícilmente los traigan acá y si hay alguno que ha caído y que ha entrado... notás que el tratamiento es distinto. (Entrevista a integrante de equipo técnico de los juzgados de adolescentes de Montevideo, realizada el 7/8/2012).

Este es sin duda un elemento relevante a la hora de ubicar construcciones de sentido que excedan la concepción de la problemática que nos ocupa desde la noción de peligrosidad.

La constatación del carácter socialmente selectivo del sistema va de la mano con la apreciación de que aquellos sujetos sobre los cuales él opera han sido previamente víctimas de diversas formas de exclusión o violencia. Ello lleva a considerar que:

[...] en general los menores infractores proceden de contextos sociales desfavorecidos; en general, como tendencia es bastante claro que es así, y por lo tanto son personas que han sufrido distintas formas de violencia estructural, distintas formas de marginación social tanto a nivel macro: exclusión social en lo que tiene que ver con las posibilidades de acceso al sistema educativo, buenas posibilidades de acceso al mercado de empleo y como a nivel más micro de sus trayectorias personales, y frecuentemente se trata de personas que proceden de familias muy disfuncionales, de familias desarticuladas, o que han sido con bastante frecuencia víctimas o testigos de situaciones crónicas de violencia doméstica. (Entrevista a un director del Ministerio del Interior, realizada en Montevideo el 15/8/2012).

Este conjunto de perspectivas ubican fuertemente la responsabilidad social en la producción del problema de la infracción adolescente. La generación de la infracción tiene que ver con la existencia en una vida cotidiana en la cual «ya estaban vulnerados derechos en su contexto de

pertenencia». Esta misma entrevistada explicita no solo el carácter de víctima de este adolescente, sino que se refuerza dicho proceso, a lo que ella llama *revictimización*, y pone en cuestión la perspectiva anterior:

poder complejizar y no hablar del infractor, del menor, sino más bien ir a un paradigma diferente con relación al posicionamiento... y con esta temática, poder pensar al adolescente desde una posición integral, la baja de imputabilidad supone nuevamente una manera de controlar, reprimir, de considerar al menor como peligroso en ciertas condiciones y no poder pensar al adolescente en su integralidad, vulnerado en sus derechos y por eso con situaciones de oportunidad para que el sistema penal lo seleccione. (Entrevista a una académica de la Universidad de la República, realizada en Montevideo, el 27/7/2012).

La noción de revictimización muestra claramente el sentido fundamental desde el que se construye la perspectiva a la que nos estamos refiriendo. Se trata de un sujeto sometido a un doble proceso de exclusión. En esta posición, más que trabajarse acerca de las posibilidades de intervención educativa una vez que ha sucedido la infracción se entiende que la acción educativa y social debería realizarse en un momento previo, aquel en que el niño es sometido a un proceso inicial de vulneración de sus derechos.

Seguramente ninguna de estas dos visiones se presente de forma tan «pura» en las formas en que cotidianamente se construye el problema de la infracción adolescente. Nuestro esfuerzo aquí ha sido intentar mostrar algunas categorías fundamentales que circulan entre los actores relacionados al tema y que se convierten en fundamentales para generar opinión. Más allá de ello, nos parece útil pensarlas en la medida que desde estas representaciones es que luego se pueden pensar las posibilidades de acción (legislativas, judiciales, educativas, etcétera). Por otra parte, ambas miradas se critican e interpelan mutuamente no dejando sitio a otras posiciones que pudieran portar mayores niveles de problematización.

Uno de los elementos fundamentales que nos interesa destacar con relación a las dos posiciones aquí presentadas es que de su análisis no es posible ubicar elaboraciones desde las cuales avanzar en una conceptualización de lo educativo vinculado a las situaciones de infracción adolescente. Se oscila entre una perspectiva que construye al sujeto en tanto peligroso, priorizando la defensa de la sociedad amenazada por el mismo, y otra en la que el adolescente es una víctima de estructuras sociales y económicas que lo ubican en una posición de subordinación social. En el primero es claro que la preocupación sobre los adolescentes es de carácter represivo: separar y aislar de la sociedad para evitar la concreción de la potencial agresión que podrían cometer. Ello justifica prolongados encierros y prácticas más cercanas al castigo que a la presentación de una propuesta de cambio.

En el segundo, la construcción del sujeto como revictimizado lleva a ubicar la atención en el proceso primario de victimización, entendiéndo-

dose que la intervención sobre él evitará la generación de conductas infraccionales. Ello, si bien llama la atención acerca de la necesidad de actuar social y educativamente en forma temprana, deja poco margen para concebir intervenciones educativas cercanas a la posibilidad de promover un cambio en el sujeto. La selectividad social del sistema penal se ubicaría como prolegómeno a prácticas que nuevamente colocarán al sujeto en situación de vulneración. En esta perspectiva la revictimización sería una práctica sustancial a las actuales formas de organización del sistema penal. Solo un cambio del mismo y de las concepciones generales y profundas desde las cuales se organiza harían posible un cambio de prácticas.

