



¿Castigo, terapia o formación? Representaciones sociales sobre educación en una institución del sistema de responsabilidad penal para adolescentes

Daniel Alejandro Franco Arroyave

Tesis de maestría presentada para optar al título de Magíster en Educación

Asesor

Santiago Alexander Muñoz Ocampo, Magíster (MSc) en Educación

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Maestría en Educación
Medellín, Antioquia, Colombia
2022

Cita	Franco Arroyave [1]
Referencia Estilo IEEE (2020)	[1] D. Franco Arroyave “¿Castigo, terapia o formación? Representaciones sociales sobre educación en una institución del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes”, Tesis de maestría, Maestría en Educación, Universidad de Antioquia, Medellín, Antioquia, Colombia, 2022.



Maestría en Educación, Cohorte XVII.

Grupo de Investigación Unipluriversidad.



Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: Nombres y Apellidos.

Decano/Director: Nombres y Apellidos.

Jefe departamento: Nombres y Apellidos.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

Dedico esta tesis a Dios, fuente de toda sabiduría y fortaleza.

Agradecimientos

En primer lugar, a Dios, fuente de toda sabiduría y fortaleza de mi vida en todo momento.

En segundo lugar, a mi madre, que me ha apoyado en cada aventura y cada nuevo camino emprendido.

En tercer lugar, a mi asesor de tesis, por su paciencia y sensatez para orientarme en este proceso académico.

Y por último, a la Universidad de Antioquia, por acogerme en estos años de formación de pregrado y posgrado que me han permitido devenir ser en lo que cada día soy.

TABLA DE CONTENIDO

1. Resumen.....	8
Abstract.....	9
2.Introducción.....	10
1.2. Objetivos	1
1.2.1 Objetivo General.....	1
1.2.3 Objetivos Específicos.....	1
2.ANTECEDENTES.....	14
3.MARCO TEÓRICO.....	18
4. METODOLOGÍA 64	
4.1 Enfoque de la investigación	64
4.2Método de la investigación	66
4.3Técnicas e instrumentos	69
5. RESULTADOS.....	76
6. ¿CONCLUSIONES? VOLVER SOBRE EL CAMINO RECORRIDO. APERTURA A NUEVAS COMPRESIONES.....	175
7. REFERENCIAS.....	182
ANEXOS	188

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Rastreo de trabajos académicos previos.....	15
Tabla 2. Técnicas e instrumentos del trabajo de campo.....	80
Tabla 3. Categorías para el análisis	85

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Diferencia entre representaciones e imaginarios	27
Figura 2. Algunos espacios de construcción con los sujetos.....	87
Figura 3. Patio y habitaciones de la Comunidad Convivencial.....	93
Figura 4. Otro ángulo patio y habitaciones de Comunidad Convivencial.....	94
Figura 5. Perspectiva más cercana de las habitaciones.	94
Figura 6. Espacio de deporte y esparcimiento. Piscina de la Institución	94
Figura 7. Habitaciones en otras secciones de la Institución.....	94
Figura 8. Otra perspectiva de habitaciones en otras secciones de la Institución.....	95
Figura 9. Adolescentes hacen la fila en el comedor.	100
Figura 10. Fila para el refrigerio después de práctica deportiva.	100
Figura 11. Adolescente cumple sanción.....	100
Figura 12. Cartilla de la Institución.....	124
Figura 13. Contenido de cartilla de la Institución	125
Figura 14. Imágenes de la estructura terapéutica de la Institución	131
Figura 15. Imágenes de diario terapéutico de adolescente.....	139
Figura 16. Inscripción en Comunidad Convivencial.....	145
Figura 17. Escenario que se dispone para la expresión de sentimientos.....	148
Figura 18. Espacio de familia que se acompañan en la Institución	156
Figura 19. Carteleras escritas por adolescentes con reflexiones.	166

SIGLAS, ACRÓNIMOS Y ABREVIATURAS

Cms.	Centímetros
Esp.	Especialista
ERIC	Education Resources Information Center
IEEE	Institute of Electrical and Electronics Engineers
MP	Magistrado Ponente
MSc	Magister Scientiae
Párr.	Párrafo
PhD	Philosophiae Doctor
PBQ-SF	Personality Belief Questionnaire Short Form
PostDoc	PostDoctor
UdeA	Universidad de Antioquia

RESUMEN

Esta investigación se propone comprender las *representaciones sociales* sobre educación en el contexto de una institución del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes, a partir de la participación de diferentes sujetos involucrados: adolescentes en conflicto con la ley penal, maestros y jueces penales para adolescentes.

Para lograr estos objetivos, se definió como método la *fenomenología social*, que encuentra en Alfred Schütz a su principal exponente. Como técnicas, se definieron las siguientes: observación participante y no participante, entrevistas semiestructuradas, talleres colectivos, historias de vida focalizadas y análisis documental.

Para la interpretación de los resultados, se apeló al análisis temático como técnica, que permitió la construcción de categorías de análisis que, luego de procesos de triangulación, contrastación con los sujetos de la investigación y con la articulación con los referentes teóricos, devinieron en las *representaciones sociales* que se identificaron y analizaron.

La discusión de los resultados permite asegurar que las representaciones sociales sobre educación en el contexto de los adolescentes en conflicto con la ley penal dan cuenta de una realidad compleja en el orden pedagógico, y cuya representación por parte de los sujetos en este contexto puede dividirse en tres grandes líneas de sentido: algunos abordajes de orden punitivo-castigador, un discurso hegemónico en el orden de lo terapéutico y algunos acercamientos hacia la problematización de las circunstancias sociales.

Palabras clave: representaciones sociales, educación, adolescentes en conflicto con la ley penal, punición, terapéutico.

ABSTRACT

This research aims to understand social representations about education in the context of an institution of the Criminal Responsibility System for Adolescents, based on the participation of different subjects involved: adolescents in conflict with criminal law, teachers and criminal judges for adolescents.

To achieve these objectives, social phenomenology was defined as a method, which finds its main exponent in Alfred Schütz. As techniques, the following were defined: participant and non-participant observation, semi-structured interviews, collective workshops, focused life stories, and documentary analysis.

For the interpretation of the results, thematic analysis was used as a technique, which allowed the construction of categories of analysis that, after triangulation processes, contrasting with the research subjects and with the articulation with the theoretical referents, became the social representations that were identified and analyzed.

The discussion of the results makes it possible to ensure that the social representations about education in the context of adolescents in conflict with criminal law account for a complex reality in the pedagogical order, and whose representation by the subjects in this context can be divided into three main lines of agreement: some approaches of a punitive-punishing order, a hegemonic discourse in the order of the therapeutic and some approaches towards the problematization of social circumstances

Keywords: Social representations, education, adolescents in conflict with criminal law, punishment, therapeutic.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Planteamiento del Problema

Explicar las circunstancias que dieron lugar al planteamiento de la presente investigación implica articular una serie preocupaciones de orden académico, pero también desde mi propia experiencia como sujeto; implica dar cuenta de unas preocupaciones, reflexiones y anhelos que abrigo desde los tiernos años de la infancia y que me han seguido como una sombra en todo lo que ha sido mi formación, tanto en ámbitos académicos como no académicos. Hablar de lo que es el origen de lo que pretendo llevar a cabo en la labor investigativa que aquí enuncio, aunado a las motivaciones que urden los hilos del entramado teórico, epistemológico, metodológico y práctico es reconstruir una complejísima historia de aristas de orden personal, preocupaciones académicas, reflexiones muy profundas que en mí han anidado por muchos años. Plasmar lingüísticamente lo que en el pensamiento se sucede en forma de imágenes, sensaciones, presencias, sentimientos y emociones es una tarea cuando más utópica e ingenua, pero he ahí, que me encuentro frente a la hoja en blanco, intentando transmitir mi propio trasegar frente a una temática que solo puedo asociar como de *complejidad y reto*.

Retomemos lo último planteado: la temática, las circunstancias, los intereses de lo que es el desarrollo de la presente investigación los expreso, los materializo, los convierto en materia verbal a través de esa forma de nombrar que encuentra un cierto eco, una cierta resonancia, y un matiz de concordancia con los otros: *complejidad*. Complejidad frente a *eso* – permítaseme un término tan vacío – en el que el sentimiento es de angustia, y cuyas raíces se hunden hasta lo más profundo de la propia experiencia humana, su incidencia está más allá de lo que un grupo humano puede avizorar e intervenir, no digamos ya, un solo individuo. Hablar de una problemática que nos ha habitado, y cuya huella en el seno de la sociedad misma es palpable, que sus marcas son evidentes y están abiertas: palpitan en los medios de comunicación, en las conversaciones de las personas, en las decisiones político-gubernamentales, y recoger las impresiones, aportes teóricos sumamente vastos e irreductibles, otros tantos trabajos investigativos muy prolíficos que ponen en entredicho ese axioma casi indiscutible que se ha

erigido en norma (yo diría en carga) para el quehacer investigativo: la tan cacareada “delimitación”, se vuelve en tarea angustiante para un trabajo de tan modestas proporciones.

Me enfrento entonces a la dificultad de empezar. Dar los primeros pasos en la construcción textual. Definir la palabra que dé apertura a todo lo que subyace en lo que deseo expresar, a mis propias preguntas, a los deseos y anhelos que persigo en este trabajo, y que se muestran tan escurridizos. Es que el texto me persigue, sí, pero la tinta se niega a discurrir, las ideas fluyen en mi mente, me embriagan, pero se niegan a fijarse estáticamente en una inerte hoja en blanco. Me recorren la piel y la sangre, pero no recorren las líneas de la pantalla/hoja que tengo frente a mí. No obstante, he de comunicar estas ideas y estas construcciones y estos anhelos investigativos a la comunidad académica. Y por algún punto hemos de empezar.

Decía que las preocupaciones que son el motivo que fundan la presente investigación hunden sus raíces en situaciones, vivencias y pensamientos cuyo origen bien pudiera situar desde los años de mi infancia. Y es que ya desde estos momentos de mi vida comencé a avizorar elementos de mi entorno y a captar situaciones que acontecían en mi contexto que generaron dudas, interrogantes, y angustias pero que se convertirían luego en esperanzas, anhelos y decisiones que han marcado mi devenir académico y profesional. Dentro de esos devenires, el ubicarme en el momento actual, en la escritura de estas líneas, en el deseo de desarrollar esta investigación.

De tal suerte que ruego al lector de este texto me permita unas pequeñas digresiones en cuanto a lo que se espera de un texto de esta naturaleza (“académico”, “riguroso”, pregonamos de las tesis, tesinas, artículos, y demás) y me permita un pequeño (y quizás incómodo) retorno a algunas experiencias de mi vida que han marcado el nacimiento de esas preguntas y cuestiones, inicialmente vagas y pocos claras, y luego, algo más acrisoladas por la medicación e influjo del rigor académico-científico. Este pequeño relato de algunos breves y episódicos momentos de mi vida bien me sirve de estrategia discursiva para llegar al punto de interés: el planteamiento de las razones que justifican la elección del tema, que sustentan la pertinencia de la investigación, y de los entramados teórico-epistemológicos. Con la dispensa del muy comprensivo lector, empiezo mi relato.

La historia de mi vida personal y social ha transcurrido, esencialmente, en el contexto de un barrio popular *periférico* del Municipio de Bello, en el área Metropolitana del Valle de Aburrá, en el departamento de Antioquia. Lo anterior ha significado que mi historia personal ha estado íntimamente relacionada con los avatares de lo que implica la vida social en el contexto de las zonas barriales que componen los círculos de miseria de las ciudades de nuestro país. Lo anterior es importante en la medida en que esto ha significado una relación directa y una comprensión cercana desde mi propia experiencia con lo que son las dinámicas de la segregación, la violencia, la falta de oportunidades, el acceso desigual a los bienes materiales y culturales, etc., que bien se evidencian en contextos y lugares como los que aquí enuncio.

Entre otras cosas, aún son vívidos los recuerdos de los años en que la angustia era más predominante que cualquier otro sentimiento porque la violencia era (y en cierta medida sigue siendo) un factor predominante en el barrio en que crecí. Una violencia manifestada en diversos órdenes: el de no poder circular libremente por los espacios de ciudad (los grupos ilegales que han ejercido un férreo control sobre los barrios determinaban quién podía transitar por ciertos barrios y quiénes no), a nivel de la expresión (hay cosas de las que se pueden hablar y cosas de las que no), a nivel del miedo por la amenaza constante de quienes detentan ciertos poderes en los barrios, la zozobra constante de los asesinatos, el tráfico de drogas ilegales, y una multiplicidad de circunstancias. En el barrio en que crecí y que de hecho aún habito, el homicidio, la extorsión, el control territorial que ejercen las bandas ilegales, los conflictos asociados al mercado de drogas ilícitas, son situaciones que han marcado su devenir histórico y que aún palpitan en la conciencia de los sujetos que lo habitamos. Caminar sus calles, sus senderos, conversar las personas que allí viven permite entender los poderes que en él fluctúan y de las fuerzas e intereses que se mueven en cada una de sus esquinas.

Un recuerdo particular de mi infancia se ha afincado en mi memoria y se resiste a abandonarme. No he de tener más de ocho o nueve años de edad. Me encuentro al interior de mi casa, de pronto mi madre mira por la ventana y empieza a gritar desesperada; corre a la cocina por un frasco de aceite. Al principio, no logro entender bien la escena ni lo que ocurre, solo capto las cosas con un poco de nitidez, pero luego todo va aclarándose. Baja las escalas y entre lágrimas, le pide a la gente que rodea a un hombre que agoniza frente a nuestra acera, producto de los disparos que un momento antes le propinaron, decía que le pide a la gente que le permitan untarle un poco de

aquel aceite de cocina, antes utilizado para la cocción de algún alimento. Pide que le dejen untarle aquel aceite, como ya he dicho, porque este le permitirá, según sus convicciones religiosas, resarcir todas las equivocaciones que aquel sujeto hubiera podido cometer en su efímera vida y reivindicarse con Dios y salvar su alma. Este gesto me conmueve hasta las entrañas, máxime porque de quien se trataba era de un individuo que sin duda no supera los treinta años de edad, que había sido baleado a pocos metros de nuestra casa y se halla en su último trance. Mismo del que habíamos escuchado sus desesperados pasos por los techos de las casas contiguas intentando huir de sus perseguidores y a los que en vano intentó evadir.

Otro recuerdo viene a mi mente. Los hechos se ubican en un momento y espacio algo diferentes, sin embargo, las similitudes en cuanto a las circunstancias, motivaciones y lógicas es algo que ya tendremos oportunidad de comprobar. Tengo en mis manos lo que es la representación en forma de juguete de una palita para escarbar en la arena y un cubito para llenar y construir figuras con el material ya enunciado. A mis espaldas, se yergue la maltrecha iglesia del barrio, que lleva décadas siendo construida, pero, apenas es lógico, los malhadados feligreses de un barrio en el que apenas sí se lucha por la supervivencia, y aún más, sus miserables aportes pocas opciones han tenido de que se acelere su construcción. La iglesia, “Nuestra Señora de la Navidad”, se halla ubicada en el sector conocido como “El Plan”, uno de los más emblemáticos del Barrio *La Camila*, que es donde acontecen los sucesos que han sido materia de narración y que de hecho el narrador de estos verosímiles sucesos no había referenciado hasta el momento: mea culpa. Ya conocido por mi lector el nombre del barrio, podemos, pues, proseguir con el relato. Me hallaba de espaldas a la iglesia que el barrio, con todo su esfuerzo, ha venido tratando de construir. Juego en un arenal, con unos instrumentos muy propios para este, y nuevamente, como en el relato anterior, veo a mi madre desesperada. Solo que esta vez se dirige ante mí. Grita de una forma que en su momento me avergüenza, pero es que, ingenuo yo, no entiendo la situación. Agita sus brazos, con desesperación, como ya apunté previamente. Su cara trasluce un miedo terrible. Me toma como puede entre sus brazos y entre sollozos, nos encerramos en la casa de mi abuela. En la esquina siguiente, opuesta a la que yo me encontraba, alias “Duende” (un sujeto reconocido en el barrio por su prontuario y carrera criminal) caía abatido por las balas de una banda rival que había incursionado furtivamente en el barrio y cumplía una de esas tantas amenazas que se prodigaban entre ellos por pleitos territoriales, distribución de los negocios de la droga, etc.

Los relatos anteriores corresponden con algunos dispersos, inexactos y algo nebulosos episodios y que habrían de repetirse, en circunstancias más o menos similares y por razones más o menos similares también, en otros momentos de mi vida. Si no profundizo en ellos es porque considero que el objeto que persigo se halla ya bastante claro, o debería perfilarse ya a estas alturas de la escritura. Como sea, quisiera destacar dos cuestiones importantes: 1) que la violencia hoy en el barrio ha menguado significativamente, aunque este se niega a abandonar sus viejas formas de resolver sus conflictos y tensiones, que las espirales de violencia experimentadas parecen a veces un destino ineludible que se resiste a desaparecer, y aún hoy persisten los grupos delincuenciales que se erigen por toda autoridad y liderazgo y de vez en cuando, las campanas de “Nuestra señora de la Navidad”, ya con una estructura más espléndida tañen por algún infortunado que se negó a pagar alguna de las cuotas que “Los Muchachos” (así se hacen llamar) cobran por una tal “Vigilancia” que ejercen (sí, este es el término que ellos mismo emplean). 2) Los eventos relatados de un pasado un tanto más remoto y aquellos que forman parte de una experiencia más próxima, como lo es mi tránsito por los escenarios universitarios, me llevan a consolidar esto que se presenta frente a mí, mi proceso de Maestría, y es la motivación por la que presento ante el apreciado lector el presente texto: el fruto de mis preocupaciones, de mis reflexiones, de mis anhelos, de mis deseos y de aquellas realidades sobre las que quiero incidir: convicción que persigue a cada uno de los propósitos de esta investigación. Porque he querido empezar este trabajo investigativo con el relato de algunos sucesos que considero dan una pista sobre ese contexto en el que surge esta investigación, porque son en últimas esas experiencias, aunadas ahora a mi tránsito por la vida académica las que me motivan a querer desarrollar esta investigación, a querer, desde el campo de la pedagogía, abordar una problemática de orden social que contribuyan a la transformación de esas situaciones de dolor, de injusticia, que son provocadas por un contexto signado por la exclusión y la marginación social. Deseo de entender cómo desde la educación puede contribuirse a pensar y transformar la realidad de esos miles de jóvenes y adolescentes abocados al crimen por el peso de unas circunstancias socio-históricas.

Abordemos con más amplitud los últimos aspectos mencionados: tránsito por la Universidad, proceso de Maestría, investigación, convicciones que rodean la presente investigación. He ahí

algunas frases inconexas que, organizadas en un sentido lógico, revelarían en buena medida lo que se persigue en este trabajo.

Después de los años de la infancia, rodeados de las gratificantes experiencias que proporcionan la familia, los seres queridos y las personas que se esmeran por uno en esos frágiles momentos de la vida, pero también de la vivencia de esos turbulentos ciclos de violencia que pasan ante uno, pero ante los cuales uno no es indiferente, viene entonces lo que tiene que ver con esa madurez que va proporcionando la experiencia de la vida y el trasegar por los espacios académicos. El colegio para mí fue una etapa cargada de reflexiones motivadas por muchos maestros, preocupaciones que estos generaban en nosotros por el mismo contexto que nos rodeaba. El colegio no era ajeno a las espirales de violencia que mal que bien he venido esbozando. Las dinámicas del negocio y consumo de drogas ilícitas, la pertenencia de muchos de los jóvenes y adolescentes a las bandas delincuenciales, las diferentes formas de control territorial que estas ejercían, entre otros, eran parte de las dinámicas cotidianas que conforman el quehacer de la institución en la que cursé, como ya dije, mis estudios de primaria y secundaria.

Siempre preocupado por las dinámicas de mi barrio, ahora en una perspectiva más amplia: de ciudad y de país, termino el bachillerato y hago el ingreso a la Universidad de Antioquia, donde cursé, en el pregrado, estudios de Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana. ¿Qué me motiva a hacer de la educación una elección de vida? Diría que las mismas preocupaciones que me han asaltado siempre sobre las perspectivas de pensar y reflexionar sobre los modos de existencia en un barrio popular aquejado por múltiples situaciones angustiantes como la violencia, la exclusión, la falta de oportunidades, y que yo había visto como parte de mi propia de vida. Ingresar a la Universidad y elegir como camino la formación como educador tiene que ver con una *convicción* para mí: el deseo de contribuir a superar esas situaciones que *deshumanizan* a los sujetos a través de todas esas manifestaciones de la violencia. Ese contexto social que he intentado dibujar en estas líneas, manifestado más específicamente en mi experiencia en el barrio y del sector que he habitado durante prácticamente todo el transcurso de mi vida, sector donde, dicho sea de paso, se ubica una de los principales centros penitenciarios de la ciudad, la Cárcel de Bellavista, marcado por ciclos de violencia, desconfianza en las instituciones, apatía por los procesos educativos, desconexión de las dinámicas culturales, entre otros, es el que hoy es el

centro de mis reflexiones. Mis más hondas preocupaciones académicas se fundan en ese tránsito del colegio a la universidad, cuestionado y preocupado por el interés de incidir en verdaderos procesos de transformación que conduzcan a otras formas de existir basadas en la convivencia, el acceso al conocimiento, a mejores oportunidades de vida, y la resolución pacífica de los conflictos.

La universidad representó para mí el escenario que me permitiría escapar de esas espirales de violencia que persiguen a los jóvenes y adolescentes empobrecidos de los barrios de Medellín, y que para muchos terminan convertidas en el sino inevitable que marca fatalmente su existencia, negándoles otras perspectivas, otras miradas, otras posibilidades, otras maneras de ser. Y son justamente *esos jóvenes, sin oportunidades, o con oportunidades muy limitadas, habitantes de un barrio popular, empobrecidos, marcado ellos y marcado el barrio por los relatos de la violencia, enmarcados ambos en unos discursos de desesperanza, de apatía frente a la educación y de unas estructuras socio-familiares en las que imperan más las lógicas de la deshumanización*, son ellos, decía, los que me motivan a la realización de este trabajo.

Pero sobre este asunto volveré más adelante. Decía que ingresar a la Universidad, un poco por mis decisiones, un poco por los azares que a veces determinan los giros de la existencia, me conducen a cursar estudios en educación, específicamente en la línea de la Lengua Castellana. Decisiones que estuvieron influidas por mi deseo de ejercer sobre las comunidades, sobre las personas, sobre los procesos de ciudad y de país una incidencia que posibilitara el cambio, la transformación. Porque habiendo percibido la violencia, la angustia que genera, las cicatrices que produce, deseaba – deseo – que unos nuevos horizontes se dibujasen sobre los barrios y comunas de mi ciudad, diferentes a los bordes de miseria que rodean estas atestadas urbes tercermundistas. Cuando me encuentro en el ocaso de mi carrera, esto es, ya a punto de terminar mis estudios de la licenciatura, una nueva oportunidad de indagaciones, de reflexiones y de hallazgos para mí emerge como la posibilidad de abordar las problemáticas por las que tanto había querido indagar. Se ofrece ante mí la opción de realizar algunos ejercicios investigativos en la *Institución Educativa de Trabajo San José*, cuya labor formativa está centrada en el trabajo con adolescentes en conflicto con la ley penal, o “menores infractores” o “jóvenes delincuentes”, como muchas veces *son nombrados* en esa lógica que perpetúa la estigmatización. Esta

oportunidad de vincularme con la Institución se compagina con los deseos aplazados de abordar esas problemáticas evidenciadas en mi contexto barrial, de aportar en esa construcción de otras maneras de ser y de vivir.

Ya mencioné antes – de paso y conviene profundizarlo un poco – que en el contexto que suscitó las reflexiones aquí planteadas se ubica la cárcel “Bellavista”. Con esta prisión convivimos diariamente los que habitamos toda la comuna 10 de Bello: Fontidueño, Las Vegas, La Camila, y que ha suscitado en mí profundas reflexiones y cuestionamientos a nivel personal y académico. Aunado a las experiencias anteriormente descritas se encuentra el hecho de ver casi a diario este monstruo de cemento que enclaustra a cientos de seres humanos en sus adentros. Esa fórmula violencia-prisión es la que me ha llevado a considerar que otras posibilidades son necesarias, que otros relatos deben formularse, que otras realidades deben construirse socialmente. Pero señalemos un punto más a todo esto: La Institución Educativa de Trabajo San José pertenece a esta misma comuna y viene a hacer parte de toda esta cotidianidad que hemos venido esbozando, porque justo sus instalaciones se emplazan en toda la vía de Machado que se bifurca, por un lado, a Copacabana, por el otro a Niquía y que además es paso obligado para una buena parte de la población de Bello y Copacabana que se dirige a Medellín.

Este trabajo es pues el resultado de las preocupaciones suscitadas por un entorno con profundas dificultades y necesidades sociales. Es un contexto que clama por proyectos educativos sociales y culturales generosos que brinden otras posibilidades. Asimismo, es un contexto sobre el que ha caído el poder punitivo del Estado, manifestado en la presencia de instituciones de encierro, siendo la cárcel la más evidente de ellas.

Mi llegada a la Institución Educativa de Trabajo San José como investigador del campo de la educación y la pedagogía es la oportunidad de que mi quehacer teórico-práctico se vincule con una problemática que ha aquejado a la comunidad de la que tanto he venido hablando: los adolescentes que se han visto envueltos en esas situaciones de violencia y marginalidad descritos en líneas anteriores. Y es ya en el contexto de mi formación posgradual, en el programa de la Maestría en Educación, en una línea cuya apuesta epistemológica es la reflexión en torno a lo *social*, que se gesta la oportunidad de llevar a buen término este proyecto de investigación – que

es más bien un proyecto de vida – donde mi deseo entonces es (re) pensar los procesos educativos que acontecen en esas “situaciones límite” de la formación, es decir, cuando nos encontramos frente a la complejidad de la condición humana cuando se ve inmersa en situaciones de violencia, crimen, delincuencia, falta de oportunidades... En resumen, frente a la deshumanización que trae consigo unas circunstancias y unas maneras de existencia dominadas por la exclusión y la negación de la condición humana.

Me interesa sumergirme y comprender las dinámicas propias de una educación que se piensa los problemas de ciudad, que se ve abocada a la formación en contextos que aquí he nombrado de “complejidad”, complejidad que se expresa cuando pensamos en las implicaciones que tiene en los entramados teóricos los procesos formativos particulares de quienes, por las circunstancias que fueren, han visto el trasegar de su vida envuelto en la violencia y la criminalidad.

Surgen de estos planteamientos varias preguntas que cuestionan el lugar mismo de la pedagogía, de las teorías clásicas de la formación y toda concepción de educación, tanto en el nivel teórico como en el práctico: ¿cómo se configura la praxis del maestro en contextos signados por la marginalidad, la falta de oportunidades, la exclusión y la delincuencia?, ¿cómo se replantea, se resemantiza y se dota de sentido un concepto como el de “práctica pedagógica”, propio de los desarrollos clásicos de la pedagogía, para comprender las formas en que se desarrolla el quehacer educativo, en un escenario que se erige como un reto en la reflexión pedagógica?, ¿qué representaciones sociales sobre educación han tejido los diferentes sujetos involucrados en el trabajo pedagógico con adolescentes que se encuentran en una situación de conflicto con la ley penal?, ¿qué incidencia tiene la pregunta por la formación en un campo como el de la pedagogía cuando se piensa en un contexto como el de aquellos menores – jóvenes, adolescentes, incluso niños – que se ven abocados a la violencia y al crimen?, ¿cómo se desbordan los límites epistemológicos en la construcciones de entramados teóricos sobre la formación cuando esta se pone justamente en duda, en entredicho, en un cuestionamiento constante? En últimas, ¿qué entendemos por educación cuando pensamos en niños, niñas y adolescentes que se hallan en conflicto con la ley penal?

Estas preguntas tejen entonces un panorama de reflexión, unas líneas de pensamiento y de acción investigativas que me permiten entonces esbozar el *problema investigativo* que deseo abordar en el presente trabajo académico, y en mi devenir teórico. Problema que se resume en proponer una comprensión de las representaciones sociales construidas por diversos sujetos - maestros, directivos docentes, jueces y los propios adolescentes en conflicto con la ley penal - alrededor de la educación, comprendiendo cómo afectan esas representaciones sociales, no solo la manera en que entienden la educación, sino sus propias prácticas, rituales y comportamientos.

La justificación de emprender una labor investigativa como la enunciada está determinada por varios aspectos. Se trata, en primer lugar, de una problemática que a todas luces ha generado una zozobra a nivel social por las implicaciones que tiene y que bien puede percibirse en los relatos que han marcado el lindero de la escritura de este texto. Angustia, miedo, desesperanza, entre otras, son algunas expresiones que bien pueden relacionarse con las experiencias y sentidos que las comunidades asignan al problema de investigación esbozado en el trabajo, y que por lo mismo se constituyen en un elemento motivador para el desarrollo de un proyecto investigativo. Aunado a lo anterior, puede argumentarse que la problemática expuesta *ha desbordado* la capacidad de respuesta de las instituciones. El Estado, la familia, los centros educativos parecen no tener respuestas frente a una situación que pareciera ser creciente y que se agudiza conforme se complejizan las dinámicas sociales.

En cuanto a los aportes que el abordaje del problema investigativo puede hacer a un campo como el de la pedagogía, y más específicamente, *el de la pedagogía social*, pueden esgrimirse varias posibilidades. Por un lado, se reaviva, se hace vigente y se problematiza, a partir de unas realidades sociales complejas, el debate en torno a conceptos clave como los de *formación* y *educación*, abriéndose nuevas y fructíferas sendas para la reflexión. Por otra parte, se consideran nuevos aspectos en la reflexión teórica de la pedagogía, al pensarse nuevos contextos de indagación. Se desmitifica el lugar de la pedagogía circunscrito en y a la escuela regular-tradicional, y se ubica en una perspectiva de carácter *social*, que puede enriquecer aún más el debate sobre los procesos educativos-formativos y expande las posibilidades de acción-reflexión del campo pedagógico. Al nutrirse además de nuevos escenarios para (re)pensar el quehacer pedagógico, se ofrecen nuevas perspectivas de análisis que pueden ofrecer nuevas comprensiones de fenómenos ya estudiados o incluso proponer nuevas problemáticas para el análisis.

En resumen, la pertinencia del abordaje del problema investigativo delimitado puede expresarse en las siguientes líneas temáticas:

1. **Una urgencia social:** el impacto que genera la situación de los adolescentes en conflicto con la ley penal en el seno de la sociedad es particularmente notoria y preocupante. El desborde de esta situación en las posibilidades de respuesta y la pertinencia de las prácticas pedagógicas desarrolladas que tienen lugar en este contexto particular son otros aspectos importantes a considerar.
2. **Emergencia de nuevas discusiones teóricas y escenarios de reflexión pedagógica.** Viejos problemas (como el de la formación) se actualizan y “nuevos problemas” emergen para pensar el lugar de la pedagogía en la reflexión teórica y su estatuto epistemológico.
3. **Nuevas comprensiones en torno a conceptos y problemas de tradición ya consolidada en el campo de la pedagogía.** Surgen nuevos cuestionamientos, perspectivas, interrogantes y paradojas en torno a preguntas clásicas y conceptos ya consolidados histórica y teóricamente en el campo de la pedagogía. Así, discusiones en torno a la formación, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, las prácticas de socialización, entre otros tantos, emergen con nuevas preguntas que esperan ser respondidas.

1.2. OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo General

Comprender las representaciones sociales sobre educación construidas por diferentes sujetos en el contexto de una institución del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes del Municipio de Bello en la lógica de un análisis social y crítico de los procesos educativos en el SRPA.

1.2.3 Objetivos Específicos

- 1.** Identificar las representaciones sociales sobre educación en adolescentes, maestros y jueces penales desde el contexto de una Institución educación del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes.
- 2.** Articular los análisis desarrollados sobre las representaciones sociales en educación en una comprensión de los procesos educativos que tienen lugar en una Institución Educativa del SRPA.
- 3.** Proponer una reflexión crítica de los procesos educativos que tienen lugar en el contexto del SRPA a partir del análisis de las representaciones sociales sobre educación en una Institución del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes.

2. ANTECEDENTES

2.1 Una tradición de instituciones reeducativas en Colombia

Antes de reseñar aquellas investigaciones previas cuyo aporte ha sido significativo en la configuración del presente trabajo, quisiera dedicar algunas palabras a plantear un somero panorama de lo que ha sido el origen y la consolidación de aquellas instituciones que se han dedicado al trabajo educativo con adolescentes en conflicto con la ley penal. Lo anterior se plantea en la medida en que los antecedentes para el presente trabajo investigativo no los constituyen solamente investigaciones y proyectos académicos previos, sino también lo que ha sido la tradición en el abordaje de la problemática que nos ocupa. Es importante aclarar, que no se trata de un análisis exhaustivo donde no nos es posible, por la naturaleza misma de este apartado, rastrear ni plantear con profundidad lo que ha sido el desarrollo de las instituciones reeducativas en Colombia. Un trabajo así bien pudiera ser objeto de una investigación completa. De lo que se trata es de delinear consideraciones que es oportuno señalar en relación con tales instituciones, cuya incidencia en la investigación ya tendremos oportunidad de evidenciar en los análisis.

Con respecto al trabajo educativo con los adolescentes en conflicto con la ley penal existe en Colombia una tradición de más de un siglo en cuanto a instituciones y comunidad religiosas que se han encargado de tal asunto. En Colombia, el origen y el desarrollo de instituciones para el trabajo reeducativo ha estado ligado a determinadas congregaciones religiosas – católicas – que han tenido el monopolio social, y estatal en el manejo de tal problemática.

Empecemos por plantear que una de las instituciones de educación superior que mayor trayectoria tiene en nuestro país en esta materia, y que de hecho es de las pocas que ofrece un programa relacionado con *Pedagogía reeducativa* es la Institución Universitaria Luis Amigó, fundada por el religioso del mismo nombre y quien también fundaría la

congregación religiosa de los Terciarios Capuchinos. Curiosamente, es esta misma congregación es la que se encuentra a cargo del manejo y la orientación de la institución que se constituye en el contexto de la presente investigación. En realidad, maneja y orienta la mayoría de Instituciones de este tipo en Colombia.

Otro aspecto que es importante señalar es que el fray Luis Amigó y la congregación de los Terciarios Capuchinos se ubican en el contexto español, mismo del que provienen una gran cantidad de investigación que se pueden encontrar cuando se hace un rastreo alrededor de la pedagogía reeducativa y el trabajo con adolescentes en conflicto con la ley penal. Este punto también nos revela algunos asuntos contextuales de importancia.

Encontramos aquí un antecedente de relevancia que es necesario explicitar. La universidad de más trayectoria y referente central en la pedagogía reeducativa en Colombia tiene su origen en la figura de fray Luis Amigó y de la congregación de los Terciarios Capuchinos, fundada por este, que además es la congregación fundadora y que aún maneja los hilos de la Institución en que se desarrolla esta investigación. ¿Cómo inciden estos aspectos en el análisis por el que propende esta investigación? Porque innegablemente, el que el trabajo con adolescentes en conflicto con la ley penal, al menos en lo que respecta a Colombia, tenga como eje principal una congregación religiosa, ha de ejercer necesariamente algunas incidencias en el análisis de este trabajo. Es esta una consideración que no podemos soslayar. Así, pues, encontramos toda una línea de sentido en la cual convergen las tradiciones religiosas y las miradas en torno a lo reeducativo. Será en el análisis que tengamos oportunidad de profundizar al respecto. De momento, adelantemos que *una de las representaciones sociales más relevantes en el contexto de la trasgresión penal en adolescentes ha estado determinada por esta tradición religiosa, en una lógica que concibe lo educativo como terapia: amalgama terapéutica.*

2.2 Antecedentes legales: normatividad en torno a la educación en contextos de conflicto con la ley penal en Colombia

Otro de los antecedentes que más conciernen a esta investigación, lo constituyen, desde luego, las políticas públicas que existen en Colombia para la atención de los niños, jóvenes y adolescentes en conflicto con la ley penal. En este sentido, cabe hacer pues un recorrido por cuáles han sido las propuestas que en el plano político-gubernamental se han elaborado.

El primer lugar en esta materia lo constituye la propia Constitución Política de Colombia que en su artículo 67 ya le confiere a la educación un carácter de tipo *social*:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura.

[Constitución Política de Colombia. 1991. Artículo 67. Consultado en: Ospina, 2013, p. 3].

Aunque la Constitución Nacional no hace una consideración respecto a lo reeducativo o a una mirada de la educación en un contexto de *rehabilitación*, la naturaleza social que le endilga a la educación ofrece ya algunas pistas que nos orienten en estas búsquedas.

Será la ley 115 de 1994 la que propiamente establezca unas consideraciones especiales sobre la educación en el ámbito de los sujetos en conflicto con la ley penal. Específicamente, en el capítulo V de esta ley plantea lo siguiente:

Educación para la rehabilitación social

Objeto y ámbito de la educación para la rehabilitación social

Artículo 68. La educación para la rehabilitación social comprende los programas educativos que se ofrecen a personas y grupos cuyo comportamiento individual y social exige procesos educativos que le permitan su reincorporación a la sociedad.

[Ley 115 de 1994. Artículo 68. Consultado en: Ospina, 2013, p. 37).

Observamos entonces que a través de esta ley se plantean ya unas orientaciones sobre un escenario específico de la educación. No obstante, llaman la atención algunos aspectos:

1. El uso del término *rehabilitación* cuya delimitación conceptual no es del todo clara, aunque se asocia con *reincorporación*, esto es, *volver a incluir* a determinados sujetos en la sociedad, dado que la ley presupone que se hallan al margen de esta por cuenta de sus *comportamientos*, aunque tampoco se definan qué comportamientos y circunstancias específicas son las que propician tan desintegración de la sociedad. Al respecto, se perfila en la ley una forma de concebir lo educativo, que encontrará mucha relación algunas de las visiones propias de los sujetos de la Institución, configurándose ya alguna forma de *representación social*. Dicha representación social presente en la Ley 115 de 1994 se agudiza aún más en su artículo 70:

Los Gobiernos Nacional y de las entidades territoriales fomentarán la educación para la rehabilitación y reinserción de personas y de grupos sociales con carencias y necesidades de formación. Lo harán con recursos de sus respectivos presupuestos, directamente [Ibíd., p. 38].

Varios elementos emergen de este artículo: a) la inclusión de un nuevo término, asociado al de rehabilitación: reinserción. ¿Qué significa *reinsertar*?, ¿a quiénes se *reinserta*?, ¿por asociación, qué implicaría entonces que alguien no esté *inserto*?, preguntas sumamente espinosas cuando se aborda una temática como esta, b) ¿Qué será una *carencia de formación*?, ¿a quiénes se referirían los legisladores al momento de redactar la norma como *personas con carencias de formación*? Si alguien considerase, pongamos un ejemplo para la discusión, que una persona que no ha atravesado ningún ciclo de educación formal, que no domina el más elemental acceso al código escrito, es carente de formación. ¿Iría esta persona a un proceso de *rehabilitación*, conforme lo plantea la norma? Situaciones como estas derivan de una *ligereza* en el empleo de los términos. *Rehabilitar*, *resocializar* son términos cuyo sentido *lo dan por hecho* quienes lo usan y además pareciera que lo pusieran de manifiesto como *una verdad que es clara y universal*. Pero cuando vamos a las

realidades sociales y estas se hacen más complejas, aparecen las dificultades en esta falta de criterios teóricos. Porque el legislador lanza aseveraciones como *carencias y necesidades de formación* dando por hecho que todos entenderán lo mismo. Pero las repercusiones que tales ligerezas implican pueden significar asuntos muy serios en el devenir mismo de los procesos educativos. Y de hecho los tienen, como ya veremos en los análisis. Sirvan, pues, estas ideas previas, que bien pueden articularse al análisis, como antecedentes.

2. La característica de *social* que se le otorga a este proceso educativo. Al igual que en el punto anterior, no se plantea qué se entiende y qué implicaciones tiene esa función *social*, pero también indica un elemento importante que se desarrollará en el trabajo.

La Ley 115 de 1994 también indica cuál es el lugar de este modelo educativo *rehabilitador* dentro del sistema educativo general:

Artículo 69. La educación para la rehabilitación social es parte integrante del servicio educativo; comprende la educación formal, educación para el trabajo y el desarrollo humano e informal y requiere métodos, contenidos y procesos pedagógicos acordes con la situación de los educandos.

Parágrafo. En el caso de los establecimientos carcelarios del país se debe tener en cuenta para los planes y programas educativos, las políticas y orientaciones técnico-pedagógicas y administrativas del Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario. (Ibíd.).

Llama la atención de estos planteamientos legales que se establezca la necesidad de unos contenidos y prácticas acordes con las necesidades particulares de esta población y que se enfatice específicamente en el contexto carcelario (propio de adultos). Esto último es especialmente significativo porque sugiere entonces que la ley concibe que los procesos rehabilitatorios podrían tener lugar en escenarios diferentes al carcelario, aunque proponga unas claridades especiales respecto a este. Lo que no logra evidenciarse en la Ley 115 es

una mención especial en lo que se refiere a los procesos educativos con *adolescentes* en conflicto con la ley penal.

Tal referencia se hace en como tal en la Ley 1098 de 2006, más conocida como el Código de Infancia y Adolescencia, que configuró toda la reglamentación concerniente al tratamiento que debe llevarse a cabo con los menores – niños, niñas y adolescentes – que fuesen aprehendidos en la comisión de conductas punibles por el código penal. Esta ley y sus correspondientes decretos reglamentarios (como el decreto 2383 de 2015), son las que establecen los mecanismos, las estrategias y las pautas del orden legal que orientan el trabajo en materia reeducativa con adolescentes. Es desde este entramado de artículos que se establece la categoría de menores infractores a nivel legal en Colombia y que se determinan las disposiciones que sustentan el trabajo en los centros reeducativos del país, y es a partir de esta normativa que todas las instituciones (legales, educativas, sociales) deben ceñirse a unas reglamentaciones estrictas en cuanto a la manera de abordar el trabajo con menores judicializados por conducta delictiva.

2.3 Sobre la búsqueda de investigación/trabajos académicos previos

La búsqueda de investigaciones previas relacionadas con la temática es coherente con lo que hemos planteado respecto a la complejidad de la problemática de los adolescentes en conflicto con la ley penal. Se trata de un vastísimo escenario de investigación en el que confluyen diferentes disciplinas científicas y que hizo complejo incluso la elección de aquellas investigaciones que habrían de servir como orientación para el presente trabajo.

Lo que reveló el panorama de investigaciones que arrojaron las diferentes búsquedas efectuadas en bases de datos bibliográficas es que se trata de un tema que resulta de interés para disciplinas como la psicología, el trabajo social, el derecho, la sociología, y la antropología, siendo los tres primeros campos los que arrojaron la mayoría de investigaciones. En algunos trabajos se pueden perfilar un enfoque pedagógico o que hacen consideraciones sobre lo educativo, pero sus aportes son minoritarios en comparación con los otros campos de saber. El rastreo de investigaciones evidenció también las diferentes –

y en ocasiones contradictorias – formas de nombrar a los sujetos, lo que revela también posicionamientos teóricos, éticos y prácticos diferentes. Al respecto, es importante señalar que las denominaciones que más resultados arrojaron tienen que ver con aquellas que corresponderían a un campo semántico que podríamos denominar como de *estigmatización*, por un lado, y de *precarización o reducción*, por el otro. Así, términos como delincuente, infractor, agresor estarían en concordancia con la primera línea, y otros como *menores*, estarían en la lógica de la segunda. Este es un aspecto medular en la presente investigación ya que la forma de nombrar y los argumentos que sustenta esa elección no son un agregado más a la discusión: forman parte de la discusión misma. Por tanto, el rastreo de investigación arrojó asimismo un resultado interesante en cuanto a lo que podríamos entender como una tendencia un tanto más reciente y, sobre todo, de trabajos de un corte más social, crítico y/o educativo, que nombran a los sujetos como *adolescentes en conflicto con la ley penal*. Esta forma de nombrar que, sin duda, tampoco está exenta de discusiones, y podría también generar interrogantes, al menos es un intento de poner el acento en la problematización, de entender el asunto desde el devenir mismo del sujeto.

Dada la profusión de trabajos e investigaciones, surgió entonces la necesidad de que para el rastreo se establecieran algunos criterios de búsqueda, se diferenciaron las investigaciones por sus intereses y se priorizaran, para la delimitación de los componentes de la presente investigación, aquellas que se acercaban más en cuanto al campo de saber y la terminología empleada. Más específicamente, el rastreo de investigaciones se hizo a partir de los siguientes criterios, arrojando cada uno diferentes posibilidades:

1. Rastreo de investigaciones a partir de los conceptos que tradicionalmente se han asociado a la población, sin una delimitación conceptual específica: menores infractores y jóvenes delincuentes. El total de investigaciones arrojadas por esta búsqueda fue muy grande, como ya se dijo, y fue la que evidenció la multiplicidad de abordajes en términos de campos de saber, de la problemática estudiada. Asimismo, fue la que propició que el rastreo se propusiera de las formas que se siguen.

2. Rastreo de investigaciones a partir del campo disciplinar de la pedagogía. Dada la enorme cantidad de investigaciones que arrojó la búsqueda a partir de los conceptos anteriormente nombrados, se consideró entonces que delimitar la búsqueda al campo de la pedagogía/educación podía contribuir a delimitar un poco más el asunto y a que las investigaciones consultadas se articularan mucho mejor con el presente trabajo. De esta forma, ya no tendríamos que dedicar vastas cantidades de tiempo a investigaciones que, si bien abordan la temática, sus intereses se ubican desde el plano psicológico, del derecho o el trabajo social. Al respecto cabe apuntar lo siguiente: si bien se pudo encontrar investigaciones sobre el tema en el campo de la pedagogía, su producción es considerablemente menor que la que generan campos como los de la psicología o el derecho. Esto evidencia entonces una necesidad de que la pedagogía reclame su lugar en la reflexión sobre lo educativo en escenarios de complejidad social, con especial énfasis en este del conflicto con la ley penal. Esto pone de manifiesto un argumento que dota de relevancia a la investigación: permite abrir nuevos horizontes de reflexión teórico-práctica en un escenario en el que la pedagogía se encuentra en deuda.
3. Rastreo de investigaciones a partir del concepto de adolescentes en conflicto con la ley penal. A partir de la propuesta que hace esta investigación acerca de proponer que se consolide el concepto de adolescentes en conflicto con la ley penal como alternativa para una comprensión más amplia del fenómeno, y no como una reducción del asunto a etiquetas estigmatizantes como *infractor o delincuente*, se consideró entonces que aquellas investigaciones que apostaran a un abordaje desde esta perspectiva representarían aportes muy significativos al presente trabajo. Al respecto hay que decir que son muy pocas las investigaciones que vienen empleando tal término.

Comparativamente con aquellas que acuden a conceptos como el de menores infractores, su número es ínfimo. Esto pone de manifiesto el valor que esta investigación reviste: si bien el tema se ha abordado prolíficamente, la mayoría de estas confluyen en esa manera de nombrar que refuerza la estigmatización. Y si bien, ya hay algunos aportes (que retomaremos en su momento) es clara la necesidad de contribuir a que se piense la situación de los adolescentes como sujetos en conflicto con la ley

penal, desde una comprensión que pone el énfasis en las complejas fuerzas sociales que se involucran en la trasgresión de la ley penal.

4. Rastreo de investigaciones que emplearan las *representaciones sociales* como concepto para dar cuenta de sus hallazgos en el contexto de los adolescentes en conflicto con la ley penal. Se trata de la búsqueda con menos resultados, con un par de investigaciones que aportan en este sentido, y que por lo mismo evidencia un carácter de *novedad* en esta investigación: una temática ampliamente investigada

En el siguiente recuadro se sintetizan aquellas investigaciones que, de todo el rastreo previamente señalado, sirvieron como antecedentes más específicos para pensar el el devenir del actual trabajo investigativo:

CRITERIO DE BÚSQUEDA	INVESTIGACIONES/TRABAJOS ACADÉMICOS SIGNIFICATIVOS	CONSIDERACIONES SOBRE ESTAS INVESTIGACIONES/TRABAJOS ACADÉMICOS EN EL DESARROLLO DE LA PRESENTE INVESTIGACIÓN
Rastreo a partir de términos como menores infractores y delincuentes juveniles.	<i>Pescadores de ilusiones: niños y jóvenes infractores de la ley penal política pública, reeducación y sistema de responsabilidad penal para adolescentes (Ley 1098/2006) (2007).</i>	Plantea un panorama general de la situación de los adolescentes en conflicto con la ley penal en Colombia, a partir de la expedición del Código de Infancia y adolescencia. Ofrece, sobre todo, datos estadísticos y algunas reflexiones sucintas.
	Factores psicosociales de riesgo asociados a conductas problemáticas en jóvenes infractores y no infractores	Investigación desarrollada en el contexto colombiano. Es ante todo un trabajo de tipo estadístico-cuantitativo, que refuerza las ideas de los adolescentes desde una mirada que los ubica como antisociales, problemáticos, infractores y delincuentes.
	Antropología de las Instituciones. Estudio etnográfico del internamiento en un centro de menores infractores [Tesis doctoral, 2016]	Esta investigación plantea un análisis de tipo antropológico-etnográfico de las instituciones que trabajan con adolescentes en conflicto con la ley penal.

