



CONTROL Y VIGILANCIA DEL CUERPO JUVENIL EN CONTEXTOS DE ENCIERRO:
EXPERIENCIA DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Nombre de autora: Magdalena Guzmán Bickart

Nombre del profesora guía: Marcia Ravelo

Fecha de entrega: 07/09/2020

Pedagogía en Educación Media, Departamento de Pedagogía, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile



No más vulneraciones, no más precarización,
no más falta de oportunidades, no más prejuicios,
no más discriminación, no más desprotección a
la infancia y juventud, no más Sename.

Resumen: Los procesos de aprendizaje para niños¹ y jóvenes en un contexto de encierro proteccional se ven profundamente afectados por el mismo espacio. Las formas de percibir el cuerpo son individuales, sin embargo, el cuerpo de jóvenes y niños que viven en este contexto es oprimido por fuerzas tanto externas como internas, entre ellas, la cultura patriarcal, el adultocentrismo, la disciplina, el control y las subjetividades que construye la institucionalización. Además, la labor docente se ve también impactada por las mismas circunstancias, haciendo de este contexto un escenario complejo y desafiante de abordar y enfrentar desde una perspectiva pedagógica y/o formativa.

Palabras claves: encierro, cuerpo, niños y jóvenes, educación, control, disciplina.

¹ A fin de dar un enfoque inclusivo al texto, aludiendo a la neutralidad y visibilizando la diversidad utilizaré la letra “e” como forma de lenguaje inclusivo en todos los casos que corresponda.

Primera Mirada al Encierro

El control y la vigilancia del cuerpo, los conceptos de adultocentrismo y patriarcado y su influencia en el proceso de aprendizaje de niñas y jóvenes en contextos de encierro del Servicio Nacional de Menores (Sename) han sido temáticas claves en mi proceso de formación pedagógica. El interés por este tema surge de una necesidad imperiosa de comprender cómo influye y afecta el hecho de habitar dentro de una institución de protección del Estado a los procesos educativos, de aprendizaje y motivación de aquellos sujetos que viven en ella.

En mi labor docente, este tópico resuena muy relevantemente ya que nuestro rol como educadoras y educadores se ve afectado por las circunstancias que rodean a nuestros estudiantes todo el tiempo. Es imposible pensar una pedagogía separada de la realidad estudiantil y viceversa, aunque como docentes siempre busquemos aquella separación entre nuestra labor y nuestra vida personal. En el caso de mi práctica docente del año 2019, que se materializó en un Centro de Reparación Especializada de Administración Directa (CREAD) del sector poniente de Santiago, confirma lo que he leído a través de múltiples investigaciones revisadas: las emociones de las niñas y jóvenes dentro de una institución de protección se intensifican, es decir, todo lo que sucede tiene un valor agregado, una emoción complejizada que funcionaría o se expresaría de manera muy distinta en una condición de libertad. Y, es este contexto en el cual se dan estas relaciones/interacciones con impacto en lo emocional en el que quiero adentrarme para explicar cómo el control que se ejerce sobre niñas y jóvenes afecta, y en qué medida, su aprendizaje.

Es necesario mencionar que la educación es un derecho humano fundamental estipulado en la Convención de Derechos del niño y de la niña la cual fue suscrita por Chile en 1990. Dentro de este CREAD y de muchos Centros de Protección la educación de las niñas y jóvenes no está garantizada por el Estado, hecho que añade un derecho más que es vulnerado dentro de la vida de estos jóvenes por la sociedad chilena y el Estado. Concretamente, este Centro no cuenta con una escuela en su interior destinada a la población de niñas, y el registro de quiénes asistan a instituciones de educación formal, es decir, a escuelas y liceos públicos es bajo, sin embargo, existen diversas instancias educativas no formales que operan en el Centro. Por lo tanto, al interés primario de comprender cómo la vigilancia y disciplina en los Centros afecta el aprendizaje de los jóvenes, se une un interés por visibilizar y reflexionar acerca del complejo contexto en que se dan estos procesos. Por lo tanto, el objetivo de este artículo es caracterizar las circunstancias educativas dentro de un

Centro de Protección de un servicio del Estado, haciendo referencia a los conceptos teóricos que se materializan en la institución, analizar las implicancias del control y de la vigilancia en los procesos de aprendizaje de niñas y jóvenes y finalmente proponer principios orientadores para la legitimación del cuerpo infantil y juvenil desde una perspectiva formativa y pedagógica en Centros de Protección. Con este fin, la pregunta de investigación que dirige este texto se resume en ¿cómo afecta el control y la vigilancia sobre les sujetes, niñas y jóvenes, en los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de un contexto de encierro?

En el contexto de mi práctica docente de segundo semestre del año 2019 escogí dividir mis horas de docencia entre un liceo técnico y el Centro de Sename que ya señalé, esta opción la permite el programa de formación en pedagogía que curso en el Departamento de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Chile. Esta decisión sobre mi formación profesional la tomé pensando en primer lugar, en el aporte que siempre me ha interesado hacer a contextos precarizados y, en segundo lugar, desde una visión más pedagógica, lograr llevar un poco de mi formación docente a un sector donde la educación no está necesariamente asegurada, como debería ser. En ese contexto proteccional pude conocer la realidad del Centro, un hogar donde conviven aproximadamente un total de cien niñas, niños y jóvenes, todes con sus particularidades y que llegué a conocer con muchas potencialidades en distintos ámbitos. Nuestra labor docente, junto a todas las personas que al igual que yo eligieron dedicar parte de su práctica pedagógica a contextos de encierro, consistió principalmente en desarrollar una pedagogía por proyectos, construyendo en ese formato talleres de distinto tipo y considerando ante todo los deseos e intereses sociohistóricos de estes jóvenes, es decir, aprendizajes que ellos mismos consideran necesarios e imperiosos según el propio contexto que vivencian, su propia realidad de vida. A este tipo de pedagogía por proyectos también se agregan contenidos curriculares propios a sus edades y que se estipulan en los programas de estudios del MINEDUC, para que finalmente puedan lograr un reencantamiento o encantamiento con el aprendizaje de diversas temáticas.