Perspectivas en torno al sistema de responsabilidad penal

En los últimos años la temática de responsabilidad penal adolescente ha estado en el centro de muchos debates, entre otras razones por el proceso de conformación del nuevo Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente (SIRPA). Hay un claro interés, así como consenso a nivel legislativo, en la necesidad de autonomizar la institución que lleve adelante estas medidas, las cuales históricamente eran asignadas al Instituto Niño y Adolescente (INAU). Esta nueva institución, creada a través de la ley 18. 771 (2011), plantea, entre otras cosas, programas que tendrían un claro objetivo educativo. Entre los cinco programas propuestos,⁶ existen tres que a nuestro entender tienen un perfil educativo, enunciados desde una perspectiva «socioeducativa», considerando además la «inserción social y comunitaria». Sin embargo, en la ley no se establecen detalles de estas medidas socioeducativas, como tampoco en el Código de la Niñez y Adolescencia, ya que cuando se dice «medidas socioeducativas privativas de libertad»⁷ no se hace referencia

6 Artículo 7: (programas) Existirán cinco programas dependientes directamente de la gerencia general ejecutiva, de acuerdo con el siguiente detalle:

- a) Programa de Ingreso, Estudio y Derivación. Tendrá a su cargo el Centro de Ingreso Transitorio de Montevideo y realizará informes técnicos de diagnóstico inicial y definirá las derivaciones a los diversos programas y proyectos existentes.
- b) Programa de Medidas Socioeducativas no Privativas de Libertad y Mediación. Tendrá a su cargo la ejecución de las medidas socioeducativas previstas en los artículos 80 a 84 inclusive del Código de la Niñez y la Adolescencia.
- c) Programa de Medidas Socioeducativas Privativas de Libertad y Semilibertad. Tendrá a su cargo la ejecución de las medidas previstas en los artículos 86 a 88 inclusive del Código de la Niñez y Adolescencia.
- d) Programas de Medidas Curativas. Tendrá a su cargo las medidas socioeducativas previstas en el artículo 106 del Código de la Niñez y Adolescencia.
- e) Programa de Inserción Social y comunitaria (egreso). Tendrá a su cargo todas las acciones tendientes a obtener un reintegro social exitoso.

7 En el artículo 80 se establecen las medidas socioeducativas sin privación de libertad, y en este caso sí hay un detalle mayor. Podrán aplicarse, entre otras, las siguientes medidas no privativas de libertad: A) Advertencia, formulada por el juez en presencia

más que al sistema de internación.⁸ Entonces esto nos lleva a preguntarnos, partiendo del supuesto que el sistema de responsabilidad penal adolescente tiene entre sus objetivos generar procesos educativos (y no solamente punitivos), ¿qué se entiende por educativo en este marco? ¿Cuáles son las medidas socioeducativas a que se hace referencia en el código y la ley? ¿Se aplican? ¿Cómo se aplican?

En primer lugar, como ya vimos en el marco del sistema hablar de educación implica hablar de «medidas socioeducativas», ya sea las no privativas de libertad y las que sí la tienen. A las primeras se les llama habitualmente «alternativas» o «sustitutivas» a la privación de libertad, lo que denota la centralidad de esta condición en el sistema, más allá de que

Las medidas privativas de libertad no son obligatorias para el juez. Se aplicarán cuando configurándose los requisitos legales no existan otras medidas adecuadas dentro de las no privativas de libertad. El juez fundamentará los motivos de la no aplicación de otras medidas (Art. 87, Código de la niñez y la adolescencia, 2004).

Entre los entrevistados, la opinión sobre la «efectividad» de estas medidas en el sistema hasta el momento, o en el propio proyecto SIRPA, se ve fuertemente cuestionada.

De este modo, se sostiene que «se han atacado aspectos formales pero no de fondo, no hay un proyecto de largo plazo» (Entrevista a Gustavo Borsari, representante parlamentario del Partido Nacional, realizada en Montevideo, el 7/8/2012) o planteado de otra forma, «los resultados están a la vista y el INAU en materia de rehabilitación y reeducación de menores ha fracasado rotundamente» (Entrevista a Germán Cardoso, representante parlamentario del Partido Colorado, realizada en Montevideo, el 4/9/2012).

Desde las nuevas autoridades del SIRPA, la perspectiva no parece ser muy divergente: «nunca hubo una orientación de qué es lo que hay que hacer o qué proceso tiene que pasar el muchacho acá adentro» (Entrevista con integrantes de la dirección del SIRPA, realizada en Montevideo, el 1.º/8/2012).

del defensor y de los padres o responsables, sobre los perjuicios causados y las consecuencias de no enmendar su conducta. B) Amonestación, formulada por el juez en presencia del defensor, de los padres o responsables, intimándolo a no reiterar la infracción. C) Orientación y apoyo mediante la incorporación a un programa socioeducativo a cargo del Instituto Nacional del Menor o de instituciones públicas o privadas, por un período máximo de un año. D) Observancia de reglas de conducta, como prohibición de asistir a determinados lugares o espectáculos, por un período que no exceda de seis meses. E) Prestación de servicios a la comunidad, hasta por un máximo de dos meses. F) Obligación de reparar el daño o satisfacción de la víctima. G) Prohibición de conducir vehículos motorizados, hasta por dos años. H) Libertad asistida. I) Libertad vigilada.

8 **Artículo 88.** (Medidas privativas de libertad).- Las medidas privativas de libertad son: A) Internación en establecimientos, separados completamente de los establecimientos carcelarios destinados a adultos. B) Internación en iguales establecimientos con posibilidades de gozar de semilibertad.

De esta forma se constituye una perspectiva que parece desconfiar de cualquier posibilidad de cambio en el sistema. Una clara formulación en este sentido se ubica a continuación:

Mirá yo he visto cambios de nombre que no te imaginás, desde el año 90 hasta ahora, te puedo hacer una lista de cambio de nombres e instituciones, la misma infraestructura, los mismos operadores... O sea, por más que tú me pongas en un papel que hay cinco programas que se ejecutan de esta manera según el perfil del chico, realmente no lo ves instrumentado. (Entrevista a funcionaria de juzgados de adolescentes de Montevideo, realizada en Montevideo el 7/8/2012).

