



MEMORIA PARA OPTAR AL
TÍTULO DE SOCIÓLOGA

CONDICIONES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN UN DISPOSITIVO CARCELARIO Y ADULTOCÉNTRICO

SOFIA MONSALVES IBARRA
PROFESOR GUÍA: CLAUDIO DUARTE QUAPPER
DICIEMBRE, 2018

Agradecimientos

Quiero agradecer a las personas que han sido parte de este proceso.

A mis papás, por darme la posibilidad de estudiar en la Universidad y hacer todo lo posible para otorgarme las mejores condiciones de vida. Por apoyarme en todo momento, por consolarme, por indignarse cuando les contaba lo que pasaba en el Centro, por estar siempre a mi lado y hacerse parte de cada una de las reflexiones de esta tesis.

A Natalia porque fue un pilar fundamental durante todo este proceso, porque estuvo conmigo desde las primeras ideas de la tesis hasta las conclusiones, por las largas conversaciones cuando estábamos bloqueadas o sobrepasadas y, porque este fue un camino que transitamos juntas entre mucha pena, desilusión, impotencia, pero también mucha esperanza.

A Claudio Duarte, por apoyarme siempre, por no imponer nunca su mirada y ayudarme a encontrar mis propias ideas. Por sus consejos, por las conversaciones extendidas, porque este fue un proceso difícil y estuvo siempre apoyándome con mucho cariño.

A Robin, por acompañarme y llenarme de nuevas preguntas. Por tomar mi tesis como su propia bandera de lucha y contarle a quien quisiera escucharle, lo importante que es reflexionar sobre los jóvenes en conflicto con la justicia. Por darme confianza, esperanza y contención cuando más lo necesitaba.

A las personas del Núcleo de Investigación y Acción en Juventudes y Núcleo Sentipensante de Metodologías Participativas, por demostrarme que el trabajo de tesis no tiene por qué ser individual y que puede nutrirse permanentemente de reflexiones colectivas.

Agradecer también a los jóvenes del CIP con quienes compartí, por abrirse a contarme sus experiencias y participar en las actividades que hice con ellos, por ser

siempre tan respetuosos y amorosos conmigo, porque me enseñaron muchas cosas, porque en muchos aspectos también me abrieron los ojos y, por su generosidad para producir información conmigo, sin la cual esta investigación no hubiese sido posible.

Finalmente, quiero agradecer al equipo ASR del CIP San Joaquín, por enseñarme qué es la fuerza y la convicción. Por demostrarme que siempre se puede hacer algo y que no importa lo grande que sean los muros, siempre se pueden empujar y agrietar. Gracias por darme esperanza, porque en un lugar donde parece todo perdido “ustedes vienen a ofrecer su corazón”.

Contenido

Introducción.....	7
El objeto de investigación.....	10
1. Antecedentes.....	10
1.1 Delincuencia Juvenil en Chile.....	10
1.2 Ley de Responsabilidad Penal Adolescente.....	12
1.3 Centro de Internación Provisoria y su oferta educativa	15
1.4 Programa de Apoyo Psicosocial para la Reinserción (ASR).....	16
1.5 Centro de Internación Provisoria San Joaquín.....	19
2. El Dispositivo CIP San Joaquín	21
2.1 ¿Qué es un dispositivo?.....	21
2.2 CIP San Joaquín como dispositivo.....	24
3. Problematicación (Pregunta y Objetivos).....	26
3.1 Objetivos	29
4. Metodología	30
5. Estructura del texto	32
CAPÍTULO 1: Desmenuzando el dispositivo.....	34
1. Contexto sociohistórico.....	34
1.1 CIP San Joaquín se enmarca en un sistema neoliberal	35

1.2	Emergencia y criminalización de los jóvenes pobres en Chile	36
2.	Régimen del CIP San Joaquín.....	45
2.1	Régimen Carcelario	45
2.2	Régimen Adultocéntrico	46
3.	Imaginario Dominante: condensación del dispositivo	48
3.1	¿Qué es un imaginario?	49
3.2	Imaginario dominante en el CIP San Joaquín	51
CAPITULO 2: La experiencia de los jóvenes en el dispositivo.....		57
1.	¿Qué es la experiencia?.....	57
1.1	¿Qué es la experiencia educativa?	60
1.2	Importancia del lenguaje en la experiencia.....	62
2.	La experiencia de los jóvenes del CIP San Joaquín	63
2.1	Análisis del Centro desde los jóvenes	64
2.2	Mecanismos de la experiencia (obedecer, aguantar y olvidar).....	72
2.3	Elaboración de una biografía coherente.....	77
CAPITULO 3: Intervención educativa del ASR para la promoción de la experiencia educativa.....		85
1.	El dispositivo y la intervención educativa: márgenes para la acción ...	85
2.	Relación de jóvenes con el aprendizaje	86
3.	Análisis de la intervención Educativa del ASR.....	88

3.1	CIP a Luca: ¿en qué consiste esta estrategia?	90
3.2	Lectura y utilización del contexto	94
3.3	Educación Crítica	96
4.	Criterios para promover experiencia educativa	102
4.1	Partir del reconocimiento y confianza en los jóvenes.....	104
4.2	Potenciar involucramiento de todos los sujetos en las actividades	106
4.3	Valorar la cultura, vivencia e intereses de los jóvenes.	109
4.4	Ampliar el foco de intervención: trabajo con el mundo adulto.....	112
4.5	Abrir el Centro a lo artístico-comunitario	116
4.6	Aportar con otros lenguajes para la expresión y reflexión de los jóvenes 120	
	CAPÍTULO 4: Conclusiones.....	122
	Referencias Bibliográficas.....	128
	Anexo 1: Plano referencial CIP San Joaquín	136

Introducción

La delincuencia se ha convertido en las dos últimas décadas en uno de los temas de mayor interés para la población y los gobiernos. La judicialización y encierro de jóvenes –menores de edad- ha constituido una de las principales respuestas para combatir la delincuencia en contextos de neoliberalismo extremo. Esta respuesta se basa en una comprensión esencialmente individual que se le otorga a este problema.

De esta manera, con la promulgación de la Ley 20.084 de Responsabilidad Penal Adolescente (2007), se crea todo un sistema judicial y carcelario para procesar a los jóvenes que entran en conflicto con la justicia. Con esto se ponen en funcionamiento también, una serie de establecimientos donde los jóvenes deben asistir o se les retiene tanto como medida cautelar o sancionatoria

Si bien estos Centros constituyen un espacio de encierro y aislamiento para estos jóvenes, la Ley establece a su vez, que en su interior se deben desarrollar procesos en pos de una reeducación y reinserción de los jóvenes.

En este contexto se inserta la presente investigación. Ésta surge a partir de un proceso de vinculación con trabajadores, trabajadoras y jóvenes reclusos del Centro de Internación Provisoria (CIP) de San Joaquín. Tal proceso, comenzó con la realización en conjunto de una sistematización de experiencias el año 2016 con profesionales del programa de Apoyo Psicosocial para la Reinserción Educativa (ASR) del Centro, en el marco de mi práctica profesional, en el Núcleo de Investigación y Acción en Juventudes de la Universidad de Chile.

Dicha vinculación me permitió nutrir la investigación de intensas reflexiones, lecturas críticas y miradas conjuntas y dialogadas sobre la realidad diaria de los sujetos que se desenvuelven en el Centro, las prácticas que desarrollan y las relaciones que establecen. Esto fue fundamental para la investigación, ya que el CIP, como la mayoría de los recintos penitenciarios, es un espacio desconocido que se configura

mediante lógicas de funcionamiento propias, generando dificultades en el acceso a la información, así como también su comprensión.

De esta manera, arraigada en las dinámicas observadas en el CIP y el trabajo que desarrollan los profesionales del programa ASR, con esta investigación vengo a cuestionar el objetivo educativo y formativo del Centro y las posibilidades que éste otorga para la elaboración, desde los jóvenes, de experiencias que les reporten aprendizajes significativos para la construcción de biografías alejadas del delito y encierro.

Mediante el tratamiento del CIP como dispositivo, busco dar cuenta de las condiciones necesarias para desarrollar intervenciones educativas en el interior de un espacio de control que permitan promover en los jóvenes la producción de aprendizajes significativos para que el paso por estos Centros no constituya una razón más de miseria y exclusión social para ellos. Esto supone, develar las lógicas de control que se ejercen, de carácter adultocéntricas y carcelarias; el análisis de la experiencia de los jóvenes en el encierro, y su interpretación del Centro y de ellos mismos como sujetos inválidos e ilegítimos, y la identificación de elementos positivos y exitosos del trabajo que realiza el ASR.

Así, la pregunta por la producción de condiciones se relaciona con la capacidad de agencia de los distintos actores de elaborar procesos de aprendizaje autónomos que se inserten en un contexto adverso, pero que a su vez les permita ir a contracorriente, desarrollando herramientas que fisuren este entramado de relaciones y lógicas de poder desde donde ejercen el control sobre ellos.

Finalmente, espero que estas reflexiones, constituyan una invitación para mirar desde otra perspectiva y desmitificar la problemática de la delincuencia juvenil y a los jóvenes que se encuentran relacionados con ella.

Me parece fundamental hacerlo desde la experiencia misma de los jóvenes, como una reivindicación que les visibilice como personas y sujetos legítimos, productores de saberes y discursos sobre sí mismos y la sociedad.

En ese sentido, espero que esta investigación, constituya una invitación a promover el trabajo educativo en todo tiempo y lugar, incluso en aquellos que parece más difícil proceder. De esta manera, otorgarle un sentido educativo al trabajo que hacemos, y con ello aportar a la construcción de espacios democráticos, inclusivos y de diálogo, porque siguiendo a Freire:

“[...]no entiendo la existencia humana y la necesaria lucha por mejorarla sin la esperanza y sin el sueño. La esperanza es una necesidad ontológica (...) Esto no quiere decir, sin embargo, que porque soy esperanzado atribuya a mi esperanza el poder de transformar la realidad y convencido de eso me lance al embate sin tomar en consideración los datos concretos, materiales, afirmando que con mi esperanza basta- Mi esperanza es necesaria pero no es suficiente. Ella sola no gana la lucha, pero sin ella la lucha flaquea y titubea. Necesitamos la esperanza crítica como el pez necesita el agua incontaminada” (Freire, 2013, p.24).

El objeto de investigación

1. Antecedentes

1.1 Delincuencia Juvenil en Chile

La delincuencia como tema de interés público ha tomado mayor fuerza en Chile desde los años noventa en adelante, donde ocupó un lugar central y permanente en las demandas de la gente hacia las autoridades del gobierno central y local (Oviedo, 2001). Pese a que no existe un aumento significativo de los delitos desde los años ochenta, la percepción de inseguridad en la población ha crecido (Oviedo, 2001). Según la última encuesta nacional de seguridad ciudadana, la percepción del aumento de la delincuencia en el país en los últimos 10 años, bordea el 80%. Así, aun cuando el año 2017 disminuyó la percepción del año 2016 (De 85,0% a 80,8%), esta se sigue considerando elevada en relación a la tasa de denuncia, la cual no varió de manera significativa del año 2016 (39,5%) al 2017 (38,5%) (Instituto Nacional de Estadística, 2018). En esta misma línea, en la encuesta Chile Dice, realizada el año 2017, la delincuencia e inseguridad constituyen el segundo problema más importante del país (18,4%), solo superada por el acceso y la calidad de la salud (Universidad Alberto Hurtado & Emol, 2017).

Esto se ha traducido, en una política de “mano dura”. Es decir, en una acción del Ejecutivo que envía leyes al Legislativo cada vez más severas, para poner fin a “la puerta giratoria” y mejorar los mecanismos de persecución penal (Pincheira, 2015, citado en Escobar, 2015).

Por otro lado, cuando se habla de delincuencia en el país, se tiende a vincular estos hechos con población juvenil (Blanco & Varela, 2010), pese a que existen cifras suficientes para demostrar que la mayor parte de quienes cometen delitos no son menores de edad. De acuerdo a un estudio realizado por Carabineros, junto con Fundación Paz Ciudadana, en el año 2009 se detuvieron a 523.308 personas por

diversos delitos, de las cuales solo el 9,3% corresponderían a menores de edad (Blanco & Varela, 2010).