Educación en Contextos de Encierro

El Servicio Nacional de Menores, Sename, es un “organismo gubernamental centralizado, colaborador del sistema judicial y dependiente del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos” (Servicio Nacional de Menores, s. f.). Este servicio del Estado se encarga de proteger la seguridad de niñas y jóvenes en edad escolar, que han visto sus derechos fundamentales vulnerados o que se encuentren en situaciones de infracción de ley. Aquí la derivación ocurre a través de los Tribunales de Familia, quienes se encargan de tratar

cada caso y determinar si existe la posibilidad de que algún familiar directo se haga cargo de el o la niña, y si esta situación no es posible se recurre a la derivación directa a un Centro de esta naturaleza. Idealmente o de acuerdo a la ley se trata de eso, pero sabemos que por años han sucedido lamentables hechos de vulneración a les niñas que se distancian de la labor de protección que se declara en la definición del Sename.

Como ya mencionaba, la educación escolar es casi un privilegio dentro del Centro ya que muy pocos niños, niñas y jóvenes asisten regularmente a escuelas o liceos, razón por la cual la mayoría es derivada a nosotres, un grupo de estudiantes de pedagogía de la Universidad de Chile de diversas áreas que a través de un proyecto educativo no formal, actúa como una alternativa educativa que lamentablemente es intermitente por el contexto (de práctica semestral o anual), y donde podemos prepararles en las asignaturas de lenguaje, matemática, inglés, filosofía, ciencias e historia para que sean capaces de rendir los exámenes libres a fines de cada año y puedan avanzar en su proceso educativo formal. En las sesiones o clases a nuestro cargo se presentan variados conflictos, externos e internos, que alteran e impactan en diversa medida los procesos de enseñanza y aprendizaje del conjunto de niñas y docentes en práctica. Esta situación de conflictividad pasa a ser la inquietud principal para quienes trabajamos en ese contexto, ya que todo posible conflicto tiene su base en la realidad cotidiana, en su rutina diaria impuesta por el Centro: los horarios fijos para sus actividades, los conflictos por la convivencia (con pares y educadores de trato directo (ETD) que viven con ellos), las constantes tensiones convivenciales del espacio educativo y la misma institución (Blazich, 2007) y, especialmente, el sentirse atrapades en una realidad que ningune eligió vivir.

Para analizar las implicancias del adultocentrismo, su origen y explicación tomaré como guía el texto *Sociedades Adultocéntricas* de Claudio Duarte (2012). En él se explica cómo el adultocentrismo es un sistema de dominación, que se encuentra contenido por la cultura patriarcal de la sociedad occidental. Tal sistema de dominio adultocéntrico jerarquiza por clases de edad generando grandes asimetrías sociales, subordinaciones e inhibiciones. Se vuelve relevante en el contexto de este artículo ya que estamos frente a una institución totalmente adultocéntrica, donde les jóvenes y niñas que allí residen son subordinades a las rutinas y al disciplinamiento de este lugar, donde hay poco espacio para subjetivaciones y construcciones personales de identidad, donde en su mayor parte existe alienación y opresión de individuos vulnerades y sus cuerpos. Y es sobre este punto respecto del cual surge la inquietud acerca del control y vigilancia aquí ejercidos por el o los mundos adultos, y para esto me inspiro en el texto *Vigilar y Castigar* de Michel Foucault (2002) con especial

atención al capítulo “Disciplina” donde el autor se refiere a los Cuerpos Dóciles. En tal capítulo Foucault (2002) explica que “(...) el cuerpo constituye el objeto de intereses tan imperiosos y tan apremiantes; en toda sociedad, el cuerpo queda prendido en el interior de poderes muy ceñidos, que le imponen coacciones, interdicciones u obligaciones” (p. 133), exponiendo el cuerpo como objeto y blanco de poder.

Si bien todos los cuerpos están sujetos y permeados por la cultura y las construcciones sociales que los contienen, los cuerpos dóciles lo son en mayor medida aquellos que pueden ser más fácilmente sometidos, utilizados, dominados y manipulados. Estos últimos -componentes principales del mecanismo disciplinar, es decir, el sometimiento, la utilización, la dominación y manipulación- permiten el control del cuerpo, de sus operaciones, movimientos y su eficacia e imponen una docilidad y utilidad que posibilita la creación de subjetividades funcionales. Este último concepto lo emplea Paula González en su tesis de maestría en salud mental *El encierro punitivo y la reactualización del dolor social* (2016). Aquí se trabajan implícitamente los conceptos de adultocentrismo y patriarcado, ligándolos estrechamente al encierro protector, que en realidad esconde un propósito más profundo: castigar y encerrar porque esta niñez se considera peligrosa para la sociedad. La vigilancia ejercida en estos Centros viene del poder disciplinario que expone Foucault (2002); se mantiene el orden y el control de los cuerpos porque el desorden es molestia para los adultos. Sin embargo, el cuerpo sigue siendo una herramienta de subjetivación, por más que se busque funcionalizarlo, aunque en mayor o menor medida toda acción hacia él impacta esta subjetividad y construcción de identidad.

Por otro lado, la institucionalización del encierro reproduce y acentúa las vulneraciones de derechos, produce sufrimiento psíquico y sentimientos ampliados y complejos. Esto ya que la lógica imperante en estas instituciones se aleja de una posible rehabilitación o reinserción, y más bien actúa punitiva y disciplinariamente. Los jóvenes aquí son generalmente estigmatizados, y por lo tanto, ser niños, pobres y vulnerados de derechos, ayuda a la idea de considerarlos sujetos poco funcionales para la sociedad y fijarlos en un espacio social determinado -de exclusión- para precisamente disciplinar, controlar y alejar la afectividad de sus procesos. Ahora bien, con todo esto no quiero implicar que estas exclusiones se produzcan conscientemente de parte de los adultos que allí trabajan, sin embargo estas lógicas carcelarias y protectoras se muestran y conjugan evidentemente dentro de la institucionalización. Todas estas consideraciones de índole crítica juegan un rol fundamental en la atención y motivación de los jóvenes hacia las tutorías que preparamos

nosotros, como estudiantes de pedagogía y, por lo tanto, profesores y profesoras para estos jóvenes.