Resulta claro, a través del análisis del conjunto del material de nuestro trabajo de campo, que existen fuertes niveles de escepticismo con relación a las posibilidades reales de transformar las prácticas en las instituciones del sistema de responsabilidad adolescente.

En este marco, nos resulta relevante intentar ubicar qué se entiende en el sistema penal por «medidas socioeducativas».

Si bien prima el escepticismo con relación al tema, es necesario plantear que además de lo contenido en la ley que crea el SIRPA, hay consenso entre los actores entrevistados en que las medidas socioeducativas debieran ser uno de los pilares para mejorar la situación del sistema de responsabilidad penal.

Más allá del buen o mal funcionamiento de dichas medidas, o la aplicación de estas en privación de libertad, se enuncian diferentes énfasis sobre lo que es una medida socioeducativa.

En este conjunto de perspectivas, uno de los aspectos que está muy fuertemente instalado es el de las medidas de carácter «re». Se habla de «reinserción», «reeducación», «rehabilitación». Se introduce por la vía de la utilización del prefijo una concepción que estaría dando por descontado el fracaso de una intervención previa y, por otra parte, entendería posible desandar un camino para iniciar uno nuevo. Seguramente una formulación de este tipo entra en tensión con múltiples perspectivas psicológicas sobre las lógicas que constituyen los procesos de construcción de identidad (Hernández Zamora, 1992) y a las posibilidades de «desaprender» para volver a aprender. En todo caso, queda claro que los discursos «re» solamente podrían sostenerse sobre la base de la fantasía de un sujeto que vuelve a ser constituido a partir de una desestructuración de procesos previos. En este sentido, plantea uno de los entrevistados:

En particular sobre ese criterio de la reeducación y resocialización, creo que no existen en la pedagogía. A la pedagogía yo no la miro en clave de «re»: reinserción, reeducación; desde el punto de vista de la persona íntegra, nadie se resocializa, ni se reeduca, ni reaprende. [...] Hay colegas que sostienen que eso es así, que hay mecanismos de tipo pedagógico, psicopedagógico, didácticos, interrelacionales que pueden recomponer esa situación. Yo parto de la base de que no. De que lo que hay ahí es un pro-

ceso de continuidad vital de la persona que atraviesa situaciones muy concretas y que hay que trabajar desde ahí, en la propia relación. (Entrevista a académico de la Universidad de la República, realizada en Montevideo, el 7/11/2012).

La discusión acerca de la posibilidad del desarrollo de procesos «re» se ubica como particularmente relevante, ya que es una de las referencias que con más frecuencia surgen en nuestro material, desde diversas perspectivas. Veamos un ejemplo:

para mí hay muchos menores participando en delitos, y la solución no es bajar la edad de imputabilidad, sino mejorar la política de rehabilitación de menores. En vez de tener un máximo de 5 años puede tener un máximo de 10, y si no cambia la política de rehabilitación no va a lograr nada. [...] Yo creo que hay que elaborar políticas de rehabilitación y medir eso en función del tiempo que está, o mejor dicho, el tiempo que está es en función de la rehabilitación que necesita, y eso hay que crearlo. No es que hay una cosa de un día para otro que después automáticamente se aplica. (Entrevista al Ministro del Interior, Eduardo Bonomi, realizada en Montevideo, el 16 de agosto de 2012).

En otros discursos, a esta conceptualización «re» se le suma centralidad en la privación de libertad y en la retención del joven dentro del sistema, más que en la medida en sí. Esto resulta casi incuestionable para algunos actores que la consideran prioritaria, de ahí que, por ejemplo el número de fugas sea un indicador de éxito y fracaso del sistema:

[...] y hemos perdido un tiempo precioso, 15 años en la vida de un joven que vamos a suponer tenía 17 en aquella época, son 31 o 32 años que se perdieron de rehabilitar a personas que debieron estar internados y con la ayuda del Estado poder salir de esa situación de injusticia [...] INAU no está para cumplir esta función que hoy la sociedad le está dando que es la de contener para que no se escapen y rehabilitar. (Entrevista a Gustavo Borsari, representante parlamentario del Partido Nacional, realizada en Montevideo, el 7/8/2012).

Planteado en otros términos:

Entonces se trata en un primer orden de cosas de trabajar en reeducar, en rehabilitar, en trabajar con técnicos, con psiquiatras, con psicólogos, con asistentes sociales que sean quienes se hagan cargo de ese instituto donde desarrollen programas educativos, donde instruyan a esos menores que están internados en enseñanza de oficios, de albañilería, de carpintería, electricidad, de plomería, como manera también de que en el tiempo que están recluidos allí estén adquiriendo un conocimiento, una enseñanza que cuando recuperan la libertad les permita sustentarse en la vida por sí mismos y reinsertarse en la sociedad. [...] Son delitos de una gravedad y de una entidad que amerita que estén en un sistema de estricta seguridad y que se trabaje sobre ellos fundamentalmente con un sistema para reeducarlos y rehabilitarlos. (Entrevista a Germán Cardoso, representante parlamentario del Partido Colorado, realizada en Montevideo, el 4/9/2012).