	<p>Violencia y delincuencia juvenil: análisis de las características individuales, grupos de iguales y factores de socialización en menores infractores. [Tesis doctoral, 2014].</p>	<p>Esta tesis doctoral, ubicada en el contexto español, se desarrolla principalmente desde la psicología, y plantea una lógica de la problemática desde la caracterización de los adolescentes en conflicto con la ley penal como sujetos en falta, carentes e</p>
	<p>Justicia restaurativa y reintegración social: retos procedimentales y estructurales (2019).</p>	<p>Esta investigación, realizada en el contexto mexicanos, es un aporte muy importante al presente trabajo ya que sus principales conclusiones derivan en la necesidad de transformar socialmente aquellas situaciones de exclusión y marginación social. Respecto a otras investigaciones consultadas, esta es muy interesante porque problematiza sobre la dimensión social, un asunto que tendrá mucha trascendencia en el trabajo que aquí desarrollamos. No obstante, se evidencia el uso de algunos conceptos que no se precisan ni delimitan, como lo es la reintegración. Por otro lado, es una investigación que emerge del campo del derecho y es preciso que se vincule con aportes desde la pedagogía.</p>
	<p>Características cualitativas y cuantitativas de la delincuencia actual de menores (2013).</p>	<p>Se trata de un estudio del campo del derecho, que utiliza la terminología propia de este escenario: delincuencia. Pese a esto, presenta aspectos de interés para este trabajo, como una problematización compleja de la situación. Así, propende porque se comprenda el fenómeno desde las dimensiones <i>bio-psico-socio-culturales</i>.</p>

<p>Rastreo con términos como los anteriores delimitando al campo de la pedagogía/educación.</p>	<p>La acción pedagógica en las prisiones. Posibilidades y límites (2010).</p>	<p>Aunque este trabajo se centra en la trasgresión de la ley penal en adultos, ofrece algunas perspectivas de interés para el presente trabajo. El primer lugar, plantea la necesidad de pensar lo educativo en escenarios de privación de la libertad y apunta a algunos de los complejos retos de lo que significa educar en ese contexto.</p>
	<p>Experiencias y medidas socioeducativas en los dispositivos penales juveniles (2019).</p>	<p>Es un trabajo que se vincula con la presente investigación en la medida en que busca generar apuestas de formación dentro de institución de responsabilidad penal para adolescentes, bajo la premisa de considerar factores sociales y educativos.</p>
<p>Rastreo a partir del concepto de adolescentes en conflicto con la ley penal.</p>	<p>Experiencias educativas y responsabilizadoras con adolescentes en conflicto con la ley</p>	<p>Es un trabajo que deriva de una investigación desarrollada en el contexto español. Es uno de los referentes investigativos de más importancia en el presente trabajo. Es de los pocos que logra articular una propuesta desde el concepto de adolescentes en conflicto con la ley penal con una mirada educativa. Es muy significativo que esta investigación busca a darle un protagonismo a los propios adolescentes y que sus apuestas epistemológicas se ubican desde una construcción de responsabilidad con el otro, no desde su estigmatización. Retomamos de esta investigación para nuestro trabajo, aspectos del desarrollo metodológico: el interés por conocer las experiencias desde los propios adolescentes y de plantear un proceso interpretativo a partir de categorías de análisis.</p>

	<p>Reflexiones sobre la política pública dirigida a jóvenes en conflicto con la ley penal, residentes en instituciones cerradas de Colombia (2016)</p>	<p>Es un trabajo muy significativo para la presente investigación en la medida en que se propone un analizar críticamente la forma en que se ha constituido el SRPA, comprendiendo la forma en que, desde la perspectiva adulta, se ha entendido a los niños, niñas y adolescentes en Colombia. Es un trabajo que problematiza las categorías sociales que perpetúan la estigmatización. Es de los pocos trabajos consultados que logra cuestionar el concepto de resocialización planteando que este, al concebirse como proceso que ha de ocurrir dentro de los muros de la institucionalidad, desarraiga a los adolescentes de su entorno y los somete a etiquetas sociales con altos costos psicológicos. En el trabajo puede observarse un acercamiento tibio – aunque no se profundiza ni se aborda teóricamente – a conceptos como representaciones e imaginarios sociales. Una de las investigaciones que sin duda más aportes realiza al presente trabajo.</p>
<p>Rastreo de investigaciones que emplearan el concepto de <i>representaciones sociales</i> en su desarrollo.</p>	<p>Representaciones sociales acerca de la delincuencia que tienen las menores de edad institucionalizadas en un centro de reeducación de la ciudad de Bogotá</p>	<p>Este trabajo reviste una importancia significativa por cuanto apela al concepto de representaciones sociales en el contexto de los adolescentes en conflicto con la ley penal. Ahora bien, su interés se centra es en las representaciones sociales que tienen las adolescentes sobre delincuencia, no sobre educación, como en el presente trabajo. Por otra parte, se centra en un solo <i>sujeto</i>: las adolescentes. No indaga ni articula tales indagaciones con las representaciones de maestros, jueces u otros sujetos</p>

		del proceso.
--	--	--------------

Luego de presentar la ruta metodológica que siguió el rastreo de los antecedentes de presentar aquellos trabajos académicos que fueron como tal la base para pensar la presente investigación, en el sentido de comprender aquello en lo que se había avanzado ya a nivel teórico y lo que podría ser muy potente en este nuevo proyecto investigativo, quisiera plantear las siguientes conclusiones a las que me permitieron llegar este ejercicio de rastreo.

La mayoría de investigaciones consultadas devienen de campos de saber cómo el derecho o la psicología. En cuanto al derecho, las discusiones están enfocadas, en su mayoría, a mejorar los sistemas penales para adolescentes de cara a la efectividad en lograr la *resocialización, la rehabilitación la reintegración*. En cuanto al campo de la psicología, la mayoría de investigaciones focalizan las *causas* que en el orden del individuo y de sus experiencias, han incidido en el accionar delictivo. Así, en este punto, son muy comunes los instrumentos cuantitativos que preguntan, a través de encuestas, las razones que llevaron a los sujetos al delito, y luego, a partir de esto, se establecen categorías y mediciones. Algunas se plantean desde una mirada cualitativa, y se esfuerzan por proponer técnicas participativas, dialogales y demás, pero su enfoque sigue siendo dar cuenta de una clasificación de desórdenes en la conducta o en las relaciones familiares, que vendrían entonces a explicar la trasgresión de la ley penal.

Otras investigaciones, por su parte, se acercan significativamente, en ciertos aspectos, a los desarrollos propuestos en esta investigación. Ya porque adopten una perspectiva de problematización pedagógica, educativa y/o social; ya porque sus propuestas epistemológicas dialogan con las de este trabajo en cuanto a los enfoques y conceptos; ya porque adoptan una ruta metodológica que comparte elementos en común con la de este trabajo (como la de abordar representaciones sociales), encontramos, pues, algunos referentes previos que ofrecieron aportes y perspectivas interesantes para orientar el trabajo aquí y pensar en nuevos acercamientos que hasta ahora no se hubiesen producido para aportar en la discusión teórico-investigativa.

Justamente sobre este último punto, en lo que sería los nuevos aportes que esta investigación puede ofrecer, podemos aseverar a partir de la revisión hecha que en ninguna de las investigaciones previas logra recogerse un estudio que articule los siguientes aspectos:

- ✓ Un enfoque crítico, social y educativo desde aportes de la pedagogía/educación social y la educación popular.

- ✓ Un diseño metodológico estructurado a partir de la fenomenología social y que desarrolle representaciones sociales sobre educación en este contexto de adolescentes en conflicto con la ley penal.

- ✓ Un análisis que involucre la mirada de diferentes sujetos. Casi todas las investigaciones están enfocadas a un solo sujeto del proceso. La mayoría, se centran en los adolescentes, y algunas a los maestros, los jueces o las familias. Pero pocas – ninguna – logran hacer un acercamiento en el que se pueda pensar una construcción social desde el diálogo de las representaciones sociales de todos estos sujetos.

De ahí entonces el valor que revisten los análisis y reflexiones por las que propende la presente investigación.

3. MARCO TEÓRICO

3.1 Sobre el carácter polifónico del entramado teórico-conceptual: algunas consideraciones previas

El entramado teórico, conceptual y epistemológico que sustenta el desarrollo de la presente investigación se estructura a partir de la convergencia de diversas discusiones sobre problemáticas, conceptos, líneas teóricas y autores clave que convergen en torno al problema de investigación. El mismo ha de ser coherente con la perspectiva de *complejidad* asumida en la comprensión del fenómeno, tanto en su construcción y esbozo, comprensión teórica y abordaje metodológico. Nuestro esfuerzo por comprender esta realidad de manera *compleja*, tratando de vislumbrar las distintas aristas que en él intervienen encuentra eco en la propuesta epistemológica que desarrolla Hugo Zemelman. Una propuesta en la que el autor nos conmina a considerar la complejidad de lo *real*, de los objetos de análisis

Las “fronteras” entre disciplinas no solo han configurado especialidades y currículos particulares, generadores de comunidades de estudiosos que han desarrollado “su” ciencia en torno a reglas muy precisas, tanto gnoseológicas como ideológicas; sino, además, estas fronteras inevitablemente han terminado por convertirse en condicionantes del propio razonamiento frente a la realidad social. De tal suerte que la realidad no puede observarse más que por medio de la mediación de estos comportamientos disciplinarios.

Esta compartimentación limita las posibilidades de influir sobre la realidad en la medida en que no tiene en cuenta la complejidad de relaciones sobre todos los niveles que la constituyen. Aunque la “captación del todo” no es metodológicamente posible, se debe corregir el sesgo que lleva la compartimentación mediante un razonamiento que, en vez de buscar un contenido al todo, se apoye en el todo pero visto como una exigencia de construcción abierta del conocimiento (2012, p. 31-32)

Respecto a estas cuestiones epistemológicas en el abordaje del problema de investigación, Hugo Zemelman hace un llamado interesante: entender el carácter histórico del conocimiento, ubicando

la razón y la ciencia no como verdades en sí mismas, sino como *potencialidades* de acercamiento a la realidad: “en efecto, dada la naturaleza cambiante de la realidad, se planea el desafío de tener que pensarla en forma abierta, más allá de los límites organizados de la teoría. En este marco, la relación de conocimiento asume la realidad con mayor complejidad que las teorías, ya que su función gnoseológica (no restringida a lo cognitivo) consiste en tomar en cuenta los diferentes modelos posibles de concreción que puede asumir una realidad particular, así como sus potencialidades de transformación” (2012, p. 28-29).

Esta investigación retoma entonces la invitación que Zemelman hace al plantear que con nuestros desarrollos teóricos “participamos de la voluntad de transformación de la sociedad”. En esa perspectiva, el marco teórico debe nutrirse de propuestas, líneas de reflexión, discusiones en algunos ámbitos que puedan aportar y enriquecer la reflexión y la lectura del problema abordado desde múltiples miradas y desde diferentes ángulos.

Desde el mismo título de la investigación, pueden percibirse justamente esta multiplicidad de elementos, esa *polifonía* o mixtura de perspectivas, conceptos, autores, teorías y demás, que converge en la comprensión del problema y que demandan por un abordaje coherente. Cabe señalar además que de por sí el campo de reflexión de los adolescentes en conflicto con la ley penal es un campo en el que convergen las más variadas disciplinas. Pongamos algunos ejemplos que nos permitan ilustrar esta situación y las implicaciones de esto en la elaboración de los presente referentes teóricos. El campo de la psicología ha sido uno de los que ha abordado el tema, centrando su interés desde una mirada *clínica del problema*, comprendiendo los factores individuales y buscando de *alternativas terapéuticas* que desde esta disciplina puede llegar a plantearse. Por otro lado, un campo disciplinar como el de la sociología ha pretendido develar las condiciones, prácticas, discursos y dinámicas que en el seno de la sociedad favorecen la trasgresión de la ley penal por determinados sujetos, siendo por ejemplos los jóvenes y adolescentes uno de los focos de interés, al entender las dimensiones sociales que rodean estos grupos etarios. Otro campo que, por su parte, ha allanado con prolíficos trabajos en la materia ha sido el del derecho desarrollando teorías para la comprensión de los sistemas penales y legales que involucran a los menores y los retos a qué se ven abocados dichos sistemas de acuerdo a la cuestión *etaria*.

Es así como este trabajo se enfrenta a nivel teórico al reto de comprender esta problemática desde los aportes de la pedagogía y no tanto de otros campos que son los que histórica y disciplinariamente más se han ocupado de él, en tanto que las producciones académicas se han dado mayoritariamente desde el seno de la psicología, la sociología, el trabajo social y el derecho.

Es así como, al preguntarnos por los aportes que desde la pedagogía pueden hacerse para comprender la problemática que nos ocupa, llegamos a la conclusión de que son los campos de la pedagogía social y la educación popular los que, sin dudas, tienen más para aportar. Lo anterior porque ambas perspectivas amplían los horizontes de comprensión de lo educativo más allá de la escuela, le confieren a la educación un carácter social y se ubican en unas dinámicas problematizadoras a nivel histórico-social. Respecto a esta problematización de *lo pedagógico*, Marco Raúl Mejía (2016) plantea:

Los educadores populares entramos en la discusión acogiendo tres afirmaciones básicas:

La primera: desde la perspectiva de la educación popular, la pedagogía nos habla de una *praxis educativa que es recontextualizada por actores diversos* con horizontes culturales diversos. Por lo tanto, lo pedagógico no puede reducirse a un simple proceso metodológico.

La segunda: la educación popular nos ubica en una praxis humana que coloca en relación prácticas sociales de educadores y educandos en un escenario social en el cual los sujetos se convierten simultáneamente en productores y en destinatarios de la práctica educativa.

La tercera: la educación popular permite la recontextualización de saberes, conocimientos y prácticas [...] (p. 83) [El resaltado es mío]

De estos planteamientos de Marco Raúl Mejía respecto a los aportes pedagógicos de la educación popular quiero destacar el papel que le da a los *diversos actores y sus horizontes culturales*. Esto encuentra una relación con el presente trabajo, cuando planteábamos que, si bien una delimitación en los sujetos a trabajar facilitaría algunos asuntos metodológicos, no propiciaba una mirada amplia respecto al fenómeno. Y por eso apostamos por comprender las representaciones sociales desde los aportes de jueces, adolescentes, maestros y directivos.

Pero nos hemos adelantado a una de las líneas temáticas que justamente abordará el aporte de la pedagogía social y de la educación popular en la comprensión del concepto de educación.

3.2 Sobre la organización de los referentes teóricos en líneas temáticas

Como estrategia textual que permita ir tejiendo los conceptos, teorías y autores, estos elementos se organizan a partir de bloques o *líneas temáticas*, las cuales se identificarán, cada una, en torno a un subtítulo que recoge la discusión central desarrollada en cada apartado. Dichas líneas temáticas, que recogen la discusión teórica en el presente trabajo son las siguientes:

- a. La primera línea o bloque temático en la que se hace una revisión del concepto de *representaciones sociales*, mismo que se constituye uno de los ejes articuladores de este trabajo. También, en este apartado, se recoge la discusión en torno a conceptos de una gran cercanía semántica como lo son *imaginarios sociales* o *concepciones*. Si bien este trabajo no pretende zanjar la discusión en cuanto a los límites de uno u otro concepto, sí intenta esbozar algunos elementos diferenciadores que permitan sustentar el por qué de la elección del concepto de representaciones sociales.
- b. Una segunda línea temática, que se titula *adolescentes en conflicto con la ley penal: una mirada educativa y emancipatoria. Aportes desde la educación popular* plantea la situación de cómo posicionarse teórica, epistemológica y éticamente frente a la problemática de los adolescentes en conflicto con la ley penal, asunto que, entre otras cosas, trae aparejado el problema de cómo *nombrar* a los adolescentes en conflicto con la ley penal y las consecuentes implicaciones teóricas y éticas. En este apartado, planteamos que es necesario superar los discursos criminalizadores, estigmatizadores y reduccionistas que piensan a los sujetos en conflicto con la ley penal desde la mirada de la *anomia social*. De este discurso estigmatizador y reduccionista es que derivan expresiones como *menor infractor*, *jóvenes delincuentes*, entre otros, en los que la carga discursiva recae en el sujeto y no se problematizan aspectos como el contexto o la situación socio-política y económica.

Esta articulación educación popular – adolescentes en conflicto con la ley penal permite una comprensión del fenómeno desde las necesidades propias del contexto, propiciar un acercamiento a los adolescentes en conflicto con la ley penal como sujetos que *están siendo*, como sujetos en potencia de otras posibilidades discursivas diferentes a aquellas que desde ciertas lógicas de poder les constriñen en determinados prejuicios o estigmas, y que desde la potencia de la *sus representaciones sociales sobre educación* pueden devenir en otras formas de existencia, es “asumir la necesidad es un acto de conocimiento y de voluntad relativo a lo que significa saber y querer estar en el momento presente abierto a sus demandas. Por abierto se considera al sujeto en la totalidad de sus facultades y disposiciones, tanto en su pensamiento como en su sensibilidad; por su parte, lo que llamamos demandas se corresponde con posibilidades de construcción optativas, en la relación sujeto-mundo” (Zemelman, 2002, p.39).

- c. El tercer apartado tiene que ver con la apuesta teórica-epistemológica desde la cual concebimos el concepto de *educación*. Y en ese sentido, retomamos aportes significativos desde la *pedagogía social*, sobre todo desde una perspectiva latinoamericana. Sin pretender aseverar que sean lo mismo, este desarrollo teórico genera articulaciones importantes entre la pedagogía social y la educación popular. Y en esa lógica se retoman algunos aspectos abordados en el ítem anterior, en el que ya se hace una articulación con este último campo de saber.

Partimos aquí de una premisa que puede encontrarse en Marco Raúl Mejía, al proponer que la educación popular constituye, dentro del campo de la pedagogía, el aporte latinoamericano a la comprensión del fenómeno educativo. Entre otras, este aporte viene a decirnos que la educación debe entenderse en su lógica social, ligada a las necesidades y desarrollos histórico-sociales. Y que, de acuerdo con Freire, la educación adquiere esa dimensión de *concientización* que, entre otras cosas, “desenmascare”, las formas de opresión/dominación (Freire, 2017, 23).

Este abordaje nos permitirá establecer distancias respecto a ciertas concepciones sobre lo educativo que se han consolidado respecto al trabajo pedagógico con sujetos en conflicto con la

ley penal. Hablo de una serie de discursos que podríamos llamar *discursos “re”*: reeducación, rehabilitación, resocialización, reintegración, entre otros, términos que seguramente el lector ha escuchado, que se han instaurado en ámbitos académicos y no académicos, cuya presencia se ha tornado ubicua cuando se trata de pensar pero que las más de las veces no problematizamos ni escudriñamos en su origen epistemológico y sus implicaciones prácticas.

Por último, en el apartado *Una comprensión de lo penal-punitivo. De Michel Foucault al abolicionismo penal* mostraremos las perspectivas teóricas desde las cuales abordamos lo relacionado con el ámbito penal y punitivo, apartándonos un poco de una mirada exclusivamente jurídica (aunque retomamos una propuesta propia del campo del derecho) y aludiendo a elementos de tipo social. En este sentido, abordaremos los aportes de Michel Foucault y del abolicionismo penal para entender lo punitivo y generar nuevas propuestas de comprensión.

3.3 ¿Imaginarios sociales? ¿Concepciones? ¿Representaciones sociales? difusas fronteras, diferenciaciones necesarias

No hay otra verdad más cierta, más independiente ni que necesite menos pruebas que la de que todo lo que puede ser conocido, es decir, el universo entero, no es objeto más que para un sujeto, percepción del que percibe; en una palabra: representación. (...) Todo lo que constituye parte del mundo tiene forzosamente por condición un sujeto y no existe más que por el sujeto. El mundo es representación.

(Schopenhauer, 1997).

Este trabajo definió como uno de sus objetivos esenciales *dar cuenta* de lo que se piensa sobre educación en el contexto de la responsabilidad penal para adolescentes. A nivel teórico, una amplia variedad de conceptos se ofrecía como alternativas muy viables para orientar, para dar sentido, para nombrar este proceso. La tarea de decantarse por uno de ellos resultó más ardua de lo que hubiera pensado. Los conceptos que bien pudiesen nombrar este objeto de análisis se enuncian desde el subtítulo que identifica este apartado. El propio reto que implicó la elección de

una perspectiva teórica u otra me parece en sí mismo de una importancia capital y quisiera señalar algunos aspectos de esta, aunque sea brevemente, ya que da cuenta de los *ires y venires* en la reflexión, en el análisis, en la comprensión. Elegir entre *imaginario*, *concepción* o *representación social* implicó serias dificultades, por al menos, las siguientes razones:

1. Las difusas fronteras entre uno y otro término, que hace que a menudo, en diferentes trabajos investigativos se aluda a uno o a otro término de manera indistinta o con muy poca claridad en la elección. En el propio apartado de los antecedentes se ve reflejada esta situación, donde es común que muchos trabajos se refieran a uno u otro término (algunos incluso hacen un uso *mezclado* de las expresiones) pero no precisan con claridad sus implicaciones teóricas, sus límites conceptuales y muchos menos arriesgan por una diferencia entre los términos. *Es* muy común que en la práctica se utilicen como sinónimos o términos equivalentes.
2. Más complejo que la propia indeterminación teórica, se encuentra el propio *desarrollo práctico*, esto es, ya en lo que corresponde a la parte metodológica propia del diseño y aplicación de las técnicas y del análisis de los resultados. En términos investigativos, ¿qué particularidades metodológicas derivan de usar un término como imaginarios sociales, representaciones sociales, concepciones? ¿Hasta dónde se supone que *debería llegar la investigación*, *qué tipo de análisis se supone que debería derivar del uso de un término u otro* y *cómo es que podríamos diferenciarlos*? Muy poco de estos resulta claro cuando se revisan diferentes investigaciones encontradas en bases de datos. Como ya dije, algunas incluso usan los dos conceptos desde el título, y en el desarrollo del trabajo no se ubica ningún apartado que las diferencie, por lo que es complejo establecer rutas metodológicas y analíticas que se puedan asociar a uno u otro concepto.

Para resolver estas últimas cuestiones, la presente investigación plantea un abordaje de las representaciones sociales desde las rutas metodológicas de la fenomenología. Así, al concepto de *representaciones sociales* se le dota de una ruta de sentido más rigurosa en cuanto a su aplicación en campo y en cuanto a las líneas de sentido que puedan construirse

Más allá de expresar una serie de retos en la definición de una perspectiva teórica, la comprensión de estas dificultades constituye en sí mismo un elemento de importancia en la investigación. Porque asumir estos retos epistemológicos da cuenta entonces de una realidad que se niega a ser reducida y que es coherente con la *complejidad* a la que tanto he aludido en este trabajo. Y es entender que estamos ante un fenómeno de estudio inacabado, abierto y en movimiento. Estos planteamientos encuentran eco en las ideas de Girola (2018), quien al diferenciar ambos conceptos plantea que:

Si bien la precisión y la univocidad forman parte de las aspiraciones de todo aquél que trabaje con conceptos, la propia complejidad del mundo social con el que trabajamos los científicos sociales, hace que lograrlas sea algo si no imposible, sumamente difícil y podríamos incluso cuestionarnos si al pretender fijar el contenido de un concepto o noción, no estamos cristalizándolo, convirtiéndolo en algo estático, lo cual va en contra del carácter esencialmente dinámico y cambiante del mundo en el que vivimos.

Y sin embargo, cualquier aproximación al estudio de los imaginarios sociales requiere al menos aclarar qué se entiende por tal cosa; lo cual es importante también para el investigador empeñado en aclarar y profundizar en un aspecto o tema que haya tomado como objeto de su interés (p. 38).

Siguiendo a esta autora, entendemos que si bien es importante plantear diferenciaciones para comprender de qué estamos hablando, el ejercicio tampoco consiste en *dicotomizar* ambos términos. Porque el otro riesgo en el que se cae es que, en el esfuerzo de diferenciarlos, algunos proponen que la diferencia se encuentra en diferentes tradiciones disciplinarias. Así, por ejemplo, y es importante señalar que la diferencia entre uno u otro término no está tanto en tradiciones disciplinarias sino en aquellos aspectos de la realidad social que nos permiten comprender.

Lo que sigue, por tanto, es un esbozo muy general de algunas ideas orientativas sobre las implicaciones y alcances de uno u otro término y las razones que llevaron a que esta investigación optara por un análisis desde las *representaciones sociales*.

El primer elemento que cabe señalar como diferenciador entre ambos conceptos tiene que ver con el *alcance* y la *complejidad* en la comprensión que permiten. El concepto de *imaginarios sociales* alude a una articulación muy compleja entre la psique y la realidad socio-histórica, dando cuenta de cómo se construye esta relación y cómo los seres humanos *fundamos* el sentido del mundo.

El concepto de *imaginario social* encuentra en Cornelius Castoriadis a su principal desarrollador. En su pensamiento, confluyen campos de saber y perspectivas de pensamiento como los de la filosofía, la historia, el psicoanálisis y consideraciones sobre el devenir socio-cultural, en un esfuerzo por elaborar una epistemología *holística y compleja* de los sociales. Para Castoriadis (1997, p. 2-5) las consideraciones desde la filosofía y la historia al concepto de imaginarios sociales vienen dadas por comprender el papel del lenguaje y de las condiciones históricas en la configuración del pensamiento:

La filosofía, y el pensamiento en general, no pueden existir sin el lenguaje -o al menos, sin fuertes lazos con éste. Pero toda producción primordial, individual o “contractual”, del lenguaje es un absurdo histórico y lógico. El lenguaje no puede ser otra cosa que la creación espontánea de un colectivo humano. Lo mismo es cierto para todas las instituciones primordiales, sin las cuales no hay vida social, por lo tanto tampoco seres humanos.

Pero la cosa va más allá del hecho de que el pensamiento presupone al lenguaje y que el lenguaje es imposible fuera de la sociedad. El pensamiento es esencialmente histórico, cada manifestación del pensamiento es un momento en un encadenamiento histórico y es también -si bien no exclusivamente - su expresión. De la misma manera, el pensamiento es esencialmente social, cada una de sus manifestaciones es un momento del medio social; procede, actúa sobre él, lo expresa, sin ser reducible a ese hecho. Lo que nos obliga a tomar en cuenta lo social histórico es el hecho de que constituye la condición esencial de la existencia del pensamiento y la reflexión.

En cuanto al psicoanálisis, plantea Castoriadis que este ha de considerar a un sujeto socializado, cuyas configuraciones individuales están indisolublemente ligadas al *cuerpo* social: “No encontramos nunca individuos psicósomáticos en estado “puro”; no encontramos más que

individuos socializados (...). No hay oposición entre el individuo y la sociedad, el individuo es una creación social, a la vez en tanto tal y en su forma social histórica dada cada vez. La verdadera polaridad es la polaridad sociedad/psique (la psique-soma en el sentido dado más arriba). Sociedad y psique son a su vez irreductibles una a la otra, y realmente inseparables (Ibíd., p.3).

Desde este punto, ya vamos encontrando algunas perspectivas sobre lo que podríamos considerar alrededor de los *imaginarios sociales*. Estos, hunden sus raíces en las maneras en que históricamente hemos construido nuestra forma de relacionamiento con lo real, es un constructo en el que se intersectan la psique individual con las construcciones sociales, “es la base de toda significación tanto psíquica como social, en un complejo entramado de estos dos órdenes” (Andalzúa y Ramírez, 2016, p. 24).

Basulto, O. y Segovia P. (2018, p. 84), en su artículo *Imaginarios sociales y representaciones: su aplicación a análisis discursivos en tres ámbitos diferentes*, proponen el siguiente esquema de comprensión de las diferencias entre representaciones sociales e imaginarios sociales que me permito reproducir aquí para aludir a aspectos clave en este esfuerzo por diferenciar ambos conceptos:

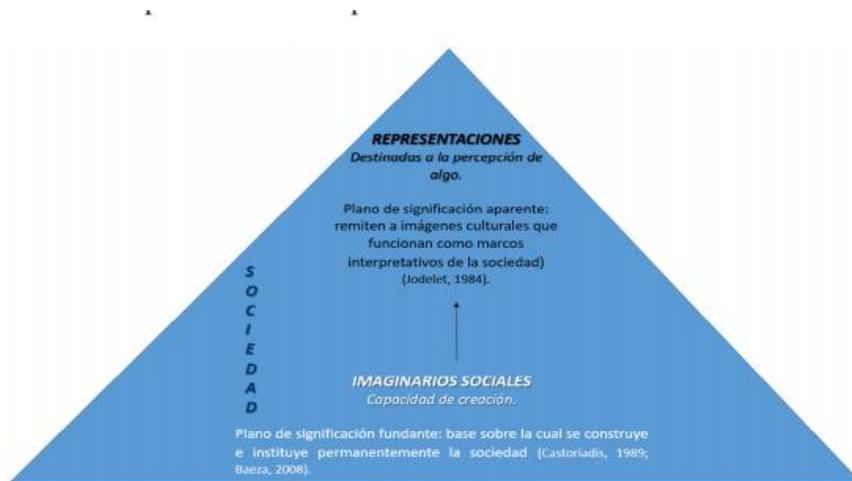


Figura 1. Diferencia entre representaciones e imaginarios

Lo que observamos entonces en los desarrollos anteriores respecto al concepto de imaginarios sociales es que estos corresponden a una abstracción mucho más compleja de definir y de

estructurar, es el fundamento mismo de las estructuras socio-mentales de comprensión de la realidad y la relación del ser humano con su mundo. La representación social, por su parte, refiere a unas estructuras que pueden concretarse de forma más puntual en los discursos y las prácticas concretas en cuanto a las comprensiones que han elaborado de los fenómenos del mundo y la realidad.

Abordar a nivel investigativo un concepto como de imaginarios sociales implicaría, entre otras cosas, dar cuenta del flujo de transformaciones que ha tenido la sociedad a partir de sus imágenes, cómo se ha organizado, y reorganizado, en últimas, dar cuenta de unas complejas conexiones históricas, mentales, de relacionamiento. Análisis que supera la intencionalidad de este trabajo, enfocado a un momento y espacio determinados: “La sociedad se constituye y autoaltera con el flujo de las significaciones imaginarias que crea para organizarse y dotarse de un mundo, que tiende a la clausura (aunque nunca se cierra), en el que ella encuentra sentido de identidad” (Andalzúa, 2012, p. 32). Si entendemos como Castoriadis, que los imaginarios sociales son incluso los mismos *instituyentes* de todo orden socio-cultural, habría, pues, que dar cuenta de la forma en que ocurre tal fenómeno.

Es tal el influjo que ejercen los imaginarios sociales, que no solo dan cuenta de lo que en términos de construcciones mentales y sociales ya han generado las sociedades para propiciar sistemas de comprensión del mundo, sino que también refiere *a las nuevas posibilidades de creación de significados carencias de significado* que eventualmente pudieran darse, y entonces es posibilitador de nuevas creaciones de sentido. Por tanto, abordar los *imaginarios sociales* implicaría no solo dar cuenta de lo que social e institucionalmente ya se ha creado, sino de lo que como *potencia* podría *llegar a ser*: “eso que escapa a las significaciones instituidas favorece la posibilidad de nuevas producciones imaginarias, esfuerzos de creación de sentido para instituirlo. Se trata de la tensión constante entre las dos dimensiones del imaginario social: el imaginario radical y el imaginario efectivo” (Ibíd., p. 50). Respecto a la diferencia de ambos conceptos nos planteas que el primero refiere a “la capacidad creativa (río abierto del colectivo anónimo) de la invención y del desplazamiento de sentido para crear nuevas significaciones. Magma incandescente que transforma lo que existe y crea nuevas figuraciones. Es la dimensión instituyente del imaginario social” en tanto que el segundo “se refiere a los productos, a lo

imaginado, a las significaciones instituidas de una sociedad. Magma solidificado, hecho piedra y cemento para las instituciones" (Ibíd.) Asumir un análisis desde los imaginarios sociales implica entonces un abordaje que dé cuenta de esa dualidad entre lo que es y lo que no en términos de las creaciones de sentido que instituyen prácticas sociales.

Con lo dicho hasta ahora de los imaginarios sociales, el lector puede argumentar entonces que el concepto de imaginario social es tal vez más amplio, más fecundo, más potente quizás que el de representaciones sociales, y podría cuestionar entonces por qué esta investigación no se decantó por dicho concepto. En parte, esta disertación es acertada, pero hay que considerar que los límites y posibilidades de este concepto de imaginarios desborda las posibilidades investigativas de este trabajo. Aludir al concepto de imaginarios sociales significa un complejo trabajo de rastreo histórico-social, de contar con un corpus de entrevistas, diálogos, observaciones, documentos para dar cuenta de todo un recorrido de las construcciones sociales y las implicaciones de estas en la sociedad es algo que supera, repito la idea, las posibilidades de este trabajo. Abordar el concepto de imaginario social implicaría, por su parte un trabajo de índole filosófica que no es posible desarrollar aquí: dar cuenta de las condiciones fundantes de esas construcciones mentales y sociales de los sujetos, y desentrañar el camino en que se han articulado en su dimensión psíquico-social.

Cabe señalar, además, que aludir al concepto de imaginarios sociales no se puede soslayar una pregunta complejísima, a la que este trabajo difícilmente puede dar respuesta, pregunta que Andalzúa y Ramírez, anteriormente citados, plantean explícitamente, y cuya respuesta no es para nada alentadora: ¿es posible investigar los *imaginarios sociales*? Veamos lo que tienen para decirnos:

Sin duda no hay una respuesta contundente para esta pregunta, sino una polémica abierta. Lo imaginario, en la teoría de Castoriadis, es una noción, que por su naturaleza y las consideraciones que hemos desarrollado podríamos decir que no es un objeto de estudio “operacionable”, que pueda investigarse empíricamente como las “representaciones sociales”, ni una categoría de análisis que pueda aislarse de un discurso, aún menos una cosa que podamos medir a partir del conteo de insistencias, en un material discursivo

producido en la investigación empírica. La naturaleza y complejidad de lo imaginario, especialmente su carácter autopoiético de creación incesante resulta inaprensible, pues no se trata de una “fotografía estática de objeto” o en los rasgos que pueden intentar “fijarse” en las respuestas a un instrumento, llámese cuestionario, escala o alguna de sus variantes. Lo imaginario es una noción fecunda para elucidar la constitución, reproducción y transformación de los sujetos y las sociedades, permite dimensionar las incesantes tensiones entre lo instituido y lo instituyente, entre la heteronomía y la autonomía, entre la repetición y la creación social. Permite esclarecer los juegos de la psique y lo histórico social. De ahí que pensemos que algo que parece una sutileza requiere de un trabajo filosófico y teórico riguroso. No podemos desconocer aquí el peso que tiene el lenguaje en esa creación imaginaria que es la sociedad y la potencia de expresión que es de la psique. (p.17-18).

Las representaciones sociales, por su parte, también permiten análisis complejos y amplios frente a configuraciones sociales de sentidos frente a la realidad. No obstante, como ya se dijo, nos ubica en un plano más concreto y aprehensible de las significaciones otorgadas por los sujetos frente a un fenómeno, tema o asunto, comprendiéndolos en su naturaleza social. Al respecto, es orientadora la definición que ofrece Jodelet sobre representación sociales y que orientará las elaboraciones teóricas que siguen:

En tanto que fenómenos, las representaciones sociales se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas. Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos. Y a menudo, cuando se les comprende dentro de la realidad concreta de nuestra vida social, las representaciones sociales son todo ello junto (1985, p. 472).

Se nos presenta un punto esencial en este abordaje: ¿qué es lo que se entiende por *social*? Sobre esta “naturaleza” social de las representaciones y los matices que adopta tal característica volveremos más adelante. Hasta ahora, hemos planteado algunas diferenciaciones entre

imaginarios sociales y representaciones sociales. Seguramente, la discusión siga abierta y muchos elementos han quedado sin ser abordados, pero al menos hemos podido plantear un escenario en el que entendamos las implicaciones de uno u otro término, y el porqué de la *elección* que aquí se hace.

También quisiera señalar algo que me parece significativo respecto a las diferenciaciones que intentamos esbozar aquí. Cuando se proponen algunas fronteras conceptuales entre términos que pudieran verse como *equivalentes*, se hace un ejercicio que ante todo busca delinear un sendero teórico a recorrer, señalando las características de nuestras apuestas teórico-conceptuales, diferenciándolas de otras propuestas cercanas. Ahora bien, como ya se apuntó antes, el ejercicio no consiste tampoco en una *dicotomización* de los conceptos ni mucho menos pensarlos en la lógica de la contraposición: no es que se trate, de ninguna manera, de términos contrarios u opuestos. Son conceptos diferentes, que nombran, aluden y nos ayudan a explicar *planos de la realidad* diferentes. Ahora bien, lo anterior no se traduce en que no podamos retomar algunos aportes desde Castoriadis y su propuesta epistemológica de los imaginarios sociales en los análisis que aquí nos competen.

Sobre todo, dentro de toda la propuesta de Castoriadis, interesa mucho a este trabajo sus aportes en la comprensión de: 1) el pensamiento como proceso indisoluble del lenguaje y ubicado en una dimensión histórico-social, y 2) la condición psicológica, individual del sujeto como una manifestación de los entramados de relacionamientos sociales. Estas elaboraciones teóricas encuentran un lugar muy significativo en nuestros abordajes sobre las *representaciones sociales*, y podemos aseverar que, en este punto, ambos conceptos – imaginarios y representaciones sociales – se intersectan en las explicaciones que nos ofrecen de la realidad social.

Pero no es esta la única discusión en torno a la diferencia conceptual que aquí nos atañe. Otro concepto que bien hubiera podido aportarnos teóricamente es el de concepciones. ¿Por qué no abordar los procesos investigativos aquí esbozados desde esta noción?

Es importante señalar que, si bien este concepto hubiese podido generar aportes significativos para este trabajo, y que algunas lecturas hechas en esta investigación de la realidad estudiada

hubiesen podido hacerse a la luz del concepto de concepciones, este presenta, en la perspectiva de este trabajo, algunas limitaciones que no hubieran permitido desarrollar el trabajo de la manera más adecuada. El concepto de concepciones se ubica más en un *plano* individual, subjetivo, como proponen Simarra Obeso y Cuartas López (2017) “Al hablar de concepción se alude a una o varias ideas que se forman en la mente de un individuo. Lo que permite identificar como una persona concibe algo, y de esta manera lo lleva a su práctica diaria” (p. 204). Se desvela aquí un sentido de las concepciones donde, esencialmente, se refiere a toda la construcción propia de un sujeto con respecto al mundo. Y si bien en buena medida este es un proceso que se realiza en esta investigación, cabe recordar que se pretende, ante todo, dar cuenta de la construcción social de estas ideas, es decir, cómo se han organizado en la dinámica social de un grupo y cómo incide en las creencias y prácticas, no de un individuo en particular, sino de un colectivo. El concepto de concepciones puede ser muy potente si quisiéramos dar cuenta, pongamos por caso, de las experiencias, las creencias, las maneras de pensar sobre la educación de un adolescente, de un maestro, de un directivo, de un juez. Pero cuando se trata de articular todos estos planos de significación, de dar cuenta de cómo afectan a los comportamientos de todos ellos, cómo se generan procesos de comunicación y de entender cómo han logrado compartir significaciones en común, las concepciones se quedan realmente cortas.

Como pudimos ver, siguiendo a estas autoras, las *concepciones* permiten comprender el nivel educativo, saberes específicos y creencias propias del propio individuo más pero no posibilitan su articulación con un grupo social o comunidad. Hay que señalar, ciertamente, que, en el plano *práctico*, el concepto de concepciones ha propiciado grandes aportes en la investigación educativa. Si bien esto es un punto que compete más a los antecedentes hay que señalar que muchas investigaciones educativas retoman en sus desarrollos las concepciones, para dar cuenta, por ejemplo, de las nociones, ideas y conocimientos que tienen los estudiantes sobre una determinada área del saber, o cuáles son los valores y la forma de posicionarse de los docentes sobre asuntos como la diversidad, la convivencia escolar, etc.

Pero hay algo que resulta común a estas investigaciones: se centran en un solo sujeto del proceso educativo: docentes, estudiantes o directivos, y en la mayoría de los casos, no parece existir el

interés de establecer líneas en común o articulaciones entre esas concepciones y menos dar cuenta de las incidencias de estas en los relacionamientos que tejen estos diferentes sujetos.

En resumen: quizás el concepto de concepciones presenta una mayor *consistencia* en cuanto a desarrollos investigativos, quizás tenga una mayor apropiación en el campo de la educación y ciertamente logra consolidar una perspectiva teórica más clara en cuanto a diferenciarse de representaciones e imaginarios sociales. No obstante, limita los análisis en cuanto a las circunstancias e incidencias sociales de esas construcciones elaboradas por los sujetos sobre un tema determinada. Por tanto, este trabajo le apuesta a una construcción desde las representaciones sociales y pretende aportar a la discusión en torno a dicho concepto.

Por tanto, después de esbozar algunas perspectivas desde las cuales entendemos los conceptos de imaginarios, representaciones y concepciones y qué motivaciones llevaron a la elección conceptual que aquí se hizo, conviene entonces desarrollar con más amplitud el concepto de representaciones sociales y cómo se articula con el proceso investigativo que aquí se pretende.

El primer referente teórico lo constituye la fenomenología social propuesta por Alfred Schütz, desde la cual propendió por ubicar los significados que los sujetos les asignan a los diferentes asuntos de la vida desde un fenómeno intersubjetivo (Schütz, p. 62).

Los principales aportes de Schütz tienen que ver una reconfiguración o una nueva propuesta epistemológica en campo de la fenomenología *clásica*, donde esta última, desde los aportes de Husserl, pretendía acceder a las esferas de la conciencia *más “puras”*, esto es, donde pudiera evidenciarse una mirada del sujeto sin. Schütz, en cambio, propició un giro en esta mirada, planteando que la conciencia del *yo* se construye en tanto la conciencia y la retroalimentación de un *tú*. En este punto, ha de atenderse no solo las construcciones del sujeto, sino en qué medida esas construcciones están intrincadas con los procesos de *intersubjetivación* de su experiencia social.

A través de conceptos como *el mundo social de la vida*, y el *conocimiento del sentido común* propendió por una nueva comprensión de la realidad, en la lógica de las interacciones y

construcciones sociales. Sostuvo que el conocimiento que tienen los sujetos de los fenómenos del mundo se dan a partir de las diferentes prácticas y construcciones sociales que tiene lugar dentro de una comunidad, la cual desarrolla formas discursivas para propiciar en los sujetos formas de concebir el mundo: “solo una parte muy pequeña de mi conocimiento del mundo se origina dentro de mi experiencia personal. En su mayor parte es de origen social, me ha sido transmitido por mis amigos, padres, maestros y los maestros de mis maestros. Se me enseña no solo a definir el ambiente (...) sino también a elaborar construcciones típicas de acuerdo con el sistema de significatividades aceptado por el punto de vista anónimo unificado del endogrupo”. (2003, p. 44). Para él, todas estas configuraciones de significados compartidos, intersubjetivos, constituyen un panorama tan amplio y abarcados de la conciencia y las acciones humanas, que habla del *mundo social*, concepto que aparece en varias de sus obras y a través del cual expresa su teoría acerca del carácter social de toda conciencia fenomenológica: “al utilizar el término “mundo” para designar estos dominios o reinos, queremos significar sólo que diferentes personas son consociadas, contemporáneas, predecesoras o sucesoras una respecto de otra y que se vivencian por consiguiente una a otra y actúan entre sí de manera recíproca en los diferentes modos en cuestión” (Schütz, 1993, p. 173).

Si bien Schütz no desarrolló el concepto de *representaciones sociales* como tal, sí planteó una serie de ideas que nutren las comprensiones que aquí queremos desarrollar sobre estas. Propuso una comprensión de la *conciencia* del sujeto a partir de su interrelacionamiento con los otros. “El individuo vivencia entonces el mundo como algo compartido por sus congéneres, es decir, como un mundo social. Y como hemos dicho repetidamente, este mundo social no es de ninguna manera homogéneo, sino que muestra una estructura multiforme. Cada una de sus esferas o regiones es a la vez una manera de percibir y de comprender las vivencias de otros”. (Ibíd., p. 169). Cuando en esta investigación definimos el concepto de representación, lo hicimos pensando en la lógica de una búsqueda de sentido alrededor de lo educativo en el que pudieran conectarse las construcciones de los diferentes sujetos a partir de las “significatividades” que comparten.

Sus planteamientos son coherentes con lo que este trabajo pretende comprender de las representaciones sociales: las significaciones compartidas por un grupo respecto a un fenómeno o

situación específica. Y el aporte de Schütz va más allá, porque ilustra también la manera en que se puede acceder a esas significatividades que él nombre:

El medio tipificador por excelencia que permite transmitir el conocimiento de origen social es el vocabulario y la sintaxis del lenguaje cotidiano. La jerga de la vida cotidiana es principalmente un lenguaje de cosas y sucesos nombrados, y cualquier nombre incluye una tipificación y generalización que se refiere al sistema de significatividades predominante en el endogrupo lingüístico que atribuyó a la cosa nombrada importancia suficiente como para establecer un término específico para ella. El lenguaje habitual precientífico puede ser comparado con un depósito de tipo y características ya hechos y preconstituidos, todos ellos de origen social y que llevan consigo un horizonte abierto de contenido inexplorado (1993, p. 44).

La cita anterior es de especial relevancia porque en ella, además de los aportes teóricos en la comprensión del fenómeno, pueden derivarse aspectos de mucha relevancia nivel metodológico. Si el lenguaje cotidiano, expresado en la sintaxis y el vocabulario empleado por los sujetos es una vía para acceder al conocimiento social, necesariamente habrá de considerarse en los procesos de obtención y análisis de la información.

La segunda referencia esencial en este trabajo la constituye, como es obvio, Serge Moscovici, quien fuera uno de los primeros en acuñar el término de *representaciones sociales*. Su mérito principal, al menos en lo que respecta a este trabajo, tiene que ver con unas nuevas configuraciones teóricas en cuanto a la comprensión del conocimiento de vida cotidiana y el sentido común desde una propuesta de *psicología social*: “la representación social es un *corpus* organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo, o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación”. (1979, p.18). Para Moscovici, entonces, la representación social no son solamente ideas arbitrarias o simples imágenes sobre algo: constituyen todo un sistema de organización que genera formas de conocimiento de la realidad y a su vez formas de intervenirla. Son, además, de esta perspectiva, posibilitadoras de la confirmación de los grupos sociales.

Esta perspectiva ofrece aspectos relevantes para nuestros análisis en la medida en que no solo daremos cuenta de esas formas de concebir la educación sino además la incidencia que tales ideas, ideologías y conocimientos generan en las formas de vivir y en las prácticas y rituales cotidianos.

El concepto de representaciones sociales ofrece dos ventajas asimismo significativas para la investigación aquí propuesta. Por un lado, ofrece posibilidades muy significativas en lo que refiere al trabajo de campo, ya que es posible identificarlas en la experiencia de los sujetos a partir del desarrollo de estrategias y técnicas adecuadas para tal fin, y un proceso de análisis riguroso y adecuado que posibilite su interpretación. A este respecto resulta muy esclarecedor lo que plantea Moscovici cuando dice que:

Las representaciones sociales son entidades casi tangibles. Circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro. La mayor parte de las relaciones sociales estrechas, de los objetos producidos o consumidos, de las comunicaciones intercambiadas están impregnadas de ellas. Sabemos qué corresponden, por una parte, a la sustancia simbólica que entra en su elaboración y, por otra, a la práctica que produce dicha sustancia, -así como la ciencia o los mitos corresponden a una práctica científica y mítica (Ibíd., p. 27).

Palabras, gestos encuentros, productos culturales, comunicaciones, formas del relacionamiento. En la lectura atenta de estos procesos de la sociedad y de la cultura podemos ir encontrando el sentido que los sujetos van asignando a los diferentes fenómenos de la vida.

Pero, por otro lado, nos permite superar algunos conceptos, que bien pudiéramos pensar como *análogos* al de representación social, pero que identifican asuntos mucho más reducidos, menos abarcadores, y más limitados en cuanto a la explicación que pudieran ofrecernos en cuanto a las construcciones socio-mentales de los sujetos y las formas en que estas se generan, comparten y reproducen socialmente. Hablamos de términos como opinión, prejuicio, actitud, imagen. Cada

uno de estos – nos dice Moscovici – alude a segmentos reducidos de la comprensión del sujeto de su realidad. Veamos algunas particularidades:

- ✓ La opinión, por su parte, “hace referencia a una fórmula socialmente valorizada a la que un individuo adhiere y, por otra parte, una toma de posición acerca de un problema controvertido de la sociedad” (Ibíd., p. 30). Es decir, que esta se reduce a la postura que un sujeto pueda asumir sobre determinado tema. Pero no profundiza más allá, ni da cuenta de los planos fundantes de las relaciones humanas, ni de cómo se articulan las sociedades en torno a las representaciones que construyen.
- ✓ En cuanto a la imagen, bien pudiera pensarse como “reflejo interno de una realidad externa, copia fiel en el espíritu de lo que se encuentra fuera de él. Por lo tanto, es la reproducción pasiva de un dato inmediato” (Ibíd., p.31), lo que viene a sugerir que en la imagen hay muy poco de *creación* y re-creación constante; no logra vislumbrarse un papel activo del sujeto en cuanto a las ideas, valores y creencias compartidas socialmente. Y se presenta como un fenómeno exclusivamente individual: es la reproducción mental de un sujeto, pero no logra dar cuenta de una lógica social.

Las representaciones sociales se constituyen, en cambio, en construcciones de ideas, pensamientos, valores, *conocimientos* y toda una amalgama más amplia y compleja de entidades que sobre la realidad y el mundo social crea y re-crea cada grupo y cada sociedad humana en su esfuerzo de aprehender la realidad compartir sus aprehensiones con cada miembro del grupo y propiciar los lazos comunitarios.

De acuerdo con Moscovici, [citado por Farr, 1983, p. 655], las representaciones sociales son:

[...] sistemas cognoscitivos con una lógica y un lenguaje propios [...] No representan simplemente "opiniones acerca de", "imágenes de" o "actitudes hacia" sino "teorías" o "ramas del conocimiento" con derechos propios para el descubrimiento y la organización de la realidad [...] sistemas de valores, ideas y practicas con una función doble: primero,

establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo material y social y dominarlo; segundo, posibilitar la comunicación entre los miembros de una comunidad proporcionándoles un código para el intercambio social y un código para nombrar y clasificar sin ambigüedades los diversos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal.

En algún punto, puede llegar a involucrar términos como opiniones, creencias, imágenes, pero no pueden pensarse solo como la acumulación de estos.

Cuando hablamos de representaciones sociales, partimos generalmente de otras premisas. En primer lugar, consideramos que no hay un corte dado entre el universo exterior y el universo del individuo (o del grupo) (...). El objeto esté inscripto en un contexto activo, móvil, puesto que, en parte, fue concebido por la persona o la colectividad como prolongación de su comportamiento y solo existe para ellos en función de los medios y los métodos que permiten conocerlo. (...) No reconocer el poder creador de objetos, de acontecimientos, de nuestra actitud representativa equivale a creer que no hay relación entre nuestro "repositorio" de imágenes y nuestra capacidad de combinarlas, de obtener de ellas combinaciones nuevas y sorprendentes. Ahora bien, los autores que en ese repositorio ven sólo copias fieles de lo real y parecen negar esta capacidad al género humano, la cual, sin embargo, es muy evidente y el arte, el folklore, el sentido común dan testimonio de ella todos los días. Pero al mismo tiempo se constituye el sujeto. Porque se sitúa en el universo social y material según la organización que se dé o acepte de lo real. Existe una comunidad de génesis y de complicidad entre su propia definición de lo que no es él y por lo tanto de lo que es no-sujeto u otro sujeto (Moscovici, 1973, p. 31-32).