Aun así, la delincuencia –denominada– juvenil, suele verse como prioritaria tanto para la opinión pública como para los gobiernos de turno, realizándose constantemente modificaciones a las formas de castigo penal y control de riesgo. Con esto, se plantea la identificación temprana de jóvenes con conductas de riesgo, violencia o delincuencia y modelos de intervención pensados para menores de edad, amparados en programas de seguridad ciudadana y en la construcción de una mitología sobre la delincuencia juvenil y un show mediático de la misma, convocando a toda la sociedad frente a un enemigo común, hijo de la precariedad social y fragilidad de vínculos que caracterizan las ciudades actuales (Tsukame, 2017).

De esta manera, desde finales del siglo XIX y principios del XX que se busca mediante distintos mecanismos y enfoques, formas de combatir la delincuencia – asociada a la juventud- mediante correccionales, leyes de protección de la infancia, decretos para la prevención de la delincuencia juvenil y, hoy en día, la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente (LRPA), que pone en marcha un sistema judicial especializado en jóvenes (Tsukame, 2008). Así, la delincuencia juvenil constituye una construcción social que surge en respuesta al control de los jóvenes, por parte de un campo institucional de poderes y saberes específicos (Tsukame, 2017).

En esta construcción, se genera una suerte de relación –al menos intencionada- entre jóvenes y delito, que se sustenta en figuras interpretativas adultocéntricas que promueven las políticas sociales juveniles amparándose en atribuciones estigmatizadas de la juventud como son la irresponsabilidad, la búsqueda del placer fácil y disposición a vivir solo el presente (Duarte, 2001). En ese sentido, se señala que la delincuencia juvenil se relaciona con “la crisis de la adolescencia y en ciertas ocasiones se traduce en un acto iniciático, es decir, una forma en que los jóvenes

reflejan que han crecido y son independientes de los adultos” (Blanco & Varela, 2011, p 73).

A diferencia de ese planteamiento, asumo en este texto, que la delincuencia juvenil no es un fenómeno puramente individual, donde la responsabilidad recae en el descuido paterno, la pobreza endémica, el mal ejemplo o las conductas hereditarias, sino que es una construcción social que se encuentra a la base de la reproducción social y que se constituye como “campo discursivo e institucional conformado por especialistas, ideologías, tecnologías y programas para el control del comportamiento “antisocial” de los menores de edad, que suponen saberes específicos sobre las causas y los remedios que se consideran más adecuados” (Tsukame, 2017, p.13).

1.2 Ley de Responsabilidad Penal Adolescente

El año 2007 entra en vigencia de la Ley 20.084 de Responsabilidad Penal Adolescente, permitiendo que personas entre 14 y 18 años sean imputables cuando cometen delitos. De esta manera, se produce un cambio importante, tanto en la forma de aplicar justicia a menores de edad, como también en la implementación y administración de dicha justicia. Queda atrás la figura del discernimiento, pudiendo ser imputables todos los sujetos que la ley dictamina; ampliándose el espectro de actores en los procesos de penalización y rehabilitación.

Esta Ley se enmarca en un proceso de reforma integral al sistema de atención a la infancia y modernización del sistema de justicia en Chile, respondiendo a estándares internacionales en materia de justicia penal adolescente, ya que nace anclada al paradigma de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos, que propone la Convención de derechos del Niño (Villagrán, Morales, Flores, & Mellado, 2015). La incorporación de esta normativa se entiende entonces, como un paso significativo en la protección de los derechos humanos de los niños(as) y adolescentes que vulneren la ley penal y, un reconocimiento expreso a su condición de personas en crecimiento y desarrollo (Servicio Nacional de Menores, 2007).

De esta manera, la LRPA se sustenta bajo la creación de todo un sistema judicial especializado en adolescentes¹, que debe garantizar su protección y cuidado, por lo que quienes intervienen son actores especializados en el área juvenil (Servicio Nacional de Menores, 2009).

Con la implementación de esta Ley se declaró también el cambio de un paradigma desde un modelo carcelario punitivo a un modelo basado en la reinserción y reeducación de los jóvenes (Servicio Nacional de Menores, 2009). Es así como desaparecen las “cárceles de menores” y aparecen los “Centros de Justicia Juvenil”.

La Ley establece dos sanciones privativas de libertad y seis no privativas de libertad. Dentro de las primeras se encuentra la internación en régimen cerrado y la internación en régimen semi cerrado, ambas desarrolladas en estos Centros, donde acceden a un Programa de reinserción social, que consiste principalmente en recibir acceso a la educación y rehabilitación antidrogas y alcohol (Tsukame, 2017). Sin embargo, las últimas modificaciones a esta ley, producto de una serie de presiones de distintos sectores sociales y políticos, han ido en dirección al endurecimiento de las penas y ampliación de la lista de delitos. Siendo el encierro, según estos sectores, la forma más eficaz de impedir la realización de delitos por parte de adolescentes, aumentando la seguridad ciudadana (Villagrán, Morales, Flores, & Mellado, 2015).

Por último, cabe señalar que esta Ley comienza a gestarse mucho antes de su entrada en vigor. Según Tsukame (2017), la LRPA se gesta en los años 90', se aprueba en 2005 y se pone en vigencia el año 2007. Se inscribe en un contexto de restricciones y limitaciones al funcionamiento democrático que impulsó la dictadura

¹ Uso la categoría “adolescente” únicamente cuando me refiero a cuestiones legales-formales, dado que esta es utilizada por la ley, el sistema judicial especializado y los organismos que en este trabaja (Duarte, 2009).

cívico-militar de Pinochet. De esta manera, la instalación de las temáticas de seguridad ciudadana y la implementación de políticas de tolerancia cero, coinciden con la falta de legitimidad del nuevo orden y su afán por limitar las reivindicaciones, protestas y participación popular (Tsukame, 2017).

Podría señalar que, con la dictación de la LRPA se entrega un cuerpo normativo garantista que satisface, por un lado, las carencias procesales y constitucionales en las que se encontraban las y los jóvenes del país, pero por el otro, implica un interés social por el control de los jóvenes, a través de sanciones penales ejemplificadoras, bajo la suposición de evitar que vuelvan a delinquir y, por tanto, disminuir la delincuencia (Lavanderos, 2006).

Aun así, es interesante destacar que, desde que fue dictada la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente hasta ahora, los delitos cometidos por menores de edad han aumentado. Así lo señala el Fiscal Nacional en su cuenta pública.

“Cuando Chile asumió en el año 2007 el Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente ajustó su normativa interna a la legislación internacional, lo que al cabo de una década se tradujo en una considerable baja en el número de jóvenes que cometen delitos. No obstante, en el mismo periodo hemos podido constatar, con preocupación, que el número de delitos que ellos consuman ha crecido en un preocupante 51%” (Abbott, 2018, p.8).

A su vez, las tasas de reincidencia², según un estudio de la Unidad de Estudios de SENAME, del año 2015, no han variado significativamente desde el año 2009, y

² Por reincidencia entenderé: “retornar al circuito de justicia juvenil o penal (esta última por estar condenado por un hecho delictivo efectuado ya con mayoría de edad), una vez egresada la persona del cumplimiento de su respectiva sanción por el delito índice (del cual resultó la primera condena), durante un periodo de tiempo de mínimo uno y máximo 2 años de seguimiento” (Servicio Nacional de Menores, 2015).

continúan siendo elevadas, en torno al el 38,6% (Servicio Nacional de Menores, 2015).

1.3 Centro de Internación Provisoria y su oferta educativa

Una de las modalidades que establece la LRPA como medida cautelar, es la Internación Provisoria. Esta consiste en la permanencia obligada del joven imputado, en un Centro cerrado, mientras se resuelve su situación procesal y espera su sentencia (Servicio Nacional del Menor, 2011; Tsukame, 2017).

Cabe señalar que, internación provisoria no es lo mismo que prisión preventiva, tal como se regula y practica respecto de los adultos. El análisis, doctrina y jurisprudencia de la prisión preventiva, en cuanto a sus características y requisitos de procedencia son el piso mínimo a partir del cual se desarrolla la internación provisoria, ya que en su ejecución deben tomarse en cuenta además otras finalidades relacionadas con la protección y reparación del joven infractor, así como también contención y recursos para el afrontamiento del proceso penal, en el marco de los Derechos del Niño y la Niña (Servicio Nacional del Menor, 2011).

Así, los Centros de Internación Provisoria (CIP), son instituciones especiales que nacen para dar cumplimiento a dicha medida cautelar, y cuya administración recae en SENAME, mientras que su seguridad y custodia, se encuentra a cargo de una guardia armada de Gendarmería de Chile que rodea todo el recinto (Tsukame, 2017).

Dado que los jóvenes en internación provisoria se encuentran en un proceso investigativo y bajo presunción de inocencia, no se desarrollan en estos Centros, intervenciones para generar un cambio en la conducta infractora (aun cuando se pretende avanzar en la responsabilización del joven), sino que se busca abordar “las necesidades de contención, información acerca de su proceso penal, uso del tiempo libre y recreación pro social, educación, apoyo familiar, asistencia en salud física y mental y capacitación laboral” (Servicio Nacional de Menores, 2011, pág. 6).

Esto porque SENAME reconoce los impactos negativos que el encierro tiene en el desarrollo psicosocial del joven y la vinculación con sus grupos cercanos, lo que podría generarles un contexto de mayor vulnerabilidad para ellos mismos (Servicio Nacional de Menores, 2013).

SENAME declara también que busca “garantizar que aproximadamente mil trescientos jóvenes privados/as de libertad -imputados o condenados- en los 17 Centros de Internación Provisoria y de Régimen Cerrado (CIP-CRC) de todo el país, cuenten con una oferta de prestaciones que les garantice el acceso a la educación en sus distintos niveles” (Servicio Nacional de Menores, 2013). Así, la oferta educativa de los CIP cuenta con dos líneas de acción: Educación Formal (Escuela, Liceos, Centro Educación Integral de Adultos) y Programa de Apoyo Psicosocial para la Reinserción Educativa (ASR). Ambas tienen la tarea de abordar complementaria y colaborativamente la intervención educativa según curso y necesidades de los jóvenes, ya que se requiere tanto la continuidad de estudios formales como la preparación y facilitación para la reinserción al sistema de educación regular (Servicio Nacional de Menores, 2011). Generalmente, la oferta educativa queda a cargo de instituciones colaboradoras acreditadas, que realizan un trabajo interdependiente junto al SENAME (Servicio Nacional de Menores, 2007).

1.4 Programa de Apoyo Psicosocial para la Reinserción (ASR)

Los programas de Apoyo Psicosocial para la Reinserción (ASR), como he mencionado, son una de las áreas educativas que aborda cada Centro. La normativa técnica de SENAME señala que el rol y función que deben cumplir estos Programas son “entregar una oferta educativa pertinente y de acuerdo a las condiciones de escolaridad de los adolescentes que se encuentran en situación de privación de libertad” (Servicio Nacional de Menores, 2013, pág. 4). Dentro de sus labores, por tanto, se encuentra la preparación de los jóvenes en nivelación de estudios, el apoyo psicopedagógico y socioeducativo, adaptado a las

circunstancias, necesidades y capacidades de los jóvenes (Servicio Nacional de Menores, 2013).

Estos programas basan su operación en el modelo socioeducativo que determina SENAME, lo que quiere decir que el foco de su trabajo se encuentra en la promoción de habilidades sociales en los jóvenes. Éstas son entendidas como un “conjunto de conductas emitidas por el individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de este individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esa conducta en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas” (Servicio Nacional de Menores, 2007, pág. 23). A su vez, el foco también se encuentra en la socialización de estos jóvenes, es decir, en aportarles en la capacidad de relacionarse con otros, adaptarse a las instituciones e insertarse en dinámicas sociales y culturales, a través de la interiorización de normas, costumbres, valores y pautas de conducta (Servicio Nacional de Menores, 2007).