Teorizando Sobre el Cuerpo y su Encierro

El cuerpo como estructura social y cultural ha sido ampliamente tratado en investigaciones y reflexiones filosóficas. En este artículo busco indagar en las repercusiones que el control y la vigilancia, impuestos por la institucionalidad, tienen sobre los cuerpos de niños y jóvenes inmersos en una institución de protección del Estado. Para esto es importante caracterizar y definir ciertos conceptos que ayudan a esclarecer y desarrollar la temática en profundidad. Estos consisten en: cuerpo, adultocentrismo y patriarcado, cuerpos dóciles, control, vigilancia, disciplina, encierro punitivo, y otros que se irán desarrollando conforme al avance del escrito. Y para hablar de estos, las partes de esta sección serán cuatro: el cuerpo manipulado, adultocentrismo y patriarcado: dominaciones cruzadas, cuerpos dóciles y el encierro punitivo.

El cuerpo manipulado

Existe una discusión importante en cuanto al cuerpo como objeto de estudio, ya que desde la sociología primeramente no se consideraba como tal, porque la biología como área de estudio no se estimaba un elemento cultural en el estudio sociológico, se consideraba un fenómeno natural y no social (Martínez, 2004). Sin embargo, y como Foucault (2002) fundamenta esta investigación con los conceptos de vigilancia y disciplina, considero relevante tomar en cuenta lo que este autor recaba acerca del cuerpo. Martínez pensaba el cuerpo como “algo que pertenece a la cultura y no a una identidad biológica” (2004, p. 128), mas la biología sí formaría parte de la cultura, en reflexiones sociológicas posteriores, por lo tanto, no se consideran dos cosas separadas (Weeks, 1998, Guash, 1993).

Para obtener una visión amplia de la imagen social del cuerpo y, especialmente, en términos de sexualidad y política utilizaré el texto de Ana Martínez (2004), *La construcción social del cuerpo en las sociedades contemporáneas*, que es en realidad una recopilación de varios autores y autoras que ayudan a construir un espectro amplio de las discusiones y cambios sociales en cuanto al cuerpo. Aquí se hace alusión a lo que Michel Foucault en su texto *Vigilar y Castigar* menciona acerca del cuerpo, sobre que este está inmerso en un campo político donde las relaciones de poder de la misma sociedad actúan sobre él y exigen u obligan diversos comportamientos y códigos (Martínez, 2004). Martínez (2004) afirma que el

cuerpo entonces es entendido como una herramienta de socialización y cultura, al que se le imponen normas, reglas y libertades, sujetas a la cultura a la cual pertenece cada uno.

Creo crucial en este punto, antes de continuar, destacar que dentro de esta investigación me referiré al cuerpo de niñas y jóvenes en general, ya que el poder ejercido sobre el cuerpo de mujeres en esta sociedad patriarcal dista bastante en control de aquel ejercido sobre hombres. Desde una perspectiva de género, la dominación hacia el cuerpo de la mujer es claramente más evidente y manifiesta como diversos tipos de violencias, al considerarse en mayor medida un objeto de deseo y consumo, de represión y explotación.

Adultocentrismo y patriarcado: dominaciones cruzadas

Cuando se habla de jóvenes inmersos en un contexto de protección, no se puede obviar la existencia de adultos que influyen en los procesos que viven estos dentro del Centro, especialmente porque son estos adultos quienes determinan muchas de las situaciones que ocurren en el contexto de encierro. Esta asimetría en las relaciones interpersonales, por motivos netamente generacionales o de edad, se denomina *adultocentrismo*, un concepto al que Claudio Duarte (2012) refiere, mencionando cómo este fenómeno produce autoritarismo y jerarquizaciones en un sistema que es puramente patriarcal, donde existe dominación política, económica y sexual. Es importante mencionar que el patriarcado es un “sistema de dominación que contiene al adultocentrismo” (Duarte, p. 104) por lo tanto, y en el caso que nos compete, supone una doble subordinación en una sociedad donde la opresión por género, edad, condición socioeconómica y política está siempre presente.

Las instituciones de protección del Sename obviamente, y como el nombre lo indica, tienen a su alero a niñas, niños y jóvenes que por diversos motivos no pueden estar con sus familias o tutores y quedan a cargo de una institución liderada por adultos. Ariés (1990) menciona que la familia y la escuela “retiraron al niño de la sociedad de los adultos” (como se citó en Duarte, 2012) relegándoles a una pérdida de libertad y subordinación, y en un contexto de encierro les jóvenes se ven postergados a una vida mucho más precarizada; sin su familia/tutores, sin una escuela a la que asistir, y en un encierro donde nunca quisieron estar junto a más jóvenes en su misma situación. El Estado actúa aquí como una figura adulta, que considera la exclusión social y la pobreza como distorsiones que el mercado debe corregir y resolver en la competencia de individuos (Duarte, 2012), y esta sobrevaloración de una aptitud históricamente masculina como es la competencia, deja clara la conexión del Estado como ente puramente patriarcal.

Tal y como menciona Humberto Maturana (2003) en su texto *Amor y Juego*, donde habla sobre la cultura patriarcal en la que estamos inmerses, la opresión y el intento constante de control que existe en todo lo que hacemos y la aceptación de la competencia como medida para establecer jerarquías, en el supuesto de que esta permite el progreso social. Duarte (2012) menciona también al Estado sosteniendo un rol fundamental como productor de violencias sociales, donde su tarea de búsqueda de bienestar social se reduce a un tratamiento superficial del problema. Todas consideraciones que vinculan al Estado en línea con la cultura patriarcal imperante y que en el caso que nos compete, no hace sino reforzar la idea que este ente no facilita ni trabaja en pos de un buen funcionamiento del sistema de protección de la niñez y juventud en el país, sino que lo precariza aún más. El Estado construye mecanismos que ordenan hábitos, comportamientos y políticas públicas para que los grupos dominantes inhiban expresiones de jóvenes, y controlen a aquellos que perciben como “menores” (Duarte, 2012, p. 109), y en este contexto el grupo dominante sería la institución de protección de mi práctica profesional, donde el funcionamiento está dirigido netamente a una opresión de las expresiones y manifestaciones individuales y colectivas, en beneficio de la mantención del orden y la vigilancia por medio de mecanismos que veremos más adelante.