La extensión de la cita anterior se justifica en la medida en que son varias las perspectivas epistemológicas que de ella derivan y nos permiten sustentar las búsquedas que pretende esta investigación. El *universo del individuo que se relaciona con el universo social*. En tanto lenguaje, en tanto construcción con el grupo, las ideas que el individuo se forma de los diferentes fenómenos de su realidad tienen una naturaleza social y es posible ubicarlas en el contexto de una búsqueda colectiva de generar sentido sobre la realidad. En el caso específico de la investigación,

ubicar esos sentidos sociales sobre educación, y la forma en que esa realidad educativa ha creado un grupo social específico y cómo incide en sus prácticas de relacionamiento cotidianas.

El carácter *creativo* de las representaciones sociales. Estas no son fenómenos *estáticos* dados de antemano y a los que haya que sujetarse pasivamente. Reconoce Moscovici la dimensión creadora del ser humano en el plano de las representaciones sociales. Este puede constante replantearse sus construcciones de mundo y propiciar unas nuevas. He hablado del papel de las representaciones sociales como aprehensión de la realidad, pero es importante señalar que no es una aprehensión pasiva, simple *reproducción* de un estado de cosas: en tanto papel activo de la psique del individuo y de los procesos sociales, es reconstrucción de lo que se percibe. Y por eso, los procesos socio-histórico mutan, porque nuevas realidades pueden pensarse y construirse. En palabras de Moscovici:

Representar una cosa, un estado, no es simplemente desdoblado, repetirlo, o reproducirlo, es reconstituirlo, retocarlo, cambiarle el texto. La comunicación que se establece entre el concepto y la percepción, mediante la penetración de uno en la otra, transformando la sustancia concreta común, da la impresión de “realismo”, de materialidad de las abstracciones, porque podemos actuar con ellas, y de abstracción de las materialidades, porque expresan un orden preciso. Estas constelaciones intelectuales, una vez fijadas, nos hacen olvidar que son nuestra obra, que tienen un comienzo y que tendrán un fin, que su existencia hacia el exterior lleva la marca de un pasaje por el interior del psiquismo individual y social.

Esto tendrá un papel preponderante en la investigación, porque ya tendremos posibilidad de entender, en el ejercicio propiamente investigativo, esto es, la puesta en marcha de todo el trabajo de campo y lo que revele el análisis de tales corpus de información obtenidos, que muchas representaciones sociales sobre educación en el contexto del Sistema de Responsabilidad Social para Adolescentes son ciertamente reproducción de un estado de creencias, ideas, imágenes y concepciones ya elaboradas y perpetuadas por el peso de la tradición histórica de los sistemas penales, pero también encontraremos nuevas representaciones sociales, apuestas por resignificar

las prácticas en el contexto penal para adolescentes desde una apuesta por lo educativo desde una dimensión social.

Ahora, bien, un punto de suma importancia que requiere de una disertación al respecto es a esa noción que de manera reiterativa hemos venido usando, casi al hartazgo, y que en últimas no hemos definido ni aclarado. Es lo que tiene que ver con esa insistencia en el adjetivo de *social*. Se pregunta Moscovici: ¿Qué es lo que hace que una representación *sea social*? Dado que hemos usado tanto dicho adjetivo, y que lo hemos considerado la *característica* esencial de las representaciones, al menos desde los procesos de esta investigación, ¿qué es lo que entendemos por *social*?, ¿qué diferenciaría a una representación social de otro sistema de creencias que podríamos considerar igualmente como sociales?

Al respecto, se hace nuevamente valioso el trabajo de Moscovici en cuanto replantea las maneras de concebir lo social. Para él, lo social no está determinado solamente por el hecho de que podamos ubicar las representaciones sociales en un determinado grupo o comunidad. Porque muchos otros fenómenos – como la opinión, las actitudes o las imágenes – son igualmente contrastables en los colectivos humanos, y ello nos obligaría entonces a establecer diferenciaciones. Nos dice Moscovici, y por eso es que evidenciamos la importancia que tiene su pensamiento en este trabajo, en tanto nos ayuda a revelar asuntos de luego veremos en el análisis – que el sentido de lo social en las representaciones está dado por el carácter de marco de orientación que tiene en los sujetos.

¿Qué significaciones agrega el adjetivo "social" al sustantivo "representación"? Ya describimos una: la de la dimensión de los grupos sociales. Pero desde el comienzo declaramos que se trataba de una significación superficial. De un modo o de otro, corresponde a un criterio de expresión. Inmediatamente surge una multitud de preguntas. ¿Cuáles son los límites precisos de lo social, qué representación no sería social, a qué índices se reconoce el grado de adecuación entre una representación y un grupo social? (1979, p. 51).

A este respecto, responde Moscovici que no se trata tanto de que sean sociales porque han sido producidas en el seno de un grupo, dado que esto nos devuelve al asunto de que otra serie de elementos son igualmente producidos en una sociedad. La importancia y la potencia de su planteamiento se encuentra en que propone que esa condición de social está dada en la capacidad que tienen las representaciones de generar pautas de comportamiento y de comunicación, lo que como ya se dijo, no podrían propiciar las opiniones, las imágenes o las actitudes: “para poder captar el sentido del calificativo social, más vale poner el acento en la función a la que corresponde que en las circunstancias y las entidades que refleja. Esta le pertenece, en la medida en que la representación' contribuye exclusivamente al proceso de formación de las conductas y de orientación de las comunicaciones sociales. Tal función es específica y con respecto a ella hablamos de representación social (ibíd., p. 51-52).

Sobre el sentido que adquiere ese adjetivo de *social* cuando se lo endilgamos al concepto de representaciones, profundiza también Jodelet (1985) ofreciendo otras características y situaciones asociadas al fenómeno que nos dan una idea amplia y orientativa acerca de *qué es eso de lo social*:

Lo social interviene ahí de varias maneras: a través del contexto concreto en que se sitúan los individuos y los grupos; a través de la comunicación que se establece entre ellos; a través de los marcos de aprehensión que proporciona su bagaje cultural; a través de los códigos, valores e ideologías relacionados con las posiciones y pertenencias sociales específicas (p. 473).

Emerge de la cita de Jodelet algunos elementos a los que hemos aludido indirectamente, pero que era necesario explicitar: el papel del contexto, el componente ideológico y el lugar de las jerarquías y de las posiciones de poder dentro de los grupos.

3.4 Adolescentes en conflicto con la ley penal: una mirada educativa y emancipatoria. Aportes desde la educación popular

“Teorías extenuadas dejan fuera de su alcance la comprensión y la comprensión de lo que puede decirse como complejidad de los tiempos y condensación de adversidad para importantes grupos de sujetos y sectores sociales” (Frigerio, 2006, p.8).

Quisiera empezar este apartado retomando lo que Freire (2005, p.40) llama la realidad histórica de la *deshumanización*, esa “distorsión de la vocación de *SER MÁS*” [mayúscula y cursiva en el original] y que precisamente guarda una estrecha relación con el problema que aquí nos convoca porque, aquellos adolescentes que, viendo negadas las posibilidades de acceso a los bienes materiales y culturales de la sociedad, sus horizontes de sus vidas se ven signados por la exclusión, la marginalidad, la estigmatización que los abocan a una confrontación con los códigos y sistemas penales: así, en el límite de lo que podríamos llamar “lo pedagógico” – porque se pone en entredicho los ideales de formación que la pedagogía clásica ha hecho creernos – sus vidas se truncan en las espirales de violencia, de criminalidad y desespero que les niegan su condición de seres humanos: ya no son sujetos, son infractores, son delincuentes, son reclusos. Las etiquetas están a la orden del día.

Una realidad se hace evidente en estas situaciones que planteamos. Estos adolescentes envueltos en los ciclos de la violencia, del crimen y de la marginalidad llevan consigo el rasgo característico de pertenecer a los sectores, comunidades y grupos humanos excluidos socialmente: ya por las dinámicas del poder económico, ya por la negación al acceso a los bienes culturales de que disponen las sociedades, ya por la negligencia de un sistema educativo pensado desde las lógicas del poder y la dominación.

Lo anterior conlleva entonces a un análisis de la problemática de los adolescentes en conflicto con la ley penal más allá de las etiologías criminalísticas o los cuadros psiquiátricos que les reducen a unas patologías en las estructuras psíquicas de estos sujetos. Análisis que seguramente podrán arrojar elementos importantes y que no han de descartarse en una comprensión compleja del problema, pero que terminan negando una situación evidente: que las situaciones de violencia y de crimen tiene ante todo unos rasgos de clases sociales y unas connotaciones culturales que hunden sus raíces en la conformación de la estructura misma de la sociedad.

Esta es una lectura que nos lleva entonces a pensar en las lógicas socio-culturales que determinan la existencia la problemática aquí abordada. Porque es en el orden de las prácticas sociales de dominación, de exclusión, de ejercicio del poder; de los discursos e ideologías socialmente elaborados; en las políticas públicas que se piensan desde los estamentos del poder público; en fin, en esta amalgama que compone o que llamamos “cultura” son los elementos que han de considerarse para las diversas problemáticas que aquejan a los sujetos y son al mismo tiempo las estructuras y dinámicas que deben considerarse dentro de las praxis de transformación social.

3.4.1 Un marco de comprensión e intervención: la educación popular

Los anteriores puntos de partida, son, desde luego, una apuesta compleja y arriesgada en la comprensión del fenómeno que nos atañe. Y el andamiaje necesario para su elaboración, a mi juicio, lo proporciona el referente epistemológico central que se ha definido desde el título mismo que encabeza el texto: *la educación popular*. ¿Por qué? Porque “la educación popular ha redefinido su ámbito de pensamiento y acción al recuperar la educación como *socialización*. Estrictamente hablando, la socialización hace referencia a los procesos permanentes que se realizan en los diversos espacios de la vida cotidiana, a través de los cuales la sociedad organiza la integración de sus miembros” (Mejía, 2016, p. 54).

Es decir, que, entre otras cosas, la educación popular centra su análisis del fenómeno educativo en el marco de los procesos sociales y las dinámicas culturales. De este planteamiento se desprende un problema de orden teórico-epistemológico de trascendencia fundamental: ¿cuál es la relación que hay entre el campo o disciplina de la *pedagogía* y la *educación popular*?, ¿cuál es el diálogo existente entre una y otra?, ¿Es, por poner un ejemplo problematizador, la educación popular una disciplina al margen de la pedagogía o se trata de un campo que es subsumido por esta?, ¿cuál es el estatuto de la educación popular dentro de la configuración pedagogía?

Intentar resolver estas cuestiones requiere un desarrollo temático que se separa de los intereses que atañen al presente texto, mismo que tiene como eje central otras discusiones, de las que al parecer nos hemos distanciado. Pero no es así: al comprender la relación entre la pedagogía y la educación popular, y las elaboraciones que esta última hace en la pregunta por lo educativo,

encontraremos los aportes que necesitamos para darle un giro interpretativo y metodológico a la forma de abordar la problemática de los adolescentes en conflicto con la ley penal. Porque de la forma en que aquí se entiendan conceptos como el de educación, pedagogía, y educación popular dependerá la comprensión que hagamos del fenómeno y las apuestas transformacionales de las que se habló en el primer párrafo.

En este trabajo se asume la postura defendida por Marco Raúl Mejía y otros autores en diversos trabajos sobre educación popular y que puede condensarse, más o menos en los siguientes términos: *la educación popular es la tradición genuinamente latinoamericana de la pedagogía*. Dicho enunciado resuelve en parte la disyuntiva educación popular – pedagogía: las ubica en un plano dialógico, donde la pedagogía es un campo que *necesita ser ubicado contextualmente*; es decir, su desarrollo está anclado a determinadas tradiciones y culturas, tal como plantea Carlos Ernesto Noguera, en su texto *La constitución de las Culturas Pedagógicas Modernas* (2010). Y cuando pensamos en la *educación popular*, hablamos de una tradición o cultura pedagógica que emerge a partir de las condiciones y pensamientos propios de Latinoamérica, y que, desde las necesidades y configuraciones socio-históricas que le son propias, alimenta el vasto desarrollo conceptual y práctico de la pedagogía.

Lo que nos encontramos en los trabajos de diversos autores (Alfonso Torres, Lola Cendales, Marco Raúl Mejía) es el esfuerzo por dar cuenta de los contenidos teóricos, conceptuales, prácticos, investigativos y las características esenciales de esta tradición o cultura pedagógica y cuáles son sus apuestas y posicionamiento ético-prácticos. Ciertamente, se trata de una tarea ardua intentar esbozar una definición abarcadora de la educación popular si se piensa en las diferentes dimensiones y ámbitos en que esta opera: ya con los grupos humanos de entornos rurales o urbanos, ya en procesos de alfabetización de adultos, ya en las dinámicas de ciertos sectores políticos, todos reclaman para sí el tinte “educativo” y “popular” de sus prácticas. Es en esta diversidad epistémica de la educación popular que conviene pensarla como *tradición pedagógica*, porque en esta lógica se expanden sus posibilidades y no se reduce a conceptos como “prácticas”, “actividades” o “constructos teóricos”, que terminarían desdibujando su quehacer mismo.

En lo que sí parecen ser constantes las apreciaciones respecto a lo que *sería* una *cierta* definición de educación popular es en subrayar su dimensión *emancipatoria* dentro de unas coordenadas *ético-políticas* que se ubican en el plano de la *intervención social*:

si integramos los anteriores elementos, podemos darnos cuenta de que la especificidad de la educación popular radica en ser una intervención intencionada con instrumentos dentro del mundo del saber y el conocimiento, que busca el empoderamiento de sujetos y grupos excluidos – segregados, desiguales – quienes, en el proceso, se constituyen en actores sociales que transforman su realidad en forma organizada (Mejía, 2016, p.22).

Los rodeos que hemos hecho hasta ahora tratando de entender el sentido mismo de la educación popular, y sus elaboraciones en las dimensiones teórico-conceptual y práctica-investigativa, nos llevan entonces a plantear los aportes que esta puede hacer en la comprensión de una problemática como la que nos convoca en este texto, a saber, los adolescentes en conflicto con la ley penal. Retomemos algunos de los elementos que se han planteado hasta el momento para lograr una articulación con los recientes planteamientos hechos respecto a la educación: en primer lugar, la necesidad de superar las comprensiones reduccionistas del fenómeno, que lo reduce a problemas de orden psíquico e ignora las condiciones socio-históricas. En segundo momento, los abordajes estigmatizadores, ya en ámbitos académicos como no académicos (uso de categorías como “infractor”, “delincuente”, propio del vocabulario de la academia y de la cotidianidad) que imposibilitan una relación con los sujetos desde el diálogo y la interacción. En tercer momento, el interés entonces por trascender a una mirada socio-cultural de la problemática, entendiendo las dimensiones económicas, sociales e históricas que han configurado el problema, entre otras consideraciones. Y cuarto, la búsqueda por generar acciones que incidan en la transformación.

Los anteriores elementos perfilan por qué la educación popular se constituye en un referente esencial para la comprensión del problema, que podríamos plantear desde los siguientes ejes temáticos: 1) proporciona una comprensión ubicada históricamente del problema; 2) permite la construcción de nuevos lenguajes para nombrar a los sujetos y las situaciones analizadas; 3)

genera una comprensión particular de la práctica pedagógica, poniendo el énfasis en los procesos emancipatorios. Lo que sigue es el abordaje más detallado de estos ejes temáticos.

3.4.2 Dimensión histórica de los procesos humanos

Hugo Zemelman (2005), plantea que “la colocación ante el momento histórico se corresponde con la comprensión de este como no cerrado, sino más bien como la expresión de un proceso, esto es, del propio movimiento de la historia que resulta de las relaciones entre múltiples sujetos y sus prácticas respectivas. De ahí que el movimiento se tenga que contextualizar como potenciación de lo potenciable; en otras palabras, como construcción en la que se está recuperando la historicidad de lo dado” (p.10).

Lo anterior permite una comprensión de la problemática abordada desde los factores que han incidido en su surgimiento y desarrollo. Desde las comprensiones que se han elaborado sobre la adolescencia (o mejor, adolescencias, en plural), como el reconocimiento de una etapa etaria cuyo reconocimiento no ha existido siempre en la historia de la humanidad y que más bien puede ubicarse ciertos contextos socio-históricos particulares; o la comprensión de las dinámicas de violencia, criminalidad y segregación social como consecuencia de determinados procesos de orden económico-industrial desde el sistema capitalista de producción, podremos entender el problema más ampliamente y tener una óptica que nos ubica un panorama particular.

Lo anterior resulta, además de una trascendencia fundamental porque llevar la reflexión a las raíces y desarrollos históricos de los fenómenos estudiados permite desentrañar diferentes lógicas en la comprensión misma de la condición humana y posibilita entender que estas circunstancias son producto de construcciones y elaboraciones humanas y no “determinaciones del destino”, recuperando la cita de Zemelman, son *potencias* que se elaboraron así en el devenir humano pero que bien pudieron ser distintas y de hecho *pueden ser diferentes*. Lo anterior, desmitifica una concepción de la historia en clave *determinista*: como una “fatalidad del destino”, esfuerzo de cambiar esta concepción que encuentra relación eco en los planteamientos de Freire sobre el papel de la educación en la transformación y el cambio:

uno de los primeros saberes, indispensables a quien, al llegar a los barrios de chabolas o a realidades marcadas por la traición a nuestro derecho a ser, pretende que su *presencia* se vaya convirtiendo en convivencia, que su *estar en el contexto* vaya tornándose en *estar con él*, es el saber del futuro *como problema y no como algo inexorable*. Es el saber de la historia como *posibilidad y no como determinación*. El mundo no es. El mundo está siendo. (...) No solo soy objeto de la *historia*, sino también su sujeto. En el mundo de la historia, de la cultura, de la política, no *constato* para *adaptarme*, sino para *cambiar*. (Freire, 2001, p.89-90).

Para las apuestas del presente trabajo, esa concepción de la historia como *estar siendo*, es decir, que está en constante elaboración, que puede ser objeto de cambio, que se inscribe en la lógica de las posibilidades y que es construida por el sujeto, permite comprender que *no tenemos por qué* resignarnos a un mundo donde los jóvenes y adolescentes de los grupos y comunidades marginados y excluidos deben “resignarse” simplemente a “*su*” destino, a esa fatalidad que les marco el sino de la violencia y el crimen. Esta particular comprensión de la historia nos muestra que esa circunstancia de negación de su condición humana y de sus posibilidades es un proceso con un origen y un desarrollo y que está en las posibilidades de la práctica humana desde la orientación de una educación liberadora que *devenga en otras* potencialidades.

A todo esto, subyace una manera particular entonces de entender la *condición humana*. Condición que se construye en las contingencias, en el devenir de las prácticas de socialización, en las elaboraciones discursivas. Lo que está en juego es una comprensión de ser humano, que al visualizarlo como un “ser temporalizado y situado, ontológicamente inacabado” y que “descubre que no solo está en la realidad, sino que está con ella” (Freire, 1972, p. 72) puede decidir sobre sí mismo y sobre el rumbo de la vida misma. Lo anterior, en una articulación con la educación que desde una lógica socio-cultural, no puede prescindir de los análisis de las condiciones de emergencia de estas formas de concebir y pensar al ser humano: “Ninguna acción educativa puede prescindir de una reflexión sobre el hombre y de un análisis sobre sus condiciones culturales. No hay educación fuera de las sociedades humanas, y no hay hombre aislado. El hombre es un ser de raíces tempo-espaciales” (Freire, 1972, p. 71).

3.4.3 Otras formas de nombrar: una apuesta desde lo popular

Otro aspecto que es importante considerar respecto al problema central de estas reflexiones tiene que ver con la forma en que nos acercamos a las realidades sociales desde el *lenguaje* mismo. La forma en que nombramos devela, implícita o explícitamente, las cargas ideológicas y los constructos de pensamiento desde donde dimensionamos estas realidades. Lo anterior, lleva a una reflexión muy profunda sobre los aparatos conceptuales que utilizamos y que, más allá incluso de esta consideración conceptual, tiene una trascendencia de orden ética que muchas veces no se dimensiona.

Esta necesidad imperiosa de (re)pensar las categorías con que nos acercamos a la realidad bien la plantea Zemelman (2005) cuando asegura que

La realidad que enfrentamos, la realidad socio-histórica, tiene múltiples significados. No es una realidad clara, inequívoca, con una significación cristalina y a la que se pueda abordar sencillamente construyendo teorías. No es así por diversas razones, las cuales forman parte del debate que hoy en día se da en el ámbito académico sobre el problema que afecta a las ciencias sociales, y que resumiría en una idea: el *desfase* entre los *cópora* teóricos y la realidad.

La idea del desfase es clave, ya que alude a los conceptos que a veces utilizamos creyendo que tienen un significado claro pero que no lo tienen. Esto plantea la necesidad de una constante resignificación que, aun siendo un trabajo complejo, es una tarea central de las ciencias sociales que tiene que ver con la construcción del conocimiento (Zemelman, 2005, p.63).

Por tanto, si las realidades sociales a las que nos acercamos son diversas y polifónicas en sus significados, asimismo el constructo de enunciados y categorías que definimos para su comprensión ha de dar cuenta de estas complejidades, recoger estas diferentes posibilidades de significación y no circunscribirlas a ámbitos cerrados de comprensión.

De ahí la insistencia en la crítica a categorías como “infractor”, “delincuente” que esbozan solamente una postura frente al problema: la de los académicos, la de los sujetos que se ubican en una posición diametralmente opuesta a los adolescentes involucrados en las problemáticas. Esta ubicación “externa” tiene que ver con la mirada ajena a las comprensiones de las situaciones, y al ubicarse desde una sola perspectiva de los hechos, sin tener en cuenta la consideración de los propios sujetos involucrados, incurre entonces en la estigmatización, cuyo problema central es la reducción del fenómeno a unos límites que lo enclaustran e impiden una mejor y más amplia perspectiva.

Cuando apelamos a categorías que buscan evidenciar la problemática desde miradas más amplias, logramos situar el debate en unas coordenadas de análisis que recogen las voces de diversos actores y las construcciones desde múltiples perspectivas, así “esta complejización del lenguaje sugiere una distinta relación con el sujeto, pues la potenciación, a diferencia de la simple explicación teórica que está ceñida a la lógica de determinaciones, compromete otras facultades del sujeto que las puramente cognitivas. Se traduce en la necesidad de construir una relación de conocimiento más inclusiva que las restringidas a estas funciones” (Zemelman, 2005, p.11).

Respecto a esta complejización del lenguaje para definir categorías más adecuadas y pertinentes para comprender la realidad, y con más complejidad en lo tocante a los sujetos mismos, las palabras de Graciela Frigerio no podrían ser más contundentes y provocadoras al respecto: “¿Cómo restituir un nombre propio? No pobre, no carenciado, no marginal, no vulnerable, menos aún pobrecito. ¿Cómo recuperar un nombre propio para cada uno? ¿un nombre que no se diluya en el montón?” (Frigerio, 2006, p.7)

3.4.5 La práctica pedagógica como una apuesta emancipatoria

Todos los elementos desarrollados en estos planteamientos temáticos convergen entonces en una apuesta central y categórica: la práctica pedagógica se *reviste* de una intención clara: su apuesta *emancipatoria*, que se define en la relación *dialógica* con los sujetos tendiente a la identificación de las condiciones de opresión y el camino y acciones encaminadas para su transformación:

unas de las preocupaciones fundamentales, a nuestro juicio, de una educación para el desarrollo y la democracia debe ser proveer al educando de los instrumentos necesarios para resistir los poderes del desarraigo (...) una educación que posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática, de su inserción en esta problemática, que lo advierta de los peligros de su tiempo para que, consciente de ellos, gane la fuerza y el valor para luchar, en lugar de ser arrastrado a la perdición de su propio “yo”, sometido a las prescripciones ajenas. Educación que lo coloque en diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de sus “descubrimientos”, a una cierta rebeldía, en el sentido más humano de la expresión (Freire, 2011, p. 83-84).

Práctica pedagógica que no renuncia a la esperanza, que se nutre del deseo de cambio, pero que se fortalece en una praxis consciente, reflexiva y que apunta verdaderamente a la superación de las lógicas de opresión que, en los análisis históricos, nos llevan a plantearlos como elaboraciones de la cultura, y que pueden devenir otros en la acción constante y en la apuesta ética:

Por eso, toda práctica educativa liberadora, valorando el ejercicio de la voluntad, de la decisión, de la resistencia, de la elección, el papel de las emociones, de los sentimientos, de los deseos, de los límites, la importancia de la consciencia en la historia, el sentido ético de la presencia humana en el mundo, la comprensión de la historia como posibilidad y nunca como determinación, es esencialmente esperanzadora y, por eso mismo, provocadora de esperanza” (Freire, 2001, p.58).

Vemos, incluso, como se articulan la dimensión histórica con la práctica pedagógica: esta tiene una incidencia determinante en aquella, ya como eje de transformación o ya como reproducción de las formas de injusticia, exclusión y dominación existentes. Si la práctica pedagógica es pensada y desarrollada desde la emancipación, entonces la esperanza es en unos efectos radicalmente profundos en la dinámica histórica: se transforma el devenir mismo de la humanidad.

3.4.6 A manera de... ¿Cierre? Algunas consideraciones para continuar la reflexión

Quisiera cerrar este texto tal como lo inicié: hablando de los intereses que lo motivaron. Tal vez esta circularidad en el desarrollo discursivo, esta no *linealidad* del conocimiento logre una cierta coherencia con los postulados que se han venido desarrollando en el texto. Como sea, los elementos que motivaron este texto permiten sentar las bases reflexivas desde unas construcciones teóricas pertinentes sobre una problemática que se esboza como urgente y necesaria en la reflexión pedagógica por sus implicaciones sobre diferentes sujetos y grupos sociales. Porque cuando uno se define como alguien a quien interesan las preguntas sobre lo pedagógico, se le adhieren unas responsabilidades éticas que no puede eludir. Porque la reflexión sobre lo pedagógico no puede ignorar aquellas circunstancias que generan deshumanización por las lógicas mismas de la angustia y el sufrimiento que propician.

Es así como aquí se ha abordado como eje central la problemática de los adolescentes en conflicto con la ley penal, y de acuerdo a ciertas convicciones, como la necesidad de un abordaje que superase posturas reduccionistas o la necesidad de generar nuevos lenguajes para su comprensión o de plantear una apuesta de intervención transformadora y emancipatoria, se dibujaba la imperiosa necesidad de abordar una *perspectiva* que hiciera justicia a estas (y otras) apuestas de diversa índole.

Y ahí hace su emergencia la educación popular, que, pensada como una tradición o cultura pedagógica propiamente dicha, nacida en el contexto latinoamericano y con unas configuraciones teóricas, epistemológicas, investigativas y prácticas particulares que dialogan con estos intereses, se constituye entonces en un referente central para el abordaje de la problemática analizada.

3.5 Una comprensión de lo penal-punitivo: de Michel Foucault al abolicionismo penal

Un punto importante en este trabajo es sin duda la comprensión alrededor de lo que tiene que ver con el penal, el castigo y las formas de la punición. En particular, adoptamos dos perspectivas (no del todo alejadas y con muchas conexiones teóricas) desde las cuales abordamos este espinoso asunto, que bien pudiera analizarse desde el derecho, la sociología, la antropología o la filosofía.

La primera, es la ineludible referencia que debemos hacer a la obra de Michel Foucault, especialmente su libro *Vigilar y castigar*, que se constituye en referencia obligada para entender estos fenómenos. En segunda instancia, quiero hacer referencia a los aportes de la comprensión de lo penal desde lo que considero es una apuesta no solo teórica, sino también ética, y que, si bien nace principalmente de los campos del derecho y la criminología, creo que tiene mucha potencia en el campo social y educativo, y es lo que se ha venido consolidando como *abolitionismo penal*. ¿Por qué esta perspectiva de pensamiento y acción en el presente trabajo? En primer lugar, porque hace toda una conceptualización de lo penal y lo punitivo desde una lógica histórico-social, entendiendo aquellos factores que lo han originado y dando cuenta de todas las ideologías subyacentes al sistema penal; y en segundo lugar, porque genera toda una propuesta coherente y bien estructurada de una superación de los sistemas clásicos penales hacia nuevas formas de entender la justicia y a los sujetos en clave comunitaria y reparadora.

En esta línea, uno de los autores por los que quisiera empezar a hacer este desarrollo conceptual es Thomas Mathiesen, que en su libro *Juicio a la prisión* (2003) hace toda una genealogía respecto al surgimiento de la prisión (en buena medida, retomando algunos aportes de Foucault), aduce las razones que han llevado a la configuración de este modelo como único paradigma para el abordaje de la criminalidad y establece algunas críticas a este sistema respecto a su naturaleza fundada en el aislamiento, el rechazo y lo absurdo (p. 53).

Entre otros, resulta de sumo interés el análisis que hace del concepto de re-habilitación como *ideología*, explicando que se trata de una construcción social que refleja la visión de un contexto determinado sobre el crimen y cómo este paradigma ha sido un fracaso en el modelo de la prisión. Sus aportes resultan de especial interés, como ya dije, porque alrededor de esa rehabilitación, argumenta Mathiesen, se han establecido rutinas, formas de comportamiento y prácticas institucionales propias de la prisión (que pueden compararse con el contexto donde se desarrolla esta investigación). Tales elementos han sido el trabajo, la escuela, la influencia moral y la disciplina, que se han mantenido más o menos iguales en diferentes momentos y geografías y que de hecho van a ayudar a esclarecer muchas comprensiones respecto a las representaciones sociales, donde podemos observar que el trabajo, la escuela, lo moral y lo disciplinario han sido

los componentes principales de lo que los diferentes sujetos han comprendido por educación en el contexto del SRPA:

existen razones para decir que los componentes principales de la ideología de la rehabilitación fueron notoriamente constantes a través de los siglos. El trabajo, la escuela, la moralidad y la disciplina se mantuvieron a lo largo de las centurias como pilares importantes del pensamiento. Seguramente, el énfasis que se pusiera en uno u otro componente fue variando en el tiempo y en el espacio (...) Pero el punto principal aquí es que a pesar de estas variaciones, el sistema carcelario rara vez -si es que alguna vez lo hizo- halla sus argumentos fuera del marco de los cuatro componentes tratados más arriba. El imaginario del sistema ha girado en gran parte en torno del trabajo, la escuela, la influencia moral -en un sentido amplio- y la disciplina. (p. 80-83).

En la cita anterior vemos que se van develando y articulando los hilos de comprensión de lo que ha sido el sistema de responsabilidad penal, que en el contexto de un modelo aplicado para adolescentes no dista mucho de este escenario carcelario, como ya podremos observar en los resultados de la investigación. De hecho, en esta misma lógica de entender la forma de abordar la Responsabilidad Penal para adolescentes como una construcción dependiente del contexto, nos propone Mingo (2004) que “el tratamiento que se ha dado a los menores que cometen delitos ha variado considerablemente a lo largo de la Historia. Las corrientes de pensamiento y sociales de cada época, el talante de los gobernantes, la influencia de otros países, la sensibilidad hacia la infancia – entre otros factores – se han hecho sentir en el modo de afrontar una realidad que, aun hoy, no se sabe bien cómo asumir” (Mingo, 2004, p.194).

Esta misma autora plantea que hoy parece más o menos generalizada la idea de que cuando un niño, niña o adolescente infringe una ley penal debe llevarse a cabo un proceso más o menos diferenciado del de los adultos, aunque esto obedece más bien al resultado de procesos socio-históricos y no ha sido siempre así; de hecho en el panorama mundial, esta diferenciación en el ámbito penal entre un niño, joven o adolescente respecto a los adultos se generó ya finalizando el siglo XIX y con notorias diferencias de un país a otro: “una vez creados órganos judiciales y normas específicas para ellos, el modo de tratarles ha variado con el tiempo, fruto del cambio de

mentalidad y de la sensibilidad hacia los menores, sin contar con la gran variedad de tratamientos o modelos alternativos que se han propuesto y aplicado en distintos lugares” (Mingo, M., 2004, p.194).

Es así como cobra vigencia el pensamiento de Foucault al respecto, que hace toda una *arqueología* de los sistemas penales, desde aquellos que inicialmente se planteaban desde el suplicio hasta los “modernos” sistemas de prisiones que, en apariencia, ya no apelan al dolor físico, sino a modos refinados de tratamiento de la conducta. Y en todo este proceso, lo que encontramos es la noción de *poder* en juego, noción alrededor de la cual se centra toda la reflexión foucaultiana.

Por tanto, comprender críticamente los sistemas penales implica entender cómo se tejen con esa noción de poder. Y a ese respecto, me parece que las elaboraciones que hace Larrosa van en una línea muy cercana a las de Foucault:

el poder es una acción sobre acciones posibles. Una acción que modifica las acciones posibles estableciendo con ellas una superficie de contacto o, a veces, capturándolas desde dentro y dirigiéndolas, bien impulsándolas bien conteniéndolas, activándolas o desactivándolas. Las operaciones del poder son operaciones de contener o impulsar, incitar o dificultar, canalizar o desviar. La estructura del poder, entonces, implica algo que afecta (una acción), algo que es afectado (un conjunto de acciones) y una relación entre ellas” (...) Es por esto que la historia de los individuos o de las sociedades es, indiscerniblemente, la historia de las relaciones de poder que los producen como tales individuos o sociedades (1995, p. 321).

Dar cuenta entonces del desarrollo de lo penal es dar cuenta del devenir histórico de las relaciones de poder y las formas en que las sociedades han buscado generar cierto tipo de acciones concretas o han pretendido suprimir otras. El poder expresado en lo penal ha sido el poder de modificar sustancialmente a los individuos, disuadiéndolos, amenazándoles, castigándoles. Entre sus estrategias, se encuentran entonces la aplicación del *dolor* y del *sufrimiento*, en unos inicios, depositado en el cuerpo: suplicio del cuerpo, Luego, a través de formas refinadas y cada vez más matizadas, pero en últimas sufrimiento a través del encierro, el

aislamiento y la señalización del otro como peligroso, desde las maneras en que ha actuado la prisión.

Mathiesen es claro en su crítica a la prisión y con ello podemos hablar en general, de su crítica a las formas de encierro. Aun cuando estas se planteen desde el paradigma rehabilitador y no tanto punitivo, su fracaso es evidente. Al respecto, considero relevante entonces en análisis que hace Mathiesen de la cárcel en perspectiva con la rehabilitación, ambos como proceso fracasados, que atienden los dos a las lógicas del sistema hegemónico que prima en la visión sobre lo que se entiende por justicia:

"La ideología de la rehabilitación es tan antigua como las cárceles mismas. Consistió, y aún consiste, en cuatro componentes principales -trabajo, escuela, influencia moral y disciplina- que al mismo tiempo son elementos centrales de una ética burguesa "protestante". El imaginario de la rehabilitación no va más allá de estos cuatro componentes, y varias expresiones concretas de los mismos. El énfasis que se fue poniendo sobre los cuatro componentes a través del tiempo, ha sido determinado por los intereses del sistema que se proyectan a las cárceles más que por cualquier interés en la rehabilitación efectiva de los presos. (.). Y también ha sido sistemático el hecho de que no se logró una rehabilitación. Esta conclusión está ampliamente avalada por una abundante literatura de investigación en terapéutica y una larga serie de estudios profundos, de tipo sociológico, sobre la cárcel como sistema social (p. 99).

Entonces, si la cárcel es un sistema que se ha basado en el dolor y el sufrimiento, (Nils Christie) y aun cuando ha pretendido la supuesta rehabilitación del preso, ha fracasado rotundamente, ¿tiene sentido seguirla manteniendo casi como único paradigma y que sigamos asumiendo una postura de defensa frente a esta?

Para Mathiesen la respuesta es clara: "una impresionante cantidad de material, tanto histórico como sociológico, lleva a un claro e inequívoco *no*" (Ibíd.):

Las teorías de la prevención individual -rehabilitación, inhabilitación, disuasión individual- lo son capaces de defender la cárcel. Tampoco pueden hacerlo ni la otra gran teoría de la defensa social (tía de la prevención general) ni, por último, la de la justicia. La cárcel es indefendible; la cárcel es un fiasco en cuanto a sus propios propósitos (Ibíd., p. 223).

Así, para el abolicionismo penal, la cárcel es indefendible de todo punto de vista: no rehabilita, ni previene, no disuade. La cárcel, además, termina reflejando y reuniendo todas las formas de injusticia social. Frente al delito, no tienen las mismas posibilidades de defensa los sectores excluidos socialmente y con menos poder económico, simbólico, social. Por otra parte, la cárcel crea todo un sistema de estigmatización frente a los privados de la libertad, como bien sostiene Mathiesen:

En términos de consecuencias observables, la cárcel ayuda físicamente a dividir la sociedad entre "productivos" e "improductivos"; instala una estructura que, ostensiblemente, coloca a los presos en una posición en la cual carecen de poder; arma una estructura que pone a los miembros de una clase en una situación que favorece el desvío de la atención que podría ponerse sobre los miembros de otra clase; y finalmente utiliza una variedad de métodos físicos -y no sólo físicos- para estigmatizar a los miembros de la clase mencionada en primer lugar (Ibíd., p. 225).

El camino que se nos ofrece entonces es claro: otro modelo, otro paradigma, otra perspectiva de abordar el conflicto social: “el fracaso de la prisión requiere, desde lo racional, una reducción de la cárcel y una eventual abolición de ella” (Ibíd.). Por supuesto, no es esta una tarea fácil y estamos frente a la construcción de prácticamente un nuevo modelo de sociedad. De lo que se trata, es de profundos cambios socio-políticos, en los que se desescale en el uso de la cárcel como sistema

Podría cuestionarse el lector, en este punto, a qué viene toda esta reflexión y crítica en torno a la cárcel, si el contexto en el que se desarrolló la investigación dista mucho de lo que son los sistemas carcelarios como tal.

Incluso puede argumentarse que grandes diferencias atañen del sistema penal. A este respecto, cabe responder desde dos asuntos de mucha importancia:

1. Como ya se evidenciará en su momento en los análisis de los resultados, muchas de las lógicas que operan en el SRPA guardan relación con lo que tiene que ver con los sistemas penales tradicionales para adultos. Entre otras, cabe señalar que la política institucional respecto a cierta forma de encierro sigue vigente, algunas prácticas y rituales de castigo propios de los sistemas carcelarios, siguen teniendo lugar, y, algo muy significativo y a la vez contradictorio, es que, como señaló el juez penal para adolescentes que participó en la investigación “el SRPA sigue remitiendo al *código de procedimiento penal*, [el mismo que se emplea en el sistema de adultos], lo cual es como una contradicción” respecto a los fines que supuestamente busca este sistema. Lo anterior revela que, aunque, debe reconocerse que no opera el mismo poder punitivo que se descarga sobre los adultos, en algunas maneras de concebirse la práctica penal con adolescentes se mantienen estructuras propias de aquel. Puede que la cárcel tradicional, como la conocemos, no tenga lugar en el contexto de los adolescentes; pero lo que en lo que respecta al sistema como tal, este conserva la estructura y las formas de lo penal tradicional. Y el abolicionismo penal no se limita a proponer un marco epistemológico y ético para el fin de la cárcel: propone el fin de todo el sistema penal como lo conocemos: sistemas acusatorios, policiales, etc. Para el abolicionismo penal, no basta con acabar con las cárceles: un nuevo paradigma basado en la solidaridad y en redes comunitarias de apoyo entre los sujetos y de resolución de los conflictos es necesario.

Porque lo que hace el sistema penal – y esto es válido para adolescentes y adultos – es *enajenar* las formas de concebir la justicia y la resolución de los conflictos: sujetos ajenos a las víctimas y los victimarios (o mejor, los ofensores y ofendidos, de acuerdo con el abolicionismo penal) y ajenos incluso a la comunidad, se arrojan con el derecho y el deber de juzgar, condenar, castigar. ¿Cuándo se tiene en cuenta a la víctima?, ¿cuándo se consulta a la comunidad?, ¿cuándo se indaga por las circunstancias del victimario? Nada de esto tiene lugar, porque el sistema penal se ha constituido desde la *abstracción* de las conductas humanas: concibe que a cada delito le corresponde una pena, y lo aplica por igual en todas las

circunstancias y contextos, pero elimina de tajo toda consideración por los sujetos y por el vínculo social que se ha fragilizado.

Por tanto, un nuevo modelo de justicia, de visión del delito, de la resolución de los conflictos humanos es necesario. Un modelo que, como propone Mathiesen se fundamente en la solidaridad, con víctima y victimario, y propenda por un “verdadero trabajo con las víctimas” (2003, p. 262). Es este el paradigma por el que por esta investigación aboga, al cual se adhiere desde la reflexión del SRPA pero que pretende expandirse hasta todas las formas de lo penal.

2. Por otro lado, muchas de las críticas a la cárcel, en cuanto a que a ella la sufren los sectores más excluidos y marginales, por cuanto sus posibilidades de defensa son mucho más limitadas, encuentran igualmente vigencia en el SRPA. En este, son los adolescentes con más dificultades socio-económicas los que se encuentran involucrados en sus procesos, y esta comprensión es necesaria en una mirada teórica del SRPA desde lo *social*.

3.6 Una comprensión social de la educación. Algunos apuntes críticos desde la educación-pedagogía social

La última reflexión que nos convoca en este abordaje teórico tiene que ver con el asumir una postura frente al concepto de *educación*. Siendo este un concepto tan amplio, con un devenir histórico cargado de significaciones, teorías y corrientes, necesariamente hemos de adoptar una perspectiva desde la cual posicionarnos para definir lo que entendemos por educación y las incidencias que tales comprensiones tienen en el desarrollo investigativo.

Y esa perspectiva ha de ser coherente con las líneas epistemológicas que se han definido, y ha de poder proveernos una serie de construcciones necesaria para entender las complejas realidades que aquí hemos abordado. Por lo anterior, preguntas como ¿desde qué paradigma, corrientes y teorías hemos de posicionarnos para comprender los procesos educativos en un contexto en el

que intervienen tantas aristas como lo es el de la Responsabilidad Penal para Adolescentes?, ¿desde qué teorías de la *formación* podemos comprender el fenómeno educativo en una Institución en la que se da un panorama de actores tan amplios como el de jueces, familias, adolescentes trasgresores de la ley penal? ¿cómo entender el entramado de realidades que acontecen en el devenir educativo de una Institución que ha de asumir el complejo trabajo de la formación en un escenario de conflicto, delincuencia y problemáticas sociales? ¿qué elaboraciones han de hacerse en torno a lo educativo frente situaciones como la exclusión y la marginación social? ¿qué entramado teórico podrá proporcionar las herramientas necesarias para comprender y dar sentido de todo esto?

Cada planteamiento teórico y cada apuesta epistemológica comporta una condición de contingencia. En determinadas circunstancias socio-históricas y en determinadas situaciones, un paradigma es el que se presenta como el más pertinente y satisfactorio, pero siempre considerando que, al mutar las realidades, al transformarse los objetos de estudio que nos desvelan, toda explicación comporta una naturaleza de *provisionalidad* y *contingencia*. Volviendo a la cita de Frigerio que encabezó el numeral 3 de estos referentes teóricos: “teorías extenuadas dejan fuera de su alcance la comprensión y la comprensión de lo que puede decirse como complejidad de los tiempos y condensación de adversidad para importantes grupos de sujetos y sectores sociales” (Frigerio, 2006, p.8).

Es así como se opta aquí por una comprensión de lo educativo desde una serie de propuestas que si bien con sus particularidades cada una, convergen en la medida de propiciar un acercamiento de lo educativo en clave de su dimensión socio-política. La perspectiva desde la cual nos posicionamos en este trabajo para entender lo educativo está dada por las perspectivas en *educación social* y *pedagogías críticas*.

Ciertamente, como ya dijimos, se trata de corrientes de pensamiento con diferencias en sus epistemologías, pero que en nuestro caso. Incluso, reconociendo que aluden a dimensiones de la realidad diferentes, dentro de los intereses que competen a esta investigación *asumimos como semejantes las perspectivas de pedagogía social y educación social*.

Algunos apuntes sobre estas perspectivas críticas y sociales ya fueron enunciados en el apartado tres de estos referentes teóricos. Los desarrollos propios de la educación popular, que retomamos para entender la realidad de los adolescentes en conflicto con la ley penal desde una mirada problematizadora de las condiciones sociales, tiene nuevamente algo que decirnos en este apartado.

En cuanto a esa dimensión crítica que adoptamos en nuestro trabajo, bien vale la pena retomar lo que plantea Apple al plantear que: “el mejor modo de lograr ese examen crítico consiste en situar nuestras instituciones de educación formal en la sociedad, más amplia y desigual, de la que forman parte” (2008, p. 5). Si bien es importante señalar que la anterior idea de Apple se inscribe en un análisis de la escuela regular-tradicional, encuentra una articulación importante con la propuesta que aquí hacemos, pues partimos también de la idea de que un socio-crítico de lo educativo debe hacerse partiendo de la premisa de que *nuestras instituciones hacen parte de un conglomerado más amplio de relacionamientos, sistemas de pensamiento y lógicas de poder*, en el seno de un grupo social o comunidad.

Pero el análisis no se debe agotar solamente en dar cuenta de los indisolubles vínculos de la educación con el contexto social. Ha de dar cuenta también, como plantea Apple en la cita anterior, de esas condiciones de desigualdad, de injusticia que tiene lugar en la sociedad y que se perpetúan a través de los sistemas de prácticas y de comunicación en la Instituciones.

Un desarrollo social de la educación comprende que esta se encuentra ligada a los juegos del poder. Poder que se ejerce sobre determinadas clases sociales y que determina un acceso muy desigual a los bienes culturales y materiales Y no solamente un esfuerzo de comprensión, sino de generar nuevas realidades: “en la parte medular de esta postura se halla el punto de vista de que los educadores necesitan desarrollar un panorama emancipatorio de la autoridad como parte de un movimiento social que avanza y cuyos propósitos son tanto analizar como sostener la lucha en pos de formas críticas de educación y de democracia” (Giroux, 2012, p.121).

3.6.1 Una nueva relación entre teoría y práctica en un nuevo paradigma de investigación crítica

En una perspectiva de esta naturaleza, se reconfiguran las viejas discusiones en torno a teoría y práctica. Ambas son indisolubles cuando pensamos los procesos educativos: la teoría proporciona la reflexión epistemológica sobre el quehacer, en tanto que la práctica alimenta con sus descubrimientos y desarrollos los sistemas de pensamiento, que se complejizan, se piensan desde las necesidades de los sujetos y se transforman constantemente: “la práctica pedagógica es un lugar privilegiado para establecer, desde ella, la relación teoría-práctica, pues, (...)se trata de una interacción entre ambas, de un proceso colaborativo que no descansa en papeles específicos que cumplir. Se trata de la búsqueda de una tercera vía; la práctica y la teoría como instantes de un *continuum* que reproduce y aplica una lógica de construcción constante de la realidad” (Rodríguez, 2006, p. 24).

En este escenario, las producciones que se generen en el campo de la pedagogía como disciplina de la educación han de propender por una comprensión de las realidades sociales que atañen a los sujetos. La teoría, en ese sentido, es una teoría viva y vivificante, que renueva nuestras perspectivas sobre la realidad y posibilita nuevos horizontes en las posibilidades de ser y de vivir en sociedad, así, “las tareas de una ciencia educativa crítica no pueden divorciarse de las realidades prácticas de la educación en unas escuelas y unas clases concretas, como tampoco de la realidad política de que las escuelas mismas son expresiones históricas concretas de la relación entre educación y sociedad” (Carr y Kemmis, 1988, p.171).

Lo anterior se traduce en la creación de nuevos modelos de pensamiento que atiendan a las situaciones sociales de manera compleja. Es el fundamento de la búsqueda de una explicación holística y compleja como la que hemos mencionado reiterativamente en este trabajo. Es la necesidad de buscar la “superación de los condicionamientos del razonamiento, y esto supone una constante ruptura de los modelos teóricos e implica, en el plano epistemológico, la transformación de los parámetros, ya que estos devienen en condiciones lógico-epistemológicas de apertura o cierre hacia la realidad” (Zemelman, 2012, p. 70).

Al adoptar una perspectiva de educación social y crítica es necesario dimensionar las implicaciones que ello trae en cuanto al desarrollo investigativo mismo. Porque una apuesta epistemológica como esa exige ante todo una actitud de coherencia frente a las formas teóricas y metodológicas que aquí se abordan.

Ya no basta la sola descripción de los fenómenos y registro simple y árido de los datos, se precisa de una nueva actitud, de un nuevo “análisis crítico que se encamina a la *transformación* de las prácticas educativas, de los entendimientos educativos y de los valores educativos de las personas que intervienen en el proceso, así como de las estructuras sociales e institucionales que definen el marco de actuación de dichas personas” (Carr y Kemmis, 1988, p.168). Y esto lleva también a una toma de postura frente a las realidades, lo que hace del investigador un sujeto ético-político porque se emprende la tarea de “comprometer a los enseñantes, los estudiantes, los padres y los administradores escolares en misiones de análisis crítico de sus propias situaciones con vistas a transformarlas de tal manera que dichas situaciones, en tanto que *educativas*, mejoren para los estudiantes, los enseñantes y la sociedad entera” (Ibíd., p.169).

Y es justamente ese carácter ético-político de esta propuesta teórica que permite entender, según Marco Raúl Mejía, el carácter de educación social y crítica que adopta una corriente como la educación popular, que consideramos un referente importante, pues “en tanto educación, nos ubicamos en procesos a través de los cuales se busca intervenir, actuar, incidir e influir en unos sujetos y grupos humanos determinados. Por lo tanto, nos referimos a una intervención intencionada que ocurre dentro del mundo de los saberes y los conocimientos” (2016, p. 21).

En últimas, este asumir la educación desde una perspectiva social y crítica es creer en la *esperanza*, como la plantea Freire, en términos de generar una posibilidad real, desde la reflexión y la acción, de transformación de esas situaciones de injusticia, desigualdad y exclusión, es creer que las “las comunidades escolares deben convertirse en participantes, y verse a sí mismas como tales, en un proyecto social general por el cual la educación y las instituciones educativas pueden ser transformadas críticamente en el seno de la sociedad en general” (Carr y Kemmis, 1988, p.171).

4. METODOLOGÍA

4.1 Enfoque de la investigación

Establecer claramente una clasificación en torno a las diferentes modalidades y paradigmas de la investigación, es una tarea que ni en el campo de la filosofía ni en el de la epistemología de la investigación ha podido resolverse. Los pensadores, siguiendo a Hugo Cerda (2013, p. 27-28) se han debatido entre diversas modalidades, muchas veces establecidas con cierta arbitrariedad, atendiendo a concepciones filosóficas particulares y sin que resulte demasiado clara la frontera entre una perspectiva u otra. Así, paradigmas como los inductivo-deductivo; analíticos-experimentales; histórico-marxistas, y un sinfín de clasificaciones más han sido los intentos por ofrecer una tipología de las la formas en que el pensamiento y la acción humanas acceden al conocimiento de una (parcela de) realidad o contexto social determinado. La discusión es de larga data, y ciertamente no existe el interés y ni siquiera la posibilidad de que esta discusión pueda resolverse en el presente proyecto de investigación.