Con esto, SENAME propone que los jóvenes se fortalezcan, reconstruyan y apropien de conocimientos, habilidades y valores, generando su apertura a nuevas oportunidades e interpretaciones sobre sí mismos, su vida y futuro. Cabe destacar, sin embargo, que dicha intervención y eje en lo educativo se encuentra siempre mediado por la aplicación y cumplimiento de una sanción penal, lo que da a la acción y relación educativa un carácter especial (Servicio Nacional de Menores, 2007).

Según SENAME (2013), los programas ASR deben establecer una “relación de ayuda” con los jóvenes, basada en entender la relación entre educador y educando como un esfuerzo cooperativo desarrollado con todos los miembros del equipo del programa y donde lo educandos serían sus interlocutores y socios primordiales. En otras palabras, el ASR debe generar un contexto facilitador para el aprendizaje de nuevas actitudes y habilidades. Es decir:

“Se trata de cumplir un rol de acompañamiento activo, pero no directivo en el proceso de aprendizaje y construcción de conocimiento y formación de los adolescentes. Implica una actitud constante de animación, de apoyo y confianza a los adolescentes, de valoración de sus opiniones, de potenciar la diversidad de respuestas ante los problemas comunes, de estar atento a las situaciones especiales que requieren una atención individual, y sobre todo, de incentivar y valorar el aprendizaje a partir de las propias experiencias del adolescente” (Servicio Nacional de Menores, 2007, pág. 33).

En esta misma línea, la intervención educativa de los programas ASR es definida y debe ser desplegada -según SENAME-, desde una mirada Sociocrítica-Transformadora, en tanto compromiso conjunto -de los actores del Centro y la relación profesor/alumno- por la búsqueda de un cambio educativo y la reflexión crítica de la realidad, fomentando el proceso de responsabilización de las/os jóvenes (Servicio Nacional de Menores, 2013).

“En definitiva, la impronta del ASR hacia el trabajo colaborativo con establecimientos educacionales, equipos de talleristas, de intervención psicosocial y de trato directo de los Centros, tendría que estar dada desde la Reculturización (Fullan, 1998). Esta conceptualización se refiere a la creación de un nuevo marco de prácticas profesionales que apuntan a transformar los espacios educativos en una comunidad profesional de aprendizaje, donde no sólo los/as estudiantes, sino también los/as profesores y los funcionarios de Centro aprenden” (Servicio Nacional de Menores, 2013, pág. 8).

De esta manera, a cargo del Programa de ASR se encuentra la intervención pedagógica y psicopedagógica que busca implementar metodologías y didácticas de trabajo adecuadas a los jóvenes, con el propósito de potenciar la resignificación de sus aprendizajes. Asimismo, SENAME afirma que el programa de ASR debe producir “instancias educativas-participativas que fomenten espacios reflexivos de

concientización acerca de la relevancia del proceso de aprendizaje como motor de liberación y movilización social” (Servicio Nacional de Menores, 2013, pág. 13). Además, desde la norma técnica de SENAME (2013), dichas intervenciones se encuentran dirigidas a que los jóvenes desarrollen tanto habilidades artísticas, deportivas y culturales, como también habilidades sociales y preparación para la rendición de la PSU, otorgando un alto grado de libertad en las actividades que pueden plantear estos programas para desarrollar sus objetivos.

1.5 Centro de Internación Provisoria San Joaquín³

El Centro de Internación Provisoria (CIP) de San Joaquín es el lugar donde se desarrolló mi investigación, por lo que resulta necesario dar cuenta de manera más detallada de este espacio.

El CIP de San Joaquín constituye el recinto para jóvenes privados de libertad más grande de Chile, albergando alrededor de 200 jóvenes hombres. En su interior consta de ocho casas, en cada una de ellas viven entre 20 y 30 jóvenes, agrupados según escolaridad y causa de ingreso. Cabe señalar, que éstos no tienen ni está permitido tener contacto en todo su periodo de internación, con jóvenes de otras casas (Notas de Campo, marzo 2016).

Otros espacios de este recinto son el gimnasio, las canchas y la sala de taller de arte donde asisten por turnos según establezcan sus rutinas. También existe al interior una escuela donde asisten algunos de los internos –a otros se les realizan clases en sus respectivas casas por temas de seguridad-; una enfermería; boxes de atención para apoyo psicopedagógico y oficinas administrativas. Todo el Centro se encuentra rodeado por rejas y puertas con llaves y los jóvenes no tienen acceso a todos los espacios. El desplazamiento de los jóvenes por el recinto es siempre

³ Esta descripción la realizo especialmente a partir de mis notas de campo y de la observación participante desarrollada en el espacio.

con la compañía de un funcionario que se encarga de abrir y cerrar las puertas a su paso (Notas de Campo, marzo 2016).⁴

En el contacto directo con los jóvenes, se encuentra personal de SENAME, quienes se encargan de la administración del recinto, la rutina de los jóvenes y el trato directo, que se refiere principalmente al abastecimiento de servicios básicos a los jóvenes, acompañamiento y vigilancia permanente. De esta manera, en cada casa trabaja un coordinador de casa, dos educadores de trato directo, un profesional encargado de caso y un profesional de intervención clínica.

Sin embargo, la operación del Centro se completa con una amplia red de otros funcionarios. Dentro de éstos se encuentran las organizaciones colaboradoras de SENAME, que corresponden principalmente a ONG's o fundaciones, quienes se encargan del desarrollo de los diversos programas que funcionan al interior del Centro –reinserción socioeducativa, rehabilitación de drogas y alcohol, por ejemplo. Tal es el caso del Programa de Apoyo Psicosocial para la Reinserción, que se encuentra a cargo de la Fundación Tierra de Esperanza (Notas de Campo, marzo 2016).

Como señalé, el Centro se encuentra custodiado en todo su perímetro, por una guardia armada correspondiente a Gendarmería de Chile, que se encarga de resguardar la seguridad, y de ejercer el control y la fuerza en el Centro (Tsukame, 2017). Gendarmería no está en contacto directo con los jóvenes, sino solo en la zona de ingreso y línea de fuego; a menos que se infrinjan las normas y reglas establecidas del CIP en términos de seguridad. Si sucede algo que se sale de la normativa (riñas, motines, uso de drogas), gendarmería ingresa realizando procedimientos como allanamientos y uso de la fuerza para retomar el control y la normalidad de la institución (Notas de Campo, marzo 2016).

⁴ Croquis en Anexo nº 1.

2. El Dispositivo CIP San Joaquín

La noción de dispositivo permite mirar el contexto en el cual se inserta mi objeto de investigación desde una mirada más amplia, dado que no se limita a señalar las características de un espacio físico sino a analizar el entramado de relaciones que acontecen al alero del CIP San Joaquín, dando cuenta de lo discursivo y lo no-discursivo. La noción de dispositivo permite incorporar a la definición del contexto elementos teóricos, materiales, epistémicos, históricos, legales, entre otros, los cuales pueden coexistir aun cuando se consideren antagónicos. Por lo tanto, me permite hablar del CIP San Joaquín como una construcción heterogénea, inacabada, diversa y en tensión permanente.

2.1 ¿Qué es un dispositivo?

La noción de dispositivo se basa en el supuesto de que lo social funciona como un orden donde las palabras, las cosas y los sujetos se encuentran asociados y no es posible que sean definidos ni pensados sin ponerlos en relación los unos con los otros. Esto es lo que Foucault, Deleuze y Agamben definen como una red, y es justamente aquello lo que caracteriza a un dispositivo. En ese sentido, para estos autores, un dispositivo no sería ni un discurso, ni una cosa, ni una manera de ser por separado, sino la red que se establece entre dichos elementos (García Fanlo, 2011).

Foucault (1991), es quien primero acuña el término dispositivo, señalando que refiere a “un conjunto resueltamente heterogéneo que incluye discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, brevemente, lo dicho y también lo no-dicho, éstos son los elementos del dispositivo. El dispositivo mismo es la red que se establece entre estos elementos” (p. 130).

Por lo tanto, lo que define al dispositivo para Foucault es la relación entre saber/poder en la que se mueven estos elementos. No se refiere, como tiende a simplificarse, a la escuela, el convento, la fábrica, o la cárcel en sí mismas, sino el entramado que los constituye como tales, donde se encuentran las instituciones, pero también los procesos económicos, las relaciones sociales, los sujetos, los sistemas de normas, entre otros elementos (García Fanlo, 2011).

Agamben (2006), concuerda con la noción de dispositivo de Foucault, e incorpora a la idea de dispositivo la influencia de éstos sobre los sujetos. Al respecto, señala que el dispositivo produce distintas posiciones de los sujetos por la disposición en la red de saber/poder en la que se encuentran. En ese sentido, el dispositivo sería “todo aquello que tiene, de una manera u otra, la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos” (Agamben, 2006, p.257).

Deleuze, por su parte, define al dispositivo como una “máquina para hacer ver y hacer hablar que funciona acoplada a determinados regímenes históricos de enunciación y visibilidad. Estos regímenes distribuyen lo visible y lo invisible, lo enunciable y lo no enunciable al hacer nacer o desaparecer el objeto que, de tal forma, no existe fuera de ellos” (García Fanlo, 2011, p.4). De esta manera, otorga sentido histórico de existencia a los dispositivos, así como también son productores de regímenes específicos en momentos dados.

En este sentido, todo dispositivo tiene una historicidad y una genealogía que explican su aparición, reproducción, funcionamiento y crisis, la cual implicará una nueva configuración de la red saber/poder, provocando nuevos dispositivos, por consiguiente, nuevas influencias en la actuación de los sujetos, es decir, nuevas experiencias. Las experiencias se encuentran situadas y los dispositivos, establecen las formas mediante las cuales los seres humanos, deben y pueden reconocerse como sujetos de cierta experiencia, regulando su relación consigo y los demás (García Fanlo, 2011). En otras palabras, la relación existente entre

dispositivo y experiencia tiene que ver con “la correlación entre campos de saber, matrices normativas de comportamiento y modos de existencia virtuales para sujetos posibles” (García Fanlo, 2011, p.7).

Otra consideración importante respecto a los dispositivos es su naturaleza estratégica, lo que quiere decir, que siempre se encuentran inscritos en una manipulación de relaciones de poder, buscando que las acciones se desarrollen en una dirección específica, para bloquearlas o para estabilizarlas. Es decir, el carácter estratégico del dispositivo refiere a que su formación dada en un momento histórico específico tiene como principal objetivo responder a una urgencia, a través de la disposición de mecanismos y prácticas específicas, que logren un efecto de neutralización, cancelación o normalización (García Fanlo, 2011).

Foucault (1991) señala al respecto que el dispositivo “se halla pues siempre inscrito en un juego de poder, pero también siempre ligado a uno de los bornes del saber, que nacen de él, pero asimismo lo condicionan” (p. 130).

Para analizar y hacer inteligible un dispositivo, es necesario establecer sus condiciones de aparición, como acontecimiento que modifica un campo de relaciones de poder. De esta manera, analizar un dispositivo es descubrir las prácticas y mecanismos singulares de su emergencia, es decir, las experiencias que genera, porque siempre responde a un acontecimiento histórico particular. En otras palabras, es preciso comprender el contexto sociohistórico en el que se desarrolla (García Fanlo, 2011).

Por otro lado, como el dispositivo es una red entre distintos elementos, cuando se analiza, es necesario comprender las múltiples formas en la que se constituye esta red y, por tanto, analizar el funcionamiento de la relación de los sujetos situados en ella (García Fanlo, 2011). Dicho funcionamiento constituye cierto régimen que caracteriza al dispositivo.

Cabe señalar que los dispositivos no capturan individuos en su red, sino que producen sujetos que se encuentran mediados e influidos por los efectos de dicha red de saber/poder (García Fanlo, 2011). En ese sentido, el dispositivo es también un orden social productor de subjetividad, es decir, que produce sujetos atados a un orden específico (García Fanlo, 2011).

Al respecto, Agamben (2006), señala que el sujeto es aquello que se produce en la relación de los seres vivos con los dispositivos, y que como tales no se pueden entender por separados, sino que en interrelación.

El sujeto sería entonces lo que resulta de la relación entre lo humano y los dispositivos. Lo que vienen a hacer los dispositivos es inscribir en los cuerpos reglas y procedimientos, esquemas corporales, éticos y lógicos de orden general que orientan prácticas singulares, las cuales tienen infinitas posibilidades de ser. Aun así, las prácticas hacen también a su vez las reglas, por lo que no son mapas o reglamentos, sino que una relación dinámica (García Fanlo, 2011).