Creo relevante aludir al rol del capitalismo en la problemática, ya que en este modo de organización social se fortalece el adultocentrismo (Duarte, 2012) como un dispositivo derivado de la cultura patriarcal que inhibe en cierta medida la capacidad de los jóvenes de tomar decisiones y ser partícipes de sus procesos dentro de una institución que es liderada por adultos en una posición de privilegio etario y muchas veces, económico y sociocultural. Maturana (2003) en línea con la cultura patriarcal se refiere al vivir en la “desconfianza de la autonomía del otro” (p. 32), cuestión que atañe acertadamente a la cultura adultocéntrica imperante, al querer decidir por otros y controlar sus vidas. Si bien la sociedad en su conjunto cae exactamente bajo las mismas lógicas que aquí se describen, el contexto de encierro pasa a ser un espacio múltiples veces más marginalizado y precarizado.

Cuerpos dóciles

Michel Foucault (2002) releva los conceptos centrales de este trabajo. Si bien este texto basa sus tesis en reflexiones sobre el régimen penitenciario y el derecho penal del siglo XVIII al siglo XIX, sus aplicaciones a un contexto de encierro proteccional juvenil en Chile se hacen evidentes en cuanto a la existencia de una administración penitenciaria en beneficio del disciplinamiento y vigilancia de los cuerpos juveniles y de niños que allí habitan. Se hace evidente la conexión entre la disciplina ejercida y el cuerpo oprimido por esa fuerza, el poder

que termina determinando ese cuerpo, su funcionamiento y movilidad. Cuando se trata del objeto de control, Foucault alude a que aquello que se quiere controlar es netamente “la economía, la eficacia de los movimientos, su organización interna” (2002, p. 134), ya que el lenguaje del cuerpo o sus actitudes son controlables a raíz de lo anterior. Y para este propósito, se requiere de métodos de control minuciosos que ayuden a la construcción de cuerpos dóciles y utilitarios, tales métodos son llamados disciplinas. La disciplina actúa como una industria creadora de cuerpos sometidos, cuerpos a los que se les da fuerza para ser útiles y se les quita fuerza para que obedezcan (Foucault, 2002). Y cuando se habla de docilidad, se deja en claro que es una aptitud del cuerpo que se facilita a través de la disciplina, donde el cuerpo puede ser moldeado a aquello que se quiere para propósitos de la institución.

La sujeción al control se da dentro del habitar espacios, cuando cada aspecto de la vida es vigilado y controlado, y en el caso del Centro de Protección se trata de acciones básicas como el dormir, comer, estudiar, jugar, pasear y todas aquellas actividades cotidianas que son observadas de cerca. Para mantener estas acciones controladas, el Centro crea rutinas horarias y de acción que solo en pocas ocasiones son quebrantadas por circunstancias externas (días feriados, lluvia, etc), pero lo que se trata de construir aquí es lo que Foucault llama un “tiempo íntegramente útil” (2002, p. 148), donde cada movimiento busca una funcionalidad para seguir una línea de disciplinamiento constante.

El encierro punitivo

Un texto que llamó profundamente mi atención por su contenido y especificidad en contextos de encierro, fue la tesis de maestría de Paula González (2016) *El encierro punitivo y la reactualización del dolor social*. Si bien esta investigación se llevó a cabo en Argentina, muchos de los postulados y explicaciones pueden ser generalizados para el sistema de protección juvenil, donde a través de mi propia experiencia puedo comentar que primeramente se considera a los jóvenes como incapaces, como “objetos de intervención de las políticas de Estado” (González, 2016, p. 4). Esta consideración da cabida a pensar en el encierro como un modo de privación de libertad que actúa directamente sobre los cuerpos de los jóvenes en la institución, y por lo tanto, a considerarlo como punitivo por la existencia constante de vigilancia, premios, recompensas y sanciones. En este punto, la autora menciona a Michel Foucault y el poder disciplinario que mencioné anteriormente, lo que lleva a cuestionar el “orden simbólico” que reproducen a su vez los sistemas de dominación en las vidas de todas las niñas y jóvenes en la institución.

El cuerpo dentro del encierro es “aislado, requisado, castigado, cercenado, encausado, controlado, vigilado” (González, 2016, p. 7), ideas que se complementan con la docilización del cuerpo de Foucault (2002), y que explican también que el hecho de la existencia de una rutina diaria en el Centro, busca como primer propósito el disciplinar el cuerpo al régimen de vida institucional (González, 2016), o sea ponerlo al servicio de la institución para evitar desviaciones que puedan posiblemente conflictuar el trabajo de les adultes que vivencian también el espacio. En este punto, González menciona las subjetividades de les individues en contextos de encierro, las cuales se ven influenciadas por el impacto que tienen sobre sus cuerpos las acciones de disciplinamiento en este espacio y cómo, según la autora, se “administra sufrimiento” (2016, p. 8), teniendo en cuenta igualmente que el cuerpo sigue siendo una herramienta para relacionarse con otros y tener prácticas identitarias (2016), ya que es un instrumento que se sigue considerando como propio a pesar de los mecanismos que se utilicen para controlarlo.

Surge aquí el concepto de dolor social, que según Scribano (2007) se explica por la existencia de condiciones sociales que generan sufrimiento y des-afección, lo que a su vez produce que las fuentes de dolor y sufrimiento en los cuerpos de les jóvenes se naturalicen, que el malestar sea más tolerable y aceptable (González, 2016). Todo esto evidentemente, en el marco del encierro, donde se reproducen y generan constantemente vulneraciones a los derechos de les niñas y jóvenes que allí habitan, y que les lleva muchas veces a naturalizar las violencias institucionales vividas. En este punto y a través de la disciplina impartida se van creando subjetividades individuales que son netamente funcionales a la institución (González, 2016), convirtiendo este espacio en uno de exclusión, punición y marginalización, cuando debería actuar como rehabilitador y protector de les niñas y jóvenes que por situaciones legales o familiares terminaron vivenciando este espacio.