Es así entonces como esta investigación se atiene a una categoría básica que satisface la imperiosa necesidad de perfilar un sendero teórico-práctico: *investigación cualitativa*. Y es que, por su naturaleza humanística y su interés en develar las representaciones particulares de ciertos sujetos en torno a ciertas prácticas sociales (prácticas pedagógicas), en el contexto del trabajo educativo desarrollado en un escenario institucional, esta investigación se inscribe dentro de la lógica del *enfoque cualitativo*.

Lo anterior significa que la intención primaria de la presente investigación está enfocada en la identificación de “la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (Martínez, 2004). Lo anterior, configura uno de los propósitos de este trabajo, encaminado hacia la comprensión de los modos de ser, de

actuar, y de entender las prácticas pedagógicas en la institución que es objeto de estudio en esa investigación.

Hugo Cerda (2013) señala, por su parte, entre otras características, dos aspectos que en la presente investigación resultan esenciales: la utilización de “múltiples fuentes, métodos e investigadores para estudiar un solo problema o tema, los cuales convergen en torno a un punto central del estudio (principio de triangulación y convergencia)” y su interés en “la descripción de los fenómenos y cosas observadas” (p. 48). Con respecto a estos dos aspectos, es importante destacar que la “triangulación” y “convergencia” de los datos y la información obtenida el proceder privilegiado en cuanto a los *métodos de tratamiento, análisis e interpretación* de los mismos.

Sampieri (2014, p. 8) por su parte entiende la investigación cualitativa como un enfoque que “consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos más bien subjetivos)” y que por tanto pone el énfasis en las “interacciones entre individuos, grupos y colectividades” donde la tarea del investigador consistirá, pues en describir, analizar y convertir en temas que vincula y reconoce en tendencias personales (ibíd.). Este reconocimiento de la subjetividad de los procesos analizados constituye el pilar esencial en que se fundamenta el ejercicio investigativo que aquí se pretende desarrollar pues la educación como fenómeno social está sujeta a las interacciones, deseos, necesidades de los diferentes actores que la integran, y las representaciones que en el marco de esas interacciones y procesos sociales ocurren respecto a determinados temas o aspectos de la realidad; realidad educativa, en este caso, materializada en la noción de práctica pedagógica. También, este enfoque es particularmente relevante para entender el papel del propio investigador en el proceso, y es que “el investigador se introduce en las experiencias de los participantes y construye el conocimiento, siempre consciente de que es parte del fenómeno estudiado. Así, en el centro de la investigación está situada la diversidad de ideologías y cualidades únicas de los individuos” (Sampieri, 2014, p.9).

Nótese en los apartados anteriores el énfasis puesto en aspectos como la *subjetividad, las perspectivas de los sujetos sobre ciertos acontecimientos sociales*.

Es así como otro factor importante del enfoque cualitativo lo señala Flick (2012) cuando apunta la importancia “reflexiones de los investigadores sobre su investigación como parte del proceso” (p. 18), lo que reconoce la participación, en ocasiones, del propio sujeto investigador en el trabajo. Esto es un aporte fundamental del enfoque cualitativo, en tanto que este trabajo se propone, en un segundo momento de investigación, diseñar, aplicar y evaluar una propuesta de intervención educativa en el escenario educativo que acoge esta investigación. Y dicho proceso implica la interacción del investigador con la comunidad y la interpretación que este hace de las realidades que son su objeto de estudio.

Esta investigación tiene como horizonte fundamental su naturaleza descriptiva-interpretativa, buscando dar cuenta, además de ofrecer líneas de comprensión, alrededor de pautas comportamiento-rituales sociales, significaciones y simbolismos construidos alrededor de su accionar constante, etc., propios de la comunidad educativa de la institución que aquí se analiza. Este enfoque cualitativo posibilita explorar desde múltiples perspectivas y considerar todos los factores posibles en el análisis del fenómeno social que aquí interesa, y permite una mirada compleja, nutrida y amplia de los elementos que son objeto de investigación. Además, la recolección de toda la información necesaria, y su tratamiento interpretativo (también desde la perspectiva cualitativa, naturalmente) posibilitan que, en un segundo momento, la investigación se encamine hacia una perspectiva de interacción con la comunidad educativa analizada y proponga un trabajo de construcción de propuestas de intervención pedagógica en el escenario educativo que aquí se analiza.

En síntesis: el enfoque cualitativo es el horizonte investigativo que orienta el desarrollo de este trabajo, el cual, entonces, ofrece un abanico de *métodos* y *técnicas* más pertinentes para esta investigación.

4.2 Método de la investigación

En la nada sencilla tarea de escoger un método para la investigación, el presente trabajo investigativo recoge lo propuesto por Flick (2012) cuando sostiene que una de las maneras de resolver el problema que se persigue en la investigación cualitativa consiste en “diseñar métodos tan abiertos que hagan justicia a la complejidad del objeto de estudio”, pues “aquí el objeto en estudio es el factor determinante para escoger un método, y no al revés” (p.19). En este sentido, al tratarse de un fenómeno con las características tan complejas como las que ya se han expuesto con cierta suficiencia, conviene apelar a un entramado de estrategias, metodologías y técnicas apropiadas que no reduzcan el objeto de estudio pues “los objetos no se reducen a variables individuales, sino que se estudian en su complejidad y totalidad en su contexto cotidiano” y de hecho, no deja de ser interesante que este mismo autor señala que esta amplitud en el medio debe privilegiarse cuando “se estudian con frecuencia situaciones y personas excepcionales” (ibíd.). La excepcionalidad del objeto de estudio bien pudiera justificarse en torno a la complejidad de situaciones, contextos, sujetos, experiencias que convergen en su manifestación y en a multitud de perspectivas que ofrecen un panorama en su comprensión.

Es por ello que, en el nivel de lo que es la elección del método, una necesidad de ha hecho presente en la investigación: es importante acudir a los aportes de método diferentes, al menos en forma *parcial* para entender aspectos de la realidad estudiada y lograr construir un panorama más amplio.

Respecto entonces al método elegido para el desarrollo de la investigación, es necesario apuntar, en un principio, a lo que sería nivel más *general* del método, y luego a un desarrollo más específico del mismo. A nivel general, dada la naturaleza *subjetiva* de la investigación, su interés en comprender asuntos relacionados con la conciencia, entendida aquí como la forma de representar la realidad, el método que en un primer momento se erige como referente es el *método fenomenológico*.

Sobre la pertinencia de este método en la indagación de las representaciones sociales sobre educación resultan muy acertadas las palabras de Ayala (2011) cuando plantea que el método fenomenológico:

no pretende la solución de problemas prácticos, ni ofrecer explicaciones causales, ni hacer generalizaciones, ni desarrollar conocimiento de naturaleza técnica. Aspira, más bien, a la aprehensión de los significados esenciales de cualquier fenómeno humano respondiendo al interrogante de: ¿Cómo es vivida esta experiencia? De forma práctica, formula descripciones profundas con el fin de posibilitar la evocación – pática, al mismo tiempo que cognitiva – del significado esencial del fenómeno. Estas descripciones se recogen en forma de un texto fenomenológico que intenta trasladar a la conciencia reflexiva la naturaleza de los acontecimientos experimentados en el mundo de la vida (p. 120). [El subrayado es mío].

Ahora bien, es necesario señalar un nivel mucho más específico del método. No se trata de la *fenomenología* entendida en su forma clásica, como la planteó Husserl en su momento. Hablamos de una corriente que se ha venido consolidando como *fenomenología social* y que encuentra en Schütz a su principal referente. En este punto, se entrecruzan consideraciones especiales con respecto a los *referentes teóricos*: en dicho apartado, profundizamos más en lo que sería una apuesta epistemológica de fenomenología social, misma que tiene entonces unos desarrollos en lo metodológico.

Esa búsqueda de los significados socialmente construidos sobre determinado fenómeno es lo que nos permite hablar de un método fenomenológico social. Se trata, ante todo, de una *aprehensión* de los significados que diferentes sujetos han construido sobre educación en un contexto de experiencia social.

De este método podemos decir que se trata del

surgimiento de diversos métodos y técnicas de investigación, que pretenden dar cuenta de asuntos tan complejos como los sentimientos, las emociones, las percepciones, la significación de las acciones humanas, entre otros, que requieren poner en juego el acervo teórico y la capacidad del investigador, pero también su creatividad, intuición, sentido ético y estético, para desarrollar procesos de investigación sistemáticos, rigurosos y documentados que cualifiquen las prácticas científicas, contribuyan a la comprensión de

los hechos humanos e impulsen procesos de transformación y emancipación (Mieles, Tonon, Alvarado, 2012, p.197).

Por lo cual, se constituye en uno de los pilares fundamentales en el calcance de los subjetivos, ya que nos permite, siguiendo las ideas anteriores: 1) comprender las representaciones sociales construidas por los sujetos; y 2) hacer unas lecturas críticas sobre los procesos educativos del contexto de análisis, que, en articulación con perspectivas sociales, críticas y de educación popular, posibiliten generar propuestas desde una mirada emancipatoria.

Así pues, esta fenomenología social no solo posibilita dar sentido al concepto de representaciones sociales, ubicarlo en una lógica teórica y en un sendero metodológico, y construir líneas de sentido sobre un determinado tema a partir de las construcciones sociales de los sujetos, sino también reflexionar críticamente sobre ello, pudiendo generar acciones de transformación.

4.3 Técnicas e instrumentos

4.3.1 Técnicas e instrumentos para la recolección de la información

- ✓ **Observación (participante y no participante):** se trata, como plantean Goetz y LeComte (1988) de la “principal técnica etnográfica de recogida de datos” (p. 126). Es el primer acercamiento a la comunidad que se analiza, y posibilita, sobre todo en la modalidad participante “pasar todo el tiempo posible con los individuos” y “tomar parte en su existencia cotidiana y reflejar sus interacciones y actividades en notas de campo que se toman en todo momento o inmediatamente después de producirse los fenómenos” (ibíd.). Se trata, pues de una técnica valiosa, ampliamente utilizada en los estudios etnográficos, que permite al investigador conocer de primera mano al grupo social que es de su interés, adentrándose en la realidad que estudia. La modalidad no participante se utiliza en esta investigación para generar los primeros acercamientos con la comunidad educativa, entender sus prácticas, sus

lógicas, sus reglas, sus costumbres, sus imaginarios y detallar todos estos aspectos que permiten construir los primeros corpus de datos. Ello permite al investigador diseñar sus estrategias para acudir, entonces, a la modalidad participante, donde se plantea la interacción con los individuos, inicialmente desde la interacción verbal, que permita conocer sus historias, sus construcciones, sus percepciones, etc. Y luego desde estrategias que ahonden aún más en el conocimiento de los individuos y de la comunidad: “la observación participante sirve para obtener de los individuos sus definiciones de la realidad y los constructos que organizan su mundo” (Ibíd.) La anterior cita permite entender por qué la observación participante es un *momento* ineludible en el desarrollo investigativo del presente trabajo, porque justamente estas “definiciones de realidad”, y podríamos agregar: de unas realidades específicas, de unas representaciones puntuales, son el interés definido en el trabajo y el objeto central que persigue la investigación. Estos “constructos de organización del mundo” se configuran, en nuestra investigación, en las *representaciones* que han construido los sujetos, donde esa vaga y general de noción de *mundo* se concretiza de manera particular en la categoría central del trabajo: *práctica pedagógica*. Y las nociones, imaginarios, concepciones construidas por los sujetos particulares de la investigación consolidan la organización de los objetivos perseguidos en el trabajo.

El aspecto *material* de la observación, se lleva a cabo mediante instrumentos como el *diario de campo* (estructurado, por cuanto se organizará en torno a ciertos aspectos claros que buscan registrarse y no estructurado, porque en él se apuntarán otros aspectos no considerados inicialmente y que puedan ser relevantes para la investigación) y una amplia gama de *mecanismos de registro electrónico* (filmaciones de video, registros fotográficos, grabaciones de audio).

- ✓ **Entrevistas:** Sampieri (2014) entiende la entrevista como “una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)” (p. 403) donde la metodología privilegiada es a través de preguntas y respuestas alrededor de un tema o temas. Es decir, que para la presente investigación se entiende, sobre todo, como la interacción verbal en un espacio adecuado para tal fin y que se da entre el investigador y un *informante clave*. Dicho informante clave consiste en

“individuos en posesión de conocimientos, status o destrezas comunicativas y que están dispuestos a cooperar con el investigador (Zelditch, citado por Goetz y LeComte, 1988, p. 134). Dichos informantes claves los constituyen, para este caso, algunos de los adolescentes cuyo relato pueda ser de especial relevancia o que sean depositario de un mayor conocimiento de las dinámicas institucionales, testimonios de algunos docentes y los aportes que puedan hacer directivos de la institución como coordinadores o rector de la misma.

Además, las entrevistas tienen un papel muy importante en esta investigación en tanto que “una de las maneras de trabajar con las representaciones sociales es por medio de su manifestación en las prácticas discursivas” (Segovia, Basulto y Zambrano, 2018, p. 82). Lo anterior se traduce en que, al definir el concepto de *representaciones sociales*, este sugiere ya una serie de implicaciones o rutas metodológicas. Por supuesto, no sé de qué el concepto *construía* necesariamente a una forma de trabajo investigativo, pero sí hay que hacer consideraciones específicas para su abordaje.

- ✓ **Historias de vida focalizadas o temáticas:** Es una técnica de investigación consiste en la (re)construcción de las propias vivencias a lo largo de su vida hace un individuo o grupo de individuos. No obstante, es importante señalar que cuando se destaca su particularidad de *focalizada* o *temática* es porque el relato que hace el sujeto de su propia vida *es orientado* a partir de unos temas de interés, en este caso, los que se persiguen en la investigación. De tal suerte que las historias de vida que se construyan en el marco de la investigación deben apuntar hacia la *experiencia* y la mirada de los sujetos con respecto al tema de la educación. En este punto es importante aclarar o señalar un asunto de mucha importancia. No es esta una investigación narrativa, ni plantea un análisis desde lo narrativo. Lo que se pretende en este punto es obtener información relevante sobre las *representaciones sociales*, a partir de una estrategia que posibilite una mayor diversidad de los datos, desde algunos eventos significativos puntualmente enfocados a la educación que el sujeto pudiera compartirnos. Esta investigación parte del hecho de que apelar a ciertos relatos donde el sujeto hable acerca de su historia de vida *enfocada* en su trasegar por la educación, puede revelarnos aspectos de mucha importancia sobre la construcción de sus *representaciones sociales*. Sobre todo, en lo que respecta a los adolescentes y su historia de vida con la escuela. Galeano (2016) escribe

este uso de historias de vida enfocadas en un tema de interés como *historia de vida temática*: “en este caso, el investigador sigue determinado tema a lo largo de toda la vida relatada por el sujeto” (p. 79).

Se trata de una técnica que resulta de gran interés cuando se consideran los objetivos y la población con la que se trabaja en la presente investigación. Reconstruyendo las historias de vida de los sujetos podrán encontrarse muchas de las razones que configuran sus relaciones, sus prácticas y la forma en que, de manera individual y grupal, construye el sentido de su realidad. Las posibilidades que ofrecen las historias de vida en cuanto a las representaciones que de estos relatos emergen es un factor fundamental respecto a la información que es necesario recabar respecto a los objetivos; y aún más: es una técnica que contribuye al proceso de interpretación de los datos, pues permite, durante su aplicación, hacer procesos de retroalimentación de los resultados.

El potencial de este recurso bien lo define María Eumelia Galeano (2011) al sustentar que su propósito, entre otros, se centra en reconstruir los principales elementos del ciclo vital en relación con el tiempo social, esto es, contextualizado en una época histórica donde vive el protagonista y el investigador (...) expresar permanente interacción entre la historia personal y la historia social y recrear con finos detalles y matices la riqueza de lo social en su complejidad, dinámica y juego de subjetividades (p. 63).

Si, por tanto, uno de los ejes transversales de esta investigación se ha definido como la recuperación de la voz de los sujetos partícipes de la investigación, especialmente la de los adolescentes en conflicto con la ley penal, a través de sus vivencias y experiencias, entonces la historia de vida es una herramienta privilegiada en tanto que “puede dar cuenta de los desarrollos teóricos o metodológicos de un tema o problema de investigación visto a través de un protagonista que lo ha vivenciado o reflexionado (Galeano, 2011, p.63).

Considérese la enorme trascendencia que para el estudio que aquí se adelanta puede tener el hecho de contar con la visión *directa* de los adolescentes en conflicto con la ley penal, de las razones y circunstancias que les han llevado justamente a esa condición de trasgresión, y

cuáles son las representaciones sociales que han construido acerca del sistema penal, de los mecanismos de resocialización y de cómo sienten los procesos pedagógicos en la Institución que los acoge. Esto lo posibilita la historia de vida en la medida en que esta representa para el sujeto “un proceso de reconstrucción de su propia vida y de reconstrucción social de su realidad, permitiéndole producir una valoración frente a la sociedad y la cultura, ubicar sus relaciones con otros actores, grupos y organizaciones y colocarlo frente a diversas esferas de su vida. Política, familiar, profesional, religiosa” (Galeano, 2011, p.63).

4.3.2 Técnicas e instrumentos para el tratamiento, análisis e interpretación de la información

Resulta muy complejo determinar de antemano la ruta que se va a seguir en cuanto al tratamiento de los datos y al análisis e interpretación de la información, pues en la investigación cualitativa, la obtención/recolección de los datos discurre de manera (casi) paralela a la interpretación de los mismos (Sampieri, 2014). Al tiempo que se observa, describe y obtiene información, esta se analiza, se condensa en sistemas, categorías, organizadores gráficos y demás.

No obstante, conviene esbozar, de todas maneras, algunas estrategias y procedimientos que auxilien el proceso comprensivo-interpretativo que desarrolla el investigador y para esto, debe recordarse que una de las características en las que más se ha insistido en esta investigación es lo correspondiente a su dimensión holística, entendida entonces como la capacidad para apelar a diversas y variadas estrategias para entender el fenómeno desde diversos matices, dándole una mirada amplia y evitando las reducciones a una o pocas variables y considerando, en la mayor de las posibilidades, la diversidad de factores que inciden en la configuración del fenómeno estudiado. Y este principio se mantiene como fundamento en lo que respecta al tratamiento, análisis e interpretación de los datos.

Es por ello que, para el análisis de la información, esta investigación apela a una lógica de tipo interpretativa, desde la lectura, el análisis, la triangulación y la retroalimentación constante de los

datos obtenidos a través de las diferentes técnicas e instrumentos seleccionados. Se busca que los diferentes resultados que vaya arrojando la investigación se pongan en tensión con los diferentes sujetos y así, de la articulación entre los resultados de las diferentes técnicas, de su retroalimentación con los diferentes sujetos y de su diálogo con los referentes teóricos, se asuma un proceso escritural a manera de *texto reflexivo y analítico*.

Es así como para alcanzar estas apuestas investigativas, se ha elegido el *análisis temático*, una de las propuestas más coherentes con respecto al método de la fenomenología social, por cuanto dicho análisis temático es un

método para el tratamiento de la información en investigación cualitativa, que permite identificar, organizar, analizar en detalle y reportar patrones o temas a partir de una cuidadosa lectura y re-lectura de la información recogida, para inferir resultados que propicien la adecuada comprensión/interpretación del fenómeno en estudio (Braun y Clarke, 2006). El identificar, establecer e informar temas y estructuras, permite tanto revelar las experiencias, significados y realidades de los sujetos, como examinar las circunstancias en que los eventos, realidades, significados y experiencias son efectos de los discursos de la sociedad. (Mieles, Tono y Alvarado, 2012, p. 217).

Adoptar el análisis temático como referente central para los análisis, permite apelar a un estilo organización de la información a partir de grandes *categorías de análisis* alrededor de las cuales tejer las comprensiones que los sujetos de la investigación pueden de la información que la investigación arroja y a partir de allí construir las interpretaciones. Cada categoría de análisis, luego de ser decantada y contrastada constantemente con la realidad social permitirá llegar a las representaciones sociales de las que pretendemos dar cuenta.

Dentro de todo este proceso, la de triangulación de la información se constituye en una estrategia importante, pues posibilita la comparación de los resultados obtenidos en las diferentes estrategias aplicadas con las fuentes de reflexión teórico-epistemológica definidas se constituyen. La triangulación de la información permite que, para la interpretación de los datos y la comprensión misma del fenómeno analizado, se pueda acudir a la:

- ✓ Creación de categorías que agrupen procesos, prácticas y fenómenos observados en el ejercicio etnográfico a fin de agruparlos, explicarlos y darles un sentido teórico.

- ✓ Narración de las prácticas vivenciadas en los ejercicios de interacción pedagógica con la comunidad estudiada y su sistematización coherente, asimilable y susceptible de ser replicada, compartida y valorada en el seno de la comunidad académica-científica del área de la educación.

En resumen: el sendero interpretativo se construye a partir del *análisis temático* el cual se desarrollará las *categorías de análisis* iniciales, que luego de un proceso de triangulación, entendido como contrastación, reflexión y diálogo constante entre las fuentes de información y los referentes teórico-epistemológicos, permitirán devenir en las representaciones sociales sobre educación.

5. RESULTADOS

5.1 Algunas consideraciones previas

Esta investigación concibió el *desarrollo práctico* como un elemento mismo del análisis, y por ellos, el trabajo de campo, en la institución, con los sujetos, operó en el mismo plano temporal en el cual se llevaba a cabo práctica en campo. Lo anterior porque a la par que se tejían elaboraciones comprensivas a partir de lo observado, se notaba esa imperiosa necesidad de volverlo a contrastar con la observación y con los puntos de vista de los participantes. Sobre todo, en asunto tan sensibles como las apreciaciones tejidas alrededor de los aportes hechos por los adolescentes y que precisaban de un *retorno* constante con estos.

Las categorías, los referentes, las matrices, los relatos contruidos y todo lo demás *ha sido llevado* a campo nuevamente, puesto en discusión, en debate. Y de esos ejercicios han derivado a su vez, en nuevos comentarios y nuevas elaboraciones. El esfuerzo, por tanto, de este apartado de la investigación correspondiente a los resultados es el de dar cuenta, mediante estrategias escriturales, de esas elaboraciones y construcciones en las que convergen la reflexión, el relato, la observación, los diálogos.

El día a día de la investigación se ha constituido de constantes revelaciones que la práctica cotidiana de la investigación ha propiciado y que – enhorabuena – ha desbordado y por mucho lo que pudiera proyectarse en una consideración previa al ejercicio *in situ*. Cada práctica observada, cada diálogo construido con los adolescentes, con los maestros, con los directivos, con el juez penal que nos compartió sus apreciaciones han sido un encuentro – no carente de tensiones y conflictos – con esos intereses y metas esbozadas en la investigación pero que *ha sido más que eso*. Es esta una investigación que quiso apelar a la multiplicidad de lenguajes, de metodologías y de voces. Y realmente hoy puedo aseverar que la práctica resultó aún más generosa de lo que se planteaba en esas proyecciones ya mencionadas. Porque pude acceder de manera copiosa a diferentes fuentes y registros que me iban revelando cada uno los sentidos y comprensiones de la

educación contruidos por los sujetos, y en ese develar y comprender esas representaciones sociales sobre la educación en esta institución – y aún, en algunos momentos, fuera de ella – se iba tejiendo *el sentido* investigación. A las técnicas e instrumentos de recolección de información definidas en la investigación, en cuanto a las entrevistas, grupos de discusión y demás, se sumaron otros que no se habían considerado y que resultaron igual o aún más potentes, y que me llevaron - con todo el gusto – a una revisión metodológica, que propició transformaciones en el camino planteado, porque no podía dejar escapar la potencia de estos instrumentos. Demos una mirada a manera de ejemplo a una de estas situaciones que resultó especialmente paradigmático.

Esta investigación, en su diseño metodológico, poco había considerado el análisis documental. Se había planteado una ruta metodológica en la línea observación-diálogo- interacción, en la que se presuponía acceder a las representaciones sociales sobre educación en la observación de las prácticas cotidianas, en el diálogo/conversación con los sujetos y en la construcción de talleres y ejercicios grupales. No obstante, en campo, pude acceder a invaluable elementos de investigación que desbordaron estas planeaciones iniciales. Quiero citar un ejemplo específico, por lo significativo que resultó en las esferas personal y académica de este trabajo: algunos adolescentes me permitieron acceder a un documento supremamente – permítaseme este adverbio, tan criticado en la estilística académica – personal e íntimo: sus diarios terapéuticos. Estos constituyen un registro personal, más o menos periódico y sistemático, que los adolescentes llevan desde que ingresan a la Institución y en los cuales relatan sus percepciones, sentimientos, pensamientos y experiencias del proceso que llevan, haciendo mención de sucesos pretéritos a su ingreso institucional, otros relacionados con el proceso presente y en otros se aventuran a planear perspectivas a futuro. En dichos diarios, señalan experiencias traumáticas, momentos muy complejos de su historia de vida, su relación con las drogas ilegales (ya como tráfico, ya como consumo) y sus anhelos de cambio ahora en la institución. Registran, además, avances, y dificultades en el trasegar de su proceso en la Institución.

Podemos, pues, dimensionar la importancia que un documento así puede tener de cara a las búsquedas de esta investigación. Y decía en el párrafo anterior que fue este un elemento muy significativo para mí en lo personal, porque representó de parte de muchos adolescentes una

apertura a rincones muy íntimos de sus vidas; me abrieron de forma voluntaria a cuestiones profundamente complejas y personales, relacionadas con las problemáticas que han enfrentado.

En un sentido académico-investigativo, se trató de una herramienta muy potente porque ello significó acceder a un registro que, en primer lugar, poco tenía que ver con mi presencia en campo, lo que posibilitó miradas menos sesgadas. En segundo lugar, porque es un diario en el que los maestros, directivos, terapeutas y demás tampoco tienen injerencia, por lo que su carácter genuino, personal, y sincero podía revelar aspectos de mucha importancia. Ya tendremos oportunidad de volver sobre estos diarios y algunos aspectos valiosos que allí se revelan sobre el tema de interés.

En todo caso, se trató apenas de una de las situaciones que requirieron revisar la ruta metodológica para abrirla a nuevas posibilidades. Porque hubo otros aspectos que también emergieron, otros *recursos* a los que fue posible acceder y que a su vez abrieron nuevas perspectivas en el alcance de los objetivos de la investigación.

Desde luego, cabe señalar que las técnicas e instrumentos planteadas desde el inicio, se vieron reconfiguradas, potenciadas y estructuradas de maneras aún más significativas de lo que inicialmente pudiera haberse imaginado. El ejercicio de observación *devino* en una práctica investigativa que superó los límites de lo *contemplativo* y se constituyó en una oportunidad de participar y sentir las prácticas, creencias, construcciones, ideologías y todo el acervo propio de esta comunidad. Por ejemplo: quiero destacar las oportunidades que se me ofrecieron de compartir con los adolescentes espacios de reflexión y de compartir conocimientos. Desde mi lugar como maestro de lenguaje, tuve la posibilidad de compartirles estrategias, herramientas y técnicas para la escritura de cartas, esa forma de comunicación que allí cobra vigencia porque es de las pocas oportunidades que tiene para establecer comunicación con sus familiares. Espacios de construcción colectiva de experiencias y conocimientos que también me posibilitaron ir discutiendo con ellos algunos elementos que iban emergiendo del trabajo.

También fue significativa la forma en que tuvieron lugar las entrevistas. El formalismo de la academia ha impuesto en nuestra representación de académicos una manera de entender la entrevista que la reduce, las más de las veces, a un protocolario juego de roles y rituales:

distancia, preguntas ya planeadas, temas acotados, el abordaje específico y concreto de ciertas problemáticas para que se *ensamblen* con los objetivos. Pues vaya que me encuentro con una realidad que no se acoge a tales reducciones. Con los adolescentes conversé largamente, no como entrevistados y entrevistador. No, de ninguna manera. No podía ser así, si de lo que se trataba era de acceder a esa experiencia, a esos significados, a esas construcciones que ellos han elaborado sobre educación. Conversamos como sujetos que desean aprender del otro, que tienen el deseo de ofrecer y asimismo de recibir. Ellos me abrieron sus corazones y sus vidas: me contaron lo que piensan de las escuelas, de la educación, de la vida, de las circunstancias que les llevaron a esta Institución. Y a su vez, yo les conté de mis trayectorias académicas, mi pasión por la educación y de mi interés por estos otros escenarios en que la educación ocurre, de cómo se fue dando mi afición a la literatura y los procesos de lectura y escritura. Justamente, les hablé entonces de mi deseo de compartir con ellos mis trayectos en lectura y escritura, y ellos se mostraron deseosos de escribir sus experiencias. “Nosotros llevamos nuestros diarios terapéuticos, y están también los que escriben canciones y poemas, yo creo que puede integrarse muy bien con nosotros”. Realmente, la perspectiva que se ofrecía ampliaba y por mucho los horizontes delineados.

Quiero también hacer especial énfasis a espacios como *expresión de sentimientos, encuentro de familias, grupos temáticos, prácticas deportivas y desarrollo académico*. Escenarios en los que emerge *eso de lo humano*: allí narraban sus experiencias de vida, sus relatos, sus vicisitudes, sus decisiones de vida y las nuevas perspectivas que a partir de su paso por la Institución deseaban construir.

La (re)construcción sobre la experiencia de los sujetos en la participación de estos escenarios se dio a partir de mi propia observación, sistematizada en un diario de apuntes y en los diálogos y talleres realizados con los adolescentes.

Otro aspecto del que quiero llamar la atención es que tuve la oportunidad de trascender de la realidad más inmediatamente accesible. Con los adolescentes y otros actores del proceso reeducativo tuve la oportunidad de reflexionar y problematizar la educación en un sentido más amplio del que acontece en los linderos que demarcan la Institución de práctica propiamente dicha, superando las lógicas estrictamente terapéutico-reeducativas y tratando de entender la

realidad de los adolescentes más allá de las consabidas etiquetas de *trasgresores*, *infractores* – en el mejor de los casos – o de *delincuentes* o criminales en los más extremos. Pudimos pensar los contextos familiares, los sistemas de educación regular. En últimas, un viraje que nos llevara a una complejización en torno a una de las categorías más abarcentes y esclarecedoras: *lo social*. Considero este punto de especial importancia porque posibilitó, en la práctica, la consolidación de una intuición presente en la estructuración de la investigación y abordada en el plano teórica, y ahora vivida en la práctica: que la educación no puede reducirse a ámbitos formales/institucionales, sino que tiene que ver con procesos de socialización que ocurren en diferentes contextos y momentos de la vida.

5.1.1 Sobre las técnicas de recolección de información

Ya señalaba, pues, que uno de los aspectos que buscó y que se logró llevar a cabo en esta investigación es la multiplicidad en las fuentes de búsqueda y registro de información. Las técnicas que pudieron desarrollarse cabalmente fueron las siguientes:

Tabla 2. Técnicas e instrumentos del trabajo de campo

TÉCNICA	PARTICIPANTES	INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN	DESCRIPCIÓN
Observación participante y no participante	Maestros, adolescentes, terapeutas, familias, investigador.	Diario de campo, registro fotográfico, registro de audios y videos.	Participación en espacios significativos como los círculos de palabra, expresión de sentimientos, encuentros de familias, práctica deportiva.
Entrevistas	Adolescentes, juez, terapeutas, investigador.	Registro de audio. Transcripción apoyada en procesador de texto.	Se llevaron a cabo entrevistas pensadas más desde la lógica del diálogo con adolescentes, terapeutas y juez penal.
Revisión documental	N/A	Matrices de análisis y vaciamiento de la	Se tuvo la posibilidad de acceder a diarios terapéuticos,

		información a través de procesador de texto.	documentos institucionales, entre otros.
Otras técnicas interactivas: talleres y relatos de vida focalizados.	Adolescentes e investigador.	Registros escritos, estrategia de dibujo de elementos significativos, diario de campo.	Se tuvo la oportunidad de que los adolescentes pudieran escribir, dibujar y representar gráficamente algunos elementos de interés.

- ✓ Observación participante y no participante: participación en espacios significativos como los círculos de palabra, expresión de sentimientos, encuentros de familias, entre otros.
- ✓ Técnicas desarrolladas a partir del diálogo (entrevistas) y la interacción (talleres y grupos) con diferentes actores del proceso: maestros, adolescentes, juez. De estas, a su vez,
- ✓ Revisión documental: diarios personales, documentos institucionales, informes de educadores.

5.1.2 Presupuestos éticos en el desarrollo de la investigación: más allá del consentimiento informado

El componente ético de esta investigación se configura en un elemento muy álgido por varias razones:

1. La población con la que se trabaja, en particular los adolescentes, pertenecen a contextos sociales muy complejos, en el que un manejo inadecuado de la información puede devenir en riesgos vitales muy reales. Es por ello que esta investigación es sumamente cuidadosa en el tratamiento de los datos: no se revela en ningún momento ningún nombre, ni ninguna información que pueda dar cuenta de los sujetos que la producen. Al mismo tiempo, se esfuerza en abordar tan solo aquellos aspectos que competen al objeto de análisis, a saber, sus representaciones sociales sobre educación. Se fue sumamente cuidadoso en no presentar otros datos *ajenos* a esta temática que pudieran comprometer a ningún adolescente. Esto también lo veremos reflejado en el uso de fotografías: el primer criterio en el uso de estas en el presente trabajo es que ningún adolescente pudiera identificarse en ellas.

2. Justamente, al ubicarse en el rango etario de la adolescencia, gozan de especial protección por parte del Estado, sus Derechos e integridad, son de primordial preocupación. Su condición de *minoría de edad*, de acuerdo con el criterio legal, hace sumamente complejo que pudieran otorgar consentimientos informados para el tratamiento de la información. Ahora bien, una situación contribuyó a que pudiera sortearse esta circunstancia: en el cumplimiento de su sanción pedagógica, algunos adolescentes cumplieron los 18 años de edad estando todavía vinculados al proceso. Es por eso que para las entrevistas que se obtuvieron en esta investigación *todas cumplen con el criterio de que quienes las proporcionaron ya contaban con los 18 años cumplidos*, y por lo menos, podían proporcionar su consentimiento informado.

5.1.3 Recorrer una ruta de análisis: técnicas y caminos para el análisis y la interpretación

Lo primero entonces que hay que señalar sobre la construcción del análisis de los resultados es que el propio concepto de *representaciones* ya ofrece por sí mismos unos elementos para acercarse a la información y a los datos recabados. El análisis de las *representaciones* implicó ante todo la organización de un proceso de *lectura* y construcción rigurosa de las categorías de análisis para develar esas representaciones construidas por los hablantes alrededor del tema de la educación.

Es así como se apeló al *análisis categorial* como entramado lógico que permitiera la comprensión de los fenómenos analizados, junto con la ya mencionada estrategia de confrontar y llevar a campo las elaboraciones.

Un primer momento del análisis tuvo que ver con la organización de los documentos, los audios de las entrevistas, las imágenes, y demás elementos recabados en la investigación

En este punto, se apeló a diversas herramientas digitales, principalmente procesadores de textos para organizar el corpus de los datos obtenidos. Estos mismos procesadores de textos fueron los que posibilitaron la transcripción de entrevistas y de apartados de los documentos que se iban a utilizar para los análisis.

Luego entonces de este minucioso proceso, devino el proceso de construcción del análisis categorial.

El punto de partida estuvo dado por una revisión inicial de las entrevistas para ir ubicando en ellas líneas de sentido. Luego, la revisión documental proporcionó otros elementos importantes, que al irse articulando con lo que las entrevistas iban revelando, ya ofrecían algunas categorías de análisis. Además, se contaba con la experiencia de investigación que implicó el trabajo *en campo*: al volverse sobre el registro del diario, estas categorías empezaban a tomar más fuerza y a consolidarse. Es así como en este constante proceso de triangulación de las técnicas y de los resultados que estas arrojaron, más el diálogo constante con los referentes teóricos definidos en este trabajo se lograron construir unas líneas de análisis, mismas que devinieron en las *representaciones sociales* que se buscaba identificar y analizar en la presente investigación. El desarrollo de cada una de estas es el que encontraremos entonces en los siguientes capítulos o apartados.

Este proceder metodológico me permite ser coherente con las apuestas hechas por esta investigación dado que posibilita:

1. Adoptar un estilo escritural construido desde formas gramaticales académicas, narrativas, personales, etc., de acuerdo a las necesidades y al flujo del pensamiento.
2. Articular las observaciones desarrolladas, los relatos obtenidos, los textos en vivo proporcionados por los participantes con elementos teórico/conceptuales, sin renunciar a formas de enunciación menos rígidas y más atendiendo a las demandas de una investigación que considera la subjetividad como uno de sus ejes principales de desarrollo.

El siguiente recuadro presenta las categorías que emergieron de esa lectura y análisis inicial. Cada categoría, luego una revisión constante de los resultados, de contrastarlos con los propios participantes de la investigación y de su articulación articularlos con los referentes teóricos devinieron en los capítulos que ya se mencionaron.

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN Y DISCUSIÓN	REFERENTES-
		HORIZONTES TEÓRICOS
Educación como castigo-punición.	Aquí se desarrollan las representaciones sociales en las cuales se asocia la educación en contexto de trasgresión de la ley penal como formas refinadas, variadas y a veces subrepticias	Michel Foucault y su comprensión de los sistemas penales como sistemas sociales de control sobre el cuerpo. En general, los desarrollos desde el abolicionismo penal, y en concreto, los aportes de a) Nils Christie y los conceptos de dolor y <i>reparto del dolor</i> y b) Thomas Mathiesen y sus críticas a la prisión.
Educación desde una mirada terapéutica.	En esta línea, convergen las visiones sobre la educación como <i>transformación</i> de lo que se percibe como negativo/destructivo y donde se perfila un nuevo sujeto “ideal” a formar. Corresponde al campo de los discursos <i>re</i> : “Re-educar; “Re-habilitar”, “Re-socializar”. Lo que se evidencia a nivel discursivo es que es la representación social más recurrente, la que articula las visiones de diferentes sujetos, y en la que convergen las más variadas visiones sobre educación. Es el discurso más consistente porque es el que más atraviesa las miradas de las leyes, de las políticas públicas, de los educadores y de los propios	Algunas perspectivas socio-críticas sobre educación y algunos aportes desde abolicionismo penal para entender conceptos como el de “re-habilitación”. De igual forma, desde la propia psicología, hay algunas propuestas teóricas, desde enfoques sociales y críticos que enfatizan en la necesidad de cuestionar la “individualización” del proceso terapéutico, y propenden por una comprensión de las dimensiones social, histórica y económica de los conflictos humanos. En este último

	<p>adolescentes. Es la línea de pensamiento más recurrente, si somos más específicos, en lo que refiere a la institución, los docentes, los adolescentes, etc. La mayoría de anhelos y deseos de los adolescentes, manifestados en sus diarios terapéuticos se pueden decodificar en una lógica “terapéutica”.</p> <p>Una reflexión importante en este trabajo tiene que ver con develar cómo ciertos elementos que en la práctica son de inspiración se solapan en un discurso de lo terapéutico.</p>	<p>escenario, es de interés la propuesta de Ian Parker.</p>
<p>Educación como problematización las circunstancias sociales.</p>		<p>Los referentes de educación popular, educación social y el propio abolicionismo penal ofrecen perspectivas muy valiosas en la elaboración de una propuesta que ponga el énfasis de la comprensión del conflicto con la ley penal en las complejas y determinantes fuerzas sociales.</p>

5.1.4 Sujetos partícipes de la investigación: una apuesta por una construcción de las representaciones sociales desde sus consideraciones

Es importante aquí que aclaremos algunos puntos en relación a la participación de los sujetos en la construcción del análisis en la presente investigación.

En primer lugar, cabe señalar la importancia de procurar un proceso de retroalimentación constante con los sujetos – y en particular con los adolescentes - de las elaboraciones hechas en este trabajo con respecto al análisis. Y dicho que especialmente con los adolescentes, porque con los maestros y con el juez penal existe un cierto *código común* sobre las temáticas, los procesos y los discursos que limitan mucho la brecha en las apreciaciones e interpretaciones. Con los adolescentes, el posicionamiento frente a determinadas situaciones y problemática es un tanto más divergente y por lo mismo, incluso desde una perspectiva ética, exigía que con ellos se dieran constantemente espacios para aclarar, refutar, resignificar el uso de determinadas expresiones para nombrar y algunas elaboraciones hechas de las situaciones evidenciadas. Es así como con ellos se tuvo la posibilidad de un diálogo constante, donde directamente es les hacía preguntas muy puntuales sobre algunos hechos. Al respecto, quisiera citar un par de ejemplos que ilustren a grandes rasgos cómo se daba este proceso:

- ✓ Cuando en un diario terapéutico de los adolescentes (esto lo veremos con más profundidad en el análisis) leo algo relacionado con una práctica en la que a los adolescentes se les despierta, de manera abrupta e inesperada, a tempranas horas de la mañana, para hacerles correr por el patio de la comunidad, siento que es necesario que contraste eso con lo que ellos podrían ampliarme más desde una conversación oral. Allí, algunas de mis intuiciones iniciales sobre el significado que dicha práctica adquiriría para ellos, pudieron refinarse, consolidándose algunas, y rechazándose otras.
- ✓ Cuando observo las prácticas religiosas que tiene lugar en la institución, en las que se involucran a los adolescentes, se hace necesario contar con las palabras y expresiones de estos para dar un sentido más amplio a las interpretaciones que pudieran elaborarse. Es por ello que se dan espacios para conversar alrededor de la situación.

Además de estas formas mencionadas, hubo algunas posibilidades (estas sí, muy limitadas, hay que decirlo) de contar con la presencia grupal de estos para abordar algunos asuntos de interés e indagar por sus perspectivas sobre dichos asuntos.



Figura 2. Algunos espacios de construcción con los sujetos.

Respecto a los sujetos participantes, también es importante aclarar algunos términos que se usarán en los análisis y de los que es importante dar cuenta.

Esta investigación se construyó a partir de los aportes de “tres tipos de sujetos”: los adolescentes, los maestros, y el juez penal para adolescente.

Con respecto al primero, en lo que refiere a la forma de “nombrar” a esa figura que acompaña los procesos educativos de los adolescentes estamos frente a una realidad en la que se cruzan diferentes matices. Porque además de las categorías de “docente”, “maestro”, “educador”, en este contexto institucional hace su aparición otra que se le asemeja: “terapeuta”. Y son varias las personas que de alguna u otra forma ejercen una función educadora. Los subdirectores, los trabajadores sociales, los psicólogos y los jueces ejercen alguna función en el orden de lo formativo.

El término entonces con el cual identificamos a ese primer sujeto de la investigación, “maestro”, deviene de los propios participantes, y esto sobre todo en relación a los adolescentes, que lo

emplean para referirse a los que los acompañan con una presencia más constante, que son los que de forma más directa se encargan de su proceso formativo. Ellos, los maestros, son los encargados de orientarles en su proceso dentro de la institución y de acompañarlos en diferentes actividades. Al ser entonces un término que logra una cierta diferenciación – no carente de discusiones, desde luego – y que es el que con más propiedad se emplea en la Institución, es el que empleamos en este trabajo.

Otro de los sujetos de la investigación es el que refiere a los “adolescentes en conflicto con la ley penal”, que abreviamos como “los adolescentes”. Al respecto, existe una amplia y compleja discusión respecto a las formas de nombrar que van desde infantilizante “menor infractor” hasta el infame “joven delincuente”. Esta problematización se recoge en el apartado teórico y no viene al caso redundar sobre ello. Digamos simplemente que los adolescentes son los sujetos menores de 18 años y mayores de 14, que habiendo incurrido en una situación que trasgrede la ley penal, están sujetos a responsabilidad jurídica, en unas condiciones diferentes a las que corresponderían a los “adultos”, de 18 años o más.

El último sujeto de la investigación lo constituye el juez penal para adolescentes al que esta investigación pudo consultar para que, desde su perspectiva, y justamente a partir del trabajo jurídico que desempeña y las decisiones que debe adoptar en términos de las sanciones a los adolescentes, pudiera ofrecernos algunas perspectivas sobre el SRPA y lo que él considera que es la educación en este contexto.

Los aportes generados por estos diferentes sujetos, el análisis que también se construyó con ellos a partir de lo que iban develando sus prácticas y discursos deviene entonces en las reflexiones, análisis y consideraciones que se comparten a continuación.

5.2. LAS DIFERENTES CARAS DEL CASTIGO: DOCILIDAD DEL CUERPO, SUBORDINACIÓN, EXCLUSIÓN. ¿TODA UNA PEDAGOGÍA DE LA PUNICIÓN?

La categoría con la que considero importante empezar a desarrollar la comprensión de las representaciones sociales sobre educación en el contexto del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes es la de *punición*. Lo anterior, principalmente por dos razones: la primera, porque ha sido esta perspectiva *punitiva* la que históricamente ha prevalecido en las formas de comprender y abordar el conflicto con la ley penal. Y la segunda, porque, aunque los discursos políticos y los planteamientos jurídico-normativos propongan una lógica de la responsabilidad penal para adolescentes desde las dimensiones terapéutica, restaurativa y educadora, generalmente terminan encubriendo formas de proceder que deben mucho a la tradición punitiva.

Aunque en Colombia se hayan hecho esfuerzos por generar un sistema de justicia para adolescentes distante de las lógicas que rigen los sistemas penales para adultos – esfuerzos que ciertamente hay que reconocer –, fundamentados estos últimos en la noción del *castigo*, la revisión de algunos asuntos normativos, además de elementos en el orden discurso y la existencia de algunas prácticas propias de las instituciones dedicadas a esta función, muestran que cierta tradición y cierta herencia en las formas en que históricamente se ha juzgado y castigado a los adultos sigue permeando la estructura del SRPA. Quisiera señalar, al respecto, un elemento que resulta bastante evidente. Empecemos por analizar las propias formas de *nombrar*: Sistema de Responsabilidad *Penal* para Adolescentes. Detengámonos en la palabra *penal*. En las lenguas romances es bastante claro su origen y su procedencia: lo penal deriva de la *pena*, y al respecto quisiera destacar dos significados que ofrece el diccionario de la Real Academia: *Dolor, tormento o sentimiento corporal y vergüenza*.

Los sistemas penales están constituidos a partir de dos procesos claramente identificables. El primero, tiene que ver con el *dolor*, el sufrimiento: “El dolor, provocado con toda intención, es elevado a la categoría de respuesta legítima al delito” (Christie, p.62). Aunque en este punto quisiera señalar que *dolor* no se reduce solamente a dolor físico – aunque este pervive en algunas formas –. Es una categoría que, ligada a la *punición*, al castigo, se diversifica. Se aplica dolor, por ejemplo, en la reclusión, el aislamiento, el encierro. Como plantea Christie (1988), la persona privada de libertad sufre porque esta está encerrada mientras afuera ocurre la vida: los hijos crecen, los familiares mueren, mientras él está allí, confinado.

En la lógica en la que hemos venido planteando la comprensión del dolor, ligado a una manifestación o a una intencionalidad de la punición, sin dudas, Foucault y su obra *Vigilar y castigar* nos ofrecen perspectivas de mucho interés. En el primer capítulo de esta obra, Foucault señala el tránsito de unas formas de abordar el conflicto con la ley penal, que van, en un principio, desde el suplicio, cuya lógica es cuerpo como destinatario/receptor principal del castigo y como paradigma de comprensión de la justicia a unas transformaciones socio-jurídicas que ya no buscaron tanto en el cuerpo – aunque este nunca dejó de estar presente – y en la tortura las maneras de hacer justicia, sino en la restricción del disfrute de ciertos derechos (como ocurre en la privación de la libertad) además de la elaboración de ciertos discursos y prácticas que integraron lo médico, lo educativo y lo terapéutico.

Para Foucault, esto último tiene que ver con una transformación en la manera de concebir el delito y al sujeto en conflicto con la ley penal. Para los nuevos sistemas penales, entran en escena nuevos factores que el proceso judicial habría de tener en cuenta, y en este sentido, hasta la misma concepción de la pena habría de modificarse. Es la entrada en escena, según Foucault, del “alma del individuo” en el sistema penal: su subjetividad, su posibilidad de reincidencia, y con esto la posibilidad de su *modificación*. Pero, además, las nuevas formas de lo punitivo tienen que ver con una nueva concepción del delito donde la víctima es ahora el *cuerpo social*, de tal suerte que se genera la posición *sujeto trasgresor y sociedad*:

mudar el objetivo y cambiar la escala. Definir nuevas tácticas para dar en un blanco que ahora es más tenue, pero que está más ampliamente extendido en el cuerpo social. Encontrar nuevas técnicas para adecuar los castigos y adaptar los efectos. Fijar nuevos principios para regularizar, afinar, universalizar el arte de castigar. Homogeneizar su ejercicio. Disminuir su costo económico y político aumentando su eficacia y multiplicando sus circuitos. En suma, constituir una nueva economía y una nueva tecnología del poder de castigar (...)

La infracción opone, en efecto, un individuo al cuerpo social entero; para castigarlo, la sociedad tiene el derecho de alzarse toda contra él. Lucha desigual: de un solo lado, todas

las fuerzas, todo el poder, todos los derechos. Y es preciso que sea así, ya que se juega en ello la defensa de cada uno (2009, p. 103-104).

Estos planteamientos son de suma importancia en el presente análisis porque nos permite comprender en buena medida el entramado del que se conforma el SRPA y que pudo evidenciarse en el desarrollo de la presente investigación. ¿Cómo dar cuenta de la arquitectura de la Institución donde se desarrolló la investigación, de los funcionarios que hacen parte del proceso (psicólogos, psiquiatras, maestros, Trabajadores Sociales, médicos, jueces) sino precisamente en lo que nos plantea Foucault cuando dice que “como efecto de esta nueva circunspección, un ejército entero de técnicos ha relevado al verdugo, anatomista inmediato del sufrimiento: los vigilantes, los médicos, los capellanes, los psiquiatras, los psicólogos, los educadores. Por su sola presencia junto al condenado cantan a la justicia la alabanza que aquella necesita: le garantizan que el cuerpo y el dolor no son los objetivos últimos de su acción punitiva” (p. 20).

Pero es importante señalar que cuando se habla de una transformación de un sistema basado en el castigo físico – el suplicio – a otro que consiste en la restricción de ciertas posibilidades, puede inducirse a pensar en una especie de “proceso evolutivo” en el que se eliminaron las “viejas formas” – permítaseme tan laxa expresión – y se adoptaron las “nuevas”, más refinadas, más humanas, más eficaces. Y esto no es exacto en toda medida. Vamos a ver.