2.2 CIP San Joaquín como dispositivo

El entramado de relaciones que se genera bajo la figura de CIP San Joaquín puede ser entendido como dispositivo en el sentido que estamos hablando, más allá del espacio físico que lo compone y, también, más allá de las relaciones sociales que ahí se generan. El CIP San Joaquín como dispositivo es, por lo tanto, el entramado de elementos que se entrelazan, tales como, leyes, la estructura arquitectónica que tiene de soporte, los discursos y prácticas que se desarrollan en torno al CIP, las relaciones sociales, las normas, y podría seguir mencionando otros más. Estos elementos entrecruzados generan un régimen, sujetos y relaciones específicas entre ellos, así como también configuran la construcción de sus experiencias. En otras palabras, lo que configura el dispositivo del CIP San Joaquín es esta relación entre sus dos funciones principales: la judicial y la educativa. La red de saber/poder que asocia a ambas categorías e implica una forma de funcionamiento particular, es decir, un régimen, un sujeto y una experiencia específica.

Según lo señalado en la LRPA, en el CIP San Joaquín se debiera implementar un modelo basado en la reeducación y la reinserción, diferente a lo que se hacía en las antiguas cárceles de menores. Sin embargo, en la práctica esta diferenciación no resulta tan evidente ya que, si bien se mantiene la satisfacción de algunos derechos sociales básicos de los jóvenes, como salud, educación y el acceso a bienes materiales, no se cambia la matriz de las relaciones de poder que caracterizan al dispositivo.

Esto porque el cambio en la política pública no implica necesariamente un cambio inmediato en los imaginarios bajo los que se justifica el Centro, así como tampoco un cambio en las prácticas habituales y relaciones sociales que configuran el régimen.

Lo que observo en el CIP es la continuidad de un régimen carcelario y adultocéntrico que lo constituye. Con esto me refiero a que la lógica de encierro, rutina, vigilancia extrema y control del cuerpo y emociones de los jóvenes permea las relaciones que se desarrollan y las experiencias que construyen los jóvenes en ese contexto. Esto se expresa tanto en los discursos de las y los funcionarios del recinto como en la experiencia de los jóvenes:

“No, a las finales esto es... pasa a ser como más un... como se dice... tiene rejas y teniendo rejas pasa a ser igual una cárcel; y el no poder salir pasa a ser igual una cárcel. Pero esto es un internado, como le diga hasta que le pongan, llega un cierto punto y meten a los pacos⁵ ahí como que todo cambia, y al tener rejas como le dije po. Sí po, y ver todos los días la caseta, y ver todos los días las mismas caras” (Joven CIP San Joaquín).

⁵ Pacos: Forma de llamar a Carabineros. En este caso específico, se refiere a Gendarmería, que es la guardia armada que custodia el Centro y se encarga de resguardar la seguridad del lugar y la prevención de la fuga.

Al respecto, Silva Baleiro (2016) señala que la racionalidad punitiva se encuentra muy presente en la institucionalidad, el Estado y en el sentido común, lo que dificulta que se pueda pensar la justicia fuera de un sistema penal que entienda al castigo como la mejor forma de abordar los conflictos sociales, como sería la delincuencia (Silva Baleiro, 2016, p.17).

De esta manera, el dispositivo CIP San Joaquín, se configura como un dispositivo de control, en tanto, los distintos elementos que lo componen se ponen en relación con el fin específico de responder a la urgencia de apartar y encerrar a los jóvenes –que en este caso son menores de edad- que se encuentran en conflicto con la justicia, como método para combatir la delincuencia juvenil, bajo el argumento de su reeducación y reinserción.

Así, el dispositivo CIP San Joaquín promueve la subjetivación del joven interno como un sujeto particular, estigmatizado por ser joven –menor de edad-, ser pobre y encontrarse en conflicto con la justicia, el cual constituye ciertas relaciones, desarrolla ciertas prácticas que le permiten construir una experiencia coherente dentro del Centro.

3. Problematicación (Pregunta y Objetivos)

La sociedad en la que vivimos -me refiero a la opinión pública, las personas y los gobiernos- ha tendido a entender la delincuencia juvenil como un fenómeno puramente individual. Esto implica que se atribuye el problema de la delincuencia a los jóvenes que delinquen. Así, la respuesta para combatirla se fundamenta en la necesidad de hacer algo con aquellos jóvenes para controlar su accionar, lo que se ha traducido en encerrarlos, aislarlos y vigilarlos (Tsukame, 2017).

Los Centros de Justicia Juvenil, y con ellos el CIP San Joaquín, son los dispositivos de control que la LRPA crea para cumplir con la tarea antes mencionada, bajo la declaración de reeducación y reinserción de estos jóvenes.

Sin embargo, la combinación de estos dos elementos, es decir, la red de saber/poder que constituyen al CIP San Joaquín como un dispositivo de control de carácter carcelario y adultocéntrico, por un lado, y el enfoque reeducativo y resocializador que declara la Ley, por otro, provoca una serie de tensiones entre lo declarado y lo ejecutado.

La LRPA incorporó al dispositivo, un área de trabajo y profesionales que realizan acciones para educar a los jóvenes, bajo la pretensión de reinsertarlos en la sociedad, pero no cambió el entramado de relaciones de saber/poder que configuran al dispositivo, por lo que la lógica punitiva continuó primando, y las prácticas que se desarrollan al interior del CIP –como espacio físico y cultural- no distan demasiado de lo que ocurría en las Cárceles de menores. Así, las diversas acciones e intervenciones educativas que se desarrollan en estos Centros, se encuentran limitadas y, por tanto, identifican sus márgenes en las condicionantes que plantea el dispositivo en términos de arquitectura, relaciones, discursos, imaginarios, donde el foco se encuentra en el control y vigilancia extrema sobre los jóvenes.

A su vez, las cifras señalan que los delitos cometidos por menores de edad han ido en aumento y la reincidencia de los jóvenes continúa siendo significativamente alta, lo que podría estar dando luces del fracaso y lo poco efectivos, en términos reeducativos y resocializadores, que ha resultado el enfoque y la existencia de establecimientos para disminuir el número de jóvenes que delinquen.

Aun así, existe una gran cantidad de jóvenes en conflicto con la justicia que (sobre)viven en estos establecimientos que se encargan de aislarlos, castigarlos y controlarlos. Desde este lugar, los jóvenes reclusos construyen sus experiencias, es decir, sus interpretaciones acerca de sus vidas, las cuales determinan las relaciones que establecen con las personas, las instituciones y la sociedad en su conjunto; condicionando la forma en la que elaboran sus biografías.

A partir de lo anterior es que surge, por parte del equipo de profesionales del Programa de Apoyo Social para la Reinserción el interés por desarrollar una intervención educativa en el CIP San Joaquín, que sea adecuada para los requerimientos de los jóvenes, donde la tarea de reeducación tome un significado mayor al de re-escolarización, en el sentido de reconciliar a los jóvenes con los procesos educativos que les permitan reconstruir sus vidas fuera del circuito delictual.

Así, me surgió una primera interrogante respecto a las posibilidades de realizar una intervención educativa que vaya a contracorriente de aquello que el dispositivo – valga la redundancia- dispone. En otras palabras, me pareció interesarse la pregunta acerca de las posibilidades de generar desde dentro del dispositivo de control, una intervención que buscara promover experiencias educativas en los jóvenes, que les permitan elaborar biografías diferentes, no desde el control e invisibilización, sino desde su visibilización, participación y reconocimiento.

Con esto, lo que se pone en cuestión es la capacidad de agencia que tiene el Programa ASR para promover y desarrollar procesos de aprendizajes, a pesar del contexto adverso que se configura para conseguir tal objetivo. Esto viene a definir la pregunta por la capacidad de transformación del dispositivo desde su interior.

Preguntarse por las condiciones de posibilidad de promover genuinas acciones educativas dentro de un sistema penal y, no funcionar como mero discurso hacia el exterior, es decir, como una fuente más de legitimación de las prácticas punitivas y carcelarias que allí se generan, permite contribuir a humanizar las prácticas dentro de un dispositivo deshumanizante (Silva Baleiro, 2016), y aportar con un horizonte político de transformación en el sentido de evitar que el paso por estos recintos, constituyan un elemento más de exclusión social, dada la experiencia contraria al aprendizaje que construyen los jóvenes reclusos (Núñez, Morán & Cruz, 2017).

Por lo tanto, tomando como base la apuesta educativa que realiza el ASR del CIP San Joaquín, la pregunta que guió esta investigación fue ¿cómo generar las condiciones necesarias para desarrollar una intervención al interior del dispositivo CIP San Joaquín que promueva la construcción de experiencias educativas de los jóvenes en conflicto con la justicia?

En ese sentido, lo que interesó observar es fueron los elementos necesarios y posibles dentro de los márgenes que otorga el dispositivo que pueden aportar a que los jóvenes generen experiencias que no se basen en el control, castigo y aislamiento, sino en el desarrollo de aprendizajes sociales significativos para ellos, en términos de inclusión y colaboración. Para ello, fue fundamental caracterizar al dispositivo desde sus principales componentes, ya que son éstos los que dan luces de los márgenes, pero también de los intersticios y fisuras que se pueden generar para desarrollar una intervención educativa. Por otro lado, comprender cómo son las experiencias que están construyendo los jóvenes en el dispositivo de control, en el sentido de entender la relación con el Centro, la sociedad y el aprendizaje que está provocando el dispositivo. Finalmente, identificar los elementos de la intervención educativa del ASR del CIP San Joaquín que permitan vislumbrar un cambio en la experiencia que relatan los jóvenes y, por tanto, que podrían constituir criterios para promover involucramiento en el proceso educativo y la elaboración de aprendizajes significativos para ellos, que en otras palabras sería, la posibilidad de construir experiencias educativas propias.

3.1 Objetivos

Objetivo General

Comprender cómo se generan las condiciones necesarias para desarrollar una intervención al interior del dispositivo CIP San Joaquín que promueva la construcción de experiencias educativas en los jóvenes en conflicto con la justicia.

Objetivos Específicos

- a. Caracterizar los diversos componentes que constituyen el dispositivo CIP San Joaquín: contexto sociohistórico, régimen e imaginario dominante.
- b. Comprender la construcción de experiencia educativa de los jóvenes en el dispositivo CIP San Joaquín.
- c. Analizar los elementos que propone la intervención educativa de los profesionales del ASR para la promoción de experiencias educativas en el CIP San Joaquín.

4. Metodología

La investigación presentada es de carácter cualitativo, ya que busqué comprender el fenómeno social que refiere a la generación de condiciones para la construcción de experiencias educativas de jóvenes que se encuentran encerrados y aislados en el dispositivo de control CIP San Joaquín. La perspectiva cualitativa me permitió indagar el fenómeno desde su lógica interna, “poniendo atención en los actores sociales, los significados atribuidos a las cosas y en general, percepciones y representaciones de la realidad” (Flores, 2009, p. 79). De esta manera, el foco se encontró en las palabras de las personas y su pronunciación, así como también sus conductas observables (Flores, 2009).

Para indagar en la experiencia educativa de los jóvenes del CIP San Joaquín, realicé entrevistas en profundidad (Gaínza, 2006) y talleres creativos (Rodríguez Villasante, 2001) con los jóvenes del Centro para rescatar sus discursos y la construcción y análisis propio de su paso por este lugar. Pero, como las experiencias se construyen en relación con otros, y mi interés radicó en las condiciones necesarias para que éstas se elaboraran, realicé entrevistas y talleres

creativos también con los/as funcionarios/as del Centro que se encuentran cotidianamente en contacto con los jóvenes.

Tanto para el trabajo con los jóvenes, como con las y los funcionarios del recinto, fue fundamental el apoyo de los profesionales del ASR, quienes cumplieron un rol de facilitadores en los talleres, ya que la elaboración de relatos en este medio, resultaba difícil cuando no se establecía una relación de confianza o no existía un vínculo previo.