Si bien se reafirma la existencia de docilización de los cuerpos para un fin utilitario, González releva el control, la neutralización e incapacitación subjetiva de estos que sin lugar a dudas reproducen el orden social establecido (2016) y mantiene estos cuerpos en una espacialidad social y física determinada.

El cuerpo encarcelado

Todos los conceptos e ideas previamente mencionadas, sin lugar a dudas se interconectan entre sí y muestran cómo pueden determinar, en este caso particular, el comportamiento y el aprendizaje de los cuerpos dentro de una institución proteccional del Servicio Nacional de Menores. En esta sección se analiza, en primer lugar, la conexión que se

forma entre el contexto de encierro punitivo y el patriarcado y adultocentrismo, para luego ahondar en la conexión del primero con los procesos de aprendizaje.

Patriarcado y adultocentrismo en un contexto precarizado

Vivimos en una sociedad altamente patriarcal y adultocéntrica que es vista como el único modo de vida, incluyendo el capitalismo en todas las aristas de esta, el consumismo y sus derivados. La cultura contemporánea no percibe la existencia fuera de estos cánones de comportamiento y realidad porque están profundamente arraigados en todas las personas, y no puedo ignorar mi pertenencia a este grupo también. Sin embargo, parte de querer visibilizar esta temática aquí es poder hacerme cargo de estos comportamientos, cuestionarlos y comenzar a transformarlos. La conexión entre estos dos conceptos es muy próxima, en este sistema el hombre y lo masculino prima social, cultural, económica y políticamente, cuya manifestación más evidente es la generación de relaciones de supremacía y subordinación que, debido a todos los valores que se inculcan en esta cultura, se normalizan fuertemente y no son cuestionadas en profundidad. Por consiguiente, esta masculinidad y adultez hegemónicas traen consigo la consideración de la juventud y niñez como una etapa incompleta, en formación, en vías de convertirse en la adultez deseada, cuestión que en gran medida limita e invalida la potencia de la niñez, de sus derechos y deseos, sobre todo en sujetos vulnerables cuyo principal beneficio debiese ser la reparación y la protección frente a cualquier vulneración que ocurra en sus vidas.

No podemos negar que la condición de la sociedad actual, que ejerce opresiones y disciplinamientos intrínsecos, y en el caso del contexto al que me refiero a lo largo de este artículo, la niñez y la juventud son ampliamente consideradas etapas que hay que controlar. En gran medida ya que la mayoría de estos niños y jóvenes han visto vulnerados uno o más derechos propios en su vida, por lo tanto, esta oposición niñez/adulthood se ve mucho más agudizada dentro del Centro. Esto último partiendo de la base de que los niños aquí son sometidos al control constante de sus vidas porque de alguna manera se les responsabiliza de su situación, considerándoles culpables por no haber sido capaces de superar sus propias condiciones de vida, relegándolos al mundo de los marginados (Gaete, 2014).

Cuando hablo del “contexto” quiero dejar en claro lo que este implica. Este Centro de protección en particular, ya que no tengo conocimiento del funcionamiento de otros, divide a los niños en cuatro residencias -llamadas también casas-: dos de hombres y dos de mujeres, estas casas se dividen a su vez según la conflictividad de los casos personales. Cada residencia está a cargo de dos educadores(as) de trato directo (ETD) quienes se encargan de

dirigir las rutinas diarias de los jóvenes, resolver conflictos y mantener el orden y disciplina en las residencias. La vida diaria pasa dentro de las casas, niños y jóvenes asisten al casino a la hora de almuerzo y vuelven a ellas, tienen tiempos de ocio donde van al patio y tienen ciertas libertades, pero siempre dentro de este espacio controlado, al igual que las visitas familiares que funcionan con regímenes estrictos.

La institución proteccional actúa como un órgano claramente patriarcal, que aplica dominios, controles, racionalidad e individualización, y esto lo veo cada vez que pienso en mi experiencia docente en el Centro. Primero, se dice que el propósito de estas instituciones es reinsertar a niños y jóvenes infractores y vulnerados nuevamente a la sociedad, pero limitar la educación escolar formal no dice mucho de una intención reintegrativa de la institución. Y segundo, las decisiones educativas y de todo tipo, son tomadas en su totalidad por los adultos que allí trabajan, se subvierte a los niños y jóvenes al horario dispuesto por ellos y no les queda más que acatar. Muchas veces sucede que dos talleres ocurren a la misma hora y puede que estos dos sean de interés para algunos niños pero deben elegir uno de ellos, sin dejar de mencionar que el otorgamiento de permiso para participar en estos talleres recae nuevamente en los adultos. Los terapeutas ocupacionales deben considerar varios factores para aceptar la participación de un o una niña en estas instancias de taller, que si bien generalmente lo hacen pensando en el bienestar de la niña y del taller, no deja de ser relevante ya que la toma de decisiones aquí no se deja al niño en ningún momento.

En las instancias de tutorías se llega a acuerdos con los jóvenes, la planificación es acordada, el proceso educativo es en conjunto, los tutores no vamos simplemente a entregar conocimientos sobre materias y contenidos escolares sino también a aprender con y de ellos. Ahora, aún impera la lógica de “zapping educativo” al que refiere Gaete (2020), el que impide que las lógicas educativas avancen en el territorio carcelario. A grandes rasgos, el efecto zapping remite al control de lo que se imparte en este contexto, que queda completamente a decisión de los centros juveniles que “autorizan o no la implementación de los cursos o talleres, (...) y determinan sus orientaciones, recursos y tiempos” (p. 56) y por lo tanto, se sigue relegando el poder de resolución a los adultos y por consiguiente, los niños y jóvenes están sujetos a las decisiones que se tome por ellos sin mediar sus propios intereses.

El encierro y los procesos de aprendizaje

Escuela y cárcel, dos instituciones distintas que deben debatir y conjugar formas de funcionar. Así lo retrata acertadamente Blazich (2007).