Para Foucault, la lógica punitiva que encuentra en el cuerpo y el castigo la manera de abordar el delito no desapareció en su totalidad y más bien se encuentra soterrada en prácticas que hoy los sistemas político-jurídicos consideran más humanas, más eficaces y más disuasivas. Los modernos discursos en torno a la cárcel, la privación de la libertad y las supuestas estrategias para el cambio de la conducta siguen de todas maneras dando cuenta de unas concepciones del cuerpo y del castigo como formas de combatir el delito: “se conserva, pues, un fondo “suplicante” en los mecanismos modernos de la justicia criminal, un fondo que no está por completo dominado, sino que se halla disfrazo, cada vez más ampliamente, por una penalidad de lo no corporal” (p. 25).

Los anteriores planteamientos aportan a la presente investigación en el sentido de comprender lo penal y lo punitivo como *construcciones socio-políticas* relacionadas con el poder y con la dominación, más que a movimientos y escenarios exclusivos del campo jurídico.

En este sentido, Michael Foucault, se constituye en un referente importante a esta investigación en la comprensión las diferentes dimensiones de lo punitivo desde una comprensión *socio-política*, esto es, desde las dimensiones del poder, la dominación y las formas de control. Es “considerar las prácticas penales menos como una consecuencia de las teorías jurídicas que en tanto capítulo de la anatomía política” (2016, p.38)

Detengámonos en este planteamiento de Foucault que me permite develar entonces aspectos del análisis llevado a cabo de muchas de las representaciones sociales sobre educación encontradas en la Institución de trabajo con adolescentes del SRPA. Porque, aunque en el discurso administrativo se enuncia una perspectiva que privilegia lo terapéutico (esta es otra categoría que se analizará en su momento, pero valga decir que es la expresión con la que se encubren o se nombran prácticas en so fondo punitivo) lo que nos evidencia la práctica y el discurso de muchos sujetos son los nuevos matices de lo punitivo.

Cabe aclarar que estamos frente a una *diversidad* de lo punitivo. Por supuesto, no se trata de una *punición* que se refiere al castigo físico. Hablamos de una *diversificación*, y si se me permite el término, de un *refinamiento* de lo punitivo. Asistimos a estrategias diversas en las que la punición se manifiesta, por poner algunos ejemplos, en el escarnio dentro de la comunidad, ejercicios tendientes al agotamiento físico, y el grito que deshumaniza al otro.

Estas nuevas y variadas formas de la punición, que adopta un cariz diferente al del castigo o el suplicio planteado por Foucault, es lo que me permite entonces que la sola categoría de punición, que no es lo suficientemente clara por sí misma e induce a pensar en solo lo corporal y el castigo físico, devenga en una categoría más amplia, más explicativa, más acorde con lo que se analiza, y devenga en la categoría de *pedagogía de la punición*.

Ahora bien, cabe preguntarse entonces, ¿qué relación hay entre las ideas planteadas hasta ahora sobre la punición con el objeto de esta investigación, a saber, las representaciones sociales sobre

educación en el contexto del SRPA? Pues que lo que se devela en análisis de muchas de las prácticas cotidianas en la Institución y en el discurso de los sujetos es una mirada que, si bien, no se presenta explícitamente como castigadora, devela de todas maneras una visión que en su fondo y su forma da cuenta de una mirada que sigue concibiendo la responsabilidad penal ligada a lo punitivo. Lo que sigue, por tanto, es dar cuenta, en las prácticas, discursos y documentos analizados esta perspectiva punitiva.

En primer lugar, deseo empezar haciendo una pequeña alusión al tema arquitectónico. Porque lo primero con lo que nos encontramos cuando nos adentramos en una Institución o espacio donde se desarrollan aquellas prácticas es esa forma en que se distribuyen y organizan los espacios y escenarios en que se movilizan los sujetos. Antes de que los sujetos *hablen* y nos compartan sus experiencias, sus visiones, concepciones y demás, ya la arquitectura va señalando rumbos, va revelando información, va contándonos elementos de relevancia sobre el acontecer de los sujetos en su interior. Y en el caso de la Institución en que se desarrolla esta investigación, este es un asunto que se hace aún más álgido, complejo de una incidencia particular. Porque no podemos olvidar que el contexto guarda algunas relaciones análogas con los sistemas de encierro concebidos como aislamiento y como formas de intervención de la problemática de la trasgresión de la ley penal, y en estos escenarios, el asunto arquitectónico funge un papel fundamental, como ya se dijo. Para empezar, pues, el análisis respecto a lo arquitectónico quisiera pedirle al lector que observe con mucha atención las siguientes fotografías:



Figura 3. Patio y habitaciones de la Comunidad Convivial.



Figura 4. Otro ángulo del patio y las habitaciones de Comunidad Convivencial.

Figura 5. Perspectiva más cercana de las habitaciones.



Figura 7. Habitaciones en otras secciones de la Institución

Figura 6. Espacio

de depo

rte y esparcimiento. Piscina de la Institución



Figura 8. Otra perspectiva de habitaciones en otras secciones de la Institución.

Las fotografías anteriores corresponden a diferentes espacios de la Institución en que se desarrolló la investigación. La mayoría (imágenes 1 a la 5) son escenarios donde se desarrollan actividades y prácticas de la comunidad convivencial, sección en la que principalmente tuvo lugar la investigación. Las imágenes 6 y 7 corresponden a otras secciones.

¿Qué es lo primero que emerge en la apreciación de estos espacios? ¿Qué *representaciones sobre educación* empezamos ya a evidenciar cuando percibimos la forma en que se organizan y distribuyen los escenarios que conforman la Institución?

Una de las primeras imágenes que dichos escenarios producen es del *encierro*. Resulta claro que cuando ingresamos a la Institución el primer elemento que se deja sentir en los sujetos es que es un espacio que en cierta forma aísla y confina. Desde luego, no es un encierro del estilo propio y duro de las prisiones como tal, pero es inevitable pensar que algún dejo de estas pervive en un

sistema que de todas formas no se piensa, al menos en los discursos explícitos como una continuación de la cárcel.

La forma en que las habitaciones se organizan alrededor del patio posibilita que maestros, terapeutas, psicólogos y demás funcionarios tengan una perspectiva completa de las habitaciones de los adolescentes. Lo anterior permite que puedan observar dónde se encuentran en un momento dado, al menos en ese espacio del patio, y permite que, con una campana o a los gritos, se les llame a todos y todos puedan atender el mensaje.

Es así como empiezan a dibujarse los primeros análisis que nos permiten dar cuenta de las comprensiones que nos propusimos en esta investigación. Lo descrito en el párrafo anterior encuentra eco en lo que plantea Foucault sobre el panóptico como estrategia de control y de *poder*: “dispositivo importante, ya que automatiza y desindividualiza el poder. Este tiene su principio menos en una persona que en cierta distribución concertada de los cuerpos, de las superficies, de las luces, de las miradas; en un equipo cuyos mecanismos internos producen la relación en la cual están insertos los individuos. (...) Un individuo cualquiera, tomado casi al azar, puede hacer funcionar la maquinaria: a falta de director, su familia, los que lo rodean, sus amigos, sus visitantes, sus servidores incluso” (2009, p. 234). Aún más importante, plantea Foucault el papel que justamente tiene el panóptico dentro de procesos que se conciben como *reeducadores, resocializadores*, en suma, *transformadores de la conducta*:

(...) el panóptico puede ser utilizado como máquina para hacer experimentos, para modificar el comportamiento, encauzar o reeducar la conducta de los individuos. Experimentar medicamentos y verificar sus efectos. Probar diferentes castigos sobre los presos, según sus delitos y su carácter, y buscar los más eficaces. (...) Intentar experiencias pedagógicas –y, en particular, repetir el célebre problema de la educación reclusa (Ibíd., p.236). [Los subrayados son míos].

Observamos en la cita anterior elementos de sumo valor en la comprensión de varios asuntos en esta investigación y que incluso irán haciéndose reiterativos en diferentes momentos del análisis. Es clara la relación que puede establecerse entre lo que plantea Foucault en la cita anterior como

esa búsqueda de modificar el comportamiento con la intencionalidad misma de la Institución. Más adelante, por su parte, veremos el papel que cumple este escenario del patio como panóptico en la implementación de diferentes modalidades de “castigo”, que es entonces lo que va relevándolos justamente esas representaciones sociales sobre educación. Esto nos permite entonces aducir la pervivencia de una representación social de la educación, compartida por los diferentes sujetos, en donde se sigue concibiendo la necesidad del castigo, ahora diversificado en modalidades muy variadas, como proceso inherente al trabajo con adolescentes en conflicto con la ley penal.

La arquitectura misma es la que nos ha permitido revelar entonces estas primeras hipótesis sobre el sentido que la educación adquiere en este contexto institucional, permitiéndonos acercarnos a la comprensión de las prácticas y discursos que allí tienen lugar. Lo que sigue, por tanto, es la ampliación de estos descubrimientos que nos llevan a sostener que en la Institución en la que se desarrolló la investigación, la educación todavía perviven algunas lógicas del castigo, castigo que como hemos repetido insistentemente, es un castigo que se diversifica, se difumina, se *reparte*, como plantea Nils Christie en su abordaje del concepto de dolor en escenarios penales, y sobre el que volveremos con más detalle posteriormente.

Es así que en este encuentro con una educación en la que puede evidenciarse una herencia punitiva, empiezo a generar mis primeras observaciones y análisis. En el cuaderno de apuntes me cuestiono alrededor de algunas pautas de comportamiento observadas en la Institución. Específicamente, me cuestiono en torno a lo que fue el ritual de recibimiento por parte de la comunidad cuando recién me integro a ella para adelantar la investigación. En el diario de campo se consigna lo siguiente:

Alrededor de las 8:00AM me incorporo como pasante-investigador en la I.E. Cuando llego, el empalme lo realiza la Trabajadora Social (en adelante, TS) adscrita a esta sección de la Institución. Es ella la que me presenta al grupo de maestros y de adolescentes con los que compartiré en adelante. Aprovecha que los jóvenes se encuentran reunidos en círculo para presentarme. Esto llama mi atención de inmediato: los jóvenes, como ya dije, se encuentran en círculo y a ellos se dirige uno de los maestros. Por lo que me entro

luego, se trata de una práctica habitual, de cada día, al comenzar, donde además del saludo y de información general, se tratan temas importantes para la comunidad. Es así pues como interrumpimos en su cotidianidad. El maestro que se dirige a ellos interrumpe su discurso y el círculo se abre para recibirnos. La TS se dirige al grupo, le expresa que reciban a un investigador de la Universidad interesado en conocer sobre la educación en este escenario. Les expresa que soy docente de español, que también me ofrezco a acompañarles en procesos de lectura y escritura. Les recuerda que hay adolescentes a los que les interesa escribir cuentos, poesía y que en ese sentido yo puedo ser un apoyo. Recordó esencialmente a los que les ha interesado en escribir canciones que ya se han compartido en la comunidad.

Lo que siguió luego de la presentación de esas credenciales que justifican mi presencia en este lugar, me dejó sinceramente anonadado y posteriormente habré de desarrollar búsquedas intelectuales y ejercicios de reflexión. Lo que aconteció es lo siguiente: luego de la presentación que hizo la T.S (y luego de mi propia presentación, en la que me limité a confirmar lo que ya se había dicho: mi formación académica, mi pasión por la escritura) ella les solicita que me den la bienvenida: todos me saludaron al unísono y tres adolescentes se ofrecen a darme unas palabras de bienvenida: se ubican frente a mí, en fila, con las manos cruzadas hacia atrás. El primero expresa: “en nombre de la comunidad le doy la bienvenida y espero que pueda compartir con nosotros acerca de lo que dijeron”.

La situación descrita llama mi atención por varias razones, y me genera las siguientes inquietudes:

- ¿Cómo se ha conseguido esto que para mí se me presenta como una evidente cohesión social?
- ¿Qué grado de espontaneidad hay en estos rituales?

- ¿Son estas expresiones comunitarias genuinas construcciones colectivas, acuerdos elaborados, consensuados y validados por los miembros de esta comunidad, que en verdad represente y recoge sus sentires o son solo la impostura de lo que muchas veces se disfraz de comunitario, pero es más que la mueca de un autoritarismo impuesto?

Estos cuestionamientos esbozan entonces las primeras líneas de comprensión que convoca a los objetivos de esta investigación: porque ya se van perfilando las construcciones de *sentido* alrededor de lo educativo en este escenario. Construcciones de sentido que están constituidas de significados sobre la esencia, función y lugar de lo educativo, que tiene incidencia sobre las formas comunicativas, las prácticas que conforman su cotidianidad, los relacionamientos y los rituales que acontecen en el seno de la comunidad. Cada uno de estos elementos señalados (la comunicación entre los sujetos, los relacionamientos, las negociaciones culturales) son las que señala justamente Moscovici como constitutivos de las *representaciones sociales*: "La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación" (1979, 17).

Esta pregunta entonces sobre si frente una construcción social entre los sujetos de esta comunidad o, por el contrario, se trata de prácticas impuestas desde una lógica de la verticalidad que propende por la docilidad del cuerpo (como lo vemos planteado en...) nos evidencia precisamente hasta qué punto la punición se halla encubierta en multiplicidad de prácticas cotidianas.

Y precisamente en relación a esta última cuestión, la de cómo la punición se entrelaza con multiplicidad prácticas, es que quisiera analizar los siguientes elementos. Obsérvese las siguientes imágenes:



Figura 9. Adolescentes hacen la fila en el comedor.

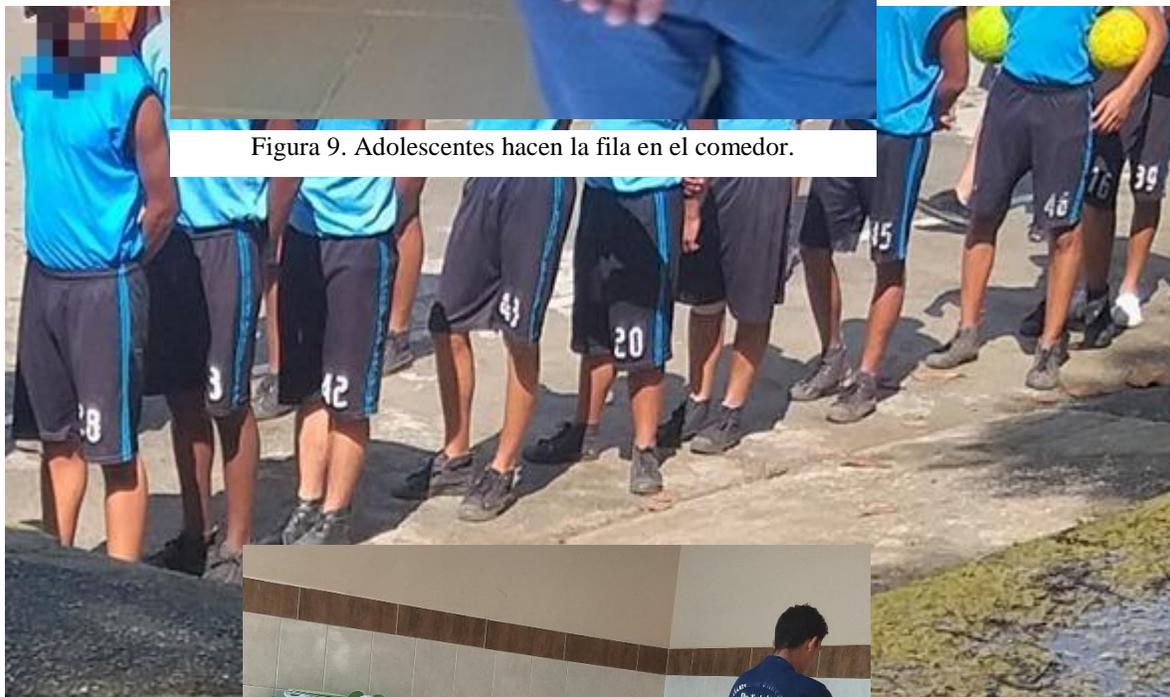


Figura 10. Adolescentes hacen la fila para el refrigerio después de práctica deportiva.



Figura 11. Adolescente cumple sanción.

Las imágenes corresponden a fotografías de momentos y prácticas cotidianas en la comunidad. Es la estrategia de la fila, implementada para diferentes momentos, pero en las dos imágenes concretamente corresponde a la alimentación: la primera, para el ingreso al restaurante y la segunda para tomar alimentos después de la práctica deportiva (muy común en la Institución, ya tendremos oportunidad para hablar de ella).

¿Qué nos revelan precisamente estas dos fotografías en cuanto a representaciones sociales sobre educación y más específicamente, en torno a una pedagogía de la punición? Salta a la vista, en primer lugar, la *vestimenta*. Es importante señalar que esta varía de acuerdo a la situación: si se está en clase, en grupo terapéutico, en visita familiar, en práctica deportiva (como ya se apuntó), entre muchas otras prácticas y rituales propias de la comunidad. Pero también la vestimenta sirve para diferenciar determinados *status* dentro de la comunidad. A manera de castigo, cuando un adolescente incurre en determinado comportamiento sancionado dentro de la comunidad, viste un overol que lo diferencia del resto, y recibe el apelativo de “declasado”, lo que significa que ha perdido cualquier autoridad dentro del grupo o la posibilidad de ejercer algún rol. Y los miembros del grupo

Al respecto, quisiera profundizar un poco más. En la narración que cité al principio de este análisis, señalé mi llegada a la Institución y empecé a cuestionarme sobre determinados asuntos, como el carácter comunitario o no de determinadas prácticas que recién empecé a observar. A esa narración cabe añadir lo siguiente: una vez finalizó mi presentación con la comunidad, el grupo se dividió en dos: los que vestían ropas deportivas (como las que se observan en la imagen dos) y los que vestían overoles, un aproximado de 9 personas. (Los primeros constituían el grupo más

grande, un aproximado de 40 jóvenes). Los que vestían ropa deportiva abandonaron el recinto de la comunidad y se dirigieron a las canchas para practicar deportes. Los otros, los de overol, se quedaron en el recinto ya señalado y se ubicaron en diferentes mesas metálicas, las mismas que se usan en el restaurante para sentarse a comer. Sobre estas mesas se ubicaban materiales como papel y marcadores.

El maestro me indica que, en vista de que yo soy profesor de español, si me apetecía, podía acompañar a estos adolescentes en el ejercicio que deben resolver. Me comenta que debo a su inadecuado comportamiento en una salida que realizó la comunidad en días previos, se les había sancionado con la realización de un escrito reflexivo que debían plasmar en el papel, a guisa de carteleras que luego serían expuestas en diferentes lugares de la comunidad. La sanción, como luego me comentarían los adolescentes, incluía, además de lo que ya se describió, el porte del overol que los señalaba como “declasados”, por un tiempo indefinido, que, generalmente era una semana. Y me llama la atención una frase expresada por un adolescente en una reunión de la comunidad para evaluar los hechos de la semana, al expresar que “ese overol *pesa*”.

No puedo evitar pensar en el “peso del overol” con la ya desgastada idea del “*peso de la ley*”. Considero que no son fortuitos estos relacionamientos. Es el peso concebido justamente como *castigo*, es la tradición de lo punitivo. Esta situación me permite entonces aterrizar en la práctica los planteamientos que abrieron el telón al análisis de la presente categoría: que lo punitivo se *diversifica* porque ya no remite – solamente – a castigo físico, a suplicio, remite a otras formas de castigo, que, no obstante, podemos considerar punitivas en tanto formas de moldear lo corporal y formas de castigo.

El uso del overol, pero, sobre todo, lo que implica este uso del overol: señalamiento (un señalamiento bastante profundo porque el término “desclasado” no es de menor calado y quizás mereciera un abordaje aparte), exclusión de ciertas actividades, y el asumir la *carga* (ya hablamos de esa idea de peso) de la falta. Vemos aquí una aplicación de la disciplina de orden *coercitiva*, en la cual bien puede ilustrarnos Foucault: “El ejercicio de la disciplina supone un dispositivo que coacciona mediante el juego de la mirada; un aparato en el que las técnicas que permiten ver inducen efectos de poder y donde, a cambio, los medios de coerción hacen claramente visibles aquellos sobre los que se aplica” (2009, p. 200). Si bien el planteamiento anterior se hace en

relación a la estrategia del *panóptico* nos ofrece elementos importantes para entender estas prácticas del *declasamiento* porque en ella también hay un juego con la mirada: el otro que es *observado* como trasgresor, como amenaza y la forma en que se le reduce y rebaja. Es en cierta forma también, una manifestación del panóptico: un panóptico que se lleva sobre el cuerpo, porque constantemente el sujeto sometido.

Las anteriores elaboraciones interpretativas bien pueden consolidarse a la luz de algunas palabras expresadas por los adolescentes a propósito del uso del overol y del *declasamiento*. En una reunión en círculo, finalizando esa semana en que los adolescentes se encontraban castigados por la acción que les llevó a portar el uniforme, el maestro estaba desarrollando una reflexión a propósito. Su disertación se centró en el riesgo que representa para ellos, que están en ese proceso de abandonar el consumo de drogas ilícitas, los estados emociones “eufóricos”, en donde la alegría se desborda. “Un estado de esos – dice el maestro – fácilmente lo puede llevar a usted a recaer, porque en una situación de esas usted puede volver a consumir drogas”. Luego de aunar otras ideas a estas, cede la palabra para que algún adolescente de los que se encuentra castigado.

Uno de ellos entonces expresa lo siguiente: “maestro, la verdad es que yo sí me siento muy mal por lo ocurrido, porque por esa situación prácticamente arruinamos el paseo, un paseo que el equipo técnico nos dio a nosotros para hacer algo diferentes, para salir de la rutina y nosotros lo arruinamos con esa acción. Yo quiero decirle a la comunidad que eso no va a volver a pasar, porque este overol, pesa, uf, porque el overol pesa y cuesta mucho”.

Nuevamente: la idea en torno al *peso*. Es que, como plantea Nils Christie: “El castigo como lo impone el código penal es la imposición consciente de dolor. Se supone que los que reciben un castigo han de sufrir; si en general lo disfrutaran, sería necesario cambiar el método. Las instituciones penales se esfuerzan para que los que reciben las sentencias reciban algo que los haga infelices, algo que los lastime”. (p. 20). Entonces, el peso es la *representación simbólica* de ese dolor que el sistema penal provoca de formas más o menos deliberadas. El peso es sufrimiento. Cuando se pide a gritos que “caiga el peso de la ley” de acuerdo con la ya desgastada fórmula que se repite una y otra vez por cualquier variedad de delitos, lo que se pide es que recaiga sobre el sujeto, sobre su cuerpo, su psicología, y en últimas, sobre su humanidad, un

sufrimiento y un dolor que se conciben como la *retribución* del daño y del vínculo comunitario que se ha roto con la acción delictiva.

A partir de lo que plantea Recio en *Escuela, espacio y cuerpo* (2009) es posible encontrar líneas de sentido entre este modelo jerárquico expresado en el sistema de declasamiento (y que profundizaremos mejor más adelante, cuando hablemos de ciertas figuras de poder que se erigen entre los adolescentes) y la organización arquitectónica con la que empezamos a abordar este análisis. Plantea Recio que:

(...) aunque la disciplina individualiza los espacios, también permite que los cuerpos puedan organizarse y deslazarse a través de un sistema de relaciones con base en rangos, los cuales comienzan a definir la gran forma de distribución de los individuos dentro de cualquier espacio. En el marco de lo disciplinario, el espacio, que se identificará como serial, adopta unos sistemas de clasificación que permiten mantener perfectamente identificables a los cuerpos a través de su distribución en el espacio (p. 132).

Se percibe entonces cómo la representación social es una construcción que atraviesa todo el sistema en el que se desenvuelven los sujetos: la arquitectura da cuenta de esa representación, y tiene coherencia luego con las propias prácticas, con los rituales y con los discursos.

El lector podría argumentar que este, sin embargo, no es el sistema penal *tradicional*, en el sentido del que se aplica con la población *adulta*, en el que resulta más o menos evidente, más o menos explícito, que el uso del *dolor* es clave, que lo punitivo-castigador pues es su eje central y que este, al ser un sistema de tipo *pedagógico-terapéutico-restaurativo* (expresiones que encontramos en los fundamentos legales) pues no tiene cabida establecer las analogías que quizás, con cierta ligereza (podría pensar el lector) se han venido haciendo. En parte esto tiene sentido, si nos apegamos a los lineamientos y fundamentos explícitos que se encuentran en los documentos legales, institucionales y en las expresiones literales de algunos sujetos del proceso. Pero lo que termina revelando el análisis, las prácticas y aun algunas expresiones usadas por los sujetos es que, incluso existiendo la voluntad de propiciar prácticas que se distancien de lo punitivo-castigador, en cierto modo termina siendo insoslayable la necesidad de apelar a la

tradición que concibe el abordaje educativo de la trasgresión de la ley penal como un proceso ligado a expresiones – aunque más refinadas y sutiles – de castigo.

Vemos en juego el papel de esta representación social. Se percibe entre los adolescentes – aún incluso entre los maestros – que la falta encarna una forma de sanción que ha de implicar *la pérdida del lugar en el grupo*. Y al perderse el lugar, el sujeto puede ser anulado, relegado y sometido. Lo que vemos en la imagen tres son los jóvenes a los que se les encarga determinadas labores *en castigo* por la contravención de la norma.

En este punto del análisis quisiera remitirme a otros escenarios educativos en los que muchos de los adolescentes de la Institución estuvieron presentes. Y quiero hablar específicamente de lo que aquí podríamos llamar como la *escuela regular*, para diferenciarla del contexto educativo del SRPA.

Y es que esta *pedagogía de la punición* pensada en la escuela regular, permite comprender, al menos en parte, problemáticas como el abandono escolar que explica en alguna medida el involucramiento de los adolescentes con grupos delincuenciales y las razones por las que se ven abocados en procesos de responsabilidad penal.

En uno de los ejercicios de *historias de vida focalizada*, en donde se pidió a los adolescentes que escribieran sobre su historia de vida, pero específicamente en relación con la educación y la escuela, se descubren relatos interesantes, que mucho tienen que aportar a la presente reflexión. Algunas de las experiencias compartidas, en las que se desvelan esas estrategias punitivas de la escuela regular, son escabrosas, por decirlo lo menos. Se conserva la escritura original del relato:

De hay volvi a Medellin a seguir estudiando en el colegio en el cual estaba, me aceptaron pero en la nocturna, para esos tiempos yo estaba en un combo delincucional, el nuevo coordinador lo sabia y era algo malo porque el le hecha a los compañeros del combo, jóvenes de la institución que hacían desorden, peleaban o robaban en la institución y a cambio de eso el nos pagaba o nos daba droga para consumir afuera de la institución. [sic]

El anterior relato es un texto escrito compartido por un adolescente, respondiendo a la pregunta: ¿cómo ha sido tu experiencia de vida con la educación o con la escuela? Debido a cierta ambigüedad que a mi modo de ver se presentaba en el relato, con respecto a lo que expresa el adolescente cuando escribe que “el nuevo coordinador lo sabía [la pertenencia del adolescente a un combo delincencial] y era malo porque el le hecha a los compañeros del combo”, opto por conversar con él y preguntarle por lo que ha querido contar allí. Entonces aclara el significado: que el coordinador se enteró que él pertenecía a un combo, y que amenazaba a los otros estudiantes, por motivos de disciplina, con dicho combo, a cambio de drogas que les ofrecía.

Pero siendo en este relato especialmente crudo y escabroso por lo que en él se relata, vemos a prácticas que resultan más comunes y cotidianas. Prácticas que se hacen reiterativas en diferentes relatos y que dan cuenta de una de las caras de la *punición* enunciadas en el título que encabeza este apartado: la exclusión.

Se lee en uno de los relatos compartidos por los adolescentes, lo siguiente (nuevamente, se conserva la escritura en su forma original):

En mi vida pasé por muchos colegios desde pequeño fuy un niño muy inactivo muy plaga pase por muchos colegios la verda en el colegio que mas dure fue en el colegio Octavio calderón megia que fue donde hice el prescolar pero enpese a portarme mal y me echaron por fumar papel con unos compañeros y me echaron después de eso me demore un poco en conseguir colegio estuve en mi casa y callejando mucho y en la calle fue donde en pese a tener curiosidad por la droga. Mi madre me consiguio otro colegio porque en el otro ya no me resivian. Conosi el otro colegio y no me gustava estudiar no dure mucho en ese colegio mejor dicho no durava mucho en los colegios. [sic].

Antes de analizar este fragmento desde lo que nos revela en cuanto a la categoría de punición quisiera señalar algo importante: es una lástima que las dimensiones de este trabajo académico no permitan un análisis aún más exhaustivo de los mensajes. ¿Qué podría revelarse de este fragmento si se llevara a cabo una comprensión desde la perspectiva del *Análisis del Discurso*? Sin duda alguna, mucho podría decirse respecto al uso lingüístico que se da a expresiones como “inactivo” [sic] o “plaga”. Lo dejo más como provocación.

Luego de esta digresión en el desarrollo del texto, volvemos entonces al análisis que nos compete. Llama la atención que en el relato no se vislumbra posibilidades que los colegios ofrecieran a este adolescente. Siendo que describe con cierto detalle su tránsito por las Instituciones y algunos pasajes anecdóticos muy concretos, cabría esperar que, pongamos por caso, estrategias para comprender e intervenir en la situación del niño y adolescente se hubieran referenciado en el relato. ¿Sería acaso una omisión por parte del adolescente?, ¿se juzga demasiado duro a las instituciones con base en un testimonio que bien podría haber omitido este detalle?

Con base en estos interrogantes, luego de leer el testimonio, le formulo al adolescente la siguiente pregunta, con el fin de validar la información: ¿pero el colegio no te brindaba alguna posibilidad, no había algún programa, algo que hicieran para ayudarte? Me responde que la alternativa de los colegios era limitarse a llamar a los padres (a su madre, para ser exactos), informarles de la situación ocurrida y firmar un compromiso. Cuando la situación se hacía reiterativa, los directivos de la Institución sugerían a la madre un “cambio de Institución” para el adolescente, que no es más que la forma diplomática de expulsar al adolescente. Es por ello que en el relato el adolescente referencia que no duraba mucho en las Instituciones.

Es aquí en donde considero que se perfila una nueva cara de la *punición*: la exclusión. Es una forma más refinada, que no se basa en la forma tradicional-clásica de concebir lo unitivo como castigo que se centra en el cuerpo y el dolor, pero que debe considerarse como una de las formas de la punición porque en esencia es una negación al sujeto, negarle a este un lugar en sus procesos.

Esta forma punitiva en la cual la escuela *niega* al sujeto un lugar dentro de sus procesos se hace constante en algunos relatos, y me parece interesante porque los adolescentes empiezan a construir imágenes y percepciones sobre es negación que termina teniendo efectos en sus comportamientos. Lo más destacado tiene que ver con la idea de que ellos *están para ser excluidos*, idea entonces que al hacerse reiterativa en el aparato mismo de la escuela y al compartirse en la cognición de los adolescentes se constituye en una *representación social* de

gran fuerza. Es la representación social de la escuela como fuerza que excluye, que *castiga* negando un lugar en el mundo. A este respecto coincide otro adolescente en su relato sobre la escuela:

Bueno mi relación en la escuela no hera la mejor porque estube en cuatro colegios pero de todo me hechaban por mal comportamiento y por tantas agresiones con los compañeros no respetaba a los maestros me volaba pal balo con otros dos compañeros para tirar vicio y por eso me hecharon del primer colegio y me buscaban otro colegio y me resivian por resivirme pero no aprendia porque volvia y hacia lo mismo [sic].

Aunque esta investigación, desde su título definió como contexto de investigación *una institución del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes* se hecho imperativa esa necesidad de aludir a la escuela regular. Y vemos entonces que en las representaciones sociales que en este escenario se han construido sobre educación. Y más específicamente, las representaciones sociales de los adolescentes están marcadas por un tránsito por la escuela regular. Estas representaciones sociales sobre educación de estos adolescentes parecen coinciden entonces con una escuela *que no es para ellos*, una escuela que no los entiende, una escuela ajena a sus necesidades y una escuela *punitiva*, que les niega su lugar en ella a través de la expulsión, el retiro, la sugerencia de *buscar otro lugar*. Sobre esta pérdida del lugar en el mundo ya habíamos aludido antes. En la comunidad, dijimos, una forma de sanción es la *declasación* (vaya término, que mucho tendría que decirnos desde un Análisis del Discurso) que consiste en una pérdida de rango, una *vergüenza*, una degradación del sujeto en tanto la falta cometida. El grupo social ya no le reconoce una dignidad adquirida, le señala, incluso en términos del *ritual*, le hace vestir con las deshonrosas prendas de su caída: el overol que lo señala como trasgresor. Ciertamente, estas formas son radicalmente diferentes de las que operan en la escuela regular, pero esta última bien que sabe de igual forma apelar a la pérdida del lugar del otro, con la expulsión, que se materializa en el ritual: conversación con la madre-retirada de papeles que se constituye en su signo particular de degradación del otro.

A estos relatos de exclusión de los adolescentes quisiera tomarme el atrevimiento de sumarles un testimonio propio, de mi ejercicio como docente en una *escuela regular*, una institución de tipo

público, en la que ejerzo tanto en la modalidad regular, como en otra más de naturaleza *flexible*, el programa para jóvenes en *extraedad* y de adultos, desarrollada en la modalidad de nocturna. Esta jornada nocturna es un escenario educativo que se concibe para jóvenes y adultos que han superado el límite etario que establece la ley para cursar los grados escolares de forma regulares.

Nos encontramos al inicio del año escolar, época de matrículas, donde se reciben las solicitudes de ingreso y salida de la Institución. A la sala en la que me encuentro con el coordinador escolar, bastante atareado de papeles, llega una madre con su hijo. Le expresa al coordinador que el joven reprobó el grado sexto, mismo que se encontraba cursando el año anterior. Explica que es el primer año que reprueba en su historial académico, pero que no quieren recibirle a su hijo en ninguna institución por la *estatura*: el joven se ve muy grande con respecto a los demás compañeros. No es una broma (si lo fuera, sería una de muy mal gusto). Aunque el joven cumple con la edad reglamentaria para estar en un salón del grado sexto, ninguna de las Instituciones lo recibe porque, palabras más, palabras menos, *el estudiante se ve muy grande para estar en dicho grado, y ello puede significar un perjuicio para los demás* estudiantes. No doy crédito a lo que escucho, pero la madre lo afirma categóricamente, y en una conversación posterior al proceso de matrícula, que le solicité con mucho respeto para que me contara cómo había sido este trámite para ella, me confirmó que tales eran las circunstancias. El mismo argumento esgrimieron al menos tres instituciones educativas a las que según la madre acudieron para matricular a su hijo para el presente año escolar. En todas le expresaron que su hijo era mucho más grande que los “niños pequeños” de grado sexto, y que ello no lo podían permitir porque devendría en dificultades de orden disciplinario-convivencial. Por eso, ella acude a la jornada nocturna, considerando que al ser una modalidad flexible allí podrá encontrar un cupo para su hijo. Pero cuando solicita cupo en la jornada nocturna (última alternativa que le queda) misma que además se concibe como un modelo *flexible*, (aunque valga decir que aquí no hay claridad al respecto en los fines y metodologías de esta modalidad, porque no existe una reglamentación clara) la respuesta que recibe es la siguiente: “pero es que él no puede ingresar al nocturno porque está muy joven, por la edad no puede ingresar a un modelo educativo de *extraedad*”.

Ciertamente, el coordinador se compromete a revisar la situación y a analizar el caso con el rector, y al final acceden a una excepción aceptando al joven en la Institución. En todo caso, la

escuela se me presenta, desde estas experiencias específicas, como una máquina de exclusión. Una máquina insensible, ciega, sorda y de espaldas a las necesidades de los sujetos, que no tiene reparos en negar, bajo los más ridículos e inverosímiles pretextos, el acceso a los procesos formativos de algunas personas, que con frustración empiezan a ver con pesimismo sus posibilidades de transformación social.

La experiencia anterior, aunque en el contexto de la escuela regular, me permite entonces establecer puntos en común con el acontecer mismo del contexto del SRPA. A la escuela regular habrá que involucrarla ineludiblemente en estas comprensiones, porque ella se inscribe en ese entramado social complejo de negaciones y exclusiones, de formas punitivas soterradas que arrojan a muchos jóvenes y adolescentes, y aun a muchos adultos, a una vida que solo encuentra en el crimen su sentido de realización. La *representación social* aquí se presenta con toda su fuerza, con todo su potencial de movilización: una movilización para negar, excluir y castigar.

Lo anterior nos permite entonces volver a la idea ya planteada acerca de *las nuevas caras de la punición*, una punición que como castigo se *refina*, que se escuda en el hecho de que tal vez el cuerpo ya no es un depositario tan claro y evidente de sus acciones pero que como ya dijimos con Foucault conserva esa vieja base *suplicante*.

Estas formas refinadas de lo *punitivo* también pueden comprenderse a nivel teórico a partir del concepto de *palabras como escudo* que propone Nils Christie, (1988) a través de las cuales se acude a eufemismos que buscan matizar, reducir, o encubrir la complejidad de los hechos:

Las palabras son un buen medio de disfrazar el carácter de nuestras actividades. Las agencias funerarias tienen un vocabulario perfectamente apropiado para la supervivencia: los muertos se han "ido a descansar" o a "dormir", los sufrimientos han cesado, el cuerpo se ha vuelto hermoso de nuevo y, en los Estados Unidos, la fiesta de despedida es arreglada por profesionales en una funeraria.

Lo mismo hacemos dentro del sistema de control del crimen y el medio que lo rodea (...)

En el interior de las prisiones (...) se le llama "residente" en vez de "preso". Su cuarto en la prisión se denomina así: "cuarto", no "celda". Si se porta mal, es posible que se le ofrezca "tratamiento en un cuarto individual". En la práctica, esto puede significar días de aislamiento en una celda desprovista de muebles (p. 16-17).

Es así como podemos hablar de una *pedagogía de la punición*: todo un entramado de prácticas y discursos que en su forma son castigos y punición, pero que el discurso se pretende re-semantizar y presentar como formas de tipo educativo. Prácticas como el *declasamiento*, someter al escarnio a un individuo por el incumplimiento de un protocolo, o asignarle labores a las que no se somete al resto, son vistas como formas “pedagógicas” o, como analizaremos más adelante, “terapéuticas”, pero no formas de señalar, estigmatizar o castigar.

Para Christie (1988), estas prácticas corresponden a un complejo sistema burocrático cuyo centro es el *dolor*. Esta categoría se constituye en uno de los conceptos centrales de su trabajo: para él, todo el sistema penal (y en este, cabe mencionar tanto las prisiones, como las instituciones para la delincuencia juvenil) está articulado en torno al dolor: “El castigo como lo impone el código penal es la imposición consciente de dolor. Se supone que los que reciben un castigo han de sufrir; (...) las instituciones penales se esfuerzan para que los que reciben las sentencias reciban algo que los haga infelices, algo que los lastime”. (p. 20).

Ahora bien, para las “modernas” sociedades democráticas, fundamentadas en los principios de Derechos Humanos plantear una aplicación del dolor de forma abierta y directa constituiría una contradicción de los principios que se suponen que pregonan. De ahí que se construya todo un sistema burocrático enfocado a la aplicación del dolor de tal forma que se perciba como lo menos cruel, lo más humano y lo más “aséptico posible”. Esta burocracia hace que la aplicación del dolor no se concentre en un solo individuo, como en las descripciones que nos hace Foucault de la aplicación del suplicio, donde un solo sujeto, el verdugo, estaba a cargo de toda la operación. Ahora esta se disemina – y se difumina también – en una maraña de operarios, profesionales, funcionarios. Es a este procedimiento de aplicar el dolor subrepticamente, de maquillarlo, de hacerlo recaer sobre una miríada de funcionarios para que el peso de su aplicación no se concentre es a lo que Nils Christie llama *repartición del dolor*.

Este concepto nos ayuda a comprender varios asuntos en este análisis de la representación social que entiende la educación como punición en el contexto de los adolescentes que trasgreden la ley penal. Porque un asunto que resulta de mucho interés aquí es todo el *aparato* que se ha creado en torno a la intervención de esta problemática. Las propias definiciones del Sistema de Responsabilidad Penal para adolescentes apuntan justamente a que se trata de todo un despliegue de *actores* involucrados: los jueces, los abogados, los defensores de familia, etc.

Ahora bien, ciertamente podría argumentarse que todo este despliegue de actores en el proceso bien pudiera responder a la lógica de un abordaje complejo, diverso y atendiendo a diversos factores y necesidades, desde una lógica interdisciplinaria, con una visión de *complejidad* (como la que ha defendido este trabajo desde sus inicio para generar procesos más significativos en el trabajo con los adolescentes que han trasgredido la ley penal, y que no responde como tal a la lógica de aplicar dolor, máxime cuando los mismos principios sobre los que se cimienta el SRPA son de tipo).

Los anteriores argumentos tendrían mucha validez si el enfoque que sigue primando en el abordaje de los adolescentes en conflicto con la ley penal no fuera todavía eminentemente de tipo institucional y se pudieran observar verdaderas apuestas de intervención en las circunstancias sociales que han propiciado la trasgresión de la ley penal.

Quizás el lector se pregunte qué elementos de los resultados y del análisis permiten sustentar aseveraciones como estas. El punto es el siguiente: todo el proceso que se adelantó con los adolescentes tenía como eje la Institución. Todas las prácticas, todos los discursos, todas las apuestas tenían como fundamentos generar espacios – muy significativos la mayoría de ellos, desde luego – para la reflexión, la intervención, la comprensión de la problemática, *pero* al interior de la Institución. Esto genera una dificultad muy compleja cuando el adolescente egresa de la institución y ha de enfrentarse a las problemáticas que le condujeron al estadio inicial de trasgresión de la ley penal.

Ciertamente, hay que apuntar que existen programas *posinstitucionales*, es decir, de seguimiento al proceso una vez el adolescente finaliza la sanción y por tanto el proceso dentro de la Institución.

Por demás, este aspecto último detalle merecería tal vez una mención: el proceso pedagógico, terapéutico “resocializador” del adolescente está determinado por – y ese es el término que se utiliza – la “sanción” que defina el juez. Se genera aquí una mirada de lo pedagógico que no puede desprenderse de lo sancionatorio. En último término, castigadora. Pero ya habrá tiempo de volver sobre esto. Retomando el hilo de lo que se venía planteando, el complejo de estos programas es que no se desarrollan, o pocas veces lo hacen, desde ese contexto social propio del adolescente. Es este último el que ha de seguir asistiendo a la Institución, a programas diseñados para evaluar cómo sigue.

Incluso cuando se involucra a las familias – que es sin duda un aspecto significativo – estas han de seguir respondiendo a las lógicas institucionales: desplazarse hasta las instalaciones de la Institución para participar en las actividades, talleres encuentros y demás que forman parte de la intervención con las familias. Pero al volver estas a los entornos en los cuales se desenvuelve su vida diaria, las circunstancias sociales que han derivado en la actual problemática no ha cambiado mucho.

Lo anterior se traduce en lo siguiente: todo el proceso está pensado desde la lógica de la institucionalidad. Y una institucionalidad que concibe que todo proceso pedagógico ocurre en tanto se dé al interior de sus muros. Lo exterior es incluso visto como peligro. A los adolescentes constantemente se les recuerda lo malo de la calle, del afuera. Por eso la lógica que sigue operando, un poco análoga al sistema penal que se aplica para adultos, aunque no se quiera reconocer, aunque no se acepte, aunque se esconda, sigue siendo la del encierro. Ciertamente, ya no un encierro tanto para castigar, como en el caso de aquellos, sino para proteger; de ese afuera que les induce al crimen y al consumo problemático de drogas ilegales.

El problema es que es justamente ese contexto el que el adolescente tendrá que afrontar una vez finalice su proceso. E incluso, dependiendo de la sanción, si la medida contempla libertad asistida, el adolescente seguirá enfrentando ese contexto de forma cotidiana.

Es así como en este punto se genera una contradicción institución-contexto que dificulta un verdadero proceso pedagógico. Porque las apuestas de la Institución pueden ser muy bien

pensadas y ciertamente pueden lograr efectos importantes en **el adolescentes** como individuo, pero si el contexto en el que este sigue desenvolviéndose pervive en las dinámicas que le han llevado a la trasgresión **con penal**, es probable que se genere reincidencia en el actuar delictivo.

Ahora bien, ¿qué relación tiene esta situación descrita con el análisis de una *representación social que entiende la educación como castigo, como nuevas formas de lo punitivo*? Pues que este sistema sigue alimentando la rueda interminable del ciclo de reincidencias que llevan a los adolescentes a nuevos castigos, y que, eventualmente, ya en la edad adulta, los lanza a la boca de la prisión, donde, ahora sí, con toda fuerza, sufrirán el rigor de un sistema penal brutal, deshumanizante en todas sus dimensiones que como hemos dicho insistentemente, con Christie y con Mathiesen, está pensado desde el dolor, el sufrimiento y cuyas apuestas de disuadir, evitar e intervenir el delito son un fracaso.

Al no existir una apuesta clara, intencionada y estructurada en torno a la transformación de los contextos sociales que han propiciado la trasgresión de la ley penal, el sujeto se verá en un círculo que lo arroja una y otra vez al crimen. No obstante, ahí estará luego *la representación social de la educación como proceso terapéutico* (misma que desarrollaremos en el siguiente apartado) sustentada por la ley, los maestros, terapeutas, psiquiatras que le dirán que la culpa recae en él y solo en él: solo él es responsable de las acciones trasgresoras en que ha incurrido. Traumas psicológicos, problemas familiares, personalidad anómala en términos psiquiátricos-desviaciones. Discursos que están a la orden del día para decirle a ese sujeto que el crimen ha sido su exclusiva responsabilidad y que ha de ser él, y solo él, quien asuma las consecuencias: encierros, medicalización, procesos punitivos que se disfrazan de terapia.

Piense el lector en la siguiente situación: un adolescente de un barrio periférico de nuestra ciudad. Su madre, empleada doméstica, trabaja duramente, de seis de la mañana a ocho de la noche para proveerle, en la medida de sus posibilidades de aquello de lo necesario, a él, y a su hermanito de apenas 11 meses. La figura paterna es una figura ausente, por alguna de las tantas razones que hoy aquejan a nuestro país. De pronto, la madre pierde su empleo y la situación en el hogar se hace cada vez más compleja y las necesidades más agudas.

Créame, apreciado lector, que esta no es simplemente una situación hipotética, planteada exclusivamente con el fin de ilustrar una problemática. Es un relato compartido por uno de los adolescentes bajo la modalidad de *historia de vida focalizada*, en una conversación que sosteníamos sobre cómo ha sido para ellos la educación y cuáles han sido las razones que le han llevado a la Institución.

Pero volvamos al relato. ¿Qué podría depararle a nuestro no tan hipotético adolescente? Las bandas y grupos que controlan el tráfico de estupefacientes y otras actividades ilícitas tienen una presencia más consolidada y más ubicua que la del Estado y de las instituciones que pudiesen ofrecerle alguna alternativa. Otros adolescentes como él, aquejados por circunstancias más o menos similares, engrosan estos grupos y estas bandas. Se presentan como la alternativa más viable, la que podría sacarle de apuros. Al fin de cuentas, el negocio del tráfico de drogas ilegales es bastante rentable y le ofrece algunas garantías de supervivencia, a él y a su familia.

La policía le detiene. Le incautan una cantidad de pasta de cocaína que no quiere especificar. El juez le remite a la Institución en la que se desarrolla esta investigación. Ha estar en la Institución de lunes a viernes, y saldrá los fines de semana. Eso, si no acomete alguna conducta que le lleve a perder este beneficio, lo que no es tan extraño en estas circunstancias. Pero nuestro adolescente no es violento, ni irrespetuoso, ni incumple ninguna de las normativas institucionales: en definitiva, se hace merecedor a la salida los fines de semana, desde el viernes en la tarde hasta el lunes en la mañana.

Mientras permanece en la Institución, puede decirse que esta ejerce un efecto significativo en su vida. Con el acompañamiento de los maestros, ha podido comprender la gravedad de su delito y las consecuencias que este genera en la salud y la convivencia. Ha comprendido que la vida en las bandas es riesgosa, llena de sufrimientos, que afecta su bienestar y el de los demás. Eso, como ya se dijo, mientras permanece en la Institución.

Porque cada fin de semana que regresa a su casa la realidad ha de caerle de golpe con las mismas realidades: la precariedad económica de su casa, las necesidades de él, de su madre y de su hermano, la inestabilidad laboral de su hogar, la perspectiva de un futuro incierto. Entonces,

nuevamente las drogas ilegales: ya no solo como tráfico, sino como un consumo problemático, que, asegura, le perjudica su vida cada vez más.

En algún momento se decide por un cambio en su vida: desea definitivamente dejar atrás la vida que ha llevado. Entonces, hace todo el proceso para ingresar a Comunidad convivencial, programa del que todos hablan por sus “radicales” formas de intervenir a los adolescentes que anhelan verdaderamente un cambio. Duda un poco al principio: el programa es más estricto que el que lleva hasta ahora. En comunidad, no tendrá ya las salidas de los fines de semana, sino que se trata de un *encierro* más “permanente”, por decirlo de alguna manera. Tendrá algunas salidas, sí, pero cuando el equipo técnico decida que es el momento de permitirle algún contacto con el exterior porque ha mostrado verdaderos signos de transformación y puede asumir el reto. La duración de tales salidas es incierta: 12, 24, o 48 horas, nadie lo sabe de antemano y todo es discrecional.

El programa de comunidad convivencial le ha ofrecido nuevas perspectivas, más herramientas para abandonar el mundo de las calles y de las drogas. Es algo que reconoce con ahínco y sin ningún género de dudas. Valora los programas de atención psicológica, el acompañamiento a las familias, las apuestas deportivas y culturales de la Institución. Pero no puede evitar una sensación de angustia: qué será de él a su egreso, cómo afrontará la vida cuando termine su paso por comunidad convivencial. Entonces, nuevamente, esa realidad exterior de la que pretenden apartarlo vuelve a aparecersele: otra vez, las inciertas perspectivas del futuro en las oscuras realidades del presente.

¿Qué elementos de análisis nos posibilita el relato anterior? ¿qué podemos decir de este aporte a la luz de comprender el papel de la educación vista desde una perspectiva social en el contexto de adolescentes en conflicto con la ley penal? ¿Qué relación guarda con la comprensión de la representación social de la educación como deuda que no termina de pagarse con esa tradición punitiva que aún pervive?

Que el sujeto en su configuración individual, particular, bien puede apostar por unas circunstancias de vida diferentes. Que las instituciones que abordan esta problemática pueden sin duda disponer de programas, prácticas y condiciones que favorezcan lo pedagógico-restaurativo.