Por otro lado, realicé talleres creativos y entrevistas grupales con los profesionales del Programa ASR, ya que me interesó comprender la intervención que desarrollan, y aquello que proponen para la construcción de experiencias educativas de los jóvenes en el interior del dispositivo CIP San Joaquín.

Además, dado que el CIP es un contexto desconocido y muchas veces oculto para el común de la población, fue necesario la revisión de documentos elaborados por los equipos educativos -específicamente el equipo ASR-, y por otro lado, desarrollar un proceso de Observación Participante (Flores, 2009; Guasch, 2008), que comenzó en el año 2016 a partir de la sistematización de sus experiencias, lo que me permitió contextualizar el espacio del CIP, en el sentido de comprender y analizar las dinámicas que se dan en su interior.

Para la producción de información a partir de la Observación Participante fue fundamental mantener un registro ordenado y sistemático en un Cuaderno de Campo (Flores, 2009) sobre aquellas situaciones, comentarios y reflexiones que iban surgiendo a diario con los distintos actores del Centro, así como también retratar la distribución espacial y las impresiones y comentarios propios sobre mi proceso investigativo.

Respecto al análisis de la información producida, la estrategia utilizada fue el análisis de contenido cualitativo, permitiendo comprender lo que se dice del

fenómeno (sintáctico), cómo se dice (semántico), así como también la sociedad y contexto que muestra (pragmático) (Díaz & Navarro, 1994).

Por último, es preciso indicar que hago un esfuerzo consciente y sistemático, durante el proceso de análisis, por relevar el habla de los propios jóvenes. Este esfuerzo implica una apuesta política por amplificar sus voces explícitamente negadas por la operación del dispositivo

5. Estructura del texto

Una vez señalados los antecedentes que sitúan mi pregunta de investigación en un marco legal, práctico y también teórico determinado. Así como también la pregunta, objetivos y metodología que han sido la hoja de ruta de mi investigación, presento ahora la estructura del texto.

Este consta de cuatro capítulos, donde los tres primeros dan cuenta de cada uno de los objetivos específicos de la investigación, incluyendo un panorama conceptual que permite situar el análisis, así como también la respuesta a las interrogantes que plantea cada uno de los objetivos. De esta manera, presento en primer lugar, una caracterización del CIP San Joaquín a partir de un análisis de sus principales componentes y el funcionamiento de éstos como triada de contexto, régimen e imaginario, para la comprensión de éste como dispositivo.

En el segundo capítulo presento la experiencia de los jóvenes en el dispositivo. En este sentido, desarrollo el análisis que realizan del Centro, los mecanismos que generan para sobrellevar lo que viven en el CIP y la biografía que son capaces de elaborar en ese contexto, haciendo especial énfasis en el carácter educativo de ésta y las posibilidades de construir aprendizajes que la experiencia devela.

En el tercer capítulo, realizo el análisis de la intervención educativa que desarrollan los profesionales del Programa de Apoyo para la Reinserción (ASR), identificando los elementos de ésta que generan condiciones para promover la construcción de experiencias educativas de los jóvenes en el interior del Centro.

Como capítulo final presento conclusiones, dando respuesta a mi pregunta de investigación de manera crítica, planteando también nuevas preguntas y, por tanto, posibles líneas de investigación.

CAPÍTULO 1: Desmenuzando el dispositivo

El CIP San Joaquín se constituye como dispositivo de control en el entendido que responde a la urgencia de apartar, encerrar y vigilar a los jóvenes que se encuentran en conflicto con la justicia. Por lo tanto, el dispositivo se encuentra históricamente situado, es decir, aparece en un contexto socio histórico determinado que lo constituye. Así también, éste propone cierto régimen que lo caracteriza, es decir, otorga cierta forma de funcionamiento a sus distintos elementos. En ese sentido, propone ciertas pautas de acción de los sujetos, que los identifica como parte constituyente de este dispositivo. Por último, el dispositivo se condensa en un conjunto de ideas e imágenes compartidas que permiten a los sujetos interpretar la realidad, el contexto y régimen en el que se desarrollan. A estas imágenes compartidas las llamaré imaginarios, que influyen la construcción de experiencias y el proceso de subjetivación de los jóvenes.

Así, contexto socio histórico, régimen e imaginario dominante, constituyen los componentes del dispositivo que caracterizaré a continuación.

1. Contexto sociohistórico

El dispositivo CIP San Joaquín, como ya mencioné anteriormente, no lo constituye únicamente un espacio físico, sino que una serie de elementos mucho más amplia que se entrelazan.

Uno de ellos es el contexto socio histórico que constituye la condición de aparición del dispositivo y, por tanto, permite que se desarrolle la red de saber/poder. En otras palabras, el dispositivo nace respondiendo a una urgencia, la cual se encuentra histórica y socialmente situada. En este caso, la urgencia a la que responde el CIP San Joaquín como dispositivo es al tratamiento individual al problema de la delincuencia juvenil, a partir de controlar y aislar a los jóvenes que se encuentran en conflicto con la justicia.

El dispositivo CIP San Joaquín surge en el marco de una sociedad neoliberal, por lo tanto, para comprender su aparición es importante entender la función que cumple el sistema penal –del cual es parte este dispositivo- en esta sociedad.

De esta misma manera, es muy importante comprender la especificidad del sujeto social que busca controlar el dispositivo, el cual surge y se le criminaliza en un momento histórico específico. Así, las políticas sociales para la juventud vienen a ser el preámbulo del sistema penal juvenil donde se inserta y nace el dispositivo CIP San Joaquín.

1.1 CIP San Joaquín se enmarca en un sistema neoliberal

El neoliberalismo es una determinada forma de entender el funcionamiento de las personas y la sociedad, donde el Mercado se constituye como la institución central, que estructura la sociedad. Al Estado le corresponde un papel específico que es “asegurar el funcionamiento “eficiente” del mercado, promover la participación de las personas en éste y castigar a quienes no participan (y, por consiguiente, introducen “ineficiencia” en el funcionamiento de la sociedad)” (González, 2015, p.11).

Así, bajo la doctrina neoliberal, una de las principales áreas de actuación legítima para el Estado es la persecución de ilegalidades, que le introduzcan ineficiencia al mercado. Es decir, el estado vigila y castiga a aquellos que desarrollen actividades que no respeten las normas del mercado porque interfieren en él (González, 2015).

Desde esta perspectiva, las políticas públicas de control de la delincuencia tienen por objetivo corregir, aislar o suprimir las imperfecciones que impiden o dificultan la correcta operación de los mercados, que requieren seguridad para la difusión del consumo y el valor del trabajo asalariado.

La expansión del aparato penal, así como también la ampliación de sujetos en el sistema penal –como es el caso de las personas menores de edad- no es una anomalía del neoliberalismo, sino que resulta absolutamente coherente, aun cuando

no constituye parte explícita de quienes defienden la doctrina neoliberal (Wacquant, 2010).

Por ello no es casual que las cárceles surjan en el seno de las sociedades modernas disciplinarias entre los siglos XVIII y XIX, a la par del desarrollo del capitalismo y teniendo como finalidad “encauzar, corregir, curar, castigar y, en palabras Wacquant (2012), enseñar la ética del trabajo asalariado” (Núñez, Morán & Cruz, 2017, p. 24). Wacquant (2000), plantea que la cárcel ha sido construida para encerrar principalmente “miembros de las clases populares atenazados por la generalización de la subocupación y el trabajo asalariado precario, por un lado, y el retroceso de la protección social y la indigencia de los servicios públicos, por el otro” (Wacquant, 2000, p.49).

Por otro lado, una de las principales consecuencias de los sistemas penales en nuestra sociedad es la profundización y reproducción de antagonismos sociales que provocan el debilitamiento y la destrucción de los vínculos comunitarios (Silva Baleiro, 2016).

Por lo tanto, es en los recintos penales, como el CIP San Joaquín donde se expresa lo más oculto del sistema neoliberal, responsable de generar una gran cantidad de desigualdades sociales, marginando a aquellos que se salen de la norma del consumo y, por tanto, introducen ineficiencias en el sistema.

1.2 Emergencia y criminalización de los jóvenes pobres en Chile

Así como expliqué el neoliberalismo como contexto que permite el desarrollo, e inclusive promueve, la expansión del sistema penal resulta importante contextualizar la emergencia de los jóvenes en el escenario nacional, específicamente la emergencia del joven popular y con ello, el surgimiento de su criminalización, dado que es a ese sujeto al que corresponden los jóvenes internos en el CIP San Joaquín.

1.2.1 ¿Qué son los jóvenes?

Conceptualizar qué son los jóvenes no ha sido tarea fácil. Esto corresponde a un asunto relativamente nuevo en las ciencias sociales, con disputas y polémicas en torno a los sentidos que se le otorgan a este grupo social. Así, se han desarrollado diversos intentos desde las ciencias sociales por conceptualizar qué son los jóvenes, lo juvenil y las juventudes.

Me parece importante revisar algunas de estas nociones, ya que han tenido repercusiones tanto en la estigmatización y criminalización de los jóvenes, así como también han permeado las políticas sociales para las personas definidas como jóvenes. A su vez, hacer esta revisión, me permite posicionar esta investigación en este aspecto, es decir, desde dónde estoy mirando y comprendiendo las juventudes.

Margullis y Urresti (1998) advierten que es recién a partir de los siglos XVIII y XIX que las juventudes comienzan a aparecer en las sociedades occidentales como etapa de la vida y a su vez como sujeto en el entramado social. En esta misma línea, Duarte (2015), señala que “la emergencia y consolidación de la presencia de jóvenes en nuestra sociedad chilena, estuvo acompañada de procesos de conceptualización y disputa” (p. 24).

Desde entonces hasta ahora, han existido diversos esfuerzos por conceptualizar a los jóvenes, las juventudes y lo juvenil en las ciencias sociales. Una primera noción viene a estar dada por una clasificación por edad, donde una condición biológica tiene aparejado cierto rol. Sin embargo, con esto se tiende a confundir lo demográfico (el rango etario) con un fenómeno socio cultural que son las juventudes, ya que dicho rol entendido como la condición social de juventud, no es ofrecida de igual manera para todos quienes caben dentro de la estadística o el rango etario ‘joven’. Al respecto, Bourdieu (2002) señala: “Las clasificaciones por edad (y también por sexo o, claro, por clase) vienen a ser siempre una forma de

imponer límites, de producir un orden en el cual cada quién debe mantenerse, donde cada quien debe ocupar su lugar” (p.164).

Una segunda noción sobre los jóvenes refiere a éstos como sujetos en moratoria social. Esto quiere decir que los jóvenes son aquella capa social que “goza de ciertos privilegios, de un periodo de permisividad entre la madurez social y la madurez biológica” (Margullis & Urresti, 1998, p.4). Con la modernidad, por tanto, se ha prolongado el periodo entre los cambios corporales y biológicos que sufren los sujetos a medida que crecen, hasta su integración en la vida social adulta, que implicaría trabajar y procrear – y agregaría consumir (Margullis & Urresti, 1998).

Respecto a esta segunda conceptualización, cabe señalar que los permisos y privilegios que se les otorgan a los jóvenes solo aplican para el sector medio y acomodado de la sociedad, mientras los sectores populares ingresan directamente al sistema productivo. De hecho, aun cuando muchos jóvenes y adultos de clases populares gozan de tiempo libre, este no puede ser confundido con el tiempo al que refiere la moratoria social, ya que se trata de tiempo disponible por falta de trabajo, y no constituye un tiempo legítimo para el goce, sino que es tiempo de culpa y de desdicha que puede empujarlos inclusive a la marginalidad y delincuencia (Margullis & Urresti, 1998).

Una tercera noción que también se encuentra bastante difundida al hablar de juventudes, es aquella que hace referencia a la mercantilización de la estética juvenil como algo valorado y prestigioso en nuestra sociedad. Margullis y Urresti (1998) señalan que los sujetos buscan incorporar a la apariencia ciertos signos que caracterizan a la juventud popularizada por los medios. Así, “lo juvenil se puede adquirir, da lugar a actividades de reciclaje del cuerpo y de imitación cultural, se ofrece como servicio de mercado” (Margullis y Urresti, 1998, p. 5).