La escuela en contextos de encierro funciona a modo de una institución dentro de otra y supone conjugar prácticas y marcos normativos entre el sistema penitenciario y el sistema educativo con lógicas de funcionamiento diferentes: en el primero la del castigo y el disciplinamiento, fundante del derecho penal y las prisiones; y en el segundo la lógica del desarrollo integral de los sujetos, fundante de la educación (p. 54).

Se evidencia la naturaleza dispar que poseen ambas instituciones, por una parte la prisión o contexto de encierro actúa bajo lógicas que van en línea con el control, que a su vez homogeneiza y masifica las conductas de sus residentes. Y por otra parte la escuela, o instancias educativas no formales, que actúan como una vía para otorgar autonomía, para producir subjetividades, tejer vínculos con el mundo y el conocimiento (Scarfó, 2005). No obstante, cuando estas confluyen se generan conflictos que obedecen a estas lógicas dispares que cada una dispone. Esto último causa que las instancias educativas, ya sean talleres o tutorías personalizadas, no funcionen articuladamente con la propia institución, que la asistencia a estas instancias se vea mermada por circunstancias que escapan el alcance de los tutores(as) y del proyecto en general, que se las considere como momentos de distracción del encierro, para juntarse con amigos de otras casas, y no se les estime como propiamente educativas. Esto último no es una crítica a los niños y jóvenes sino netamente al contexto rutinario y de encierro que representa la institución para ellos, que les hace aprovechar cada instancia que pueden para *escapar* dentro de los muros.

Constantes son las veces que las tutorías individuales son fallidas por el contexto. No es difícil encontrar la situación de que el o la niña a quien debes hacerle una tutoría no quiera hacerlo porque está “empastillado”, es decir, le han administrado alguna dosis de tranquilizantes u otro medicamento, o porque no pudo dormir bien, tuvo una discusión con el o la educadora de trato directo (ETD) o con algún otro niño. Y cuando esto sucede se recurre a la persuasión mediante preocupación, muchas veces es ese impulso lo que se necesita para continuar, para que el o la niña se de cuenta que hay alguien preocupado por su educación. Sin embargo, también puedo contar muchas veces que escuché de parte de los niños y jóvenes un “no me interesa”, “no quiero estudiar, total igual me va mal”, “a nadie le importa si estudio o no” o “¿de qué me va a servir?”. En el momento de las tutorías, el tiempo de atención a ellas de parte de los jóvenes es generalmente corto, y por eso es necesario garantizar un espacio donde los cuerpos puedan moverse, distenderse y liberar tensiones del encierro. Puedo asimilar estas frases y sensaciones al colegio; esta institución escolar que se

ha vuelto insoportable para muchos de sus estudiantes, un establecimiento obsoleto, donde desde hace años no se cambian las dinámicas, los contenidos o las formas.

No obstante, en este caso las situaciones son muy distintas, la escuela aquí no está garantizada, y el habitar de estos niños y jóvenes se vuelve un bucle infinito, día tras día viviendo las mismas cosas, enfrentándose con las mismas personas y esperando con ansias su mayoría de edad para poder salir de ese encierro, porque cuando el cuerpo es vigilado por adultos, la privacidad se pierde, todo tipo de intimidad desaparece y da paso a la desidia y el rechazo a sus propias vidas. Además, para una gran mayoría de ellos, las instancias de tutorías carecen de significado, pues “no tienen expectativas en relación a que la educación pueda cambiar sus condiciones de vida, marcada por la pobreza, el abandono y la violencia” (Gaete, 2014, p. 2), cuestión que añade dificultad a unificar las lógicas formativas con las del encierro y lo que estas conllevan. Estas lógicas de encierro se asemejan mucho a las lógicas de la escuela, donde la autoridad, disciplina y control siguen siendo elementos centrales de las dinámicas que allí ocurren. Asimismo, Foucault (2002) describe que la escuela y la prisión comparten en su funcionamiento lógicas de poder como la disciplina, que ayudan en la producción de cuerpos dóciles (citado en Manchado, 2012). Si bien históricamente la escuela ha transformado muchas de sus lógicas antiguas, y sería injusto igualarla a la prisión como institución, no podemos negar cierta conexión entre ellas, en sus lógicas de disciplina y vigilancia de los cuerpos, en la disposición de sus espacios, sus figuras de poder y los castigos impuestos por incumplir normas preestablecidas, entre otras cosas.

Por consiguiente, el objetivo principal de llevar instancias de educación no formal al Centro consiste en hacer sentir a los niños como sujetos legítimos, dignos de educación pero también de valoración y legitimación, considerando en todo momento sus intereses y potencialidades, tal como menciona Fascioli (2008), considerarlos “poseedores de una identidad particular y con potencial para generar transformaciones, tanto en el ámbito individual como en el comunitario (como se citó en Gaete, 2014). Los cuerpos necesitan ser liberados de este encarcelamiento a través de la educación y la autonomía entregada a través de ella, y este siempre ha sido el propósito de los talleres socioeducativos y las instancias de tutoría que se imparten desde el proyecto.

Liberar el cuerpo

El cuerpo del niño o joven encerrado acarrea consigo múltiples cargas superfluas, de las que debemos como sociedad hacernos cargo. Considero de suma importancia el responder de forma inmediata a esta problemática de la niñez, más cuando se trata de una niñez

vulnerada, marginalizada y estigmatizada. La educación es una herramienta que consigue producir cuerpos liberados, legitimados y humanizados, en tanto se tome en consideración todo aquello que he mencionado. Blazich acierta al mencionar que “(...) donde el encierro es tomado como condición, la escuela puede habilitar un espacio de libertad no para “rehabilitar” para un futuro (cuando se salga en libertad), sino interviniendo en el hoy para constituirse en uno, donde la dignidad sea posible” (2007, p. 59). Les niños en este respecto no son culpables de nada, son sus contextos sociales y económicos que derivan muchas veces en malos tratos, estereotipos, vulneraciones, aquellos elementos que determinan los caminos de sus vidas, no podemos sino hacernos cargo y proteger la niñez y juventud y una de esas formas es con educación. Por esto es que luego de todo este análisis y lectura, basándome en autores y autoras como Ramírez y Gaete (2017), Gaete (2014), González (2016), Manchado (2012), y propias consideraciones en el tema, tomando ampliamente en consideración mi experiencia pedagógica en este Centro de Protección de Sename, elaboro y propongo cuatro principios básicos con los que la educación en contextos de encierro debería orientarse y con cuales ideas me gustaría aportar e incidir de alguna forma en la nueva institucionalidad de Sename, el Servicio de Protección a la Niñez, que se ha anunciado y discutido este último tiempo, además de dar la posibilidad de reformular la formación educativa en contextos de encierro, y que sea una salida pedagógica que cada vez se tome más en cuenta de parte de las instituciones superiores de educación y los futuros docentes. Estos principios son:

1. Legitimar el cuerpo manipulado. Si el cuerpo es legitimado, la posibilidad de aprendizaje aumenta sustancialmente. Entre tanto control y manipulación al que está sometido el cuerpo de los niños y jóvenes en contextos de encierro, se olvida que la capacidad y voluntad de decidir por ellos mismos está presente, cada cuerpo es distinto, tiene distintas necesidades y subjetividades que pueden y deben ser mostradas, porque enriquecen los procesos propios y comunitarios y porque hacen que el o la estudiante se sienta interpelado por esa educación y posiblemente tenga mucho más sentido para él o ella. Legitimar esos cuerpos implica, por ejemplo, valorar la corporalidad en las interacciones sociales que se tienen en este contexto, siempre facilitar la palabra porque las voces son constantemente acalladas en el encierro, propiciar la escucha de ellas y potenciar las habilidades de cada niño y joven conociendo la potencialidad de ellas y ayudando a aplicarlas al aprendizaje. Al respecto, propongo instalar estrategias metodológicas que vayan en línea con validar la corporalidad, el permitir los movimientos propios del cuerpo en las instancias

educativas, y más que eso, incorporar estos de manera holística a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así, como docentes también ser capaces de improvisar en el momento según lo que esté ocurriendo. Un ejemplo de mi práctica en una tutoría de inglés con M. en el patio, estábamos estudiando los números en inglés y de repente llegó una pelota y M. quería jugar, por lo tanto se paró y comenzó a dominarla varias veces. En eso se me ocurrió intentar que él pudiese contar las patadas que hacía pero numerándolas en inglés, y así pudimos construir una clase en conjunto donde no necesariamente tuviésemos que estar sentados, además legitimando la necesidad del cuerpo de M. de moverse. Asimismo, dar cabida al juego, a actividades corporales de expresión, de danza o teatro son sugerencias importantes de liberación y legitimación, considerándolas parte activa y central del proceso de enseñanza y aprendizaje y no solamente un accesorio al proceso.

2. Co-construir el proceso de aprendizaje. Parte de legitimar al otro, quienquiera que sea, es darle un espacio para ser parte del proceso educativo no solamente como receptor(a) sino como active colaborador(a) de su desarrollo personal, social y educativo. El co-construir implica hacer a todos los integrantes del proceso partícipes del mismo, que la planificación ocurra en conjunto, que se tomen en cuenta los intereses personales de cada estudiante y más importante que todo, que los contenidos digan relación con la realidad socio-histórica que vivencian estos jóvenes encerrados y su cotidianidad. Si bien, el co-construir los procesos no tiene que ver directamente con el cuerpo, sí contribuye a considerarlo dentro de estos procesos, según las necesidades que surjan.
3. Des-controlar el cuerpo controlado. Si bien la institución determina parámetros de acción dentro de la misma, normas y reglas que son ineludibles, las instancias educativas no necesariamente funcionan articuladamente con la institución. Estos espacios deben garantizar, de cierta manera, la libertad de acción, el utilizar los espacios disponibles sin reducirlos a un aula, sin figuras de poder que les repriman y coarten su actuar ni recurrir a castigos y sanciones para corregir comportamientos. El diálogo con entendimiento debe ser la base para resolver conflictos en estas instancias, y es algo que ha demostrado efectividad, al menos en mi experiencia. Sobre este punto y según mi experiencia, las tutorías funcionan de mejor manera cuando se está en un espacio abierto como el patio, en su mayoría ya que hay niños y jóvenes que prefieren estar en una sala para este propósito. Cuando se está fuera, se da la posibilidad de des-control, en el sentido beneficioso de la palabra, de darle la oportunidad al cuerpo de percibirse fuera del control, del encierro constante y diario.

Ya el hecho de salir de cada residencia hacia un taller o tutoría es muchas veces considerado como una pequeña liberación, aunque siga siendo dentro de los muros de la institución. Aunque es mucho más beneficioso cuando se logra salir de estos muros a espacios fuera de él, como un parque, un museo, instancias que se han dado anteriormente y han resultado provechosas para todos, docentes, niños y jóvenes.

4. Humanizar el cuerpo encerrado. Validar las emociones es un paso sustancial para humanizar la educación en contextos de encierro, asimismo, reconocer las potencialidades de los niños y jóvenes es crucial para este fin. Sabemos de sobra que el rol docente en un contexto precarizado como este es complejo, sin embargo, el discurso imposibilitador al que refiere Manchado determina una actitud que hay que evitar. Se debe pensar el proceso educativo como constructor de posibilidades y no como recuperador de jóvenes que deben reinsertarse en la realidad del afuera (Manchado, 2012) cuando sabemos que su entorno allí es igual o incluso más complejo. Cuando hablo de humanizar remito a valorar las cualidades de los jóvenes, a estimarles sujetos vulnerables y no vulnerables, ya que esta sola consideración transforma todo el proceso de enseñanza y aprendizaje en una práctica netamente asistencialista, que por ningún motivo es el propósito final. Además, parte de humanizar el cuerpo encerrado es ser capaces de proveer validación a las experiencias de cada uno, a sus referentes, entregando también una ampliación de estos, y poder construir en conjunto herramientas para que ellos puedan desenvolverse en el mundo de fuera. Humanizar no es dotar de la condición humana a sujetos que ya la poseen, sino dignificar y reconocer al otro y sus capacidades.