Pero las circunstancias sociales en las que se inscribe el adolescente permanecen, en la mayoría de los casos iguales, y son el factor que termina inclinando la balanza a la reincidencia. Y entonces, esto seguirá alimentando esos ciclos punitivos que se han venido describiendo.

Analizar las lógicas del poder punitivo implica no solo desvelar aquellas prácticas – directas o indirectas, implícitas o explícitas – que apelan al castigo, al dolor, al sufrimiento como formas de abordar la trasgresión de la ley penal. Implica también analizar aquellos discursos y aquellas circunstancias que favorecen que el sujeto no encuentre diferentes alternativas, que se vea una y otra vez en la reincidencia de sus acciones. En últimas, es entender lo punitivo en la compleja estructura social, donde cada uno de nosotros también tiene su cuota de responsabilidad en la eternización de un sistema que sigue condenando a grandes masas de sujetos al crimen como alternativa de existencia.

En su comprensión crítica sobre la escuela, Díaz (1999) nos ofrece una perspectiva para entender el SRPA en esa lógica de reproducción del sistema social. Si bien sus elaboraciones parten de la escuela regular-tradicional, encuentran puntos de conexión con lo que aquí queremos plantear:

la escuela constituye una institución donde este dispositivo (disciplina) (..) asegura, por una parte, su preservación y, por la otra, la reproducción de formas de cultura legítima, la integración social, y la socialización de sus miembros. Desde nuestro punto de vista, la reproducción de las selecciones culturales se efectuaría mediante un sistema de distribuciones y diferenciaciones que se expresarían, a su vez, en distribuciones y diferenciaciones de los discursos, saberes y actuaciones sociales, lingüísticas y culturales. Estas distribuciones o diferenciaciones en actuación social, comunicaciones y cultura, expresada en jerarquizaciones, no serían otra cosa que a expresión de la distribución de las relaciones de poder en un grupo social dado. (p. 50-51).

Cuando analizamos prácticas y discursos como las que se han venido describiendo y comprendiendo en este apartado, nos damos cuenta que realmente que este Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes termina construyendo un sistema que si bien, a nivel epistemológico pretende ser una ruptura con respecto al sistema de adultos fundamentado, este sí

de manera directa, en una visión punitiva, no puede evitar que algunos aspectos se construyan análogamente a la lógica de la prisión empleada, como ya se dijo, en el sistema de adultos.

El sistema de encierro que sigue siendo evidente en las Instituciones del SRPA, prácticas típicamente carcelarias como las filas y los uniformes para distinguir a los “residente” – lenguaje, por demás empleado en el sistema de reclusión –, la visión que sigue estando presente respecto al adolescentes como sujeto peligroso al cual debe rehabilitarse, y no tanto como sujeto en conflicto con un *estado de cosas* a nivel social.

Todo este séquito de funcionarios, profesionales, terapeutas siguen validando los discursos que se emplean en el “tratamiento” de la trasgresión penal: aislamiento del sujeto del mundo externo, régimen disciplinario a imagen y semejanza de la cárcel, medicalización para el control de la conducta, prácticas punitivas que se esconde en bajo un supuesto fin terapéutico. ¿Y las apuestas de tipo social? ¿Qué proyectos de transformación social emanan de este sistema compuesto por toda una estructura burocrática de funcionarios y profesionales que intervienen en el proceso?

Ciertamente, muchas propuestas al interior de la institución del SRPA tienden a procesos de orden pedagógico. Hay propuestas educativas, de inserción en el mundo laboral (aunque esto último también pudiera estar sujeto a algunas discusiones, pero no es el caso de momento), de reflexión con los adolescentes de muchas circunstancias personales, familiares y sociales. Pero en todo caso, terminan circunscritas al ámbito institucional, a ese espacio que ofrece ciertas garantías para los adolescentes pero que se desdibuja cuando este ha de enfrentarse nuevamente a la realidad social. Y muchas de estas prácticas pueden ejercer verdaderos efectos de transformación en el sujeto, en sus visiones de mundo, en su forma de relacionarse consigo mismo y con los demás. Pero la pregunta que ya hemos delineado apunta justamente a una dificultad en extremo compleja: ¿qué pasa con el sujeto una vez egresa de la institución?

Quisiera terminar este análisis de la representación social de la educación como punición recuperando las palabras de un adolescente. Se trata de un adolescente ya egresado del programa, pero que aún se encuentra muy vinculado a las actividades de la Institución. Evidencia una gran

apropiación del proceso y es frecuente que asista a apoyar a los adolescentes que hoy cursan los procesos por los que él ya pasó.

En un encuentro de familias que se desarrollaba, el joven se hace presente y toma la palabra. Quiere hacerse escuchar, manifestar sus apreciaciones respecto a lo que allí ocurre y dejar salir una preocupación que, dijo, lo tiene bastante agobiado. Con voz entrecortada, expresa su dolor por algo que ha acontecido un par de años atrás pero que aún le persigue. Uno de los compañeros con el que tuvo la oportunidad de compartir en Comunidad Convivencial, también egresado del programa, fue encontrado muerto, embalado en una bolsa negra, con signos de tortura, en la parte alta de Belén. Pese a su paso por el programa, no pudo acabar, dijo, con ese ciclo de violencia que está acabando con muchos jóvenes, y realmente es esta una situación que le ha marcado definitivamente. “Ni tiempo nos dieron de velarlo. En cuanto sacaron su cuerpo salió del anfiteatro, lo sepultamos en el cementerio universal. Ni lo velamos, ni hubo misa, nada, como si fuera un perro”.

Este relato bien nos permite dejar abierta la pregunta en torno hasta qué punto solamente la institucionalidad basta para un abordaje complejo de esta problemática. Nos permite vislumbrar la necesidad de generar una transformación en las formas en que hemos construido colectivamente nuestras visiones, creencias, ideologías – en suma, nuestras *representaciones sociales* – sobre educación en un escenario que demanda una mirada más amplia, más profunda que la de solamente el castigo o la de la Institucionalidad que no abre nuevos horizontes. E incluso, nos permitirá en el siguiente apartado problematizar también esa *representación social* que reduce la educación a un mero factor de orden psicológico-individual, esto es, constreñido solamente al sujeto – y que a veces, incluso, solapa formas de castigo – pero nuevamente siguen adoleciendo de esa mirada social y de esa necesaria contextualización que comprende que la trasgresión penal es más bien el resultado de complejas fuerzas y circunstancias histórico-sociales.

5.3. LA EDUCACIÓN COMO PROCESO TERAPÉUTICO

Una de las categorías más amplias, recurrente y que más elementos puede ofrecer en la comprensión de las representaciones sociales en educación en el contexto del SRPA lo constituye sin duda esa visión que concibe lo pedagógico en este escenario como un proceso ligado a factores de orden *psicológico*, y que plantea que en el escenario de los sujetos que han trasgredido la ley penal, lo que debe privilegiarse es el trabajo de orden *terapéutico*. Ahora bien, lo complejo del análisis radica en que, lo que evidencian los resultados es que se trata de una categoría que reúne una multiplicidad de matices y perspectivas, algunas veces contradictorias. No obstante, pese a su heterogeneidad, se trata, como ya se dijo, de la representación social más recurrente: en ella confluyen la mayoría de discursos y si es posible hacerle seguimiento a un hilo conductor de los sentidos y significaciones alrededor del cual coinciden los más variados actores involucrados en el SRPA (jueces, psicólogos, maestros e incluso los propios adolescentes) es en la intencionalidad *terapéutica* que le otorgan al proceso.

Puede aseverarse que esto de lo *terapéutico* constituye realmente una representación social que puede ubicarse explícitamente en prácticas, discursos y rituales propios de la Institución y es un eje articulador para los sujetos: retomando la cita de Moscovici en donde plantea que las representaciones sociales son vehículo para los comportamientos y la comunicación entre los sujetos, hallamos que esto se materializa con gran fuerza en esta mirada de lo educativo. Lo *terapéutico* adquiere, por tanto, una fuerza para convocar a los sujetos que prácticamente no tienen otros discursos. Y esto plantea serios interrogantes, porque como veremos más adelante, *la representación social de la educación como un proceso terapéutico* permite encubrir y justificar toda una diversidad de prácticas, que a veces resultan contradictorias entre sí, las cuales, al estar investidas bajo el ropaje de esta intencionalidad *terapéutica*, muchas veces no se cuestionan o se reflexionan.

Esto nos lleva a preguntarnos sobre esa construcción hegemónica de lo *terapéutico*, su poder de convencimiento en los sujetos, y por qué se ha constituido en el paradigma dominante para pensar los procesos educativos en el contexto de la responsabilidad penal para adolescentes, e incluso de los sistemas penales en general, porque si hay un discurso que legitime y justifique la cárcel, desde la orilla político-judicial, es el carácter supuestamente *terapéutico*, aunque la realidad evidencie que esta es un fracaso, como bien señala Mathiesen.

Una de las hipótesis que quisiera sugerir es que lo terapéutico ha posibilitado pensar en la *superación* de esa dimensión punitiva desarrollada en el apartado anterior.

Si este concepto se ha tornado tan hegemónico en la comprensión de lo educativo en este escenario del conflicto con la ley penal, y si además permite solapar otra serie de discursos y prácticas, nos plantea entonces una serie revisión y análisis.

Para dimensionar la multiplicidad de discursos y perspectivas sobre lo terapéutico, basta que el lector considere las múltiples formas en que se enuncia los discursos *re* cuando se aborda, desde lo político-social y lo jurídico-normativo las diversas problemáticas relacionadas con la violencia, la insurgencia, el consumo de drogas y los sujetos (sean estos adolescentes o no) en conflicto con la ley penal: re-habilitar, re-socializar, re-insertar, re-educar y otras tantas que pretendan dar cuenta de *esa transformación que ha de operar en el sujeto para hacerlo “viable” para la vida en sociedad.*

¿Qué entrañan estos discursos *re*? ¿Cuál es la incidencia de estos discursos en los comportamientos y prácticas institucionales? ¿Qué debería decirnos un campo como el de la pedagogía en su pregunta por la formación del sujeto en el contexto de estos discursos?

Además de los cuestionamientos anteriores con respecto al surgimiento y consolidación de los discursos *re*, el análisis de la categoría de *educación como proceso terapéutico* pone de manifiesto la necesidad de problematizar este paradigma, al menos por las siguientes situaciones:

1. La mirada terapéutica de la educación concibe la responsabilidad penal como una problemática exclusivamente *individual*, ubicando en el sujeto las causas del conflicto con ley penal. En este sentido, lo terapéutico reduce dicho conflicto con lo penal a la patologización del sujeto, endilgándole traumas, problemas mentales, de conducta y de personalidad, entre otros. Es en ese contexto que tiene lugar la práctica de la *medicalización* y de la terapia. Lo anterior hace que no se problematicen, ni se reflexionen ni se aborden tanto en la teoría como en la práctica las causas de orden socio-cultural, económico y político que determinan la problemática. Así, la responsabilidad recae en el sujeto y en su configuración bio-psicológica, y las líneas de pensamiento y acción se centran en que abandone su problemática, superando

los posibles traumas o controlando las posibles enfermedades mentales que le llevaron al conflicto con la ley penal.

A este respecto, me parece importante retomar los planteamientos que sobre la palabra *rehabilitar* hace Thomas Mathiesen, un crítico de las prisiones y una de las principales figuras dentro del abolicionismo penal.

"Rehabilitación" es una palabra compuesta que proviene del francés y del latín: la partícula francesa *re* quiere decir "retorno" o "repetición" y el término latino *habilis* quiere decir "competente". Así pues, originalmente la palabra denotaba un "retorno a la competencia". En la actualidad la palabra denota, en un sentido amplio, el proceso de hacer que algo retorne a su funcionamiento anterior. Si buscamos el vocablo en un diccionario, encontraremos distintos matices de significado: restauración, reintegración a una dignidad o privilegio anteriores, reparación del honor.

¿Y en el caso del preso? Los matices de significado mencionados también se aplican a él. Debe buscarse que reasuma su antigua forma, en especial aquella que poseía antes del delito. Debe devolverse su antigua dignidad y privilegios de los que gozaba antes de la "caída". Y finalmente se supone que debe restituirse su honor (p. 61).

No obstante, nos dice Mathiesen, esto no es lo que termina ocurriendo en realidad en la lógica del castigo y de la prisión, porque esta no termina restaurando la dignidad del preso ni su antigua dignidad una vez finaliza el proceso que se supone habría de *habilitarlo otra vez*:

no se rehabilita a los presos en el sentido de que ellos reparen posteriormente el daño causado externamente o bien de que pierda vigencia la desgracia sufrida. Se los rehabilita más bien en el sentido de que se supera un daño o desgracia, lo que no quita que en todo momento, incluso después de haberse producido la "rehabilitación", se considere a los presos enteramente responsables de dicho daño y/o desgracia válidos y legítimos (Ibíd., p. 62).

De esta crítica se desprende, pues, el punto central que ya veníamos desarrollando: que la representación social que concibe la educación en contextos de trasgresión y conflicto con la ley penal como un proceso de *terapia*, y sobre todo, lo ideológico que entrañan conceptos que podemos denominar “re”, como el que se aborda aquí, la famosa “rehabilitación”, no es más que un discurso encaminado a ubicar en el sujeto trasgresor, que además es castigado, al que se le administra *dolor*, como ya analizamos con Nils Christie, como único responsable de la situación delictiva. De esta forma, no concebimos que “el delito está condicionado -al menos parcialmente- por un contexto de complejas fuerzas sociales que pesan sobre el individuo” (Ibíd., p. 62), sino que “de este modo se considera a los presos doblemente responsables: responsables tanto del daño y la desgracia como del "retorno a la competencia" (Ibíd.).

Este análisis ignora de tajo el contexto social y las configuraciones culturales y económicas en que se halla inmerso el sujeto. Y esta miopía en entender las macro estructuras socio-culturales tiene como consecuencia que el conflicto con la ley penal sea una problemática reiterativa en los sujetos, que se padezca de manera cíclica en la sociedad y que muchas veces, cuando los jóvenes terminan los procesos en la institución se repitan las circunstancias que les llevaron al inicio del proceso.

2. Al concebirse como un problema que atañe exclusivamente a un sujeto que padece psicológica y biológicamente, se da una *monopolización* del discurso terapéutico, al menos en lo que refiere al trabajo en responsabilidad penal, por parte de sectores como el religioso. No es fortuito entonces que, al menos en lo que respecta a Colombia, la mayoría (por no decir que todas) las Instituciones que trabajan la responsabilidad penal en adolescentes se hayan constituido históricamente desde organizaciones religiosas católicas. Desde esta visión religiosa, la lógica recae en la visión de un sujeto *a ser salvado*, un sujeto que en algún momento de su vida *equivocó el camino, tomó por las sendas erróneas* y el trabajo consiste pues rescatarle.

Lo expresado anteriormente es mucho más que la sola interpretación o percepción de quien escribe estas líneas. Es, de hecho, una política institucional, que puede leerse y hallarse explícitamente en documentos institucionales y en el discurso de muchos funcionarios (algunos

de los cuales que cumplen funciones directivas, valga decir, son clérigos católicos) que sustentan el paradigma y el quehacer mismo de la Institución en que se desarrolló este estudio.

Quisiera en este punto dedicar algunas líneas a la consideración en torno al papel de lo religioso y cómo este análisis nos revela entonces insumos valiosos en la comprensión de la representación social de la educación como terapia. Porque lo que terminan revelando las prácticas y discursos en las lógicas de las *representaciones sociales* es que lo terapéutico terminan bailando un vals muy riesgoso con lo religioso. Esta pequeña digresión en el discurrir del texto se justifica también si pensamos precisamente en lo religioso como vehículo de multiplicidad de representaciones sociales, con efectos muy concretos y trascendentales en diversidad de prácticas, comportamientos y discursos. Y en este contexto de la responsabilidad penal para adolescentes es de unas implicaciones más impresionantes.

Obsérvese con atención las siguientes imágenes:

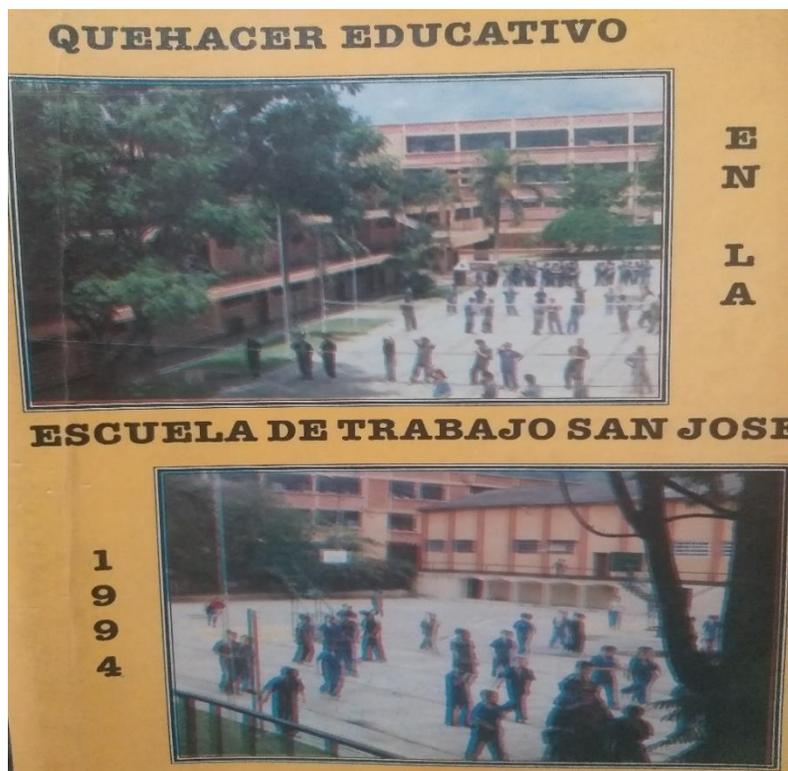


Figura 12. Cartilla de la Institución

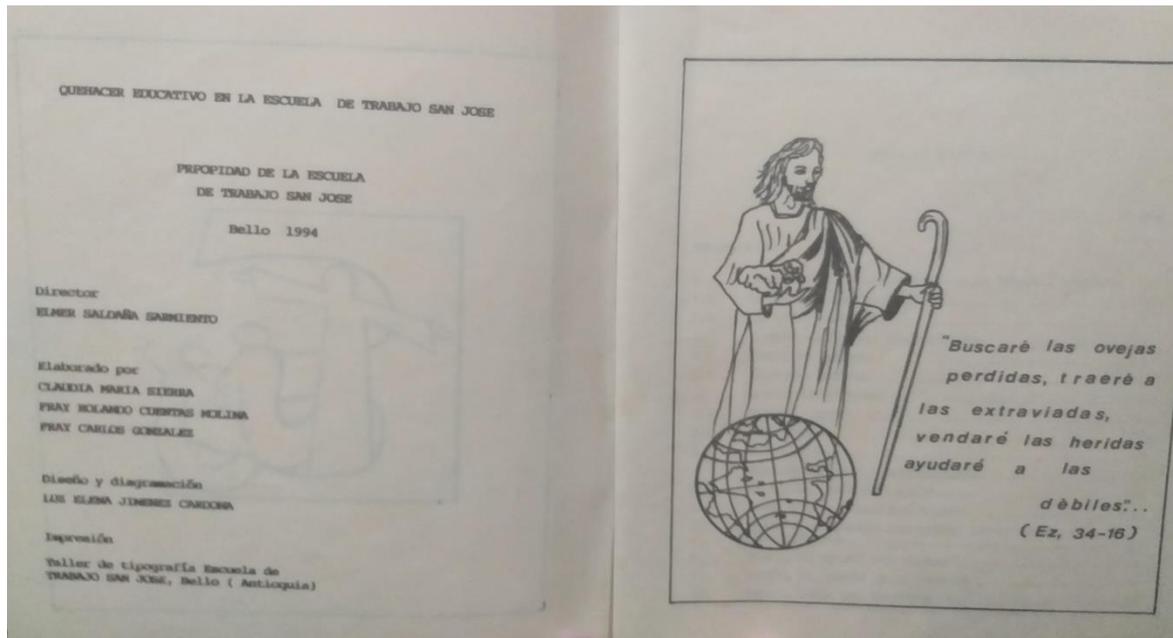


Figura 13. Contenido de cartilla de la Institución

No es fortuito que una cartilla que en sus propias palabras exprese que “es una propuesta que aspira a convertirse en esquema y guía para llevar a cabo la acción educativa”, y que “el propósito de los acápites de esta cartilla contribuyan a adquirir un conocimiento más claro y concreto sobre la organización, distribución y funcionamiento de la Institución”, tenga como imagen y texto de introducción la referencia bíblica al buen pastor, el que busca sus ovejas y, sobre todo, a esa “oveja descarriada” la que se aparta del grupo y a la que ese buen pastor va a salvar. Es este realmente un paradigma bajo el cual se constituye el asidero epistemológico de la Institución y – en palabras del propio documento – su quehacer educativo.

Y lo que es aún más potente en cuanto al análisis, tiene que ver la cita bíblica que se escoge, la cual contiene las palabras precisas para comprender la lógica de la *representación social* bajo la cual se entiende a los adolescentes en conflicto con la ley penal por parte de muchos de los funcionarios: “perdidos”, “extraviados”, “heridos”, “débiles”.

Un discurso que desde lo religioso encuentra eco en la visión terapéutica: el otro siempre en falta, el otro enfermo, el otro perdido que debe ser auxiliado y salvado.

Puede argumentar el lector que se trata de una cartilla del año 1994, por lo que se presenta una diferencia de tiempo significativa con respecto al presente y que muchas cosas habrán podido cambiar en dicho lapso. Pero la práctica en la Institución, el diálogo con maestros y directivos (y en general, con el personal que allí trabaja) y la revisión de documentos institucionales más recientes revelan que la influencia religiosa sigue estando muy marcada y que la metáfora del buen pastor que guía a las ovejas – y a la oveja descarriada, principalmente – es más que solo una fábula edificante y más bien todo un paradigma que a día de hoy sigue orientando las prácticas y está igual de vigente las prácticas institucionales.

Y al respecto quisiera señalar una experiencia particular en el desarrollo de la investigación que aporta en este análisis. Uno de los procedimientos que tuve que surtir para acceder a la institución y desarrollar la investigación en esta fue la de entrevistarme con uno de los subdirectores, encargado de determinadas funciones y secciones dentro de la Institución. Y aunque fuese una entrevista más protocolaria, donde se abordarían preguntas más de índole burocrática y de control – sobre mi formación, mi propósito en la institución, de dónde venía en términos académicos – además de abordar temas como los tiempos, los plazos para la investigación y lo que requería para desarrollarla, realmente esta pudo aportar algunos otros elementos en la comprensión de las representaciones sociales sobre educación.

En la contextualización sobre la Institución que me hace el subdirector para ubicarme en términos de la historia y la misión educativa, me comenta acerca de los orígenes de están ligados a la congregación religiosa que la administra, a saber, los terciarios capuchinos, que tienen como principal figura al fray Luis Amigó.

Y emerge en su relato la metáfora del “buen pastor”:

“Nuestra institución – plantea – sigue esa idea del buen pastor. El buen pastor que deja a las demás ovejas por ir por esa que se ha perdido”.

“Y muchos podrían preguntarse – prosigue con su discurso –: ¿por qué deja a 99 por ir por una sola?”

Lo anterior, supongo que lo dice a manera de pregunta retórica, porque no creo que realmente esté esperando que yo responda.

“Pues porque esa es precisamente la que lo necesita” – termina de sentenciar.

Y como toda fábula, ha de recordarnos su fin moralizante y edificador, y como además este relato no es solamente una lección bíblica, sino que surge en el contexto de una entrevista para comprender las lógicas de la Institución, remata diciendo:

“Pues eso es justamente lo que hacemos nosotros, aquí en la Institución” – dice – vamos por esa oveja que se ha perdido y que es la que nos necesita”.

Está por descontado que habla de los adolescentes en conflicto con la ley penal y no del semoviente.

Observamos, pues, la coherencia entre el texto institucional a manera de cartilla, cuya función explícita es la de servir de guía al quehacer educativo de la Institución (básicamente, estoy tomando textualmente las palabras) y lo expresado por el subdirector, que, entre otras cosas, tiene como función la de velar por el cumplimiento del programa. Esta estructura en el discurso, esta cohesión en una manera de comprender y dar sentido a un proceso es lo que nos permite justamente entender entonces la dimensión de la representación social. Allí vemos cómo se comparte por un grupo social una serie de valores, de ideologías, de maneras de (re)significar “algo”, siendo en este caso ese algo la educación. ¿Recuerda el lector la cita de Moscovici en el apartado anterior cuando nos plantea que las representaciones sociales son mecanismos de comunicación y agentes de comportamientos?

Esta connivencia entre un discurso que se presenta como terapéutico y otro que es eminentemente religioso, con profundas raíces en los relatos propios de una comunidad religiosa es lo que nos

permitía plantea en los primeros párrafos de este apartado como la *representación social* de la educación como terapia permite soslayar otro tipo de discursos y prácticas. Y cómo lo terapéutico aquí es concebido desde esa visión según la cual la causa del conflicto con la ley penal reside exclusivamente en las dificultades y desviaciones bio-psicológicas de un sujeto determinado, entonces lo que ha de pretenderse en la intervención desde esta perspectiva es la *transformación* de ese sujeto en términos de sus actitudes y comportamientos. En este sentido, una de las experiencias que más me llamó la atención en la realización de mi práctica investigativa en la institución tiene que ver con la participación de los adolescentes en jornadas de oración y cultos religiosos. A este respecto, en el diario de campo se encuentra registrado lo siguiente:

18 de diciembre de 2019. Un adolescente se me acerca a eso de las 2 de la tarde y me pregunta: maestro, ¿usted ya ha estado en las alabanzas de los miércoles? Le respondo que no, que no he tenido la oportunidad de estar en dicho espacio. A lo que él me responde que es un espacio en que yo debiera participar. Me comenta que se trata de una experiencia muy significativa para ellos, quizás de las mejores experiencias. Le pregunto que en qué consiste esta alabanza de los miércoles, a lo que me responde que se trata de la celebración de la misa, “pero una misa diferente” donde cantan, bailan, se expresan con libertad, se desahogan. “No se imagine como ir allá a rezar, todo aburrido, no maestro, allá vamos a alabar al señor, unos cantan, gritan, bailan”. El adolescente hace algunos gestos con los que pretende ilustrarme de qué se trata esta celebración: levanta las manos, mueve su cuerpo, gesticula algunas palabras. Le prometo al joven que estaré presente en la celebración.

Esta celebración de la “alabanza” ejerce tal influencia en los adolescentes que básicamente el resto de la jornada del día giró en torno a esta celebración que habría de empezar a eso de las seis de la tarde. No obstante, los rituales de preparación cuando aún faltaban poco menos de cuatro horas me revela entonces hasta donde ha permeado este discurso religioso las creencias, ideas y prácticas alrededor de lo educativo.

Este papel preponderante que el adolescente en cuestión le da a la práctica religiosa hace que se pregunte acerca de la percepción que otros adolescentes tienen también como se posicionan los

maestros y directivos al respecto. Es así como converso con otros adolescentes sobre dicho espacio, y la gran mayoría coincide respecto a la importancia que este ritual tiene en sus vidas. Utilizan expresiones como “desahogarse”, “momento de alegría”, “sana euforia” para referirse a dicha práctica. Les digo que me describan con más detalle en qué consiste, qué se hace exactamente allí.

“Usted ya lo va a ver maestro” – me dice uno de ellos – Es una misa, pero no piense en una misa común y corriente, aburrida, donde usted escucha puros sermones. No, aquí, cantamos, gritamos, alabamos al señor de otras formas”. Luego, conversando con un maestro, este me comenta “profe, es un espacio donde los chicos pueden canalizar toda la tensión de la semana, ellos allá se expresan con alegría”.

Observamos aquí una serie de coincidencias entonces en las perspectivas sobre determinados asuntos relacionados con la educación. Y es allí donde podemos argumentar entonces la existencia de una *representación social de la educación*, que es compartida por diferentes sujetos involucrados en el proceso educativo, donde se percibe la educación en este escenario de conflicto con la ley penal como posibilidad de *desahogar, canalizar*. No obstante, ese discurso terapéutico termina solapando intencionalidades de orden ideológico en relación con un discurso de orden religioso que pretende pasar por terapéutico. Se desdibujan las fronteras que permiten entender hasta donde llega lo uno y donde comienza con lo otro, y con el cariz de lo que busca un bienestar, se introyectan prácticas de diversa índole.

Y esta última, idea según la cual el discurso terapéutico se constituye en un mecanismo que justifica otra serie de prácticas que van más allá de una apuesta psicológica sólidamente constituida y con unas apuestas teóricas coherentes, es quisiera develar otra serie de prácticas en este análisis, que siguen dando cuenta y dotando de sentido a esta representación social sobre educación que aquí hemos querido comprender.

Dejo entonces aquí esta pequeña digresión enfocada a plantear la relación de lo religioso con lo terapéutico elemento que sin duda nos ha ofrecido ya elementos valiosos en la comprensión de cómo se va generando esta representación social y su incidencia en elementos concretos de la

práctica educativa. Sin duda, quedan abiertas muchas inquietudes que aquí tal vez no se han podido abordar, pero al menos nos ha posibilitado el plantear la cuestión.

Ahora, quiero plantear otra serie de discursos y prácticas, ya no tanto de orden religioso, que aportan en la comprensión de cómo la educación en el contexto del SRPA ha sido considerada por diversos sujetos como un proceso de orden terapéutico y cómo la consistencia de estas miradas y su incidencia en formas de concebir la educación y en las prácticas y comportamientos que genera deviene entonces en una representación social.

Un aspecto que es importante señalar tiene que ver con el *efecto* que este discurso terapéutico genera en los adolescentes, y esto nos lleva a la necesidad de comprender que las representaciones sociales juegan un papel importante en las *reglas de juego* de un grupo social. Señalaba al principio de este apartado que justamente es el discurso y la práctica de lo *terapéutico* es de lo más consistente y reiterativo. Tanto es así que incluso este discurso *terapéutico* tiene naturaleza y peso de ley, y no estamos hablando metafóricamente. La ley 1098 de 2006, más conocida como *Código de infancia y adolescencia*, establece en su artículo 19 que “Los niños, las niñas y los adolescentes que hayan cometido una infracción a la ley tienen derecho a la rehabilitación y resocialización, mediante planes y programas garantizados por el Estado e implementados por las instituciones y organizaciones que este determine en desarrollo de las correspondientes políticas públicas”. Cabe recordar que es alrededor de esta ley que se ha ido consolidando todo el SRPA y las acciones que guían a las Instituciones de este sistema (dentro de esas, la Institución en la que se desarrolló esta investigación).

Lo anterior que todo sentido de prácticas discursos

ETAPA DE ACOGIDA	
OBJETIVO GENERAL: REALIZAR ACCIONES ENCAMINADAS A LA VINCULACIÓN, MOTIVACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN DEL ADOLESCENTE Y SU FAMILIA QUE LE PERMITA ASUMIR UN PROCESO REEDUCATIVO O PROTECTIVO -PREVENTIVO QUE LE GUIARA EN SU PROYECTO DE VIDA.	
DURACIÓN APROXIMADA:	
MOTIVACIÓN	✓ Conozco las ventajas de realizar el proceso (joven y familia)
	✓ Conozco las áreas de atención y los profesionales (joven y familia)
ADAPTACIÓN	✓ Identifico la filosofía y normas del proceso (joven y familia)
	✓ Comparto con mi hermano mayor las experiencias obtenidas
CONVIVENCIA	✓ Comparto con pares del proceso
MECANISMOS	
Recepción y acompañamiento al joven y su familia	
Aprendizaje de la Filosofía escrita y no escrita	
Normas del proceso	
Intervención en crisis	
Intervención individual	
Intervención Grupal	
Vinculación de familia al proyecto "construyendo familia"	
PRIVILEGIOS	
Dotación Básica	
Ubicación en el proceso de atención familia y joven	
Contar con el testimonio de su hermano mayor	
Encuentros de motivación y empuje familiar	

explica el las y en la

Institución se construyan alrededor de lo “terapéutico”. Así, por ejemplo, el instrumento que recoge todas las orientaciones, que guía todo el proceso que ha de desarrollarse en la Institución, que establece los parámetros precisos del accionar pedagógico de la Institución es lo que se conoce como la “estructura terapéutica”. Esta consiste en la herramienta que como ya se dijo ordena y estructura todos los procesos. Existe una estructura terapéutica general, concebida a nivel de los procesos globales de la Institución, y existe una estructura terapéutica particular, diseñada para cada sección. Por ejemplo, la estructura terapéutica de la Comunidad convivencial plantea entre sus procesos algunas actividades e intervenciones como las que pueden observarse en las siguientes imágenes:

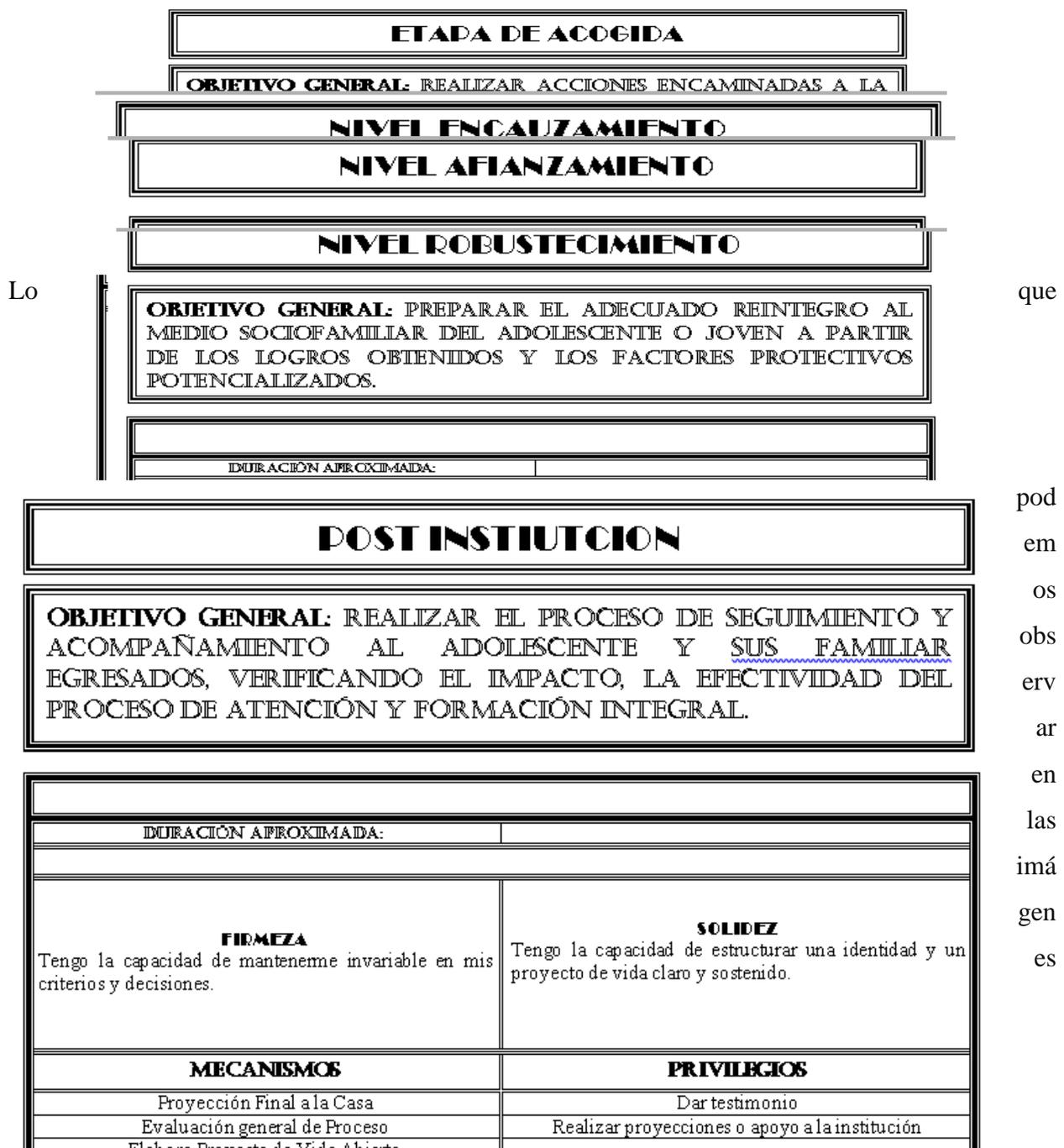


Figura 14. Imágenes de la estructura terapéutica de la Institución

anteriores son los diferentes elementos que conforman la estructura terapéutica de la Comunidad convivencial: allí, se describen cada una de las etapas que debe atravesar el adolescente en este programa, desde su ingreso (acogida) hasta su finalización (robustecimiento) y el programa de seguimiento una vez egresa de la Institución (posinstitucional).

¿Qué nos revela este documento en cuanto a las representaciones sociales sobre educación? Pues que prácticamente la única visión existente en todo el programa es el que se fundamenta en la intervención del sujeto desde lo terapéutico, aspecto terapéutico que aquí se concibe como la asimilación de determinadas pautas de comportamiento y la transformación de determinados hábitos.

El propio lenguaje que se utiliza en las expresiones que se constituyen en los propósitos, objetivos o resultados esperados del proceso dan cuenta de una representación social de la educación que se concibe solamente en términos de generar en el otro un comportamiento determinado: “soy transparente”, “Acepto mis fallas”, “empiezo a modificar actitudes”, “puedo hacer orientaciones bajo la supervisión de un crecido” (este último término llama bastante la atención y ya tendremos la posibilidad de volver sobre él, pero realmente espero que genere en el lector inquietudes sobre los significados de los que está cargado) nos dan cuenta de esa mirada de la *rehabilitación* de la que nos hablaba Mathiesen, pero también entrañan algunos asuntos complejos.

En primer lugar, nótese que ya da por sentadas algunas cuestiones sobre los adolescentes. Que entre los objetivos a alcanzar en el programa se plantee: “tengo buena presentación personal”, “trato a las personas cordialmente, con respeto”, o “soy transparente”, demuestra que de entrada se da por sentado que los adolescentes son descuidados en su higiene personal, son irrespetuosos en su trato o no se conducen con honestidad. Esto es un aspecto muy importante en la comprensión de la representación social de la educación social como proceso terapéutico porque nos demuestra que esta tal apuesta terapéutica presupone siempre a un sujeto en falta, a un sujeto en el que las razones de la trasgresión de la ley penal hay que ubicarlas solamente en él, y asume además una serie de características arquetípicas alrededor de lo que sería ese *sujeto delincuente*.

Llegados a este punto del análisis, me parece interesante articular estos elementos descritos con algunas ideas que plantea Ian Parker en su texto *La psicología como ideología* (2010), en el cual, y desde una perspectiva social y *deconstruccionista* nos ofrece algunas críticas respecto a lo que él considera es la individualización/psicologización de los problemas sociales.

De acuerdo con Ian Parker, es necesaria una perspectiva crítica que permita develar las intencionalidades de una disciplina como la psicología, cuando reduce a procesos individuales-psicológicos problemas que demandan una comprensión de las dinámicas sociales, culturales, históricas y económicas.

En opinión de Parker, lo que hace la psicología es servir a los intereses de la ideología dominante en cuanto al actual sistema económico y social, porque difunde la idea de aquellos conflictos que en realidad derivan de la manera de ser en un sistema capitalista, se le endilgan al sujeto, a unos *problemas en su forma de ser y de pensar*. Para Parker, en este contexto terapéutico, la psicología se subordinaría a los intereses de un sistema económico y social que genera exclusión, por lo que si “la psicología es parte del problema – porque individualiza y psicologiza los procesos sociales –, necesitamos aprender a entender nuestros problemas como procesos sociales” (2010, p. 15).

Y es sobre este planteamiento de volver sobre las circunstancias sociales, sobre nuestra configuración como sujetos en un contexto temporal y especial con características concretas de relacionamientos, formas sociales y estructuras económicas en el que el presente trabajo hace hincapié. Las perspectivas psicológico-terapéuticos podrán aportar elementos importantes en la comprensión de diferentes dinámicas humanas, pero desde la apuesta teórica, epistemológica, ética y práctica por la que se ha definido este trabajo, es en razón de la comprensión de las variables, matices e incidencias de lo social sobre lo que hemos de enfocar nuestra reflexión, porque es en esta perspectiva donde se hallan las profundas raíces de lo que somos sujetos. Volviendo a Ian Parker:

La redacción al plano de lo individual, y al de los mecanismos internos, de los elementos que rigen y guían el comportamiento saludable y los aspectos cognitivos tiene profundas consecuencias políticas. Es probable que de ahí se derive que la explotación no se atribuya a razones socio-históricas, sino que obedezca a una cuestión de opciones y

experiencias individuales. De este modo, un problema que tiene que ver principalmente con la “alienación” generalizada de la creatividad humana bajo los auspicios del capitalismo es psicologizado y se le concede importancia solo si el individuo lo experimenta directamente. Estas son buenas noticias para los que prefieren los remedios psicológicos al cambio social (...).

El problema se contempla, así, bajo el prisma psicológico, en lugar de dar una explicación social e histórica al modo en que determinadas condiciones en la sociedad capitalista conducen a las personas a creer que no existen otras formas de vida posible (Ibíd., p. 65).

Es en este escenario de la influencia que tiene un discurso como el terapéutico que resulta importante entender las incidencias que este tiene en las decisiones que han de adoptar los jueces penales para adolescentes, porque es la posibilidad de acceder desde otra vía a lo jurídico. Si bien ya analizamos algunos componentes desde lo que se establece en la ley a nivel de los documentos, creo que ofrece una perspectiva aún más valiosa a este ejercicio de análisis poder acercarnos a la influencia que tal representación ejerce cuando se trata de la *aplicación de la ley como tal*. Y en ese sentido, esta investigación tuvo la posibilidad de dialogar con ese factor jurídico. Así, en una entrevista desarrollada con un juez penal para adolescentes que se encuentra muy vinculado con los procesos de la Institución en que tuvo lugar esta investigación, al ser indagado por el papel que él cree tiene la educación en el abordaje de los adolescentes en conflicto con la ley penal, manifestó lo siguiente:

la pedagogía propia de nuestra jurisdicción lo que hace es tratar de cambiar esa estructura mental, de una estructura mental dañina, por una estructura mental de respeto, y que el joven sea consciente de los efectos negativos de su comportamiento ilícito, porque reitero, en esa medida que él se responsabilice del delito, pues no vuelve a reincidir. Al menos es lo que se aspira, entonces los equipos técnicos encargados de inculcarle esa pedagogía a los adolescentes infractores deben encaminar ese trabajo hacia ese fin.

Nótese en el fragmento anterior de la entrevista varios elementos que ya hemos enunciado sobre este discurso de tipo terapéutico y que viene no solo a reforzar lo que ya se ha dicho, sino que evidencia la profunda raigambre que tiene esta representación, que precisamente despliega su

carácter social en la medida en que podemos ver la forma en que cruza los discursos de diferentes sujetos, aun cuando estos se posicionen desde diferentes perspectivas (la de maestro, adolescente, juez). Vemos allí la responsabilidad que se le endilga al sujeto y las causas que desde los conceptos como los de rehabilitación se le asocian: estructuras mentales dañinas. El propósito además también se esboza desde esta perspectiva: que el sujeto se haga consciente y que sea él quien asuma.

Estas perspectivas me parecen muy válidas y necesarias. La pregunta que surge es ¿dónde queda la responsabilización de los factores económicos, sociales, históricos que se entrecruzan en la comisión de un delito? ¿Cuándo se responsabilizará del delito a los actores y circunstancias que se han visto involucrados en la precarización de las condiciones de vida de millares de sujetos

Al dimensionar entonces el papel que cumple una noción como la de lo terapéutico cuando se trata del abordaje de la trasgresión de la ley penal, cabe hacerse una pregunta que atraviesa el sentido del proceso: ¿Qué es, en últimas, lo que se entiende por *terapéutico*? Esta pregunta lo que implica es hasta qué punto la ley, las instituciones, los maestros y los *terapeutas* dan cuenta explícitamente de los referentes teóricos, epistemológicos y éticos que sostienen y fundamentan su visión terapéutica.

Lo curioso de todo esto es que cuando se analiza la estructura terapéutica, los documentos institucionales, y la propia ley 1098, ninguno de estos explicita de manera concreta qué es lo que entienden por terapéutico o por algunos de sus conceptos asociados, a saber, *rehabilitación*, *resocialización*, *reeducación*. Estos conceptos revisten una realidad muy compleja, porque parecen verse simplemente como un *horizonte al que hay que llegar*, como una meta por cumplir, como un *ideal a perseguir*, como un proceso al que se da por sentado que es garantía de bienestar pero que ni los documentos, ni la ley establecen cómo es que deben entenderse y desde donde se posicionan para definir, para comprender lo que llaman como terapéutico y los términos que a él asocian. Esto resulta especialmente problemático porque esa *indefinición* en la manera de concebir lo terapéutico lo que permite es que una multiplicidad de prácticas tenga cabida en el quehacer mismo, algunas de las cuales bien podrían reñir incluso con una visión de tipo pedagógica. Ya hemos señalado algunas ideas al respecto: al no definirse, delimitarse o

concretarse lo que se entiende por terapéutico se abre la posibilidad a que discursos y prácticas más bien de naturaleza punitivo puedan tener lugar y vigencia.

Por tanto, para revelar el sentido de lo que se entiende por terapéutico no solo habremos de apelar a lo que se dice expresamente, sino que hemos de acudir, necesariamente, a lo que revelan las prácticas y rituales cuando acontecen en la cotidianidad.

Ya hemos descrito y analizado algunos aspectos de esta cotidianidad y de estos discursos en lo que se refiere a los documentos a los que hemos aludido y a las entrevistas en las que se ha podido develar este sentido terapéutico. Lo que ha de seguir, por tanto, es la profundización en estos análisis, aludiendo a nuevos elementos que hayan emergido en la investigación y que nos permita seguir hilvanando el sentido de esta representación social que aquí nos convoca.

Dialogando con algunos adolescentes sobre cómo ha sido su proceso hasta ahora en la comunidad, de cómo han experimentado este proceso, sobre los aspectos que más les han resultado significativos y de cómo ha sido su proceso de adaptación, empiezan a señalar prácticas y comportamientos interesantes, que sumados a las visiones que estas han generado en ellos y cómo se comparten estas visiones con otros miembros de la comunidad llevan entonces a plantearme líneas de sentido respecto a las representaciones sociales.

Uno de los adolescentes destacó que una de las situaciones que más impacto había generado en él y que de hecho todavía le genera muchas emociones es la situación que él describió como una “terapia de choque”. Al pedirle que explicase con más detalle a qué hacía referencia, me habló de la siguiente experiencia, de la que hice especial registro en mi diario de campo por lo significativa que me pareció:

Vea maestro, a eso de las 4, 5 o 6 de la mañana nos despiertan a todos a los gritos. Es algo sorpresa, o sea, no nos avisan con tiempo que eso va a pasar, sino que simplemente lo hacen. Van al cuarto de cada uno y es como si le pegaran a cada puerta con un martillo o una piedra, suena muy fuerte y nos llaman a los gritos. Entonces, cada uno debe enrollar

el colchón, llevarlo sobre los hombros y empezar a trotar por toda la cancha. Si la noche antes llovió, igual nos hace trotar por los charcos.

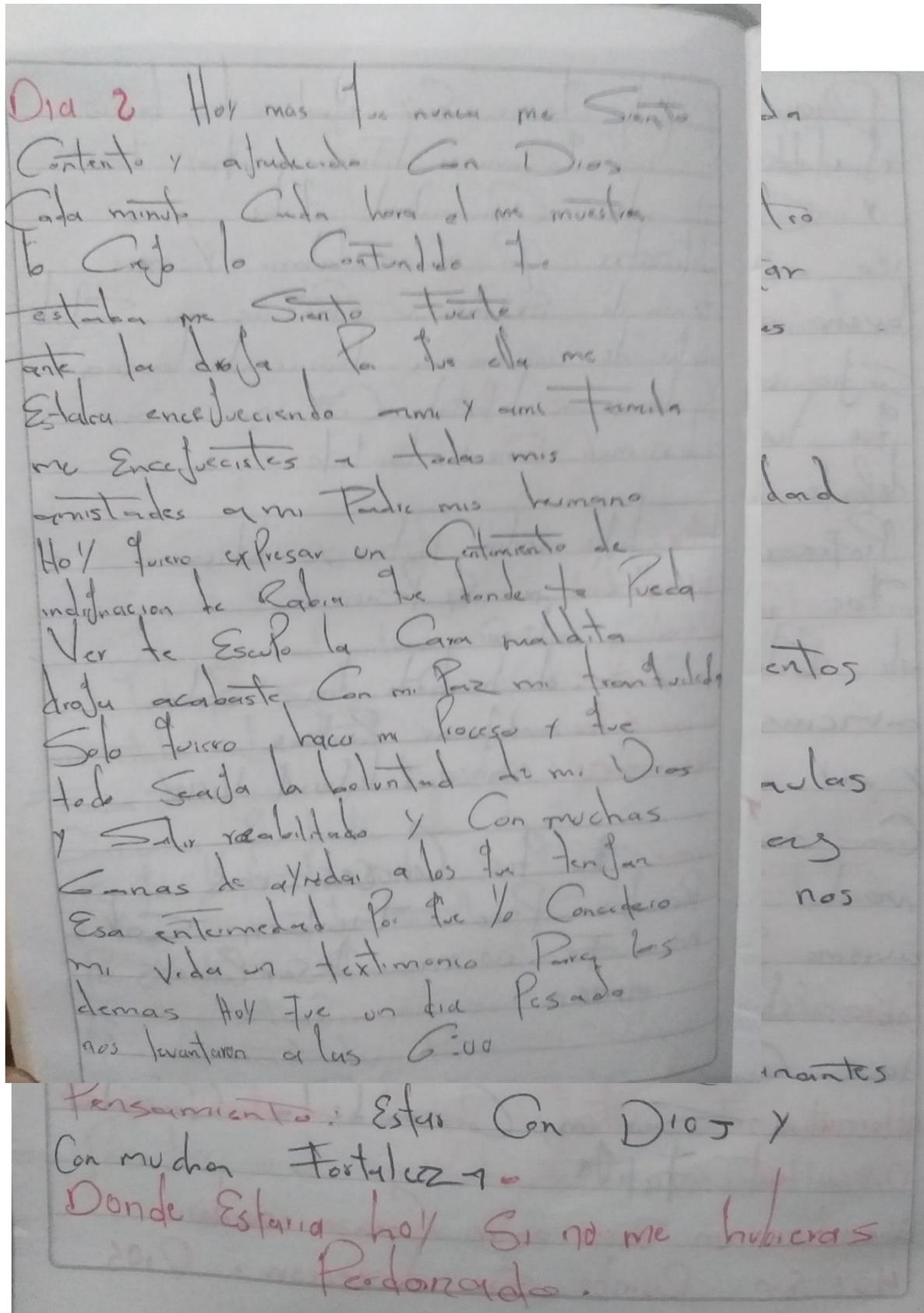
De su relato, varios aspectos me parecieron que era necesario aclarar. ¿A quién se refiere cuando dice “nos despiertan...”, es decir, *quién o quiénes los despiertan?* ¿Cuáles son las motivaciones para esto, es decir, qué les dicen que por qué hacen esto? Es importante que a este respecto nos detengamos un poco para explicar.