Los jóvenes en esta noción, por tanto, son representados por un tipo de joven – privilegiado- que es quien tiene acceso al consumo valorado de lo juvenil en términos de vestimenta, cuerpo y habla (Margullis & Urresti, 1998); quedan fuera de

esta categoría una gran cantidad de sujetos que no cuentan con los parámetros estéticos, ni acceso a ese tipo de consumo, denominado opulento (Duarte, 2009). Esta forma de delimitar lo juvenil, puede inclusive llevar a un grupo de sujetos a desarrollar acciones delictuales para conseguir dicha condición de joven legítimo. Al respecto Duarte (2009) señala que muchos jóvenes que delinquen lo hacen para “acceder y «tener aquello que dicen que hay que tener» (...) No es robar por nada, es robar para acceder, para ser parte de la fiesta, para aparecer en la fotografía del éxito, de los incluidos e integrados” (Duarte, 2009, p. 22).

Con estas nociones es posible evidenciar las reducciones que existen al hablar de jóvenes y juventud. Desde la perspectiva que asumo en esta investigación, no es posible hablar de los jóvenes como un concepto único y homogéneo, ya que las juventudes son múltiples y diferenciadas.

Tal como dicen Margullis y Urresti (1998) existen distintas maneras de ser joven y no existe una única juventud, sino que varían según cultura, clase, género, generación, entre otros. Por lo tanto, las juventudes no pueden ser reducibles a un número, a una estética o una etapa de la vida, ya que no son una categoría dada, sino que se construye social e históricamente y tiene un carácter relacional. Esto quiere decir que siempre se es joven o viejo para alguien (Bourdieu, 2002). Por lo tanto, para hablar de juventudes, es necesario observar los aspectos políticos, sociales, económicos y culturales que dan origen al contexto y las múltiples relaciones sociales en las que se insertan los jóvenes.

1.2.2 La emergencia de los jóvenes populares en Chile

Dado que no existe una única forma de ser joven, resulta fundamental contextualizar la emergencia de los jóvenes populares en Chile como sujeto social, ya que es dentro de esta categoría que se encuentran los jóvenes en conflicto con la justicia del CIP San Joaquín.

Hasta mediados del siglo XX en Chile, el joven popular no existía como sujeto social.

Es decir, carecía de total visibilidad en la sociedad chilena, a menos que en el tránsito de la infancia a la adultez quedara mermado por la realización de una conducta transgresora (Goicovic, 2000).

De este modo, los jóvenes pobres del país se encontraban integrados dentro del mundo adulto, en el sentido que su demanda y su quehacer social se desarrollaba al interior de las asociaciones adultas, como era el caso de los sindicatos y partidos políticos. Esto porque los jóvenes pobres no gozaban –como sí lo hacían los jóvenes de los sectores medios y altos- del tiempo libre que les permitiera una sociabilidad y expresión autónoma (Goicovic, 2000).

Es recién en la segunda mitad del siglo XX, que la invisibilidad del mundo juvenil popular comienza a revertirse y se consolida el grupo social <<juventudes>> en las distintas clases sociales, sectores territoriales y géneros. Los factores que incidieron en esta emergencia fueron los procesos de ampliación de la cobertura educacional primaria y secundaria, la construcción de una estética de lo juvenil con la aparición de diversas expresiones culturales y la radicalización de procesos políticos sociales donde el movimiento estudiantil viene a jugar un rol protagónico (Goicovic, 2000; Dávila, 2004; Zarzuri y Ganter, 2005; Duarte, 2000; 2015; 2012)

Ahora bien, es solo hasta principios de la década de 1980 que los jóvenes fueron reconocidos en la escena nacional como algo más que estudiantes constituyentes del movimiento social. A partir de las protestas sociales anti-dictatoriales, los jóvenes populares aparecen como partícipes y protagonistas, diferenciados del movimiento social popular urbano (Goicovic, 2000).

Según Aguilera (2009) es en este contexto de los años 80' cuando comienza una preocupación sistemática por la juventud como un actor social específico que requiere atención. Durante la década de 1990, se buscó integrar a los jóvenes al proceso de modernización y democratización de la sociedad y el Estado, en respuesta a las exclusiones y puniciones a la que fueron expuestos durante la dictadura militar y el rol que adquirieron sus movilizaciones por la recuperación de

la democracia (Goicovic, 2000).

El eje fundamental en el que se orientó la política social de juventud en los años 90' se relacionó, entonces, con asumir y cancelar “la deuda social con los jóvenes” (Cottet y Galván, 1995). Surgieron así, diversos enfoques teóricos, pero aquello que predominó, fue la mirada remedial de la política, basada en la condición de los jóvenes como sujetos anómicos o bien en riesgo psicosocial (Goicovic, 2000; Cárdenas 2011).

De esta manera, lo que se encontraba detrás de los paradigmas que predominaron en la incipiente política social juvenil, fue el control sobre los jóvenes concebidos como un problema –a las que aportaron de manera relevante las ciencias sociales y médicas-, ya que los jóvenes se convirtieron en un grupo capaz de amenazar el orden establecido mediante la defensa de sus intereses y su modo de ver la sociedad (Cárdenas, 2011). Se le quita, de esta manera, capacidad de agencia a los jóvenes como actores sociales y para la co-construcción de ciudadanía (Goicovic, 2000).

1.2.3 El sistema penal juvenil en Chile

Así como la política social de juventud se basó en una forma específica de comprender la juventud, algo similar ha sucedido con los discursos sobre la juventud y niñez en términos de justicia penal, los cuales han tendido a variar a lo largo del tiempo en conjunto a su forma de control (Tsukame, 2008). Presentaré a continuación un breve recuento histórico de esto.

El correccionalismo surge entre mediados del siglo XIX y principios del siglo XX como uno de los primeros métodos utilizados para el tratamiento de los llamados delincuentes juveniles, en un contexto donde primaba la idea de delincuencia como algo innato y se comprendía a los sujetos que cometían delitos como criminales con rasgos arcaicos, los cuales no habían sido atenuados al no tener una educación adecuada (Tsukame, 2008).

De esta forma, es que se cree que el origen del enfoque correccional se encuentra en las primeras escuelas, las cuales buscaban instaurar un sistema nacional de enseñanza por parte del Estado con el fin de educar y moralizar a la raza chilena, caracterizándose por una disciplina muy rígida, lo que la asimilaba a un cuasi sistema penal. (Tsukame, 2008).

A principios del siglo XX, antes que se acabaran los correccionales, comenzó una discusión acerca de menores en las cárceles y la idea del discernimiento. Esto permitió que, en 1928, con la promulgación de la ley de menores, se elevara la edad de inimputabilidad de menores de 10 a 16 años, especificando la dotación de secciones separadas para ellos en los recintos carcelarios (Tsukame, 2008).

Con el surgimiento de la “cuestión social” en Chile, a principios del siglo XX, apareció también la preocupación por la infancia en peligro, centrada en el abandono de niños y la alta mortalidad infantil. Es así como, en un contexto de alarma social, surgieron varias iniciativas de regulación del trabajo infantil y se promulgó la ley de instrucción primaria (1920), aun cuando fue recién en 1939-1940 con Pedro Aguirre Cerda que se trató esta cuestión de forma sistemática (Tsukame, 2008). Sin embargo, esta preocupación fue evolucionando hacia otro enfoque aparentemente opuesto, preocupado por la “infancia peligrosa”.

Así, la primera ley de protección de menores se forjó bajo un conjunto de iniciativas “protectoras” de la infancia en peligro y peligrosa. Y, el primer derecho de menores se elaboró bajo la trilogía del menor abandonado, infancia anormal e infancia delincuente (Tsukame, 2008).

“La infancia delincuente, conformada por los niños ‘perversos’ y aquellos que no cumplían con la asistencia o permanencia obligatoria y preferían la calle, la ‘escuela de los delincuentes’; y la ‘infancia anormal’, formada por los niños que no se adaptaban a las normas y reglamentos escolares (‘inestables’) ni asimilaban los aprendizajes (‘retrasados’)” (Tsukame, 2008, p. 81).

Por otro lado, se crearon también dentro de este periodo, Establecimientos Especiales para Prevenir la Delincuencia Infantil, donde se internaba a menores de 18 años en situación de abandono, vagancia, recogidos por la policía, a quienes no asistían a la escuela o recibían malos tratos. También a menores quienes sus padres lo solicitaban pagando una pensión (Tsukame, 2008).

Luego, ya en la segunda mitad del siglo XX, comenzó a gestarse un nuevo enfoque respecto a la delincuencia juvenil en el país que, si bien marcó cierta continuidad con el anterior, mostró mayor interés en el medio social como causa de la delincuencia, poniendo el acento en los procesos de socialización de los sujetos. Este se denominó paradigma de la “situación irregular”, donde la delincuencia deja de verse como algo innato, y pasa a verse como algo aprendido (Tsukame, 2008).

Para este enfoque resultaba fundamental, por tanto, entregar a los niños, niñas y jóvenes, modelos de vida pro-sociales que les permitieran tener un comportamiento ajustado entre sus hábitos y el marco normativo y legal de la sociedad. Así, el paradigma de la situación irregular se afianzó en la ley de menores de 1967, pero esto significó en la práctica una ampliación del espectro de penas y sanciones que la ley contemplaba para los jóvenes, y le otorgó mayor fuerza al modelo correccional, ya que se caracterizó por el diagnóstico clasificatorio y de persuasión organizadora.

“el intento por crear un sistema nacional de enseñanza durante la segunda mitad del siglo 19 y el despuntar del modelo pedagógico correccional, no en menor grado que la lenta, aunque progresiva implementación de la ley de enseñanza primaria obligatoria (1920), no pudo evitar -o más bien fomentó- que ciertas categorías de niños (los niños anormales y los niños pre-delincuentes) comenzarán a tener problemas de adaptación a ella, problema que empezó a plantearse en forma evidente en el mismo periodo en que la visión de la <<situación irregular>> se fue haciendo hegemónica” (Tsukame, 2008, p.84).

A principio de la década de los noventa, se inició un cuarto momento en torno a la justicia penal para jóvenes en el país que dura hasta hoy. Con los nuevos énfasis de políticas y la suscripción de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, comenzó a ser criticado el paradigma de la situación irregular, ya que éste consideraba al niño como un objeto, y no como un sujeto de derecho. Además, se criticó la ausencia de separación entre las vulneraciones de derechos a la que están sometidos los niños, niñas y jóvenes, y las infracciones de ley que cometen. Esto hizo que comenzara a hablarse de los efectos nocivos de la institucionalización y encierro. Ese debate, vino a encontrar su aplicación parcial en el sistema de justicia juvenil actual, amparado en la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente con una pretensión resocializadora y reeducativa (Tsukame, 2008).

En resumen, el sistema penal juvenil en Chile puede dividirse en cuatro periodos que marcaron, a su vez, cuatro enfoques respecto al control de los jóvenes en materia penal. Así, el primer enfoque corresponde al correccional, el segundo a la preocupación por la infancia peligrosa, el tercero es el enfoque de la situación irregular, y el cuarto, que permanece hasta el día de hoy, el enfoque de los jóvenes como sujetos de derecho. Si bien estos enfoques difieren en los modos de comprender el tratamiento para los jóvenes en conflicto con la justicia, no difieren tanto en la respuesta, es decir, en la necesidad de control sobre esos jóvenes.

1.2.4 Criminalización de los jóvenes populares en Chile

A partir del recorrido realizado por la emergencia de los jóvenes como grupo social, su contextualización en Chile, desde un sujeto específico que es el joven popular, y finalmente el tratamiento de estos jóvenes desde las políticas sociales y el sistema penal, es posible vislumbrar que los jóvenes han sido históricamente un grupo social discriminado y excluido, invisibilizándolos como actores sociales relevantes en la historia del país, tratándolos como un grupo homogéneo y negando su importancia en el presente (Goicovic, 2000).

Es por esto que resulta fundamental “indagar en las diversas manifestaciones de violencias sociales contra jóvenes, que amparadas en el discurso de la legalidad y el Estado de derecho se ejercen con la complacencia de la población, que en vez de cuestionar su uso más bien refuerzan el castigo hacia las poblaciones jóvenes empobrecidas y de capas medias, en tanto se han puesto al margen o han provocado a la norma social” (Duarte, 2012).