Después de caracterizar las circunstancias que se viven dentro de una institución proteccionista del Servicio Nacional de Menores, y las implicancias que tienen el control, la disciplina, la vigilancia y los demás conceptos teóricos para las instancias educativas, puedo contestar a la pregunta de ¿cómo afecta el control y la vigilancia sobre los sujetos, niños y jóvenes, en los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de un contexto de encierro? Y la respuesta es *considerablemente*. Los principios propuestos proceden como ideas para la nueva institucionalidad que se está proponiendo en reemplazo del actual Servicio Nacional de Menores, un sistema heredado de la dictadura y que sin lugar a dudas debemos derrocar. Sin embargo, no podemos pensar un nuevo sistema si no se está asegurando una ley de protección a la niñez y juventud, que vele por los derechos de estos sujetos, que garantice la protección contra vulneraciones y que finalmente asegure una educación digna y de calidad que se

adecue a las necesidades y exigencias de estos niños y jóvenes para lograr continuar su educación formal, sin olvidar la importancia de la corporalidad en estos procesos, el reconocimiento de las emociones, el juego como herramienta educativa, el tomar en cuenta el encierro que viven y por tanto permitir y garantizar la imprescindible libertad de sus cuerpos en este espacio.

Hay que observar que este lugar es su casa, están las 24 horas del día allí, tienen tiempos donde salen y algunos de ellos tienen libertades para salir por algunas horas sin supervisión, sin embargo, aquí son despojados de su privacidad, de la intimidad en sus relaciones interpersonales individuales, de objetos que para la institución están prohibidos, duermen todos en una gran pieza y deben convivir con más personas en su misma situación. De modo que las instancias educativas para muchos significan un escape, aunque al mismo tiempo estas significan, en muchas oportunidades, circunstancias de estrés, de descontento y sentimientos de fracaso y frustración. Para esto es que la docencia en contextos de encierro requiere seguir ciertas directrices que mencioné anteriormente y que permitirían contribuir a garantizar derechos educativos y básicos de niños y jóvenes vulnerados e imputados: legitimar el cuerpo manipulado, co-construir el proceso de aprendizaje, descontrolar el cuerpo controlado y humanizar el cuerpo encerrado.

En conclusión, la protección puede tener un camino de salida formativo y no solo de supuestamente resguardar de las vulneraciones que estos niños y jóvenes han sufrido, ciertamente se les puede potenciar desde una mirada al cuerpo y sus experiencias, legitimando y dignificando sus vivencias. Los contextos de encierro son lugares que han sido relegados a la marginalización, y por lo tanto, los cuerpos que allí habitan lo son de igual manera. No es extraño encontrarnos diariamente con noticias de vulneraciones a los derechos de niños y niñas que allí habitan, haciendo de estos espacios lugares insoportables que portan una carga sumamente desfavorable para sus vidas, lugares que debiesen ser un refugio de seguridad se convierten muchas veces en lugares de aislamiento y castigo. Por lo tanto, el mostrar la problemática, a través de experiencia en este caso, se vuelve fundamental para lograr visibilizar estos espacios precarizados y olvidados por la sociedad en general, donde la educación es aún una necesidad imperiosa que debe actuar como herramienta de legitimación del otro, de ampliación de referentes, que intervenga en la incertidumbre y las necesidades del momento, y que no se guíe por pautas preestablecidas que normen el funcionamiento de las instancias educativas que ya existen en la escuela, donde la corporalidad toma parte importante lamentablemente solo en la educación parvularia.

Referencias

- Blazich, G. (2007). La educación en contextos de encierro. *Revista Iberoamericana de educación*, 44(1), 53-60. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie44a03.pdf>
- Duarte Quapper, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última década*, 20(36), 99-125. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/udecada/v20n36/art05.pdf>
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno editores.
- Gaete, M. (2020). Efecto zapping. La educación no formal en prisiones en Chile. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 17(48), 44-64. Recuperado de <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/7100>
- Gaete Vergara, M. (2014). *Tú también vales. Propuesta pedagógica orientada a jóvenes que viven en régimen de libertad limitada*. Trabajo presentado en Congreso Internacional de Educación. Espacios de investigación y divulgación. Universidad Nacional de Centro, Buenos Aires, Argentina. Disponible en <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/130700/Tu-tambien-vales.pdf?sequence=1>
- González, P. D. (2016). El encierro punitivo y la reactualización del dolor social. *Cuestiones de Sociología*, 15(15), 1-19. Recuperado de <http://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CSe015>

Guasch, O. (1993). Para una sociología de la sexualidad. *Reis*, (64), 105-121.

Recuperado de http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_064_06.pdf

Manchado, M. C. (2012). Educación en contextos de encierro: Problemáticas, miradas e interrogantes en torno al sujeto del aprendizaje y el proceso educativo en las prisiones santafesinas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(1),

125-142. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num1/art7.pdf>

Maturana, H. R., y Verden-Zöllner, G. (2003). *Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano, desde el patriarcado a la democracia*. Recuperado de

<http://juegarte.cl/pdf/AmoryJuego-Maturana.pdf>

Martínez, A. (2004). La construcción social del cuerpo en las sociedades contemporáneas. *Papers: Revista de*

sociología. doi.org/10.5565/rev/papers/v73n0.1111

Ramírez Muga, M., & Gaete Vergara, M. (2017). *Formación práctica en contextos de encierro de estudiantes de pedagogía en educación secundaria*. Trabajo presentado en I Encuentro Internacional de Tesistas e Investigadores en temáticas de cárceles y acceso a derechos educativos EITICE, Tandil.

Argentina. Disponible en

<http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/146768/Formacion-practica-contextos-encierro.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Scarfó, F. (2005). Competencias del rol profesional pedagógico en la formación de docentes para la educación básica en cárceles. *La Plata, inédito*.

Servicio Nacional de Menores. (s. f.). *Sename*. Sename. Recuperado de <https://www.sename.cl/web/>

Scribano, A. (2007). La sociedad hecha callo: conflictividad, dolor social y regulación de las sensaciones. *Mapeando interiores. Cuerpo, conflicto y sensaciones*, 118-142.

Weeks, J. (1998). La invención de la sexualidad. *Sexualidad*. (pp. 55-87) Barcelona, España: Paidós Ibérica.