En la comunidad se ha establecido una suerte de jerarquía entre los adolescentes en la cual algunos miembros, por el tiempo que llevan en la Institución y el avance que evidencien en el proceso, van asumiendo diferentes roles de poder y confianza. En la estructura terapéutica que vimos previamente, son los que se nombran como *crecidos*, aunque también reciben la denominación de *veteranos*: en todo caso ambas denominaciones entrañan ese simbolismo relacionado con cierta noción de *edad* o *crecimiento* vistas en el sentido de un progreso en su proceso. Estos *crecidos* o *veteranos* gozan de ciertos “privilegios” y poseen ciertas facultades de mando, así, por ejemplo, ellos pueden convocar, organizar y de controlar a los miembros de comunidad en las diferentes filas, cuando se dirigen al restaurante, la iglesia, las canchas deportivas, etc. Ellos también pueden reconvenir a los otros miembros de la comunidad cuando consideran que están incumpliendo las normas de la comunidad.

Estos veteranos son entonces los que desarrollan la situación antes descrita. La descripción de esta situación me parece interesante en este análisis, porque al conversar con los adolescentes sobre el *sentido* que le asignan a esta práctica, ellos me responden que en la comunidad esta se ha constituido en una forma de disciplina, de enseñarles a todos a respetar la jerarquía, pero, sobre todo, a proporcionarles lecciones en cuanto a la dureza e impredecibilidad de la vida. Me comentan que esta práctica se ha constituido en una estrategia de “doblegar lo egos”, de templar los ánimos, de enseñarles a resistir. Me comentan, de igual forma, que es una manera de evidenciar quiénes están preparados para la larga estadía en la comunidad y quiénes definitivamente no pueden permanecer allí.

Esta práctica, como ya dije ha resultado tan significativa para los adolescentes, que pude encontrar una descripción de ella en el diario terapéutico que me compartió un adolescente. Los diarios terapéuticos constituyen un cuaderno de apuntes que se le sugiere llevar a cada adolescente en el proceso para que vaya registrando sus emociones, pensamiento y experiencias en el transcurrir de la vida en la Comunidad Convivencial. Esta herramienta me parece sumamente valiosa en este proceso investigativo porque, en primer lugar, no tiene ninguna injerencia del investigado, y en segundo lugar, es un proceso de registro llevado a cabo por el propio adolescentes, desde sus perspectivas y miradas, y casi siempre con descripciones que surgen muy poco después de situaciones que les provocan ciertas ideas y emociones. Es un registro muy personal, muy suyo, en el que, como ya dije, no interviene ninguna figura externa y por lo mismo brinda información de primera mano de un valor incalculable. Esta investigación, valga decir, no consideró inicialmente el análisis documental como una de sus técnicas, pero ese contacto con la realidad es el que ha llevado a una apertura en la consideración en las técnicas, como ya hemos podido ver, no solo en el análisis de este diario terapéutico, sino en los documentos institucionales (como las cartillas).

Pero volvamos al diario terapéutico. Con respecto a lo que la experiencia descrita generó en el adolescente en términos de ideas y emociones, puede leerse lo siguiente:



Var
ios
ele
me

Figura 15. Imágenes de diario terapéutico de adolescente.

ntos de interés emergen de la revisión de lo que se consigna en estos apartados del diario. En primer lugar, es evidente la influencia de carácter religiosa en el diario, misma que ya tuvimos oportunidad de analizar desde la perspectiva *institucional*: esto nos permite entonces dimensionar aún cómo atraviesa a los sujetos ese discurso religioso y las incidencias que ejerce en los procesos que allí se desarrollan. Por supuesto, en este caso habrá que considerar las condiciones particulares, las necesidades propias y los trayectos de este sujeto en particular: un adolescente que escribe desde lo que han sido sus horizontes de vida.

La transcripción del fragmento que como tal interesa en el análisis de esta práctica es la siguiente:

Hoy fue un día pesado nos levantaron a las 6:00 y la casa no estaba organizada a las 6:23 El patio estaba muy demaciado encharcado el maestro saco toda la casa a trotar unos en toalla otros de muchas maneras nos corrijen duro nos pusieron a dar vueltas en los charcos diciendonos nuestra realidad como lo que eramos antes.

¿Qué podemos decir entonces de estas prácticas y las asociaciones que sobre ellas se han construido respecto a la representación social de la educación como *proceso terapéutico* en este contexto? En primer lugar, cabe señalar que esta práctica devela un sentido terapéutico en tanto se concibe como estrategia para *re-habilitar* algunas conductas. Concepto de rehabilitación que bien puede asociarse con el de disciplina: una disciplina que como control del cuerpo y del individuo, propicia, facilita o permite esa anhelada *transformación del individuo* y, sobre todo, de esos comportamientos.

Nótese cómo vuelve nuevamente esa idea que asocia la labor pedagógica en este contexto con la idea del *peso*. Ya hemos hablado insistentemente alrededor de ello, y en este diario terapéutico, que es ante todo un dispositivo personal, íntimo el sujeto no puede sustraerse a esa sensación que le producen prácticas que, pensadas como algo terapéutico generan indisposición y malestar. “Hoy fue un día pesado” es una expresión que habla entonces del *peso de la ley*, que aquí se manifiesta en una práctica que bien puede ser comprendida desde un orden punitivo.

En este punto, es importante señalar esa idea sobre la que se ha sido insistente: cómo el discurso terapéutico permite solapar otras formas y concepciones educativas que no necesariamente tienen un asidero psicológico. En este caso, la práctica de levantar sorpresivamente a los adolescentes, gritarles de formas exacerbadas, exigirles trotar y correr en condiciones climáticas que en ocasiones pueden ser adversas, me remite al contexto *militar*: idea que no me parece de menor calado y que registré en mi diario como una impresión que marcaría mi análisis de diferentes acontecimientos en la Institución.

¿Qué relevancia puede tener la asociación de una práctica en este contexto de trasgresión de la ley penal con un escenario militar? La respuesta quizás se halla en que en ambos se persigue *un tipo de formación claramente definida, con fines muy específicos*. Al respecto, considero que dos referentes teóricos, ya abordados en los respectivos apartados teórico-epistemológicos, pueden contribuir en la comprensión de estos fenómenos. En primer lugar, el análisis desarrollado por Michel Foucault (2009, p. 160) en la comprensión de las lógicas del poder en las sociedades *disciplinarias*, sustentado este en todo un refinamiento en cuanto a la búsqueda de los *cuerpos dóciles*:

El momento histórico de las disciplinas es el momento en el que nace un arte del cuerpo humano que no tiende únicamente al aumento de sus habilidades, ni tampoco a hacer más pesada su sujeción, sino a la formación de un vínculo que, en el mecanismo mismo, lo hace tanto más obediente cuanto más útil, y viceversa. Se conforma entonces una política de las coerciones que constituye un trabajo sobre el cuerpo, una manipulación calculada de sus elementos, de sus gestos, de sus comportamientos. (...) La disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos “dóciles”.

Vemos entonces cómo se hilvana una red de conceptos que nos posibilitan comprender y desentrañar el sentido de los discursos y prácticas que hemos venido desarrollando y organizando alrededor de *representaciones sociales*, pero también se nos posibilita entrever las conexiones entre diferentes categorías. Esta última práctica aquí analizada bien corresponde con lo que la cita de Foucault expuesta en el párrafo anterior llama esa política de las coerciones, y bien que hubiésemos podido incluirla, por esa misma cualidad, en el apartado donde desarrollamos esa representación social que se niega a morir y que concibe el trabajo educativo en escenarios de

trasgresión de la ley penal como formas de castigo-punición. No obstante, la hemos incluido en este apartado, que habla de lo terapéutico, porque el sentido que le otorgan los sujetos está encaminado hacia las formas que lo terapéutico pretende: re-habilitación.

Es así como podemos comprender que a través de esa idea que se maneja en este tipo de instituciones acerca de la *disciplina*, se encubre lo que ya hemos mencionado reiterativamente: La representación social ejerce aquí un papel muy importante que le asigna a la educación un valor terapéutico, cuyo fundamento es *la transformación del individuo* con base en cierta escala de valores, encubre en determinadas prácticas lo que en realidad es un sentido punitivo, esto es, un control, una dominación sobre el cuerpo, un cuerpo que busca hacerse dócil.

Respecto a esta noción de la disciplina en los entornos de trasgresión de la ley penal, bien vale la pena recordar los aportes de Thomas Mathiesen, que presenta un esbozo general en donde logra evidenciarse que si bien ha habido algunas transformaciones desde el origen de las instituciones la estructura esencial se ha mantenido: “sin embargo, lo más importante -dejando de lado las diferencias en los detalles- es que la actitud subyacente fundamental es, en gran medida, la misma. Tanto entonces como ahora, muchas de las normas concretas fueron y son formuladas en términos tan generales que a la estructura carcelaria de poder y al personal se le otorga un amplio dominio discrecional sobre los internos” (2003, p. 79-80).

Es importante señalar aquí cómo se vislumbra un entretejido en las *representaciones sociales*. Iniciamos este apartado del análisis reflexionando alrededor de las distintas formas de la punición. Planteamos que el *castigo* ha sido para occidente el paradigma que se ha constituido en hegemónico en lo que refiere al abordaje de la trasgresión de la ley penal. Ahora bien, nuestras sociedades se precian de desarrollarse bajo un modelo democrático y de Derechos Humanos, y las formas del castigo físico (las torturas, los tormentos, el suplicio) entran en contradicción con tales principios rectores. Entonces, lo que se observa es el devenir de un esfuerzo discursivo y práctico de propiciar formas diferentes de abordar el asunto. Pero el fondo *supliciente* del que se habló en el primer apartado, esas lógicas del dolor no **desaparecen** en su totalidad, y parecen solaparse en prácticas que se sostienen como son más “humanas”.

Que en la Institución se apele a estrategias de organización social dentro del grupo, donde los que acometen determinada conducta sancionable son señalados por días o semanas, que se les haga correr en condiciones poco favorables es el lindero difuso en el que parecen moverse lo terapéutico y lo punitivo.

A manera de conclusión en lo que respecta a este análisis de la representación social de la educación como proceso terapéutico, es posible plantear entonces al menos, dos aspectos esenciales:

En primer lugar, que se trata de un discurso con una intencionalidad clara en ubicar la responsabilidad del conflicto con la ley penal en el sujeto. En esta lógica, al sujeto se le carga con la entera responsabilidad de la trasgresión de la ley penal. Y en ese sentido es que cobran relevancia conceptos como los de *rehabilitar*, *resocializar*, *reeducar* que vienen entonces a plantear *un sujeto en falta* que es el que provoca el conflicto con la ley penal. La consecuencia de esto es que asimismo la visión intervencionista que deriva de esta representación es que todas las medidas han de estar dirigidas al sujeto y su transformación: por eso, toman relevancia la medicalización, el castigo refinado y sutil, entre otros. Lo anterior termina soslayando el lugar del contexto y de las complejas variables socio-históricas implicadas en la comisión del delito.

Esta última perspectiva bien la resume el juez penal para adolescentes que compartió en esta investigación sus apreciaciones, al señalar acertadamente que:

uno de los factores negativos que se están presentando ahora es que estos jóvenes salen muy rehabilitados de los centros entonces dicen “bueno y ahora qué hago, para dónde me voy, yo no puedo volver donde yo vivo porque los grupos armados ilegales me obligan a ingresar a ese grupo, no quiero volver a ese mundo de la delincuencia”, entonces eso es un reto que un muchacho salga plenamente rehabilitado y que tenga que volver a su entorno social que le genera riesgo o que incluso hasta la misma familia le genera riesgo.

Allí emerge con toda claridad, desde la propia perspectiva de un juez (lo que me parece especialmente interesante y valioso), como el discurso terapéutico, aún si asumimos que se da de manera “exitosa” – permítaseme la expresión –, aún si los programas institucionales enfocados al

sujeto lograsen ejecutarse adecuadamente, o lograran sus objetivos satisfactoriamente (lo que de por sí ya resulta algo complejo), esto no garantiza que el adolescente logre romper con los ciclos y circunstancias que le han arrojado al delito. Porque sí: su proceso seguramente pudo haber sido muy significativo, y seguramente puede que logre dimensionar la gravedad de los delitos que ha cometido, ahora bien, ¿cuál será su perspectiva al enfrentarse nuevamente con esa realidad social compleja que le ha llevado al delito? Si las bandas ilegales le fuerzan a engrosar nuevamente sus filas, bajo amenazas que ya hemos visto ocurrir en nuestros barrios y veredas, ¿a qué otras alternativas podrá acudir? Ya este punto lo habíamos analizado, en el apartado anterior correspondiente a la representación social de la educación como una pedagogía de la punición. Y volvemos a él en esta visión terapéutica: porque es volver a cuestionarnos un asunto que esta investigación ha permitido develar: mientras no se generen transformaciones profundas en el entramado social es muy ingenuo pensar en que podrán romperse. Es por eso que, como el mismo juez plantea “necesitamos un presupuesto generoso para todos esos aspectos. Ampliar los equipos, profesionalizar los equipos (...), ampliar los cupos y una atención integral con las familias y los adolescentes, una atención integral de familia-adolescente infractor y brindarle posibilidades al adolescente que continúe con su proyección educativa o de formación laboral”.

Y el segundo lugar, develar esta representación social que reduce el proceso educativo a un proceso de terapia, a una visión de la “transformación” del sujeto como mera asimilación de nuevas pautas de comportamiento – nos ha permitido ver que detrás de esto se encuentra el delicado discurso de los sistemas legales y político-gubernamentales que titubean entre los linderos del castigo, la anomia y la terapia pero que no son generosos en abrir el panorama a una realidad social amplia y compleja. Comprender esta representación social de la educación como terapia, y las implicaciones que tiene al asignar una “carga” en el sujeto, nos permite adoptar una comprensión crítica, *desnaturalizar* un discurso que se arropa con toda la buena fe en el sentido de *querer transformar a esa persona problemática*, y señalamos la imperiosa necesidad de pensar este asunto desde una convicción emancipatoria y una comprensión socio-histórica del problema. Como señala Zemelman (2002), que “el desafío deba ser poder romper con esta orientación legaliforme, predictiva, y en su lugar poner el acento *en lo constructivo desde lo potencial abierto a construcciones posibles*” [cursiva en el original] (p.12). Esa mirada legaliforme, predictiva de

la que habla el autor, aquí la constituye un discurso que se presenta neutral y benefactor pero que no problematiza otros órdenes como las circunstancias sociales.

5.5 EDUCACIÓN COMO COMPRENSIÓN Y PROBLEMATIZACIÓN DE LAS CIRCUNSTANCIAS SOCIALES

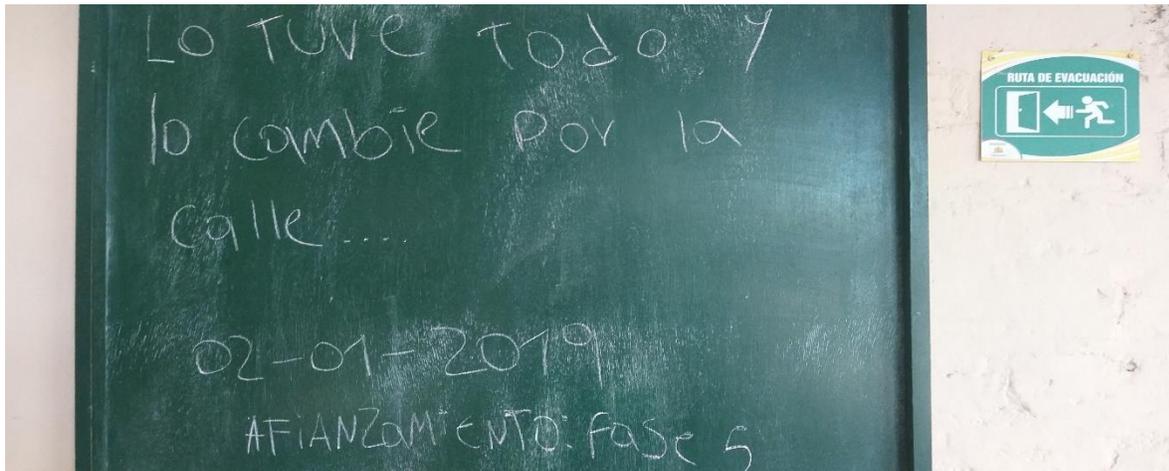


Figura 16. Inscripción en Comunidad Convivencial

Lo tuve todo y lo cambié por la calle. Esta inscripción se encuentra en una pizarra incrustada en la pared, al ingreso a la sección de Comunidad Convivencial.

Como última categoría a analizar, quiero dar cuenta de una representación social sobre educación que emergió en el análisis de prácticas y de discursos cuyos significados, visiones, concepciones y fundamentos se distancian de las perspectivas anteriormente abordadas. Es una representación social en la que se esboza una comprensión de lo educativo como proceso *social* que ha de reflexionarse, cuestionarse, analizarse y comprenderse. Es una representación social en la que puede evidenciarse por parte de los sujetos un esfuerzo por comprender que los procesos pedagógicos, en últimas, tiene que ver con nuestros contextos, realidades y circunstancias específicas en el devenir socio-cultural. Es así como desde esta perspectiva se posibilita abordar, reflexionar, cuestionar y tomar decisiones respecto a nuestro lugar en la familia, la sociedad, la escuela. El sujeto aquí es puesto tensión con respecto a las circunstancias en que ha transcurrido su vida, y por lo mismo, se le ha de hacer consciente de dichas circunstancias y de las razones que en últimas le llevaron por un camino u otro. Y en lo que respecta al abordaje de lo *educativo* en este escenario de trasgresión de la ley penal, la *representación social* apunta entonces a complejizar la condición del delito desde, como ya apuntamos antes en relación a Thomas Mathiesen, como una compleja red de fuerzas sociales.

No es ya una representación que se construye desde el castigo, no es ya una representación que piensa al sujeto como responsable exclusivo de su circunstancia de trasgresión penal: es una representación que lo ubica en unas coordenadas de tiempo, de espacio y de sujetos, y asimismo demanda de él responsabilidades: cómo se ha de asumir como sujeto dentro de esa sociedad.

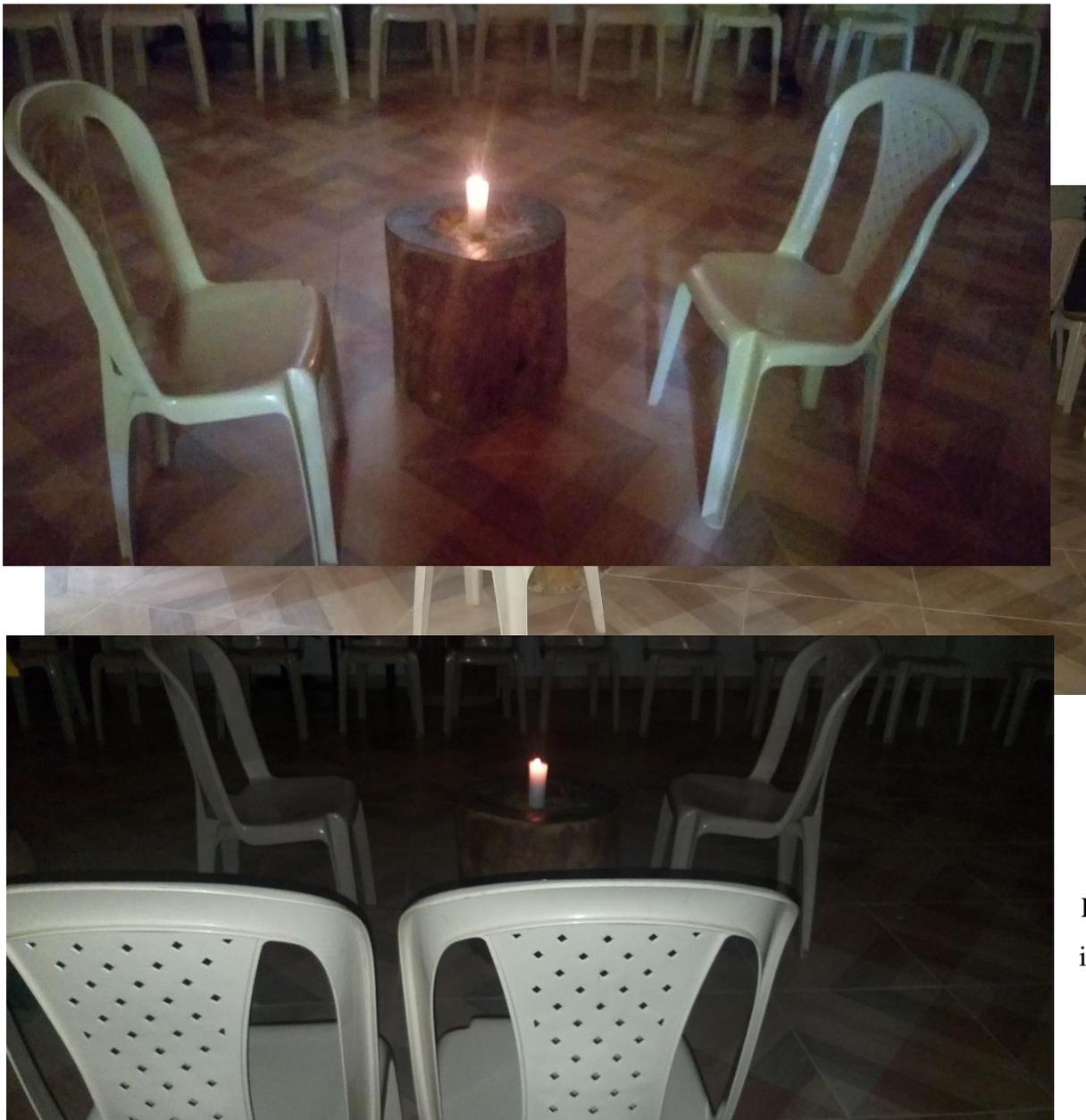
Y he mencionado el concepto de *sujeto*. ¿Cómo entender un concepto tan complejo, tan amplio, tan cambiante, tan ligado a los contextos, cargado de tantas significaciones desde disciplinas tan densas como la filosofía o la sociología por mencionar solo algunas? No es este un trabajo que tenga por objeto dilucidarlo, esto sobrepasaría las modestas proporciones que confinan este ejercicio a unos objetivos específicos ya delineados, pero tampoco puede eludirse su abordaje, por una razón muy significativa: si nuestra apuesta se ha ubicado en la lógica de desentrañar unas *representaciones sociales* sobre educación, necesariamente estas han de ser ubicadas y *aterrizadas* desde unos sujetos puntuales.

Para no extendernos en la cuestión, así como tampoco para eludirla, diremos que el referente central en la comprensión de la noción de sujeto lo **constituye** las elaboraciones que al respecto

nos ofrece Michel Foucault en su obra *la hermenéutica del sujeto* (1994). En esta obra, nos plantea la visión de un sujeto que, desde la noción del cuidado o preocupación del sí logra desarrollar “una actitud en relación con uno mismo, con los otros, y con el mundo” (Foucault, 1994, p.34-35). Es un sujeto que, partiendo de la propia etimología de la palabra, se *encuentra sujetado* a una serie de fuerzas y condicionantes de índole socio-histórico, *pero* que es capaz de *reconocerlos* y tomar posición frente a ellos. En este tomar posición, se encuentra el reconocimiento del otro como aspecto esencial en el *ocuparse de sí mismo*: “El otro es indispensable en la práctica de uno mismo para que la forma que define esta práctica alcance efectivamente su objeto, es decir, el yo. Para que la práctica de uno mismo dé en el blanco constituido por ese uno mismo que se pretende alcanzar resulta indispensable el otro” (Ibíd., p. 57), porque el sujeto no se construye para sí mismo sin esa relación con el otro, porque desde una perspectiva social, considerar al sujeto es también considerar su relacionamiento con los otros. Bien reconoce Foucault esta dimensión social del sujeto, que se ocupa de sí ocupándose también de los otros: “La práctica de uno mismo entra en íntima interacción con la práctica social o, si se prefiere, con la constitución de una relación de uno para consigo mismo que se ramifica de forma muy clara con las relaciones de uno mismo al otro” (Ibíd., p. 63).

Este abordaje me parece especialmente relevante en la comprensión de esta representación social porque lo que revela es este esfuerzo de los sujetos por generar un proceso educativo que reflexione y cuestione lo social, propiciando justamente en los adolescentes, en sus familias y en las víctimas de las acciones trasgresoras de la ley penal unas prácticas y concepciones donde el eje es la comprensión del sujeto y de sus realidades. Permite comprender, además, que las *representaciones* solo podrán desplegar toda su potencialidad comprensiva de los fenómenos humanos, y en particular de la educación en tanto se entiendan como construcción social: si la noción de sujeto ha de entenderse en los relacionamientos de este con las lógicas sociales, entonces las representaciones no podrán, al menos desde el asidero epistemológico definido en esta investigación, entenderse de forma aislada: han de comprenderse en una lógica social, que nos permita reconstruir las formas en que se entiende la educación en el contexto y realidad definidos en este trabajo.

En consonancia con lo anterior, me parece conveniente entonces analizar cómo se evidencia esta representación social de la educación desde la dimensión social. Deseo empezar retomando una de las experiencias más significativas que en mi opinión tuvo lugar en la Institución: la expresión de sentimientos, un escenario que me parece muy significativo y que nos revela justamente ese esfuerzo por abordar lo educativo desde una problematización de las fuerzas que intervienen en lo social. Para ello, quisiera darle paso al diario de campo, que es el que registra con más detalle los sujetos acaecidos durante este escenario. Pero antes de proceder con tales descripciones (y el posterior análisis), quisiera que el lector se ambientara un poco en los escenarios de lo que se va a exponer a partir de las siguientes fotografías:



Las
imá

Figura 17. Imágenes del escenario que se dispone para la expresión de sentimientos.

genes anteriores corresponden a fotografías que retratan la forma en que se dispone el escenario y todo el tema de los rituales para llevar a cabo la expresión de sentimientos. Dicha expresión de sentimientos constituye una estrategia en la cual, reunidos en círculo (recuerda mucho a los círculos de palabra y cultura propuestos por Freire y su desarrollo e intencionalidad presenta muchos elementos en común), se invita a un adolescente (el que desee hacerlo, todo esto desde la voluntad) a tomar el lugar de una de las sillas y exprese, verbalice, exteriorice aquellas emociones, sentimientos, pensamientos o ideas que le han estado mortificando, generando angustia. Eventualmente, cuando esa expresión de sentimientos tiene que ver con *otro sujeto* (lo que es lo más común, en la mayoría de los casos y como aconteció en el relato que ya expondremos), pongamos como ejemplo, cuando el adolescente desea expresar un sentimiento de culpa por el daño causado a otro adolescente del grupo, o a un familiar, se invita a esa persona (si está presente en el momento) a tomar el lugar que se encuentra frente al adolescente. De no estar presente, la silla permanece allí, vacía, como una presencia simbólica de ese otro al que se le desea expresar los sentimientos.

Ya de entrada los elementos descritos presentan asuntos de mucho interés en el presente análisis. En primer lugar, es una apuesta de tipo colectiva-comunitaria, donde se propicia un espacio de respeto y de confianza muy significativos y muy potentes para que el adolescente exprese aquello que le está angustiando, sobre todo cuando se trata de un *daño* causado a otra persona. La comunidad le rodea en grupo: están allí para animarlo, para darle fuerza... y para perdonarlo. Lo común en estos espacios es que después de que el adolescente ha expresado su sentimiento, ha pedido perdón por un daño causado, varios adolescentes se le acercan para abrazarle y reconfortarle. Generalmente, al final, todos se funden – nos fundimos, porque allí me encuentro yo también, no solo como observador sino como partícipe – en un abrazo que nos recuerda que en algún momento todos hemos podido, con nuestras acciones, romper el vínculo social, pero que nos congregamos como comunidad, para *en sociedad*, reparar esos tejidos que la *ofensa* – concepto este tomado del abolicionismo penal, que *resignifica* la noción de delito – ha roto. Ahora, sí, demos paso al diario de campo, que nos describirá el desarrollo de una de estas sesiones de expresión de sentimientos, cargada de significaciones, experiencias y elementos de análisis:

Ingresamos a una de las aulas de clase. Los adolescentes se organizan en círculo, no sin cierta dificultad, pues el espacio físico es un tanto limitado para la cincuentena de adolescentes, más otras personas que ya indicaré y cuya presencia tendrá un papel fundamental. Nos encontramos, además, el maestro que acompaña, organiza y está a cargo de la sesión. En el centro, las sillas en la disposición y forma que ya mencioné con antelación.

Las personas que ya indiqué que allí se encuentran, además del maestro y los adolescentes, las constituyen dos mujeres adultas y un niño, que no ha de superar los doce años de edad. Nos ponemos de pie para dar inicio a la sesión. El educador saluda al grupo y hace una breve introducción al espacio, señalando su importancia terapéutica y conminando a los adolescentes a participar en el mismo. Luego de esto, nos sentamos. “¿Quién desea expresar un sentimiento?”, pregunta el maestro. Un adolescente se pone de pie y después de recibir la aprobación del maestro para tomar posesión de la silla que corresponde a quien expresa sentimientos se sienta. Casi de inmediato, las dos mujeres que ya describí toman el lugar de las dos sillas que se encuentran frente al adolescente. Allí comprendí el sentido de la presencia de las mujeres y del niño: se trata de una visita de una de las familias a uno de los adolescentes, evidentemente del que ya se encuentra frente a ellos para expresar sus sentimientos.

El joven empieza a expresarse. Pide perdón a una de las mujeres, su hermana, según indica, por los reiterados sufrimientos que le causó a ella y a su madre, la otra mujer. Ya develados los vínculos del adolescente con las mujeres todo empieza a cobrar un mayor sentido.

Sufrimiento que derivaron – empieza a relatar – de su constante ida a la “olla” [lugar de expendio y consumo de drogas ilícitas, con fuerte presencia territorial de bandas ilegales] para adquirir y consumir drogas ilícitas. Pide perdón porque las situaciones en el barrio lo ponían en constante riesgo para su vida, señala que a diario se presentaban enfrentamientos armados y aun así a él no le importaba que su madre se la pasara angustiada en casa, rogando a Dios por su regreso. Relata que llegaba a quedarse has

cinco días por fuera de casa, consumiendo drogas ilícitas. En este punto, su voz se quiebra y las lágrimas ya ruedan copiosamente por su rostro. Se tapa la cara con las dos manos y llora desconsoladamente. En el recinto el silencio es absoluto y se observan rostros que empiezan también a evidenciar llanto en sus ojos. Me atrevo a afirmar que, con las particularidades propias que entraña un relato, pueden verse identificados en aspectos generales que este expone. ¿y yo como investigador? Me siento profundamente afectado por el relato. Y ciertamente, encuentro también razones para sentirme identificado. No porque haya incurrido en las mismas conductas, sino por esos relatos que exponía en las primeras páginas de esta investigación: porque es el relato de tantos jóvenes de mi barrio, de mi comunidad, condenados a repetir las mismas circunstancias. A duras penas puedo contenerme, y me impongo la imperiosa necesidad de mantener incólume, recordando además ese papel que allí cumplo como investigador. Pero continuemos con el relato. El joven continúa señalando situaciones y acciones acometidas que, dice, le generan gran sufrimiento. Maldice la droga, la señala como culpable de haberle quitado tiempo valioso con sus seres queridos. Las mujeres se descomponen en llanto. Lloran, igual que él, copiosamente y empiezan a expresarle que lo perdonan, que su mayor anhelo es luchar por él, por su recuperación y verlo superar sus adicciones y dificultades. Pero el joven no ha terminado de expresar la angustia que lo domina y empieza a señalar más culpas, más tristezas, más faltas. Le pide perdón al niño que allí se encuentra, su sobrino. Le pide perdón porque alguna vez, en medio de la ansiedad por consumir drogas ilegales, robó y vendió su Tablet, la misma que le habían dado como “traído del niño Dios” [regalo que se hace con motivo de la celebración de navidad, la noche del 24 de diciembre]. Le pide perdón, dice, porque recuerda cuando lo encargaban de llevarlo a la escuela y no lo hacía, o directamente iba a sacarlo de allí para mandarlo a la olla a comprar droga. El niño no expresa nada, pero como los demás también llora copiosamente. El maestro interviene aquí, se dirige al adolescente para propiciar una reflexión a propósito de lo que acaba de narrar. Le pregunta acerca de qué opina hoy, en perspectiva de estas acciones, y sobre sus emociones y sentimientos ahora que tiene la posibilidad de volver a revisar ese pasado. El adolescente reitera el dolor que le produce las conductas acometidas en el pasado, expresa su anhelo de dejar atrás todo lo malo. Dice que hoy su deseo es apoyar a su sobrino en su

deseo de ser futbolista y manifiesta que cuando salga de la Institución, rehabilitado, le apoyará en la búsqueda de una escuela de fútbol, o del deporte que él desee.

En este punto, muchos no pueden contener su llanto. El maestro expresa que el pasado como tal ya no se puede cambiar, pero sí está en nuestras manos las decisiones que tomemos en adelante para reparar y no repetir el daño que se ha causado. Invita al adolescente a la familia a fundirse en un sentido abrazo, mismo que parece tomarse varios minutos. Entonces, varios adolescentes del círculo se le acercan, le abrazan y le dirigen palabras de ánimo y de motivación. El maestro invita a que todos nos tomemos por los hombros, en una suerte de abrazo colectivo y que repitamos fuerte la siguiente consigna: “perdono mi pasado”. Así lo hacemos.

El maestro invita a otro adolescente a expresar sentimientos. Luego de algunos segundos, un adolescente se motiva a hacerlo y toma el lugar correspondiente. Sus sentimientos también involucran a su familia, en este caso a su madre, y a un hermano. Pero a diferencia del caso anterior, estos no se encuentran en la sesión, por lo que las sillas de enfrente permanecen vacías, como símbolo de su presencia. Le pide perdón a su madre, por algunas situaciones similares a las expresadas por el adolescente anterior: por su consumo problemático de drogas ilegales, porque lo hacía aún en la casa, con ellos allí presentes. Y pide perdón por una situación que nos heló a todos la sangre: por inducir a su hermano, de escasos de diez años, a consumir drogas ilegales, aun cuando este sufre de problemas mentales, según relata el adolescente. El maestro, al igual que en el caso anterior, también interviene, le hace reflexionar sobre las implicaciones de aquello: ¿cuánto daño pudo causarle a su hermano, que además de ser apenas un niño, sufre de dificultades de orden cognitivo? En todo caso, lo invita también a perdonar su pasado y a que cuando se posibilite la visita de su familia, se aborde esta situación.

Cuanto para decir, para analizar de las situaciones anteriormente descritas. Ya hemos apuntado a algunos elementos de interés:

-
- ✓ La propuesta de orden comunitaria y colectiva en la realización de la expresión de sentimientos. Se trata de que, en grupo, se escuche y se apoye a quien ha decidido exteriorizar aquellas emociones y sentimientos que lo agobian por su historia de vida. Esto propicia, además, que con el relato de cada uno los demás puedan sentirse identificados y encontrar en ellos aspectos de su propia vida. El sujeto está puesto en una constante reflexión, no solo de sus propios actos, sino también en relación a los de los demás. Y es un sujeto que no está solo. Asume dentro de un colectivo sus responsabilidades y este colectivo le brinda acompañamiento, ayuda, solidaridad. Son, en últimas, las posibilidades de construcción social de nuevas posibilidades de ser.

 - ✓ El énfasis que se pone a los procesos de reconocimiento y reparación del daño causado. Así, el sujeto está frente a su familia, en muchos casos, frente a aquellos a los que causó daño con la trasgresión de la ley penal. Entonces, asume, pero no asume solo: familiar y socialmente se genera un círculo de apoyo y se construyen, en colectivo, las alternativas que han de reparar los daños causados.

 - ✓ Se genera un espacio que problematiza, que reflexiona, que retoma esos relatos para comprender las situaciones acontecidas, para dimensionar los factores humanos allí involucrados. Y a partir justamente de esa constante reflexión y análisis se propende por alternativas, por soluciones, por acciones de transformación. Y en ese proceso, es bueno reiterarlo, se da una participación de orden colectiva. No se deja al sujeto solo con el peso de los actos y de las circunstancias. Se asume así un carácter de tipo social en las prácticas y discursos.

 - ✓ Se generan nuevas formas en el relacionamiento maestro-adolescente diferentes a las formas tradicionales, altamente hegemónicas y verticales de lo que podemos llamar *educación tradicional*. Aquí, todos estamos en una organización comunitaria de tipo *horizontal*: los que deseen participar lo hacen desde su deseo, y el maestro no se rige como una figura de autoridad. Ciertamente, sí adopta un cierto rol de *gestión* en la medida en que invita a las

intervenciones y organiza algunos asuntos en cuanto a los tiempos y ritmos del espacio mas no se concibe como una figura protagónica o sobre la que repose en *sentido de la verdad*.

- ✓ La perspectiva psicológica-terapéutica del proceso adquiere, en esta propuesta pedagógica, dimensiones muy diferentes a las de la simple patologización o reducción del sujeto. Ya hicimos algunos abordajes críticos en el apartado anterior respecto a esa *representación social de la educación como proceso de terapia*, donde se evidencia un sujeto en falta, carente y *peligroso*, al que debe *reeducarse* bajo una escala de valores definida institucionalmente sin unas apuestas teórico-epistemológicas claras, con la carga de responsabilidad sobre el delito que se le endilga exclusivamente al sujeto.

Si bien en esta práctica pudiéramos hallar también esfuerzos de orden terapéutico, estos se resignifican y adquieren, como ya se dijo, unas dimensiones particulares que la diferencian de las descritas y analizadas en el apartado anterior. Porque no se trata de negar el papel de las emociones o de la configuración individual del sujeto, se trata de ubicar estos aspectos en unas coordenadas más complejas de interacción social, entendiendo que estas se han de comprender a la par de **como** se entienden las circunstancias sociales del delito. Se concibe en este ejercicio de círculo de cultura, que ciertamente hay responsabilidad individual que el sujeto ha de asumir, se plantea que en verdad ese sujeto, con la trasgresión de la ley penal, ha causado un daño al vínculo social que en definitiva debe asumir, pero esto se problematiza a la luz de las complejas fuerzas sociales involucradas en el delito, como bien lo hemos planteado ya en varias ocasiones desde la propuesta de Mathiesen.

Todo esto, ya lo señalamos, en una propuesta con la que bien podemos establecer algunas analogías en lo que Freire planteaba como los círculos de cultura. Estrategia que posibilita (re)pensar otras formas de asumir los procesos educativos, porque en ellos se la da posibilidad de que los educandos – en nuestro caso, los adolescentes – participen activamente y puedan propiciar escenarios de debate y discusión.

En su obra *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido* (2017, p. 58, 64, 198) en varias ocasiones nos menciona Freire la potencia de esta estrategia y la

implementación que hacían para discurrir con los sectores campesinos de diferentes geografías latinoamericanas alrededor de sus construcciones de conocimientos, de sus realidades sociales y de la búsqueda de alternativas de existencia.

En una línea muy similar a la expresión de sentimientos, tenemos los encuentros de familia que se desarrollan en la Institución. Estos, son el esfuerzo por involucrar ese contexto socio-familiar del adolescente en el proceso pedagógico. Ya en apartados anteriores expresamos algunas críticas en relación a que dichos encuentros siguen estando pensados todavía en la lógica institucional. De todas maneras, hay algunas apuestas valiosas en esta práctica y es importante que las señalemos.

Los encuentros de familias, ya dijimos, son la estrategia que puntualmente busca articular el entorno del adolescente al proceso. Allí, se da un contacto entre ese contexto social del adolescente con la Institución. Los encuentros de familias ocurren una vez a la semana, generalmente los viernes, con algunas variaciones que dependen de la programación de actividades de la Institución.

Mientras en las demás secciones de la Institución, la mayoría de adolescentes encuentra en el viernes la oportunidad de salir de la Institución, con excepción de aquellos que presentan una situación especial con respecto al resto, en Comunidad Convivencial los adolescentes han de permanecer en la Institución, y los viernes serán para las visitas de aquellas familias que tengan la posibilidad de asistir. Esto revela una situación que me parece importante al menos señalar, aunque no la abordemos en el análisis: por situaciones de orden socio-económico, no todos los adolescentes reciben visita de sus familias, llegando algunos a permanecer semanas (e incluso meses) sin ver a sus seres queridos. Dentro de estas condiciones socio-económicas se encuentran circunstancias como que la familia del adolescente es de otra ciudad o municipio y su desplazamiento en la Institución es muy compleja, o que los recursos económicos no le permiten solventar los gastos por concepto de transportes. Como ya dije, dejo esta situación *simplemente enunciada*: ya dejo en el lector el trabajo de hacer sus elaboraciones y de encontrar en estos elementos que considere pueda aportar al presente análisis.

Pero volvamos al tema de los encuentros de familias. Las familias que visitan a los adolescentes cuentan con una oferta interesante de actividades y de prácticas que la Institución desarrolla con ellas cuando cuenta con su presencia. Observe, el lector, las siguientes imágenes:



Lo
que
nos
mu

Figura 18. Espacio de familia que se acomparten en la Institución

estran las imágenes corresponde a algunas actividades desarrolladas durante la temporada de diciembre del 2019. Allí, las familias y los adolescentes tuvieron la oportunidad de compartir y festejar en diferentes momentos. Una de las actividades más significativas fue la intervención de uno de los maestros, que aprovechó la ocasión para plantear algunas reflexiones a propósito del momento y de la época. En su discurso articuló reflexiones sobre el sentido de la *navidad* (indudablemente, aquí hay una herencia religiosa, como la ya señalada en el apartado anterior) pero desde la óptica de las necesidades y circunstancias de las familias. Como me parece que logran retratarlos las fotografías, hubo momentos muy significativos para el diálogo, para pedir perdón, para expresarse tantas emociones acumuladas hasta el momento.

Se nos revela, pues, un sentido de lo educativo como problematización y reflexión de lo social, porque las familias *construyen* con los adolescentes y los maestros, porque hay verdaderas elaboraciones colectivas muy significativas. Ciertamente, es necesario que estas empiecen a plantearse también desde los propios escenarios sociales en que viven cotidianamente los adolescentes y sus familias: los entramados barriales y de ciudad en los cuales habitan. Pero esa es la apuesta que ha de construirse en la medida en que propiciemos una *representación social de la educación* en este contexto de responsabilidad penal *como una necesidad de profundos cambios en nuestras estructuras sociales*, que pasan por la forma en que se constituyen nuestros territorios, hasta las ideas, pensamientos y nociones que compartimos sobre lo educativo y lo penal.

Ahora, en este análisis, deseo aludir a uno de los acontecimientos ocurridos con uno de los adolescentes y uno de los maestros que más me marcó en el devenir de la investigación, una de esas situaciones que irrumpe en la rutina, que desborda las situaciones, que toca todos los límites y te cuestiona en toda la profundidad de tus creencias, elaboraciones académicas y hasta en la vida personal, esa que a veces creemos ajena al torbellino de la academia y el trabajo.

Lo primero que hay que apuntar es que son tantas las variables y aristas a considerar, que se trata de una de esas situaciones que cuesta asociar a una sola *categoría de análisis*. Parece resistirse a ser encasillada y bien pudiera tener matices que apelan a uno u otro. Decido, no obstante, ubicarla en los análisis del presente apartado porque considero que es el que más herramientas

epistemológicas puede ofrecernos en su comprensión, y porque en últimas, de acuerdo con la posición asumida en esta investigación, es desde la reflexión social que se posibilita el diálogo con los otros elementos.

18 de enero de 2020

Sobre un incidente acontecido en la Comunidad y cómo en dicho evento se desvela un entramado complejo de representaciones sociales sobre educación no tanto desde el discurso sino desde la acción e intervención.

Hoy ha acaecido un evento que me ha dejado profundamente afectado en mis fibras sentimentales y ha generado profundos cuestionamientos en los referentes teórico-epistemológicos que hasta ahora, se supone, han cimentado mis prácticas pedagógicas en distintos escenarios educativos.

Siendo alrededor de las 10 de la mañana, me encuentro al interior de la “casa”. De pronto, desde la reja que conecta con la parte de afuera, donde se encuentra el jardín, la granja y más allá otra reja que divide los linderos de la casa de la comunidad convivencial, escucho fuertes gritos. Parece que riñen. Me acerco y alcanzo a escuchar al maestro C... que grita airado:

- Es que eso de bestias, de animales –

No logro comprender por qué viene diciendo esto, que es lo que ha originado tales enunciados, pero alcanzo a dimensionar que la situación es tensa y algo que no es de menor calado se está desarrollando. Mis intuiciones no fallan. Observo a dos adolescentes lidiando con otro, tratan de someterle, le traen casi a rastras, y se evidencia un fuerte forcejeo. De atrás, los gritos de otro maestro. Los jóvenes llegan al pasillo y allí someten a duras penas al joven que ha venido resistiéndose con violencia. Entonces se acerca el maestro S..., que grita estruendosamente:

- ¿A usted cómo es que se le ocurre amarrarle una piedra al cuello de una rata e intentar ahogarla?

Empiezo entonces a entender la situación y lo que ha ocurrido recientemente. Además, posterior al hecho, tengo algunas referencias de adolescentes que percibieron los hechos desde que estos se desencadenaron. Según me cuenta, el adolescente, en un intento por impresionar a unos adolescentes recién llegados al proceso, amarró una piedra al cuello de una rata que encontraron en el jardín y la estaba ahogando en el estanque de una fuente que allí mismo se encuentra. El reclamo se dirige, como es obvio, al adolescente que tienen reducido en el piso, que grita, manotea y se encuentra en crisis. El adolescente le responde:

- Sí, pero es que vos me pegaste, no tenías por qué pegarme, vea los chichones que me sacó. Usted es educador y no tenía por qué pegarme –

El joven patalea, grita, la situación es agitada. El maestro se acerca al adolescente, se agacha hasta el nivel del piso, que es donde los otros dos adolescentes lo tienen reducido. Acercando su rostro al del adolescente, continúa el maestro C..., con una voz fuerte y pronunciada:

– ¿Le viste la cara a la rata, S...? ¡Yo sí se la vi! Era una cara de miedo, de angustia, S..., ¡¿por qué la estabas ahogando?! ¡¿Te gustaría que a... (y aquí pronuncia el nombre de una mujer cuyo nombre no pude recuperar) la arrojasen al río porque está consumiendo bazuco?! Por Dios, S..., reaccioná hombre, cómo vas a hacer algo así. Sabés que eso te da para expulsión, S..., eso te da para que te saquen del proceso, por torturar a un animal indefenso –

El joven responde a los gritos, con violencia, con los mismos reclamos ya proferidos:

- Sí, pero ¿usted por qué me pegó? ¿Por qué no me regañó, por qué no me mandó para la habitación?

La situación parece desbordada. Ya son cinco el número de adolescentes que deben aguantar los embates de un joven que parece decidido a arrojarse al maestro para agredirlo. Entonces, este último le da un giro a la situación, toma una medida a mi modo de ver arriesgada, pero que en últimas refleja su experiencia y capacidad de decisión en momentos de crisis. Les ordena a los adolescentes que están conteniendo al joven, que lo levanten (ya indiqué que el joven se encontraba reducido en el piso, escena que inevitablemente relacioné con el entorno carcelario, los métodos de detención y reducción. En fin).

Decía, pues, que el maestro dio la indicación de que levantaran al joven, y cuando estuvo hecho, ordenó que lo soltaran. La expectativa es alarmante. Los adolescentes que lo habían tenido sujetado vacilan un poco, incluso lo hacen con recelo, y a su modo, cada uno, le agarra alguna parte del cuerpo o la ropa al adolescente, como a la espera de que lo peor ocurra y entonces tener opciones para reaccionar. El maestro libera un tanto la tensión expresando:

- Suéltelo, que yo sé que S... no me va a pegar –

El joven camina dos pasos para hacerse en la esquina del pasillo, quizás como en un acto reflejo de protección. Se contiene de agredir al maestro, porque quizás sabe que de ahí la situación se tornaría irreversible. El maestro le hace una petición que nos parece inverosímil en el momento. Le pide al adolescente que le abrace:

- Venga, S..., abráceme, y si tiene mucha rabia, abráceme con fuerza, así sea con fuerza de la rabia que siente –

El joven no mueve un músculo de su cuerpo para abrazar al maestro. Es el maestro entonces quien se dirige a él y le abraza. Pero el joven no tiene ninguna disposición de abrazarlo. Su reclamo se hace reiterativo, en los mismos términos: el porqué de la supuesta agresión que él aduce insistentemente. El maestro le expresa que no fue una

agresión, que lo que hizo fue reaccionar al tan cruel y despreciable en el que había incurrido, a saber, el intento ya referenciado de ahogar a una rata en el estanque de la fuente.

El joven le expresa:

- Es que ellos me dijeron, maestro, ellos me dijeron que lo hiciera –

- Entonces – replica el maestro – si ellos le dicen que se fume un bazuco, ¿usted se lo fuma?

La referencia es clara, contundente e intencionada. Es claro que hace referencia a aspectos de la vida del adolescente que resulta álgidos y que por lo mismo tocan fibras sensibles. La estrategia del maestro acá es generar una rememoración del esfuerzo que están haciendo estos jóvenes en el programa por abandonar el consumo problemático de drogas ilegales.

De cara a la comprensión de las representaciones sociales sobre educación, ¿qué nos revela este acontecimiento? La reflexión, ciertamente, merece que nos detengamos en varios aspectos. Ya dije que en lo que respecta a mí como sujeto- persona, como sujeto-investigador y como sujeto-maestro, vi ponerse en juego todo un despliegue de *representaciones sociales* que de entrada me confrontan con mis propias concepciones, ideas, construcciones teóricas...