Comprendiendo esto, no resulta extraño el surgimiento del entramado de saber/poder que constituye el CIP San Joaquín, y que como tal cumple la función de encerrar y aislar a los jóvenes que se encuentran en conflicto con la justicia. Éstos corresponden al joven pobre y marginal que durante décadas se ha intentado controlar y apartar, a través de discursos y políticas que han ido en pos de su criminalización, ya que constituye un sujeto que hay que temer y apartar por su peligrosidad, que no puede ser nombrado, ni visto, ni escuchado, el joven pobre y marginado llamado “delincuente” (Tsukame, 2017).

Es bajo esta misma lógica que se constituye el régimen que caracteriza al CIP, donde los internos se enfrentan a una forma doble de dominación: por su condición de reclusos y por su condición de jóvenes.

2. Régimen del CIP San Joaquín

La forma en que se entrelazan los diversos elementos del dispositivo de saber/poder CIP San Joaquín es lo que conforma el régimen, el cual caracterizo como carcelario y adultocéntrico, expresado también en la urgencia a la cual el dispositivo responde.

2.1 Régimen Carcelario

Cuando hablo de régimen carcelario, me refiero a que la lógica de encierro, rutina y vigilancia extrema son dimensiones que permean todos los ámbitos del Centro, desde la estructura arquitectónica hasta el control sobre los reclusos. A esto refiere Goffman (2001) con lo que denomina institución total:

“un lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un periodo apreciable de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria administrada formalmente” (p. 13).

El CIP San Joaquín se encuentra pensado, incluso desde su arquitectura, para el encierro de personas, lo que implica un interés excesivo en la seguridad e impedimento de la fuga, por medio del control y vigilancia extrema de los jóvenes internos (Valverde, 2010).

Así, el CIP se constituye como “un espacio-tiempo construido en los márgenes de la libertad y de la vida en común” (Caride, p.11, 2016), y cuyo propósito –explícito o no- refiere a vigilar y castigar a quienes han infringido las leyes, privándolos de la autonomía y el derecho a la libre circulación (Núñez, Morán & Cruz, 2017).

Cabe señalar que a diferencia de lo que sucede con otras instituciones sociales, en un régimen carcelario, la disciplina y el castigo son prácticas que se encuentran totalmente justificadas, dado que el aislamiento y encauzamiento tienen la intención de hacer dóciles y volver a hacer útiles a los sujetos que ahí se encuentran. El mecanismo, por tanto, que lo constituye es de defensa social, donde se busca orden obediencia y la reparación de los delitos –muchas veces mediante el castigo (Caride, 2016).

2.2 Régimen Adultocéntrico

Otro lente que me parece interesante utilizar para caracterizar el régimen del CIP, es el generacional. Esto implica comprender al Centro como un espacio donde se relacionan distintas generaciones, siendo los jóvenes internos del Centro pertenecientes a una generación y los/las trabajadoras que interactúan con ellos pertenecientes a otra –una o varias generaciones más.

Por generación voy a entender una posición histórica, social y cultural determinada, la cual caracteriza a un grupo etario, que se identifica mediante semejanzas hacia

dentro y por diferenciación hacia fuera, logrando producir códigos propios que los diferencian de otros grupos etarios contemporáneos, anteriores y posteriores en el tiempo (Duarte, 2002). Lo generacional otorga una forma histórica de entender las divisiones por edad, en el sentido de que lo que define una generación no es únicamente un número, sino más bien haber vivido ciertos procesos sociales, culturales e históricos específicos que los identifican como grupo (Muñoz, 2011).

Para Bourdieu (2002), las clasificaciones que se realiza por grupos de edad se enmarcan siempre en una disputa de poder, para mantener un orden con roles establecidos para cada categoría de edad (Duarte, 2015). En el caso de nuestra sociedad, existen accesos, clausuras y tareas que cada grupo debe cumplir, fortalecida por los modos capitalistas de producción y organización social; que se reproducen en un plano cultural y simbólico (Duarte, 2012). Esto establece a su vez, relaciones de poder verticales que, utilizando el número de años vividos como referencia, supedita a una generación—los jóvenes- bajo otra —los adultos-.

Esto es lo que configura el sistema de dominio adultocéntrico, donde en la configuración de los diversos modos de relación que se han construido, la adultez es definida como aquella que organiza, controla, define y decide aquello que es aceptado y/o rechazado por la sociedad (Duarte, 2012). En términos simples, refiere a que la sociedad está constituida y pensada desde la perspectiva del adulto, el cual ejerce una posición de dominio frente a aquellos denominados como jóvenes (Duarte, 2012). Se conciben así a la adultez como aquello que es relevante, y la niñez y la juventud como aquello sin valor, poco relevante, o en preparación de, y por tanto, dependiente de las personas adultas (Duarte, 2012).

Es importante tener en cuenta que el adultocentrismo no refiere a una cuestión entre individuos, sino que refiere a una expresión institucional y estructural. Esta categoría se sostiene a su vez mediante ciertos imaginarios sociales, prácticas y discursos de lo que es la adultez y lo que es la(s) juventud(es) y, por tanto, las dinámicas sociales en las que se sostiene.

Comprender al CIP San Joaquín enmarcado en un régimen que reproduce este sistema de dominio adultocéntrico, refiere a que la relación entre las y los funcionarios –adultos- y los internos –jóvenes- se encuentra mediada por una disparidad de poder que se ejerce de manera vertical desde el primero al segundo. Es decir, existe un grupo adulto que ejerce el control y vigilancia extrema, inclusive sobre el cuerpo y las emociones de los jóvenes, bajo la excusa de la seguridad y prevención de la fuga como enfoque fundamental del Centro.

De esta manera, el dispositivo CIP San Joaquín se constituye como un espacio para jóvenes, pero pensado, controlado e institucionalmente avalado por los adultos.

Así, el régimen carcelario y adultocéntrico, se sustenta bajo una lógica punitiva hacia los jóvenes, donde las opiniones, los gustos y los intereses de los jóvenes se encuentran inhibidos, invisibilizados y controlados por las y los funcionarios –adultos-, ya que son considerados como un peligro para el orden establecido.

3. Imaginario Dominante: condensación del dispositivo

Una vez realizada la caracterización del contexto de aparición y del régimen del dispositivo es importante referirme al imaginario social dominante. Es este componente el que permite dar coherencia al dispositivo en el contexto y en la sociedad en la cual se desarrolla. Es decir, los imaginarios sociales que se desarrollan en el dispositivo otorgan una interpretación coherente a los individuos que en este espacio se desenvuelven, dándole sentido a las relaciones que establecen y experiencias que construyen.

El imaginario dominante se vuelve así, fundamental para el funcionamiento y reproducción de la red de saber/poder que es el dispositivo CIP San Joaquín, teniendo una influencia importante en las prácticas que se desarrollan y crean en su interior.

Cabe señalar, que el imaginario social dominante no es el único imaginario presente en el CIP San Joaquín, pero es aquel que predomina y se impone por sobre los

otros. Además, es la propia institución quien lo asume e instituye para reafirmar su existencia.

Así, contexto, régimen e imaginario, terminan por constituir una triada de componentes que permiten analizar el dispositivo CIP San Joaquín: el contexto explicando su aparición, el régimen su funcionamiento y el imaginario aquello que hace posible dicho funcionamiento al otorga coherencia y cohesión al dispositivo.

3.1 ¿Qué es un imaginario?

Un imaginario no es una imagen de, sino que es una “creación incesante y especialmente indeterminada (histórico-social y psíquica) de figuras /formas / imágenes, a partir de las cuales solamente puede tratarse de ‘alguna cosa’. Lo que llamamos ‘realidad’ y ‘racionalidad’ son obra de ello” (Castoriadis, 2007, p. 12). Se genera, por tanto, la distancia entre la imaginación y el imaginario. Mientras la primera es representativa de una realidad, el imaginario es una interpretación de la misma, es decir, un sentido a la realidad socialmente compartida.

Por tanto, aquello que los imaginarios hacen, gracias a la imaginación, es otorgar respuestas coherentes frente a la incertidumbre en la que los humanos viven. Se generan y asumen esquemas interpretativos de la realidad, coherentes con la sociedad de la que se es parte (Castoriadis, 1997; Cegarra, 2012). Es por esto, que dichas representaciones de la realidad creadas tienen explicación dentro de la misma sociedad (Castoriadis, 1997).

De esta manera, existen tanto los imaginarios individuales como sociales. El imaginario individual es denominado por Castoriadis (1997) como imaginario radical, el cual se presenta de manera libre e irreductible a cualquier racionalidad. Ahora bien, este pasa a ser social dada la necesidad humana de establecer relaciones sociales y, por tanto, el imaginario se colectiviza. Sin embargo, esto no sucede mediante una suma de imaginarios individuales, sino gracias a condiciones histórica y sociales dadas que resultaban favorables para que estos imaginarios

sean instituidos. En otras palabras, los imaginarios se colectivizan, o son instituidos socialmente, dado que se producen bajo un marco de relaciones sociales e históricas favorables (Castoriadis, 1997).

Es interesante observar cómo se configuran estos imaginarios ya que, si son asumidos como significación y creación de realidad, resultan fundamentales para entender cómo repercuten en lo social, lo cultural y lo político (Baeza, 2000).

Aun así, resulta difícil definir al imaginario social bajo un único y preciso término, ya que su conceptualización debe permitir dar cuenta de la complejidad de los fenómenos sociales. Por otro lado, se tiende a reducir lo social únicamente a tres elementos: la cosa, la persona y la idea. Sin embargo, esta triada deja de lado, según Castoriadis (1997), un aspecto fundamental de lo social, esto es, la idea de la creación, la cual cumple un rol fundamental en la experiencia de cada uno de los individuos mediante sus representaciones. Es por esta razón, que lo sociohistórico es fundamental para la existencia del pensamiento y la reflexión, y no puede obviarse a la hora de hablar de dinámicas sociales e imaginarios. En esta misma línea, para Castoriadis (1997) el pensamiento es histórico y social. Histórico, porque sus manifestaciones son un momento de un encadenamiento histórico, y social, porque se manifiesta en un momento del medio social, actúa sobre él, aun cuando no se reduce a ello.

Los imaginarios sociales son, por tanto, esquemas socialmente contruidos, los cuales permiten interpretar la realidad, es decir, percibir algo como real, poder explicar el mundo e intervenir operativamente en lo que los distintos sistemas sociales consideren como realidad (Pintos, 1999 citado en Cegarra, 2012). En palabras de Pintos (1999): “son como lentes o anteojos que se tienen, pero sin sentirlos como tales, pues solo así permiten ver mejor el mundo” (Pintos, 1999 citado en Cegarra, p. 10), mediando entre lo que se asume como realidad y lo que se percibe y reconoce de esta relación.

Asimismo, el imaginario es también un esquema de valoración, provocando adhesión a un sistema de valores, interviniendo eficazmente en su interiorización por parte de los individuos (Baczko, 1930 citado en Cegarra, 2012). Esta matriz de significados y valoraciones, entonces, otorga -valga la redundancia- valor y sentido a nociones vitales como son el amor, el bien o el mal, y aquello ideológicamente compartido por los miembros de una sociedad como son el imaginario de la nación, lo político, el arte, etc (Cegarra, 2012).

Cabe destacar que la lectura que se realiza de la vida social mediante los imaginarios sociales se impone hegemónicamente por sobre las experiencias vitales de los sujetos. Esto quiere decir, que existen, como plantea Baeza (2000), imaginarios dominantes y dominados, y aquellos hegemónicos son los que hace la vida cotidiana plausible. Sin embargo, esto no significa que los imaginarios sean inmodificables, sino que “cada época histórica constituye y resignifica los sentidos que socialmente desea transmitir” (Cegarra, 2012, p.5).

Es en esta línea que los imaginarios sociales se presentan para Cegarra (2012) como un repertorio de sentidos a los cuales los individuos recurren para comprender y aprehender la realidad socialmente dada. En otras palabras, el imaginario legitima cierto marco social y cultural, lo que permite interpretar comportamientos sociales y legitimar ciertas ideas o valoraciones ideológicas y culturales por sobre otras.