Sin embargo, en el marco de las autoridades del SIRPA parece no tener lugar esta formulación:

Nosotros pretendemos que haya una propuesta, que haya un proyecto de responsabilización, no es de una rehabilitación de lo que estamos hablando, [...] los tres queremos inundar de educación y de trabajo [...] hemos intentado rearmar, hacer una propuesta donde haya un centro de ingreso, y de diagnóstico que estudie al chiquilín, que estudie sus antecedentes, su historia y que diga, este está acá, tendría que ir acá, va a andar bien con estos y estamos intentando que en cada centro tengan una rutina diaria pero que también tengan los técnicos necesarios, entonces que sean capaces de acompañar a ese muchacho en todo, si no es en el estudio, en la preparación para el trabajo, con talleres, hasta después que salga. (Entrevista con integrantes de la dirección del SIRPA, realizada en Montevideo, el 1.º/8/2012).

Sería necesario un mayor nivel de profundización en las elaboraciones actualmente en curso en el marco de las medidas de instalación del SIRPA para ubicar si efectivamente nos encontramos frente a una propuesta diversa o si la diferencia se ubica exclusivamente en los términos que se utilizan.

Ahora, como mencionamos, las medidas socioeducativas están diferenciadas según impliquen o no privación de libertad. Pero ¿qué visión se tiene sobre aquellas que no implican internación?

Actores de diversos ámbitos sostienen la fragilidad de la aplicación de estas medidas hasta el momento.

Las medidas alternativas siempre han sido muy dificultosas de aplicar, no solo para menores sino para mayores en el Uruguay. [...] las medidas alternativas tienen esa dificultad. Su aplicación depende de la actuación de otros sujetos. (Entrevista a representante del Ministerio Público, realizada en Montevideo, el 27/10/2012).

Acá son escasas y raquíticas. [...] Yo tengo la sensación de que no hay mucho, que los operadores de la justicia no creen mucho en el sistema de medidas alternativas que tenemos. Creo que en algunos casos tienen razones para creer eso pero que los programas que te digo son débiles, que hay que darles mucha más potencia, mucha más fortaleza para que sea una alternativa viable, porque en los pocos casos que los adolescente pasan por el sistema de medidas alternativas, los niveles de reincidencia son bajísimos. Entonces demuestra que por ahí va el camino. (Entrevista a Julio Bango, representante parlamentario del Frente Amplio, Partido Socialista, realizada en Montevideo, el 8/8/2012).

Según los casos, las medidas alternativas son buenas en tanto haya un seguimiento por parte de la autoridad, porque no hay medida alternativa si no hay un seguimiento. Si no hay un seguimiento por parte del sistema, entonces fracasa, si no hay psicólogos, si no hay sociólogos atrás de todo esto, de la persona el sistema... es como si te dijeran, andá a tu casa y... [...] El Estado debería emplear muchos más recursos en contratar más gente que sea experta en el tema de recuperación en libertad. (Entrevista a Gustavo Borsari, representante parlamentario del Partido Nacional, realizada en Montevideo, el 7/8/2012).

En definitiva, en los diversos actores tampoco parecería ubicarse la posibilidad de visualizar estas medidas como auténticamente válidas en términos de educación y socialización, ni como efectivamente alternativas a la privación de libertad

Práctica educativa y sistema de responsabilidad penal juvenil

Al inicio del presente artículo no propusimos interrogarnos sobre el modo en que los elementos característicos de una relación educativa se constituyen tomando como base diversas perspectivas elaboradas por actores vinculados al sistema de responsabilidad penal juvenil.

Para desarrollar este objetivo, planteamos un primer apartado en el cual intentamos presentar algunas de las conceptualizaciones que sobre lo educativo tienen vigencia en nuestro país, partiendo por tensionar la categoría de «socioeducativo». Posteriormente nos detuvimos en prestar atención a las concepciones que acerca de los sujetos se expresan en las diversas entrevistas realizadas en el marco de nuestro proyecto de investigación. Por último, en el apartado anterior nos detuvimos en analizar las diversas perspectivas existentes entre los mismos actores en cuanto a las posibilidades de acción educativa en el marco del sistema de responsabilidad penal juvenil, tanto en el caso de la internación como en el de las medidas alternativas.

En las siguientes líneas intentaremos reubicar nuestro foco estrictamente en la consideración del conjunto de los elementos implicados en una práctica educativa, valorando la forma en que se constituyen en el marco del sistema de responsabilidad penal juvenil.

En lo que tiene que ver con las formas en que son concebidos los sujetos de la educación, es necesario recordar que ellas se ubican en torno a dos posiciones: sujetos peligrosos y sujetos víctimas. Estas formas de concepción nos muestran una primera dificultad para abordar una reflexión pedagógica con relación al trabajo educativo con adolescentes en conflicto con la ley.

Esta dificultad se genera en tanto ninguna de las dos perspectivas consigue producir una noción de sujeto con relación a la cual sea posible articular procesos de transmisión de la cultura.

La preocupación por el carácter de peligroso del sujeto, naturalmente, ubica en el centro de la escena la inquietud por la seguridad y la reclusión. En las entrevistas que se podrían ubicar en esta posición, si bien muchas veces se nombra lo educativo, por lo general se lo hace en clave «re», y la preocupación fundamental se centra en proteger a la sociedad. Una construcción de sujeto en tanto *amenaza* difícilmente dé lugar para poder apreciarlo como receptor de un trabajo educativo, ya que estaría ausente un componente central para ello, que es de rescatar las potencialidades del sujeto.

En lo que tiene que ver con la construcción del sujeto como víctima, por motivos diversos, se produce el mismo efecto que en el caso anterior. La mención a la noción de revictimización ubica al sujeto como parte de procesos sociales que generan situaciones de exclusión que, iniciados en los primeros años de vida, se prolongarían a través del trato recibido luego de cometer una infracción. Es claro que concebir al otro como víctima también introduce una dificultad para concebir una acción educativa, ya que se estaría partiendo de una subvaloración del sujeto, no identificándolo como capaz de asumir una responsabilidad por la acción cometida. Estrictamente la noción de responsabilidad del sujeto estaría ausente, ya que desde esta perspectiva se tiende a ubicarla en la sociedad «excluyente» u «opresora». La imposibilidad de reconocer al otro como un igual, más allá de las situaciones de vida transcurridas, introduce un obstáculo epistemológico fundamental de cara a su posible reconocimiento como un sujeto de la educación.