Quiero partir para este análisis de la siguiente premisa: las representaciones sociales no son solo aquellas que emergen de los discursos y expresiones que explícitamente emplean los participantes en las preguntas, entrevistas, diálogos y documentos. El desarrollo de la presente investigación ha permitido comprender que nuestro proceder fáctico, en hechos que demandan de nuestro actuar, y sobre todo, en hechos que exigen como ese “llamado formativo” porque las circunstancias son apremiantes, porque el sujeto se ve abocado a decidir, elegir y tomar acción, también decía, en ese escenario, se ven reflejadas nuestras representaciones sobre los hechos que estén en juego, con un elemento que normalmente no nos es posible determinar ni en las entrevistas, ni en diálogos, ni en los documentos: de qué forma esas representaciones sociales

afectan nuestras maneras de proceder y en últimas cómo actuamos en el plano de lo *real* frente a las situaciones y circunstancias que se nos presentan.

Porque ciertamente en la entrevista – por poner un ejemplo – podemos develar los sentidos que desde la experiencia social-colectiva una persona le da a determinado asunto, pero difícilmente podremos ver la incidencia que tiene esa representación en los momentos en que ha de actuar y se han de poner en juego tales representaciones cuando llama la urgencia y el ejercicio práctico en los hechos. No podremos ver qué implicaciones tiene, cómo afecta y cómo se revela la representación sobre ese tema. Y cuando nuestro tema es la *formación*, sin duda podemos hacer muchas y muy valiosas indagaciones en entrevistas, diálogos y talleres sobre qué representaciones en términos sociales tiene el sujeto sobre dicho campo, sin embargo ¿cómo será su proceder, su actuar, su *práctica pedagógica* en el hacer mismo, ya sea que se trate de lo más cotidiano o de aquellas situaciones que sobresalen por su condición de *excepcionalidad*?, ¿qué papel juega o cómo afecta esa representación social sobre educación cuando se trata de acciones concretas y maneras de “intervención” – permítaseme esta expresión – en situaciones complejas, angustiantes, de tensión y zozobra?

Pues bien, esas son las preguntas que rondan a la presente historia. Porque tenemos en este relato con muchos elementos de comprensión que bien vale la pena analizar:

El sujeto trasgrede una norma. Pero a diferencia de lo que pudiera ser la trasgresión de otra norma – como saltarse una fila, descuidar el aseo de la habitación, o negarse a cumplir una indicación – esta trasgresión la conforma una situación que toca unas fibras muy sensibles y muy hondas, porque nos pone frente a la crueldad y la tortura. Se despierta algo más que la sola idea de intervenir cuando el otro ha desobedecido y *ya*. En últimas, es la sensibilidad que se despierta frente al dolor y el padecimiento que se causa de manera absurda y arbitrariamente a un animal. Es una situación límite. Pensemos el problema en la siguiente mecánica: como maestro, observo que mi estudiante tortura a un animal, como en efecto ocurre en este caso: el adolescente que ahoga a una rata en un estanque. ¿Bajo qué presupuestos pedagógicos actuaré en la presente situación? ¿desde qué referentes teóricos afrontaré la situación y orientaré a los jóvenes respecto a la situación acaecida? ¿mientras percibo el suplicio al que es sometido al animal, es posible que

simplemente recuerde a Paulo Freire y me acerque al joven sencillamente para dialogar con él, sin que brote ninguna emoción? O más bien, ¿actuaré desde una profunda indignación, que haga emerger mi rabia y toda consideración sobre lo más conveniente en términos pedagógicos termine anulado? Porque en todo caso, lo que puede observarse en la reacción del maestro, demos crédito o no a las acusaciones del adolescente sobre la presunta agresión, es una profunda convicción ética más que una reflexión de orden pedagógica. Ahora bien, podría señalarse que ambos – ética y pedagogía – no son en absoluto escindibles, que en este análisis los separo cuando en realidad van de la mano, pero el punto al que quiero llegar es en que no fueron tanto los conceptos de orden pedagógico, esos que se enuncian con mesura y sapiencia, los que orientaron al maestro sino más una reacción en el orden de la sensibilidad y la emoción los que se demarcaron en su reacción más que contemplaciones de orden epistemológico (aunque, nuevamente, haya que apuntar que ni sensibilidad ni emoción se separen de lo pedagógico). Ya acontecidos los hechos, ya por el crisol que el paso de los minutos le imprime al pensamiento, ya por un cierto “relajamiento” de las emociones iniciales, entonces sí, vienen las consideraciones de orden pedagógico, que se manifiestan en el esfuerzo del educador por generar en el adolescente la conciencia sobre los hechos cometidos. El intento de empatizar con respecto al sufrimiento causado al roedor intentándole ahogar, comparar tal hecho con lo que se sentiría si tal acción se realizase con una persona cercana (es decir, la mujer a la que se refirió el maestro).

Todo lo aquí planteado sobre esa sensibilidad y a la vez esa indignación y esa rabia que se despiertan a partir del actuar cruel de un sujeto, me recuerda dos referentes importantes para comprender lo humano que aquí se pone en juego. En primer lugar, Joan-Carles Mèlich en su obra *Ética de la compasión* (2010) propone una visión de la ética donde esta no se concibe desde los imperativos categóricos kantianos que aspiraban a una universalidad en cuanto a un ideal de la conducta humana, sino de esa comprensión de la fragilidad y del sufrimiento. Respecto al sufrimiento, nos dice:

No es el buen sentido, o la razón, como pensaba Descartes, sino el sufrimiento lo que está mejor repartido en el mundo. El sufrimiento trasciende nuestro tiempo y nuestro espacio, nuestras tradiciones, nuestras historias, y nos relaciona con otros tiempos y espacios, con otras tradiciones e historias.

Todo el mundo sufre, ha sufrido y sufrirá. Ineludiblemente. Además, la experiencia del sufrimiento nos libera del antropocentrismo. No solamente sufrimos los humanos. También los otros seres vivos (2010, p. 194) [El subrayado es mío].

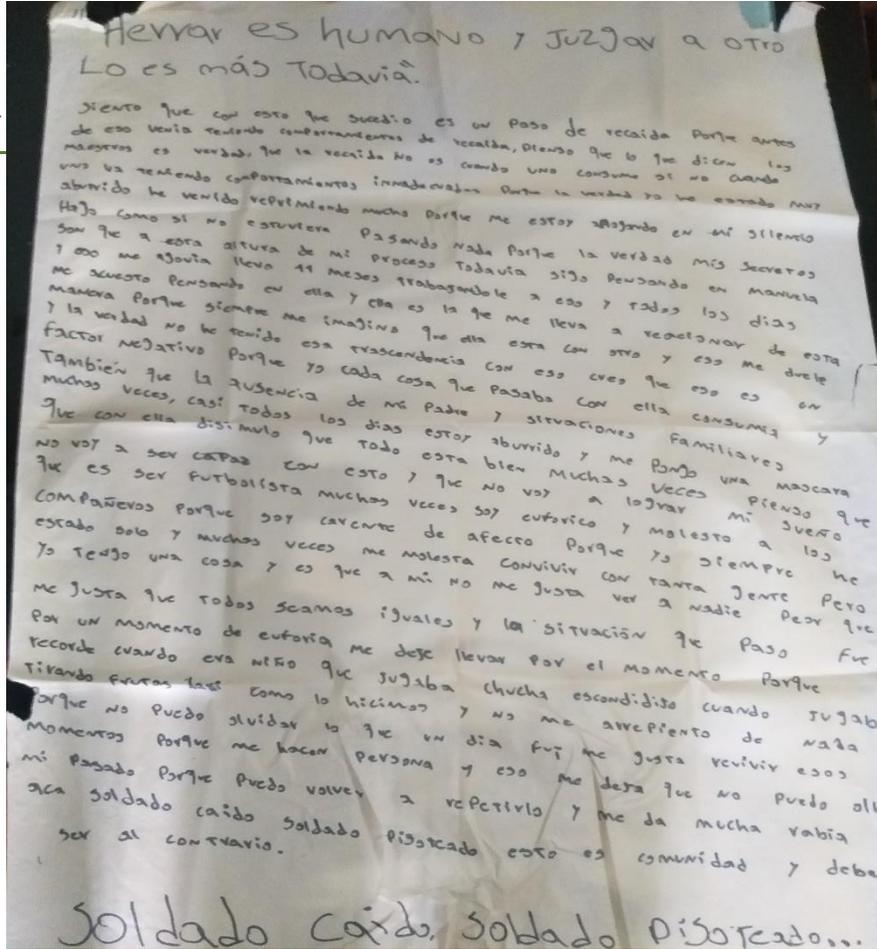
De la cita anterior se desprenden varios elementos. La capacidad que tiene la experiencia del sufrimiento de trascender y de posibilitar puntos de encuentro a pesar de las diferencias geográficas e históricas. Desde ahí ya se perfila un potencial ético del sufrimiento que luego desarrollará más puntualmente. Y por el otro, en el subrayado que hice de la cita, precisamente porque revela una dimensión ética que es posible evidenciar en el maestro cuando confronta al adolescente sobre si vio en la cara del animal el sufrimiento que le estaba provocando. Es esa liberación de antropocentrismo, y es la capacidad de ubicarnos éticamente con las otras formas de vida en la medida de su capacidad de sufrir, como nosotros.

¿cómo puede entonces, esta experiencia del sufrimiento y del dolor, llevarnos a plantear un paradigma ético? Mèlich responde a partir de tres elementos fundamentales:

1. No hay ética porque sepamos qué es el “bien”, sino porque *hemos vivido y hemos sido testigos de la experiencia del mal.*
2. No hay ética porque uno cumpla con su “deber”, sino porque *nuestra respuesta ha sido adecuada, aunque nunca pueda ser suficientemente adecuada.*
3. No hay ética porque seamos “dignos”, porque tengamos dignidad, porque seamos personas, sino *porque somos sensibles a lo indigno, a la indignidad, a los excluidos de la condición humana, a los infrahumanos, a los que no son personas.* (Ibíd., 222) [Cursiva en el original].

De acuerdo entonces con lo que propone Mèlich en los fragmentos anteriores, la reacción del maestro estaría dada no tanto por un ideal desde el cual pudiera posicionarse, sino por una

Las anteriores de una que ya el primer estos cuando la



imágenes hacen parte situación describí en apartado de análisis, abordamos

representación social de la educación en ese sentido punitivo. En esta oportunidad, nos centramos en el hecho de que los adolescentes portaran overoles que los señalaban como trasgresores de la norma y cómo ello nos permitía entender una dimensión punitiva de la educación. Pero no nos centramos en lo que los adolescentes estaban desarrollando en ese

Figura 19. Carteleras escritas por adolescentes con reflexiones sobre su proceso. momento: un

ejercicio escritural a partir de la conducta en que habían incurrido.

Dicho ejercicio consistía en la elaboración de unas carteleras donde cada adolescente debía plantear sus reflexiones alrededor de lo ocurrido, planteando cada uno su propia perspectiva de los hechos y proponiendo algunas alternativas de solución.

Antes de entrar en sí con el análisis propiamente dicho, me parece interesante apuntar un aspecto que se presenta como algo bastante interesante. Y tiene que ver con el siguiente punto: cómo el conjunto de una misma situación, a saber, los adolescentes vestidos de overol redactando unas carteleras puede tener incluso diferentes maneras de interpretarse y cómo puede ser abordado desde diferentes categorías de análisis. O, en nuestro caso particular, cómo pueden revelarse los matices de diferentes representaciones sociales. En todo caso, en lo que respecta al ejercicio de escritura que los adolescentes estaban desarrollando, me parece valioso entender tal proceso

desde una lógica social, porque como bien plantea Daniel Cassany (2008): “un escrito tiene *interlocutores*, un autor y un lector que se manifiestan en el texto con una identidad, imagen, cara o máscara preelaborada. Estos se implican en el escrito para cumplir con algún propósito de su interés. No actúan como individuos aislados, sino que forman parte de instituciones sociales, articuladas en la comunidad” (p. 36). [Cursiva en el original]. El planteamiento de Cassany nos ofrece elementos valiosos en el análisis en la medida en que ubica el proceso escritural *desde los sujetos*: tanto quien escribe como quien lee. ¿Qué sujeto, en términos del adolescente que escribe, se nos revela en las carteleras elaboradas? Más aún: qué sujeto en términos de sus *representaciones sociales* puede analizarse en los textos que conforman las carteleras. Llama la atención el uso de algunas frases *preelaboradas* que aparecen en las carteleras, mismas que parecen tomadas de alguna parte: “amar es un arte pero no todos son artistas”, “soldado caído, soldado pisoteado”, entre otras, que nos van perfilando una *experiencia social* de los adolescentes.

Y es que, siguiendo con Cassany, entender estos procesos de lectura y escritura implica comprender “su estructura funciones y retórica; al autor y al lector y a sus identidades respectivas, con su estatus social, su imagen y sus ideologías; a las instituciones a las que pertenecen cada uno, con sus valores, reglas, estructuras de poder e imagen social, etcétera” (Ibíd., p. 36-37). Es interesante que nos plantee Cassany que en un proceso de escritura se encuentren involucrados los elementos que justamente son los que conforman esta investigación. Entender esos valores, esas estructuras de poder y esa dimensión institucional son en parte el ejercicio de análisis de las *representaciones sociales*, por lo que estos recursos escriturales a los que hemos podido acceder cobran mayor relevancia.

Lo anterior se hace más álgido si vemos cómo en la primera imagen se percibe que las carteleras fueron expuestas en las puertas de las habitaciones de los adolescentes, y en otros lugares en que pudieran verse y ser leídas por los demás miembros de la comunidad. Lo que tenemos, por tanto, es un carácter social de la escritura que se refuerza aún más.

En esa línea de los *valores* que nos habla Cassany podemos evidenciar en las carteleras esas *representaciones sociales* alrededor de determinados comportamientos que se esperan de ellos, mismos que han sido construidos comunitariamente.

Podemos observar, pues, un sentido social en estos ejercicios de escritura. La apuesta porque los adolescentes hagan uso del código escrito ya evidencia un interés por trascender **los** meramente personal. Al apelar a la escritura, se busca que el adolescente comparta sus perspectivas y sus experiencias sobre determinado asunto. Esto último se refuerza con el hecho de que luego tales producciones son compartidas con la comunidad.

Luego, en las ideas que allí se plasman, observamos la incidencia de ese *contexto socio-cultural*: el uso de ciertas expresiones y palabras, determinados valores que allí se reflejan, y la forma en que se da cuenta de temas emocionales nos habla entonces de una incidencia de lo social en este ejercicio en particular. Quisiera finalizar el análisis de estas producciones escritas de los adolescentes, profundizando en esa reflexión sobre el contexto desde lo que nos proponen Martínez, López y Gracida (2004, p. 80-81):

El contexto influye en todos los niveles de la situación comunicativa. Todos los textos se producen en contextos específicos y están configurados por la cultura y por el entramado social en el que surgen. El contexto es parte sustancial de la interpretación textual, tanto en los niveles de comprensión como en los de producción, pues en todos los casos se crean significados que construyen los hablantes (...)

El contexto debe forzosamente atender a los participantes en la situación comunicativa, a sus acciones de comunicación (verbales y no verbales), a las características del entorno físico que resulten de relevancia y a los aspectos que produce la acción verbal. [El subrayado es mío].

Estos últimos planteamientos me parecen pertinentes para sustentar entonces la relevancia de apelar a otros recursos en la investigación. En una cartelera bien puede encontrarse ese entramado social y esos significados construidos por los hablantes: en últimas, las representaciones sociales que nos interesa descubrir.

Por último, quisiera “cerrar” – por decirlo de alguna forma, aunque este término no sea muy coherente con las apuestas epistemológicas de este trabajo – este análisis de la *representación*

social de la educación como problematización de las circunstancias sociales abordando las comprensiones que sobre lo educativo se han tejido desde lo jurídico-normativo-penal, específicamente aquellos que tienen la función de definir las sanciones, y sus condiciones: los jueces penales. ¿Qué consideraciones hace un juez penal para adolescentes a la hora de *emitir* un fallo sancionatorio contra un adolescente?, ¿qué entiende un juez penal para adolescentes por educación cuando estamos ante un Sistema de Responsabilidad Penal que se define asimismo como *pedagógico* y *terapéutico*? ¿cómo sabe un juez que en verdad las medidas que ha adoptado sí cumplen con ese fin *pedagógico*, *terapéutico*? Son preguntas que se tornan esenciales si deseamos entender las *representaciones sociales sobre educación* en este contexto específico, y no tendríamos un panorama lo suficientemente amplio y significativo que ineludiblemente este trabajo tendría que desarrollar.

Esta investigación tuvo la oportunidad de que un juez penal para adolescentes nos compartiera, desde su función y papel de juez, sus construcciones de sentido alrededor de lo educativo, a través de entrevista *semidirigida*, que se tornó más en diálogo de saberes, al discurrir alrededor de asuntos álgidos y complejos. Lo que sigue es el abordaje analítico de sus aportes.

Al preguntarle sobre cuáles son sus representaciones sobre educación, y particularmente cómo indican dichas representaciones en esas decisiones que debe adoptar cuando se trata de definir una medida para un adolescente que ha trasgredido la ley penal, nos expresa lo siguiente:

No es una instrucción, la pedagogía no se puede entender como una instrucción, como enseñarle a sumar, restar, dividir, enseñarle química, física. No: aquí, dentro de nuestra jurisdicción, ese componente pedagógico es un cambio de estructura mental, tratar de que el adolescente desaprenda todo, una estructura mental que se ha formado por las influencias familiares, sociales, psicológicas entonces lo que se pretende es tratar de cambiar esa estructura por una estructura de respeto.

Ya desde aquí empiezan a perfilarse asuntos de interés. Porque lo que observamos es un reconocimiento a la necesidad de que el proceso educativo no se constriña a ciertos saberes clásicos que la escuela regular ha entronizado. Es muy significativo que los primeros asuntos que empieza a desarrollar el juez en la entrevista sea aclarar que en este escenario de Responsabilidad

Penal para Adolescentes es necesario apelar a esas condiciones humanas, más allá de saberes y disciplinas. Esto es muy significativo porque parece entonces sugerirse que el SRPA debe ocuparse de asuntos que de pronto en la escuela regular no se abordan: las formas de pensamiento, las construcciones de sentido de los adolescentes, etc. Parece darse incluso una contradicción entre escuela regular y las instituciones del SRPA: *nuestra jurisdicción* (expresión que usa a los elementos propios del SRPA) no se entiende de esta u otra forma, como puede inferirse que sí se da, por ejemplo, en otros *entornos*: la escuela regular-tradicional.

También resulta interesante el uso que se le da a la palabra *pedagogía*. ¿Se refiere a esta como “saber teórico-práctico generado por los pedagogos a través de la reflexión personal y dialogal sobre su propia práctica pedagógica”? (Vasco, C., 1999, p. 110) o ¿entenderá la pedagogía quizás como “dispositivo de poder y control que estructura y reestructura los códigos culturales dominantes (...) los cuales se legitiman como formas de discurso, experiencia y práctica”? (Díaz, 1999, p. 44). Es evidente que no se trata de una comprensión de la pedagogía como campo de saber, como disciplina, sino en el sentido de la praxis, que remite más bien a educación y en este punto es importante aludir al trabajo de Zuluaga, Echeverri, Martínez, Restrepo y Quiceno (1988), *Educación y Pedagogía: una diferencia necesaria* donde precisamente establecen un esbozo diferenciador entre ambos conceptos. Pero volviendo al análisis del fragmento de la entrevista, resulta más o menos claro que aquí la palabra pedagogía no hace referencia a un campo de saber, como decíamos sino a un conjunto de prácticas, a un hacer. Y un hacer que como ya dijimos, debe apuntar a un desarrollo de lo humano que vaya más allá de los conocimientos delimitados por la escuela. Un hacer que apunte al sujeto, a la persona.

Otras reflexiones de mucho valor emergen en su discurrir. Quisiera llamar la atención en lo que respecta a la reflexión que el juez plantea en torno a la influencia que ejerce el entorno en el sujeto, una reflexión en la que se vislumbra la necesidad de comprender la necesidad del contexto.

Toda persona está influida por su entorno social, y también confluyen unos factores psicológicos entonces la pedagogía propia de nuestra jurisdicción lo que hace es tratar de cambiar esa estructura mental, de una estructura mental dañina, por una estructura mental

de respeto, y que el joven sea consciente de los efectos negativos de su comportamiento ilícito

(...)

el equipo técnico lo que se debe de encaminar es a tratar cada problemática y también de acuerdo al entorno familiar y social donde se desenvuelva el adolescente, porque la sanción pedagógica no solamente va encaminada a rehabilitar ese adolescente sino también a formar su entorno familiar, para que sepan la forma como deben de fomentar los valores en ese adolescente y también inculcarle normas o pautas de convivencia social. Las familias también se tienen que involucrar en el programa a fin de que haya una atención integral.

Al ser indagado por las finalidades del SRPA empiezan a emerger también otros elementos que bien podemos encontrar en una propuesta como la que se hace desde el abolicionismo penal: considerar el delito desde una realidad más compleja, involucrando a los diferentes actores que se han visto incididos por el delito: el ofensor, la víctima y la propia comunidad, todo en ello en el marco de una nueva concepción de la *justicia* que no pasa por la idea del castigo, del dolor o del sufrimiento sino de la *reparación*:

El SRPA es una justicia que va encaminada a proteger, educar y rehabilitar al adolescente bajo los postulados de la justicia restaurativa, en nuestra jurisdicción no se tiene en cuenta exclusivamente la gravedad del delito para definir el tipo de sanción y el *quantum* de la sanción porque no es una justicia retributiva o punitiva y por ser una justicia eminentemente pedagógica, protectora y rehabilitadora prima para imponer la sanción las circunstancias y necesidades en que esté envuelto el adolescente.

(...) La justicia restaurativa ha sido consagrada en nuestra constitución y la justicia restaurativa lo que propende es restaurar los vínculos que se han fragilizado con el delito entre víctima, victimario y comunidad, propende por restaurar a la víctima desde un punto de vista moral y material.

En este punto cabría preguntarse entonces, desde un paradigma social en educación, cuál es el papel de un campo de saber como la *pedagogía* para contribuir con la consolidación de un sistema de justicia que no se conciba desde el dolor o sufrimiento sino desde la responsabilidad – de todos los actores involucrados –, la consideración del contexto socio-cultural y la búsqueda de un modelo de *reparación y reconstrucción* del vínculo que el delito ha causado.

Y en esa línea de la reflexión en torno a las complejas circunstancias sociales que rodean el delito, el juez apunta desde su propio ejercicio a una mirada crítica respecto a cómo concibe la escuela y las políticas públicas. Señala un asunto que en este trabajo es clave y que ya hemos analizado previamente: el lugar que tiene la *exclusión social* como problemática que propicia el delito. Como decía, ya este elemento fue señalado previamente. La exclusión como una de las formas que adopta la punición y desde una perspectiva social este tipo de asuntos **han** de señalarse y plantearse. Y entonces, es ahí donde podemos evidenciar en el discurso del juez una problematización de esas construcciones sociales que hacen que podamos ubicarlo en una lógica de la *representación social de la educación como problematización social*:

Lo que necesitamos justamente es la inclusión social de todos estos adolescentes porque la mayoría de los infractores son personas excluidas socialmente, las políticas publicad del Estado son muy, muy...no son políticas públicas con presupuestos generosos y son muy tibias y en esa medida se les abre una compuerta a los adolescentes, y como también opera en los adultos, se le abre una compuerta a la criminalidad. En la medida que el Estado implemente políticas públicas incluyentes, que al adolescente se le haga sentir útil en su entorno social y familiar, en esa medida el joven se va a rehabilitar. Por eso la prestación de servicios es una sanción pedagógica que ellos valoran mucho, ellos prestan un servicio a población vulnerable, y ellos se sienten contentos, satisfechos prestando ese servicio, porque ahí se les inculca que para reivindicarse con la sociedad ellos deben prestar un servicio gratuito a la población más vulnerable, por eso los llevan a los asilos para que les lean historias a los ancianos, para que los acompañen, para que les arreglen la alcoba, para que ayuden a hacer aseo del centro geriátrico, los llevan a las escuelas de los niños para que ellos compartan su experiencia de vida.

Entonces qué necesitamos: políticas públicas incluyentes, donde a los niños, niñas, a los adolescentes se les facilite el ingreso a la educación porque aquí se dice que la educación es gratuita pero es una falacia porque aquí en el colegio no le van cobrar matrícula ni mensualidad, pero si tienen que comprar uniformes, textos escolares, útiles, para desplazarse al colegio tienen que pagar unos pasajes, tiene que llevar plata para la media-mañana, entonces en últimas la educación no es tan gratuita como nos pretenden hacer ver.

Se problematiza en este discurso justamente esa falta de acceso a la educación, como una de las problemáticas que inherentemente se encuentran ligadas a los ciclos de violencia, criminalidad, exclusión. Esta visión constituye sin duda una mirada que supera la sola consideración del castigo como alternativa válida para abordar la trasgresión de la ley penal – incluso el juez es muy crítico respecto a esta perspectiva – tampoco reduce el proceso a la sola idea de *rehabilitar* al adolescente desde una perspectiva terapéutica que le endilga la entera responsabilidad del crimen – aunque en su discurso pueda encontrarse una *representación social* asociada a los discursos *terapéuticos* – sino que, en una visión compleja, entiende que lo individual-particular de ese sujeto adolescente ha de problematizarse con respecto a las condiciones socio-culturales y a la mirada crítica sobre la exclusión y la negación a ciertas posibilidades humanas. Es por eso que considero importante retomar un fragmento de la entrevista que ya se había presentado en el apartado anterior, pero que nuevamente viene aquí a apuntar necesidades y situaciones urgentes que llevan a repensarse constantemente la dimensión socio-educativa en este contexto. Por ello, deseo volver sobre sus palabras al expresar que:

se requiere profesionalizar más los equipos, aumentar los equipos para tener una atención más personalizada del adolescente, se necesita más presupuesto para ampliar los cupos y evitar el hacinamiento porque estamos viendo hacinamiento en todos los centros en este momento. Entonces necesitamos un presupuesto generoso todos esos aspectos. Ampliar los equipos, profesionalizar los equipos (...) ampliar los cupos y una atención integral con las familias y los adolescentes, una atención integral de familia-adolescente infractor y brindarle posibilidades al adolescente que continúe con su proyección educativa o de formación laboral (...) entonces lo que se pretende es que se le brinde oportunidades a

estos adolescentes para que continúen sus estudios, para que se les permita desempeñar alguna actividad laboral y que se implementan políticas públicas incluyentes, eso es lo que necesitamos políticas públicas incluyentes, en la medida en que un adolescente sea atendido por el Estado no está propenso a delinquir.

Sus palabras bien pueden entenderse a la luz de lo que propone Max Van Menen (p.215) cuando acertadamente plantea una crítica esos contextos socio-políticos que no propenden por una visión amplia del sujeto:

Una perspectiva social que niegue a cualquiera de sus ciudadanos la oportunidad de desarrollar su pleno potencial en relación al resto de la sociedad es corrupta desde un punto de vista pedagógico. Esto es tan cierto para las filosofías de la naturaleza humana como para las filosofías o programas políticos. No es aceptable desde un punto de vista pedagógico contemplar a los seres humanos, y especialmente los niños, como meros recursos para servir a la economía o al colectivo social y negar al individuo su singularidad e individualidad. Una perspectiva política o filosófica resulta antipedagógica si sólo se fija en el individuo sin reconocer que los humanos sólo pueden realizarse como tales por medio de sus relaciones de influencia con los demás

Quedan en el ambiente muchas preguntas, muchas sensaciones. Queda la perspectiva de que una transformación social profunda, una apuesta política seria y bien intencionada son necesarias de cara a plantear verdaderas soluciones a esta problemática. El cierre de esta representación social bien puede hacerlo el juez, cuando recoge los elementos centrales que aquí se han querido plantear, al sentenciar que:

*El SRPA es más social que jurídico (...) Esta jurisdicción es más social que jurídica. Esta es una jurisdicción con un carácter netamente social más que jurídico (...) ser consciente que *estos jóvenes han delinquido compelidos por unas circunstancias socio-familiares que les han sido adversas*, entonces tenemos que ser muy conscientes, que estos jóvenes si bien cometieron un delito, no son delincuentes, *tenemos que partir de ahí: de no tratarlos como delincuentes.**

6. ¿CONCLUSIONES? VOLVER SOBRE EL CAMINO RECORRIDO. APERTURA A NUEVAS COMPRESIONES

Cuando se asume una perspectiva fenomenológica o hermenéutica, no es posible pensar en “concluir” el texto, como normalmente se exige al final de una de acuerdo a ciertas “macroestructuras clásicas de la escritura investigativa”. No es coherente porque son formas de entender el conocimiento desde la construcción subjetiva y porque se defiende el carácter inacabado, siempre en construcción y parcial de la interpretación de las realidades sociales. El texto, de hecho, no se agota a los signos lingüísticos estructurados aquí con más o menos coherencia. El texto es el conjunto de significaciones construidas por los sujetos. No podemos hablar, ni siquiera, de un “final” de la investigación: la investigación continúa su camino en tanto en el lector resuenen las problemáticas y reflexiones planteadas. La reflexión se expande, se proyecta al entramado social. Sigue palpitando en los sujetos que en ella participaron y que contribuyeron en su construcción, y sigue viviendo, como ya se dijo, en los lectores inquietos que seguramente seguirán pensando los asuntos que se han expuesto. En tanto las preguntas y las reflexiones sigan vigentes, el proceso investigativo no ha culminado. ¿Conclusiones?,

¿finalización-cierre de la investigación? Es un punto de llegada al que arribamos, de hecho. Un punto de llegada que se configura en una apertura, apertura en cuanto posibilidad que se abre para que el lector participe aquí elaborando sus propias interpretaciones sobre los elementos que este texto le ofrece. Lo que conviene en este punto es volverle a presentar al lector, a modo de síntesis, algunas de las líneas de sentido más relevantes a las que este trabajo ha llegado, para que él emprenda su propio camino de comprensión, y para que, quizás, nuevos ejercicios investigativos se sumen a este entramado de comprensión.

El análisis de las representaciones sociales llevado a cabo en esta investigación permitió develar, al menos en un contexto específico, las formas de entender la educación por parte de diferentes sujetos en una Institución del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes.

Considerar los procesos educativos desarrollados con adolescentes en conflicto con la ley penal nos llevó inexorablemente a considerar la importancia que tiene plantear una mirada amplia, compleja y holística de las circunstancias personales, familiares, sociales, históricas, económicas y políticas que han propiciado dicha problemática, más allá de las perspectivas psicológico-terapéuticas, que son las más habituales y reiterativas. Pretender una comprensión amplia de este fenómeno exige una reflexión que pase por estas diferentes aristas de la experiencia humana, en todas sus dimensiones. Y es allí donde tiene relevancia una investigación desde las representaciones sociales, porque en la comprensión de estas construcciones sociales se perfila el análisis de los distintos factores involucrados en el fenómeno. Es el llamado que desde el principio de esta investigación se ha hecho a una comprensión *compleja y holística* de las circunstancias de la problemática.

Es claro que este trabajo no habrá podido dar cuenta de todos los elementos en juego. Pero al menos se permitió una reflexión desde lo educativo, tratando de comprender las relaciones, situaciones y circunstancias en el devenir de la problemática que nos ha ocupado en todo este trabajo.

El análisis desarrollado en este trabajo a partir de las representaciones sociales permitió dimensionar algunos asuntos sobre esta problemática, pero quisiera llamar la atención sobre al

menos dos: 1) Las Instituciones Educativas, sean estas regulares o de abordaje de lo educativo en contextos diferentes al tradicional, como un factor de exclusiones, de punición y de poder sobre el otro a través de estrategias como la medicalización, el aislamiento del cuerpo, la persistencia de algunas prácticas sobre el cuerpo y la imposición de la religión. Esta circunstancia, si no son la causa, sí contribuye al recrudecimiento de diversos conflictos sociales, entre los que se destaca el conflicto con la ley penal, y 2) La necesidad de un nuevo paradigma en las formas de comprender el conflicto con la ley penal, que haga énfasis en un abordaje serio, complejo y con un enfoque de transformación social. Paradigma cuyo énfasis esté puesto en entender las dinámicas personales, familiares, económicas y socio-culturales, y no solamente una perspectiva terapéutica que reduce el problema a factores de índole biológico o psicológico, pretendiendo explicar un conflicto que hunde sus raíces en las complejas formas de ser en la sociedad, a una *psicologización* del sujeto – en el mejor de los casos – o a una *biologización*. En un abordaje complejo, holístico, interdisciplinar, habrá que considerar, ciertamente, aportes desde la psiquiatría y la psicología. Sin duda, es mucho lo que podrán aportar, y seguramente sus aportes son acertados en la comprensión de muchas dinámicas alrededor de los sujetos. Pero el análisis no puede constreñirse a estas perspectivas y debe situarse en la lógica de los complejos entramados históricos y socioculturales.

¿Cuál es el papel de los entramados barriales en las circunstancias que llevan a un sujeto – niño, niña, adolescente o adulto – a infringir la ley penal?, ¿cuál es la incidencia del modelo económico hegemónico y de las crisis que son recurrentes en materia económica en los conflictos con la ley penal?, ¿cómo podemos entender las causas que llevan al conflicto con la ley penal desde los procesos de construcción de país, desde las profundas desigualdades en el acceso a los bienes culturales y materiales de nuestra sociedad? Estas y otras son preguntas esenciales que deben ser consideradas a la hora de abordar el asunto que nos compete, y son a la vez cuestionamientos que se omiten, se ignoran o directamente, *se esconden* cuando el interés se halla solamente en la identificación, definición y clasificación de los sujetos en conflicto con la ley penal desde taxonomías psiquiátricas, psicológicas y criminológicas pensadas desde la desviación, la anomalía y el trastorno.

Trastornos, desviaciones... de la conducta, de la personalidad, de las relaciones afectivas. Son categorías que intentan explicarnos por qué un sujeto se encuentra en situación de conflicto con la ley penal. Y ciertamente, pudieran en determinados casos y contextos decirnos algo sobre la problemática. Pero nada pueden decirnos del sufrimiento, de la angustia y la desesperación que causan la precariedad.

En lo que respecta a las instituciones educativas que abordan esta problemática, se **han** generado algunos acercamientos a lo que serían lecturas y prácticas críticas y sociales de la problemática, pero son acercamientos aún muy tibios, y que de todas maneras siguen en la lógica de la *institucionalización*. La escuela regular, entre tanto, parece seguir anclada en el molde de sus prejuicios. En ella, aún se presentan la exclusión, la marginación la negación del ser y la homogenización como maneras de entender lo formativo y es una de las razones que se conlleva a los adolescentes a estar en conflicto con la ley penal. Esta se presenta como una institución anquilosada en sus prácticas y saberes y desconectada de las realidades sociales.

Una interesante lectura de esta problemática la encontramos en Freire cuando nos dice que “dictamos ideas. No cambiamos ideas. Dictamos clases. No debatimos o discutimos temas. Trabajamos *sobre* el educando. No trabajamos con él. Le imponemos un orden que él no comparte, al cual solo se acomoda. No le ofrecemos medios para pensar auténticamente, porque al recibir fórmulas dadas simplemente las guarda” (Freire, 2015, p. 91). En esta cita creo encontrar algunos senderos de comprensión sobre la escuela regular: una educación enajenante, que se olvida del ser, de sus necesidades y de sus conflictos. Una educación que se impone, que se hace autoritaria. Y a diferencia de lo que creo es una cierta ingenuidad de Freire, en cuanto a esa idea de que el educando entonces simplemente se acomoda, yo encuentro, por el contrario, a unos adolescentes que inconformes y hastiados de este estado de cosas, entran en franca rebeldía con la institucionalidad, esa institucionalidad obsoleta y arcaica que no los considera en la complejidad de su humanidad. Adolescentes que, al ser negados por la escuela, entran al mismo juego que esta les propone, y son ellos quienes ahora se lanzan a la negación de la escuela.

¿Qué hacer entonces frente a un panorama sombrío y al parecer tan poco esperanzador como el que hasta ahora se ha esbozado? Ya hemos hablado de la necesidad de un nuevo paradigma que

problematico todo el aparato social, histórico, económico y cultural. Una nueva realidad que emerja desde los maestros, desde las instituciones, desde los propios adolescentes. Es necesario llamar a una nueva perspectiva que, desde lo político, lo ético, lo educativo, se vislumbre en la transformación de las circunstancias y condiciones sociales que lanzan a tantos sujetos – niños niñas, adolescentes y adultos – al crimen como única posibilidad. La alternativa que propongo es invocar la utopía como la propone Ricoeur:

si la ideología preserva y conserva la realidad, la utopía esencialmente la cuestiona. En ese sentido, la utopía es la expresión de todas las potencialidades de un grupo que se encuentran reprimidas por el orden existente, La utopía es un ejercicio de la imaginación para pensar otra manera del ser social. La historia de las utopías nos muestra que no se ha excluido ningún ámbito de la vida en sociedad; la utopía es el sueño de otro modo de existencia familiar, de otra forma de apropiarse de las cosas y de consumir bienes, otra manera de organizar la vida política (2009, p. 89).

Es interesante entonces esta propuesta de la utopía que tiene ese carácter de transformación social, que abre esa posibilidad a que *las cosas sean diferentes*. Otras formas de ser, de existir, de vivir. Que cada ámbito de la vida pueda ser sujeto a la utopía es coherente entonces con esa búsqueda de una comprensión del ser en todos los órdenes. Y, sobre todo, esa dimensión *ético-política* que entraña una búsqueda de la utopía en tanto otras formas de concebir lo *social* que superen las visiones punitivas, excluyentes y reduccionistas.

En concordancia con esa utopía que plantea Ricoeur, hoy es urgente llevar a la praxis una forma de educación que posibilite nuevas perspectivas de ser y nuevas apuestas en la formación frente a la urgencia que nos llama. Como nos propone Mèlich (2010, p. 223), se trata entonces de una perspectiva que considera al ser desde el sufrimiento: si nadie es ajeno a la experiencia del dolor, y es la fragilidad la característica de lo humano, entonces una nueva apuesta ético-política debe forjarse en la escuela y proyectarse a la sociedad. Es, continuando con Mèlich, el rostro del otro que se me presenta como urgencia ética.

Un cambio en esta perspectiva de educación social y crítica debe llevarnos a creer como Marco Raúl Mejía que “el acto educativo de la educación popular es fundamentalmente un acto de transformación del individuo, de los grupos y de las organizaciones sociales (...). La democracia, la participación, la posibilidad de crítica, la capacidad de decisión y la libre opción son elementos vivos en las prácticas de la educación popular que permiten la negociación” (2016, p. 75). Capacidades críticas, posibilidades de diálogo que han sido negados por unas Instituciones que solo han abrazado el autoritarismo y la visión abstracta de un sujeto a moldear inexistente y que ha condenado con ello a miles a la miseria, la marginación y el crimen como manera de ser en una especie de darwinismo social.

El mismo Freire nos ofrece también las propias posibilidades prácticas y concretas de consolidar esta educación emancipatoria, crítica y humana: “tenemos que convencernos de esta obviedad: una sociedad que venía y viene sufriendo alteraciones tan profundas y a veces hasta bruscas y en la cual las transformaciones tienden a activar cada vez más al pueblo necesita una reforma urgente y total en su proceso educativo, una reforma que alcance su propia organización y el propio trabajo educacional, sobrepasando los límites estrictamente pedagógicos. Necesita una educación para la decisión, para la responsabilidad social y política” (2015, p. 82).

Hasta este punto, todas estas consideraciones a las que llega la investigación y que en la lógica que hemos planteado, no son conclusiones sino en realidad puntos de partida y aperturas a nuevas construcciones, han apuntado todo lo que tiene que ver con los análisis, reflexiones y elementos de discusión propios de la temática abordada. Pero es importante señalar algunas consideraciones derivadas de esta investigación a partir también de lo que fue el diseño metodológico y el propio despliegue técnico en campo.

A este respecto, el elemento que más destaca es el de propiciar *un nuevo acercamiento metodológico* al estudio de las representaciones sociales. Generalmente, estas son abordadas bajo enfoques que parecen acercarse a lo cuantitativo, y con metodologías un tanto *reduccionistas*. En general, las investigaciones enfocadas a representaciones sociales suelen apelar a los *test*, las encuestas masivas, a ciertos ejercicios semánticos (donde se le pide, pongamos como ejemplo, a un participante, que señale las tres palabras que él considera que más se relacionan con

determinado tema), y a otras estrategias un tanto más del orden del muestreo y de la contabilidad para dar cuenta de las representaciones sociales en determinados asuntos.

Esta investigación tuvo la posibilidad de *resignificar* en el orden práctico las formas de abordar y conocer las representaciones sociales. Al reconocer el potencial que este concepto tiene para explicar fenómenos fundamentales de la vida social, asimismo, buscó que el trabajo metodológico fuera coherente con una propuesta de construcción significativa, compleja, holística y amplia de la vida social. Más allá de los muestreos estadísticos, de los test masivos, de las respuestas preconcebidas, es posible hablar de representaciones sociales desde ejercicios de construcción con los sujetos, acudiendo a valiosas fuentes de información como las documentales, las participativas y la propia observación del sujeto. En ese sentido, se espera entonces también abrir una nueva senda en las investigaciones que conciernen a representaciones sociales desde perspectivas amplias y desde enfoques cualitativos con metodologías participativas y más heterodoxas.

7. REFERENCIAS

Alcalde, I. (2016). Antropología de las Instituciones. Estudio etnográfico del internamiento en un centro de menores infractores. [Tesis doctoral]. Universidad de Córdoba. España.

Álvarez, M. (2007). Pescadores de ilusiones: niños y jóvenes infractores de la ley penal: política pública, reeducación y sistema de responsabilidad penal para adolescentes (Ley 1098/2006). Procuraduría General de la Nación; Fundación Antonio Restrepo Barco.

Andalzáa, R. (2012). Cap. Lo imaginario como significación y sentido. En: *imaginario social: creación de sentido*. Universidad Pedagógica Nacional. México.

Apple, M. (2008). Ideología y currículo. Ediciones Akal. Madrid.

_____ ; Ramírez, B. (2016). Cap. Reflexiones sobre la investigación de lo imaginario. En: *Imaginario social y representaciones sociales. Teorías sobre el saber cotidiano*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos. México.

Ayala, R. (2011). La esperanza pedagógica: una mirada fresca y profunda a la experiencia educativa desde el enfoque de van Manen. En: *Revista española de pedagogía*. No. 248, enero-abril de 2011.

Barragán, D. (2012). Cap. La práctica pedagógica: pensar más allá de las técnicas. En: *Práctica pedagógica. Perspectivas teóricas*. Pp. 19 a 38. Ecoe ediciones. Bogotá.

Caballero, M. (2014). Violencia y delincuencia juvenil: análisis de las características individuales, grupos de iguales y factores de socialización en menores infractores. [Tesis doctoral]. Universidad de Granada.

Carr, W.; Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Ediciones Martínez Roca. Barcelona

Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. Editorial Ríos de tinta. México.

Castoriadis, C. (1997). El imaginario social instituyente. En: *Revista Zona Erógena*. No. 35.

Cerda, H. 1994. *Cómo elaborar proyectos. Diseño, ejecución y evaluación de proyectos sociales y educativos*. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá, Colombia.

_____. 2013. *Los elementos de la investigación. Cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Editorial El Búho. Bogotá, Colombia.

Christie, Nils. (1988). *Los límites del dolor*. Editorial Fondo de Cultura Económica. México, D.F.

Díaz, M. (1999). Cap. *Pedagogía, discurso y poder*. En: *Pedagogía, discurso y poder*. Pp. 39 a 67. Corporación para la Producción y Divulgación de la Ciencia y la Cultura – CORPRODIC. Bogotá.

Erazo, M. (2016). Reflexiones sobre la política pública dirigida a jóvenes en conflicto con la ley penal, residentes en instituciones cerradas de Colombia. En: *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*. 9 (2). Pp. 87 -94

Farr, R. (1983). Escuelas europeas de psicología social: la investigación de representaciones sociales en Francia. En: *Revista mexicana de sociología*. Vol. 45, No. 2. Abril-junio.

Flick, U. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Ediciones Morata. Madrid.

Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Ediciones La Piqueta. Madrid.

_____. (2009). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores. México, D.F.

Freire, P. (2017). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. México.

_____ (1972). *Educación liberadora*. Editorial Prisma. Medellín.

_____ (1990). *La naturaleza política de la educación*. Paidós ediciones. Barcelona.

_____ (2001). *Pedagogía de la indignación*. Ediciones Morata. Madrid.

_____ (2009). *El grito manso*. Siglo Veintiuno Editores. Buenos Aires.

_____ (2011). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo Veintiuno Editores. México.

Frigerio, G. (2006). *Hacer del borde el comienzo de un espacio*. En: *Infancias y adolescencias: teorías y experiencias en el borde cuando la educación discute la noción de destino*. Centro de publicaciones educativas y material didáctico. Buenos aires.

Galeano, M. 2004. *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. La Carreta editores. Medellín.

_____ (2011). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo Editorial Universidad Eafit. Medellín.

Gil, F. (2010). *La acción pedagógica en las prisiones. Posibilidades y límites*. En: *Revista española de pedagogía*. No. 245, enero- abril. Pp. 49-64.

Girola, L. (2018). *Tecnología: ¿Ideología e Imaginario? Aproximaciones teórico-empíricas desde México*. En: *Imagonautas. Revista interdisciplinaria sobre imaginarios sociales*. No. 12. Pp. 37-58.

Giroux, H. (2012). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Siglo XXI Editores. México, D.F.

Goetz, J.; LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata. Madrid.

Hernández, M. (2013). Características cualitativas y cuantitativas de la delincuencia actual de menores. En: UNED. *Revista de Derecho Penal y Criminología*. 3 época, No 10, julio. Pp. 471-492.

Iuri, T. (2019). Experiencias y medidas socioeducativas en los dispositivos penales juveniles. En: *Revista Boletín Redipe*. Julio. Pp. 128-141.

Jodelet, D. (1985). Cap. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Comp. Moscivici, S. Ediciones Paidós. Barcelona.

Larrosa, J. 1995. Cap. Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la medicación pedagógica de la experiencia de sí. En: *Escuela poder y subjetivación*. Pp. 259 a 329. Ediciones de La piqueta. Madrid, España.

Martínez, G.; López, M.; Gracida, Y. (2004). *Del texto y sus contextos*. Editorial Edere. México.

Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Editorial Trillas. México D.F.

Mathiesen, T. (2003). *Juicio a la prisión*. Editorial Ediar. Buenos Aires.

Medina, M. (2018). Mediación penal: experiencias educativas y responsabilizadoras con adolescentes en conflicto con la ley. En: *Revista Prisma Social*. No. 23, 4 cuatrimestre, diciembre. Pp. 270-302.

Mejía, M. (2013). *La investigación como estrategia pedagógica: una propuesta desde el sur*. Ediciones Desde Abajo. Bogotá.

_____ (2015). *Educación popular en el siglo XXI*. Ediciones Desde Abajo. Bogotá.

_____ (2016). *Educación popular hoy. En tiempos de globalización*. Ediciones Aurora. Bogotá.

Mèlich, J. (2010). *Ética de la compasión*. Editorial Herder. Barcelona.

Mieles, M.; Tonon, G.; Alvarado, S. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. En: *Universitas Humanística*. No. 74, julio-diciembre. Pp. 195-225.

Míngo, M. (2004). Proceso histórico en el tratamiento de los menores infractores en España: de la punición a la educación. En: *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*. No. 05 de 2004. Pp. 193 a 225.

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Editorial Huemul. Buenos Aires.

Noguera, C. (2010). La constitución de las Culturas Pedagógicas Modernas: Una aproximación conceptual. En: *Pedagogía y saberes*. No.33. Pp. 9-25.

Parker, I. (2010). *La psicología como ideología. Contra la disciplina*. Editorial Catarata. Madrid.

Recio, C. (2009). Escuela, espacio y cuerpo. En: *Revista Educación y pedagogía*. Vol. 21, núm. 54, mayo-agosto. Pp. 127-139.

Ricoeur, P. (2009). Educación y política. Prometeo libros. Buenos Aires.

Rodríguez, H. (2006). Práctica pedagógica. Una tensión entre la teoría y la práctica. En: *Pedagogía y saberes*. No. 24, primer semestre 2006. Pp. 19 a 25.

Sampieri, H. (2014). Metodología de la investigación. McGraw-Hill / Interamericana Editores. México D.F.

Sanabria, A.; Uribe, A. (2010). Factores psicosociales de riesgos asociados a conductas problemáticas en jóvenes infractores y no infractores. En: *Revista Diversitas. Perspectivas en psicología*. Vol. 06, No. 02. Pp. 257-274.

Segovia, P.; Basulto, O.; Zambrano, P. (2018). Imaginarios sociales y representaciones: su aplicación a análisis discursivos en tres ámbitos diferentes. En: *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*. No. 41 septiembre-diciembre, 2018, pp. 79-102

Schopenhauer, A. (1997). El mundo como voluntad y representación. Editorial Porrúa. México D.F.

Schütz, A. (2003). El problema de la realidad social. Amorrortu Ediciones. Barcelona.

_____ (1993). La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva. Ediciones Paidós. Barcelona.

Simarra, R.; Cuartas, L. (2017). Consideraciones sobre el concepto de concepciones y sus implicaciones en el proceso de enseñanza. En: *Hexágono pedagógico*. Vol. 8, No. 1, año 2017.

Van Manen, M. (2010). *El tacto en la enseñanza El significado de la sensibilidad pedagógica*. Editorial Paidós. Barcelona.

Vargas, N., Sánchez, A. (2010). Representaciones sociales acerca de la delincuencia que tienen las menores de edad institucionalizadas en un centro de reeducación de la ciudad de Bogotá. En: *Revista Diversitas. Perspectivas en psicología*. Vol. 06, No 02. Pp. 275-295

Vasco, C. (1999). Cap. Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica. En: *Pedagogía, discurso y poder*. Pp. 107 a 122. Corporación para la Producción y Divulgación de la Ciencia y la Cultura – CORPRODIC. Bogotá, Colombia.

Vázquez, A., Bazán, N. (2019). Justicia restaurativa y reintegración social: retos procedimentales y estructurales. En: URVIO. *Revista Latinoamericana de Estudios de Seguridad*. Junio-noviembre, No.24. pp. 98-113.

Zemelman, H. (2002). *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*. Anthropos Editorial. Rubí, España.

_____ (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Anthropos Editorial. México.

_____ (2012). *Los horizontes de la razón (Tomos I y II)*. Editorial Anthropos.

ANEXOS

Los anexos que constituyen este trabajo ya han sido incluidos a manera de fragmentos y fotografías en este trabajo. Hablamos como tal de los documentos, las fotos, las entrevistas y los escritos compartidos por los adolescentes como historias de vida focalizadas y de todos estos se han incluido, como ya se dijo, fotografías y apartes. Por lo anterior, no se considera necesario volver a incluir todos estos elementos como corpus al final.