Desde nuestro enfoque conceptual, apreciamos que ambas formas de concebir a los sujetos introducen una dificultad para pensar los trabajos con relación a los adolescentes en conflicto con la ley desde una perspectiva pedagógica. Además de lo elementos ya planteados a lo largo del presente texto, la dificultad de ubicar formas de visualizar al otro en términos de sujeto de una posibilidad impacta directamente en cómo se concibe el establecimiento de relaciones de carácter educativo. La relación educativa necesita de la instalación de una asimetría, ya que el educador posee una mayor experiencia y conocimientos que el educando, pero también necesita del reconocimiento del otro como un igual en tanto poseedor de la potencia de una inteligencia (Ranciére, 2002). Tanto la concepción del otro como peligroso, como la que lo ubica como víctima tienen en común la imposibilidad de reconocer esa igualdad. Negada esa opción por la igualdad, la generación de una relación educativa queda profundamente afectada.

Por otra parte, la ausencia de una reflexión con relación a los contenidos propios y particulares a ser transmitidos en la relación educativa, también coloca un manto de imposibilidad para el abordaje pedagógico de la situación. Si asumimos que la transmisión de alguna forma de la cultura es un componente imprescindible para la existencia de una práctica educativa, la pobreza de las referencias a este punto entre los entrevistados debe llamarnos a preocupación.

En nuestro trabajo de investigación hemos detectado en el conjunto de las entrevistas realizadas tres grandes formas de referirse a los contenidos. Por una parte, un conjunto de contenidos seguramente de carácter moralizante asociados al conjunto de los discursos «re». Si bien por lo general no son explicitados, puede inferirse del material producido que los mismos tienen que ver básicamente con el terreno de los «valores». Necesidad de que el sujeto renuncie a valores negativamente

tipificados en pos de asumir otros que estarían sí valorados socialmente. Aquí el trabajo educativo se convierte en trabajo moralizante.

Una segunda forma de introducir la preocupación por los contenidos, estrechamente vinculada a la recién mencionada, tendría que ver con la necesidad de que el sujeto realice un trabajo sobre «sí mismo». El problema de esta perspectiva es que por lo general se espera que esta reflexión surja naturalmente, sin interponer contenidos culturales que la hagan posible. No es de otra forma que podemos explicarnos la existencia de largas situaciones de encierro sin interacción con otros humanos como las que describen algunos de nuestros entrevistados.

Un tercer conjunto de elementos vinculados a la introducción de contenidos tiene que ver con aquellos que se proponen con relación al «mundo del trabajo». Parece aquí apreciarse la construcción de una certeza según la cual el trabajo manual sería el nivel de aprendizaje disponible para estos sujetos. Se trata de tareas prácticas, por lo general vinculadas al aprendizaje de algún oficio, como si se presumiera que la posibilidad del desarrollo de un trabajo intelectual per-se estaría vedada a ciertos sujetos. Esta formulación no dista de la que comúnmente se aplica a adolescentes y jóvenes que viven en situación de pobreza cuando se sugiere que los mismos deben encaminarse rápidamente al aprendizaje de oficios o tareas prácticas. Dos prejuicios operan en estas construcciones: por una parte, los pobres, y los «menores infractores» son un subconjunto de ellos, deben ingresar rápidamente al mercado de trabajo y para ello el oficio es la alternativa indicada; por otra parte, estos sujetos no tendrían capacidades intelectuales suficientes para acceder a otros espacios de aprendizaje. En ambos casos la educación no se convierte más que en una práctica de afianzamiento de la relación del sujeto con un destino que ya se cree configurado de antemano.

En lo que tiene que ver con las elaboraciones relativas a los aspectos metodológicos, los elementos ubicados tanto en las entrevistas realizadas como en los documentos relevados muestran importantes dificultades para construir propuestas. Estas dificultades no pueden presentarse como sorpresivas en nuestro estudio, ya que ellas están estrechamente vinculadas a los elementos planteados precedentemente. Si no es posible establecer formas de construcción de los sujetos que habiliten posibilidades, si la relación educativa adquiere un carácter que oscila entre la exclusiva punición y la lástima, si la reflexión sobre los contenidos no logra trascender el «trabajo sobre sí» y las referencias al aprendizaje de trabajo manual, entonces cae por su peso que será muy difícil construir propuestas educativas novedosas. No existiendo sujetos de la educación, relación educativa ni contenidos, la elaboración metodológica carece de sentido. Entendemos que este conjunto de problemáticas están en la base de las dificultades que hemos ubicado en nuestro trabajo para identificar propuestas sustantivamente educativas tanto tras de rejas como en los espacios «alternativos».

En síntesis, debemos señalar que nuestro análisis nos lleva a plantear que en las actuales configuraciones de la reflexión y la acción en el campo de la responsabilidad penal adolescente resulta sumamente problemático ubicar perspectivas desde la cuales sea viable la construcción de un discurso pedagógico que coloque la posibilidad de lo educativo en este ámbito. Parece constituirse como necesaria una profunda reflexión que, tomando distancia del sentido común que producen tanto los discursos de la protección social como aquellos otros que responsabilizan a la sociedad, sea capaz de instalar la pregunta específicamente educativa: ¿cómo logramos desarrollar procesos que articulen la asunción de la responsabilidad por la infracción cometida con el acceso a muy relevantes ámbitos de la acumulación cultural de la Humanidad que han sido negados a estos sujetos? Ello implica ubicar a los sujetos en el marco de la cultura de la que son parte y cuyos bienes les corresponden por derecho, sin olvidar el trabajo con relación a los procesos de responsabilización por las acciones desarrolladas. Probablemente, el tema fundamental a considerar es que ambos procesos deberían darse simultáneamente, ya que postergar uno en función del otro supone pura represión o puro idealismo.

En algunos fragmentos del material producido a través de nuestro trabajo de campo se encuentran algunas reflexiones que podrían ayudarnos a avanzar, aunque sea lentamente, en esta dirección. Si bien ellas suponen aportes desarticulados y claramente minoritarios en el conjunto del material, nos parece relevante destacarlos como señales que podrían estar presentando la posibilidad de ensayar nuevos o ignorados caminos. A ello dedicaremos las últimas líneas del trabajo.

A modo de cierre: otras construcciones posibles

Finalizaremos planteando algunas perspectivas que, si bien son minoritarias en el conjunto del material recogido en nuestra investigación, podrían ubicarse en la dirección del sentido de la construcción de lo que Puiggrós ha denominado «alternativas pedagógicas» (Puiggrós, 1990).

Fundamentalmente ubicamos tres áreas temáticas con relación a las cuales podrían presentarse algunas reflexiones a partir de los materiales. La primera de ellas tiene que ver con la noción de sujeto que se construye al abordar la problemática de la infracción adolescente. La segunda se refiere a los aspectos centrales que debería contener una propuesta para poderla considerar como educativa. El tercero hace alusión a la importancia de involucrar a referentes adultos de los adolescentes en el trabajo educativo propuesto. En su conjunto, nos proponen la introducción de una reflexión pedagógica que pueda alterar lógicas de clasificación social y de negación de la posibilidad de cambio, ambas profundamente asentadas en las representaciones sobre ciertos sectores sociales.

Con relación al primero de los elementos mencionados, es necesario señalar que una mirada que pretenda reubicar una perspectiva de sujeto habilitante de una acción educativa necesariamente debe trascender la noción del adolescente como víctima. En ello coinciden dos de nuestros entrevistados:

[...] yo en general, desde el punto de vista pedagógico, creo en la responsabilidad de los sujetos. No creo que ninguna política del punto de vista educativo, se puede sostener sobre la base de que el otro es la víctima de una situación. Esto no quiere decir que no haya sido víctima de violencia, que no haya sido víctima desde el punto de vista de vulneración de derechos. Ahora, el hecho de que haya sido víctima frente a situaciones, no significa que el punto de partida para empezar a construir una respuesta sea desde el lugar de la víctima. (Entrevista a un académico de la Universidad de la República, realizada en Montevideo el 15/11/2012).

Entonces desde ahí, si uno se para desde la Convención claramente es un sujeto responsable y hay que pensar... desde ahí lo suponemos, y ahí uno tendrá distintos elementos como para entender por qué pasan las cosas, pero ese es el primer supuesto. Es un supuesto respecto del otro, o sea la justificación no de considerarlo un incapaz o un pobrecito. (Entrevista a integrante del equipo técnico de una organización de la sociedad civil que trabaja con medidas no privativas de libertad, realizada en Montevideo, el 7/9/2012).

Como puede apreciarse, ir más allá de la visión del adolescente como víctima no tiene que ver con desconocer las situaciones por las que seguramente transitó su existencia. Esta posición tiene que ver con la necesidad de un lugar del sujeto que habilite la posibilidad de un trabajo educativo, posibilidad que, como ya hemos planteado anteriormente, queda inhabilitada si no consigue ubicarse una dimensión activa del sujeto.

En el caso de los planteos de nuestros entrevistados, esta dimensión activa tiene que ver con que el adolescente pueda reconocerse como actor responsable de sus acciones. La noción de responsabilidad supone aquí la necesidad de que el joven se reconozca como sujeto de potencialidades, las cuales en este caso ha puesto en acción de una forma que ha afectado los derechos de otras personas. Este reconocimiento en tanto sujeto de una potencia es el que abre la puerta a la acción educativa, en tanto habilitante del descubrimiento de otras posibilidades del sujeto, las cuales necesariamente se hacen concretas a través de la relación con la cultura de la que se forma parte.

Aquí es donde precisamente se ubica la posibilidad de una acción educativa, la cual indispensablemente remite al hecho de interpelar a este otro que se ha concebido como sujeto. En términos pedagógicos, esta interpelación supone dirigirse al adolescente desde una propuesta educativa clara y concreta.

Para uno de nuestros entrevistados sería necesario:

[...] un clima social, un clima organizacional que permita que el sujeto se sienta, no digo cómodo, porque no va a estar cómodo, pero que sí, en este sentido, no sea una constante existencial de él la probabilidad de los planes de fuga [...] Poner en juego una combinación de contenidos, de acciones, de intenciones educativas, que son lo único que puede, entre adultos-jóvenes, entre jóvenes y la comunidad, transformar una persona. (Entrevista a un académico de la Universidad de la República, realizada en Montevideo el 7 de noviembre de 2012).

A partir de este planteo es posible comprender que la posibilidad de una interpelación pedagógica tiene que ver con generar condiciones materiales y simbólicas de trabajo. La noción de «clima educativo», tan utilizada en diversas perspectivas sobre la educación, supone proponer al sujeto un espacio en el cual existan propuestas que trasciendan y pongan en tensión su sentido común. En este caso, un clima interesante sería uno en que se lograra salir de una obsesión permanente por la fuga, propia de todo sujeto que se encuentre recluido.

Como también queda claro, el clima involucra saberes, haceres y figuras adultas que intervengan en coherencia con un proyecto educativo.

La intervención del adulto-educador en tanto interpelación tiene que ver con trascender la construcciones previas de los adolescentes, proponiendo relaciones con otros saberes y otras formas de hacer que aporten contenidos culturales como condición necesaria para la producción de nuevos aprendizajes. Este proceso hace necesario, como toda acción educativa de alguna forma, cuestionar construcciones de sentido preexistentes en los sujetos. De esto se trata toda acción educativa, de poner a cuestionar saberes previos a partir de su encuentro con nuevas construcciones. Ello supone no quedarse «dando vueltas» sobre la experiencia del otro, sino ponerla en tensión. Esta idea es gráficamente planteada por uno de nuestros entrevistados: «Me cae muy simpático el respeto por su voluntad y no quiero eso para mis hijos, mis sobrinos, tampoco para un chiquilín que está en la calle» (Entrevista a un académico de la Universidad de la República, realizada en Montevideo el 6/11/2012).

No «respetar la voluntad» del otro tiene que ver con una actitud educativa que evita construir románticamente a ese otro, limitándose a dar vueltas sobre su propia experiencia sin proponerle jamás otras posibilidades. Lejos de esta posición, de lo que se trataría es de ubicar la educación como posibilidad de acceso a otras experiencias. Profundizando su perspectiva, un académico de la Universidad nos plantea:

Quiero para un chiquilín que vive en la calle, que no viva en la calle, que vaya a una institución educativa que repose sobre principios educativos de elite, no una escuela de tiempo completo donde de tarde va uno a hacer malabares y el tiempo restante están jugando, yo quisiera que aprendiera dos idiomas que tuviera circunstancias tan distintas, que sea tan distinto a su trayectoria en las marcas del Estado, que el tipo tenga una

opción tan distinta a la de la calle, que ahí sí pueda tener una libertad de opción. (Entrevista a un académico de la Universidad de la República, realizada en Montevideo el 6/11/2012).

Este claro planteo explicita lo que podríamos llamar una perspectiva educativa asociada a un concepto de justicia: ofrecer al otro, de la mejor forma posible, aquellos saberes y formas de hacer cuyo acceso a los cuales le corresponde por derecho. En el caso de adolescentes en conflicto con la ley resulta claro que este proceso debe realizarse en paralelo a la asunción de responsabilidades con relación a la infracción cometida. La gran clave pedagógica que sería necesario descubrir es que un proceso es inviable sin el otro. En otros términos: de poco nos sirve, en clave de cambio del sujeto, una toma de responsabilidades que no se pueda articular con el descubrimiento de otras formas de ser, ya que sin ellas las opciones a futuro terminan reducidas únicamente a las previamente existentes.

Una propuesta educativa requiere tiempos de trabajo con los sujetos sostenidos, ya que de lo que se trata es de intentar promover procesos. Los procesos humanos de acceso a la cultura tienen un fuerte carácter singular, más particularmente, quizás, en sujetos que han tenido dificultades para transitarlos. Es por ello que la dimensión tiempo se convierte en fundamental. Todo el tiempo disponible debería estar contenido en propuestas con intencionalidad educativa. Ello ha sido una de las dificultades más persistentes en nuestro sistema de responsabilidad penal adolescente. Como acertadamente señala uno de nuestros entrevistados:

La educación requiere tiempo de trabajo con alguien. Yo había hecho la cuenta de que a un pibe que está privado de libertad un año en su vida implican 52 horas al año, 3 mil horas *vs.* 52, que las 3 mil no te sirven para nada porque te embrutece y te transforman en un tipo peor, pero estas 52 tampoco te sirven para nada. Entonces si nosotros tenemos que trabajar sobre la responsabilización que implica que el gurí haga algunas cosas, eso requiere un tiempo para hacer tareas concretas, que piense, que escriba, que busque ¿en qué tiempo lo hacemos? (Entrevista a integrante del equipo técnico de una organización de la sociedad civil que trabaja con medidas no privativas de libertad, realizada en Montevideo, el 7/9/2012).

De la respuesta que demos a la pregunta transcrita claramente depende la viabilidad de la tarea educativa en la que nos embarquemos. Pretender educar con intervenciones aisladas en medio de grandes períodos de encierro solitario es absolutamente imposible. El prolongado encierro solitario, además de una violación de derechos básicos, supone la más mezquina de las prácticas en términos pedagógicos ya que no habilita ninguna forma de relación con la cultura común.

Las anteriores elaboraciones ubican, como elemento complementario del abordaje educativo, el hecho de lograr el involucramiento de

referentes adultos de los adolescentes en el trabajo educativo con ellos. Ello resulta un elemento fundamental ya que:

Debemos de crear modalidades de intervención, que con el cuidado que todo eso tiene que tener, donde la dimensión, no digo de la familia, pero sí del adulto referente con carga afectiva, esté cercano a ese proceso, pero muy cercano a ese proceso y más en muchachos que incluso son adolescentes... (Entrevista a un académico de la Universidad de la República, realizada en Montevideo el, 7/11/2012).

El reconocimiento del componente afectivo que necesariamente involucra toda acción educativa no debería estar ausente en el caso que nos ocupa. Estamos ante adolescentes que han cometido acciones socialmente penadas y que deben asumir. Ello para nada los quita de la situación de adolescentes necesitados de la referencia adulta para construir procesos de desarrollo identitario. Reclamar la responsabilidad adulta para con estos adolescentes supone un estricto acto de justicia, ya que:

el niño no es un Robinson, y tampoco es un Robinson con relación a la familia, que el tipo esté dentro del sistema penal no quiere decir... si llamo a la madre no estoy penalizando a la madre. Eso es una estupidez absoluta. Hay gente que sostiene eso, pensá un poquito, si a tu hijo le pasa ¿vos te vas a desentender y que el educador de turno vaya?, ¿vos no te vas a meter? Y seguramente no, porque me va a interesar lo que le dicen a mi hijo, como este es pobre a la familia no la queremos criminalizar, no. (Entrevista a integrante del equipo técnico de una organización de la sociedad civil que trabaja con medidas no privativas de libertad, realizada en Montevideo, el 7/9/2012).

Asumir este componente de la responsabilización adulta resulta de suma relevancia en cualquier abordaje pedagógico que sea posible proponer. Ello supone un principio básico y fundamental que tiende a reforzar el entramado intergeneracional necesario para que el sujeto pueda avanzar en sus procesos de construcción identitaria y de acceso a la cultura común. Negar esto es también cerrarle puertas para la posibilidad de transformación atándolo a un destino que, lejos de estar preconfigurado, se va construyendo a través de las decisiones que tomamos cada uno de los implicados en la problemática.

Bibliografía

- Bourdieu, Pierre (2002). La «juventud» no es más que una palabra en *Sociología y Cultura*, México, Grijalbo (pp. 163-173). Disponible: <<http://mail.udgvirtual.udg.mx/biblioteca/bitstream/123456789/1867/1/>> (marzo 2013).
- Chaves, Mariana (2005). «Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea», *Última Década*, n.º 23, CIDPA, Valparaíso.
- Coombs, Phillip (1993) [1971]. *La crisis mundial de la educación*, Barcelona, Península.
- Freire, Paulo (1969). *Pedagogía del oprimido*, Montevideo, Tierra Nueva.
- (1993). «Educación y participación comunitaria» en Freire, Paulo, *Política y Educación*, Madrid, Siglo XXI, pp. 73-87.
- García Méndez, Emilio (1994). *Derecho de la infancia-adolescencia en América Latina: de la Situación Irregular a la Protección Integral*, Santa Fé de Bogotá, Forum Pacis.
- Giroux, Henry (1992). *Teoría y resistencia en educación*, México, Siglo XXI.
- (2012). *La educación y la crisis del valor de lo público*, Montevideo, Criatura Editora.
- Hernández Zamora, Gregorio (1992). *Identidad y proceso de identificación*, México, DIE-CINVESTAV-IPN. Disponible en: <http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/zamora_g_identidad_y_procesos_de_identificacion.pdf> (mayo de 2013).
- Ley 17 823 (2004). *Código de la Niñez y Adolescencia*. Disponible en: <<http://www.parlamento.gub.uy/leyes/ AccesoTextoLey.asp?Ley=17823&Anchor=>>> (mayo de 2013).
- Ley 18.771 (2011). *Instituto de Responsabilidad Adolescente*. Disponible en: <<http://www.parlamento.gub.uy/leyes/ AccesoTextoLey.asp?Ley=18771&Anchor=>>> (mayo de 2013).
- Margulis, Mario (2001). «Juventud una aproximación conceptual» en Donas Burak, Solum (comp.) *Adolescencia y juventud en América Latina*. Costa Rica, Ed. LUR. Disponible en: <<http://www.binasss.sa.cr/adolescencia/Adolescenciayjuventud.pdf>> (marzo de 2013).
- Martinis, Pablo (2010). «La educación más allá de la escuela y su vínculo con situaciones de pobreza» en *Políticas Educativas*, vol. 4, n.º 1, pp. 71-84.
- (2013). *Educación, pobreza y seguridad en el Uruguay de la década de 1990*, Montevideo, Colección Plural de la Universidad de la República (en prensa).
- Núñez, Violeta (2002). *La educación en tiempos de incertidumbres: las apuestas de la Pedagogía Social*, Barcelona, Gedisa.
- Petrus, Antonio (comp.) (1997). *Pedagogía Social*, Barcelona, Ariel.

- Puiggrós, Adriana (1990). *Sujetos, disciplinas y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna.
- Ranciére, Jacques (2002). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Barcelona, Laertes.
- Tenti Fanfani (2009). «La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural» en Tiramonti, G. y Montes, N. (comps.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Argentina, Manantial Flacso.
- Terigi, Flavia (2010). «Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares». Conferencia dictada en el Ministerio de Cultura y Educación, La Pampa, 23 de febrero de 2010. Disponible en: <https://docs.google.com/document/d/1ZDHI8cgAzWZbNFCCMF1JHfeBssIbeTgiXrk7GFXAtYQ/mobilebasic?pli=1&hl=en_US> (mayo de 2013).
- Torres, Carlos Alberto (1995). *La política de la educación no formal en América Latina*, México, Siglo XXI.
- Ubal, Marcelo y Varón, Ximena (2011). «Sujetos, sentidos y tendencias en la articulación entre Educación No Formal y Educación Formal. Una mirada desde la investigación pedagógica» en Ubal, Marcelo; Varón, Ximena; Martinis, Pablo (comps.), *Hacia una educación sin apellidos. Aportes al campo de la educación no formal*, Montevideo, Psicolibros Waslala.
- Ubilla, Pilar (1996). *Abriendo puertas: en los procesos pedagógicos, políticos y organizativos*, Montevideo, EPPAL.