Ahora bien, como se mencionó anteriormente, el concepto de imaginario no es un concepto unívoco, sino por el contrario complejo. En este sentido, es que tanto Shotter (2002) como Cegarra (2012) plantean que los imaginarios, poseen una característica intersubjetiva, dinámica y móvil, expresada en un contexto histórico y cultural, la cual se difunde por medio de discursos, símbolos y prácticas sociales.

3.2 Imaginario dominante en el CIP San Joaquín

El imaginario social dominante se expresa a través de los discursos de los diversos sujetos que se encuentran en el Centro, y otorga coherencia a aquellas prácticas

que se desarrollan en su interior, así como también las relaciones entre los elementos que componen la red. En otras palabras, el imaginario que predomina en el CIP viene a validar el régimen adultocéntrico y carcelario que se implementa.

De esta manera, aun cuando no existe un discurso unívoco, todos expresan por diversos motivos lo coherente que resulta el objetivo del dispositivo de control. Es decir, señalan la necesidad de encerrar aislar, vigilar y castigar a los jóvenes que se encuentran en conflicto con la justicia, ya sea con un fin educativo o no.

A continuación, presento discursos de diversos actores que dan cuenta del imaginario social dominante presente en el Centro sobre los jóvenes y el trato que se les debe dar:

Un primer discurso, permeado por una lógica punitiva, es aquel que señala que el Centro no debe presentar diferencia alguna con una cárcel, existiendo una necesidad de apartar y encerrar a estos jóvenes de la sociedad. Parecido a lo que planteaba el correccionalismo, y en sentido contrario a lo que promulga el sistema de justicia juvenil actual, los actores identifican al Centro como “un lugar seguro para aislar de la sociedad a quienes representan un peligro para ella” (Gutiérrez-Vázquez, 2006, p.4). Bajo este discurso, se señala la necesidad de castigar al joven que se encuentra en conflicto con la justicia con el encierro, ya que existe algo en el interior de ese sujeto –lo que se relaciona con la idea de la delincuencia entendida como maldad innata- que los hace diferentes al resto de la sociedad. (Gutiérrez-Vázquez, 2006).

Tal es el caso de los integrantes de gendarmería, quienes sostienen esta posición para explicar cómo debiesen ser los espacios donde se encuentran detenidos los jóvenes e inclusive señalando que el CIP San Joaquín es un espacio aún muy poco restringido y cómodo para los jóvenes. De esta manera, denominan regalías a derechos básicos de los jóvenes y plantean la necesidad de desarrollar métodos ligados al castigo:

“(…) se supone que cuando caen detenido para ellos esto debería ser como un martirio y yo creo que ven como tanta regalía acá (...). Yo creo que por eso vuelven a caer preso y existe tanto la reincidencia. Porque yo opino que debería ser como un tema, como un régimen militar aquí. Ser como más estrictos con ellos y no tanta regalía, porque encuentro que ahora igual lo regalonean demasiado” (Gendarme CIP San Joaquín).

Otro discurso que sostienen diversos funcionarios del Centro se encuentra más cercano al paradigma de la “situación irregular” e inclusive del actual sistema de justicia juvenil. Consiste en plantear la necesidad de privar de libertad a los jóvenes para ayudarlos y rehabilitarlos. De esta manera, se fundamenta que el joven delinque porque no aprendió las competencias básicas para trabajar y vivir en sociedad. De lo que se encarga el Centro, la cárcel o cualquier reclusión, entonces, es de proporcionarle estas competencias para que pueda volver a su vida en sociedad. En ese sentido, se entiende que la sociedad está bien, es el joven preso quien estaba en falta, pero ahora la sociedad va en su ayuda (Gutiérrez-Vázquez, 2006). Las y los funcionarios que comparten este discurso, le otorgan una importancia a su labor para que esto ocurra.

“La conducta de ellos porque son conductas de repente sin tolerancia, agresivas, fuera de las normas, ellos no tienen normas, no tienen concepto de respeto o de normas porque desde sus propias casas muchas veces no los tienen, y ellos son como los dueños de ellos, en todo sentido, en sus conductas, de sus acciones y de sus actos” (Educador de Trato Directo CIP San Joaquín).

De esta manera señalan, por ejemplo, la necesidad de que los jóvenes se encuentren recluidos porque deben aprender de sus errores cometidos. La finalidad del Centro no es castigar sino ayudarlos para que puedan volver a vivir en sociedad y dejar de cometer delitos.

“Pero ellos aprenden y vuelven a ser niños, la mayoría aquí vuelven a ser niños, hacemos cosas tan básicas de niños [...]. Ahí es cuando te das cuenta tú que son niños, que viven un mundo súper complicado y súper destructivo como se dice, pero es porque lo que les toco no más. Muchos de ellos no hubieran robado nunca si no hubiera sido necesario y otros no, vienen de familias súper destruidas, súper complicadas en el ámbito delictual, hicieron la cadena, los tíos, los papás, están todos robando. Hicieron la cadena. Nuestro fuerte aquí es eso, es contenerlos, acompañarlos y tratar de que ellos pasen su periodo lo más tranquilo posible que sea” (Educador de Trato Directo CIP San Joaquín).

Sin embargo, al mismo tiempo reconocen la inviabilidad de lograr una reinserción, rehabilitación e inclusive un proceso útil para cuando se encuentren en libertad.

“(...) a ver, mira yo creo que, estando aquí adentro los chiquillos, se trata de hacer un trabajo con ellos. Que repercuta para afuera lo veo nulo, nulo, porque lamentablemente los chiquillos salen de aquí para afuera y se olvida de ellos, ah, en todo trabajo que se haga con los chiquillos acá. No hay un seguimiento externo en relación al trabajo que se pudo lograr con los muchachos acá adentro, después de las rejas para afuera queda en el olvido. Así que yo creo que lamentablemente lo que se ejecuta queda acá no más y no sale para afuera” (Coordinador de Casa CIP San Joaquín).

Esto es algo que las y los funcionarios lamentan, pero en lo que no ven ninguna responsabilidad. Se trata de un problema externo, o bien intrínseco a la condición de internación provisoria del Centro. De esta manera, las y los funcionarios estarían a cargo de una misión noble, pero imposible de cumplir.

Un tercer discurso que expresa el imaginario dominante del dispositivo es aquel que elaboran los mismos jóvenes respecto de su internación. En su discurso señalan merecer el encierro, aislamiento, vigilancia y castigo al que son sometidos por el CIP, debido a la falta y daño que hicieron al cometer un delito. Este discurso

incorpora elementos de los dos anteriores. Así, parte de la idea de que ellos tienen un problema porque cometen delitos, lo cual se entiende, en sus palabras de la siguiente manera:

“como cuando uno tiene problemas de drogadicción o de algo, se interna. Algo así parece” (Joven CIP San Joaquín).

De este modo, les resulta evidente recibir como castigo la internación en el Centro por el mal cometido contra sociedad, al que le atribuyen en el discurso un carácter individual y egoísta:

“y dándote cuenta que, lo que hiciste, estaba mal por lo que entraste, estuvo todo mal. Y si no hubiese hecho eso, no hubiese pasado la cosa que me pasó a mí” (Joven CIP San Joaquín).

A su vez, los jóvenes son conscientes de la imagen que los medios de comunicación y la opinión pública ha generado sobre ellos, al señalar que la sociedad los discrimina:

“porque para ellos somos como gente inservible, gente delincuente” (Joven CIP San Joaquín).

Así, sea entendido el encierro y aislamiento de los jóvenes como castigo merecido o como proceso correctivo, los diversos actores del Centro coinciden en la necesidad de que este control que ejerce el dispositivo se lleve a cabo. Esto otorga legitimidad, pertinencia y coherencia al CIP San Joaquín, validando su funcionamiento, así como también su existencia en la sociedad. Se justifica, por tanto, el régimen carcelario y adultocéntrico que se desarrolla, como una necesidad, sea para apartar, castigar, rehabilitar o educar.

El imaginario social dominante, por tanto, define a los jóvenes del CIP como sujetos bajo una doble forma de minoridad en el sentido que se ejercen sobre él dos tipos de dominio. Uno de ellos refiere a su condición de menores de edad en el sistema

adultocéntrico, pero otro refiere también a su condición social, siendo ellos representantes de la clase popular – e inclusive dentro de ella, del sector más marginado.

Por lo tanto, el dispositivo se condensa en un imaginario que invalida, por una parte, al joven por su condición de menor de edad, y por otra, por su condición de marginalidad, que lo lleva a tener una relación conflictiva con la justicia. Esto implica una estigmatización de estos jóvenes, ya que este imaginario los anula como sujetos, es decir, invisibiliza su existencia en la sociedad. Los convierte en sujetos ilegítimos, por esto es que se le aparta de ella, porque le genera un mal, que debe ser eliminado o cambiado.

Al mismo tiempo, este imaginario permite validar un régimen que se basa en prácticas y relaciones adultocéntricas y carcelarias, básicamente, referidas al castigo, aislamiento y control total sobre los cuerpos de los sujetos que se encuentran bajo su dominio.

El imaginario repercute así, en las relaciones y tratos que se establecen entre el mundo adulto –funcionarios- y los jóvenes –internos, donde existe una verticalidad de dominio e imposición del poder de los primeros sobre los segundos. Esto se expresa también en las experiencias que los jóvenes construyen en este lugar, marcadas por una condición de oprimidos, de anulación e invalidación de ellos como sujetos, dificultando la posibilidad de desarrollar a partir de éstas, aprendizajes significativos y biografías alternativas al delito.

Cabe la pregunta, sobre qué tipo de experiencia está buscando el dispositivo que construyan los jóvenes en este espacio que se sustenta en un imaginario que los convierte en sujetos ilegítimos. Así como también los aprendizajes que esta construcción de experiencia les otorga. Esto es lo que desarrollo a continuación.

CAPITULO 2: La experiencia de los jóvenes en el dispositivo

Comprender qué experiencias construyen los jóvenes en el dispositivo significa comprender la interpretación que le otorgan a aquello que viven como internos del CIP San Joaquín. Esto permite caracterizar el dispositivo desde quienes viven su control, a su vez que permite identificar los mecanismos que tienen los jóvenes para enfrentar dicho control e intentar construirse como sujetos dentro de ese espacio.

En ese sentido, comprender qué tipo de experiencias está posibilitando el dispositivo, y junto con ello, qué aprendizajes está promoviendo en los jóvenes, se vuelve una tarea importante, ya que puede otorgar pistas acerca de qué cuestiones deben y pueden ser modificadas para que se generen experiencias educativas, lo que constituye el objetivo principal de esta investigación.

Por otra parte, es una forma de visibilizar a los jóvenes como sujetos y otorgar relevancia a su interpretación del dispositivo, desde su propia vivencia en él, utilizando sus propias palabras. A su vez, devela la función que está cumpliendo el dispositivo con los jóvenes reclusos, más allá de lo que plantee la Ley o declaren sus responsables.

1. ¿Qué es la experiencia?

La experiencia ha sido un concepto utilizado frecuentemente en la historia, narrativa y ciencias sociales para recuperar la voz de los sujetos en los procesos históricos a través de sus propias prácticas y vivencias (Garazi, 2016). Sin embargo, existe poca conceptualización y definiciones en torno a ella, y muchas veces se da por obvia, lo que puede llevar a confusiones y simplificaciones.

Desde la historiografía, Joan Scott (2001) critica la manera simplista y empiricista con la que se ha trabajado el término, como un acceso directo y puro a la realidad. Para Scott (2001), aquello que se entiende como experiencia no es evidente, ni

directo, ni neutro, sino que es siempre una interpretación de la realidad. Por lo tanto, es necesario dirigir la atención a los procesos históricos que, mediante el discurso, posicionan a los sujetos y producen sus experiencias de una forma y no de otra (Garazi, 2016). De esta manera, la experiencia nunca va a ser nuestro origen sino más bien responde a aquello que queremos explicar, y como tal, se encuentra siempre en disputa (Scott, 2001). De este modo, existe una necesidad de historizar tanto la experiencia como las identidades que produce, la cual nunca es únicamente individual sino también colectiva, ya que el lugar donde se representa la historia es el lenguaje que imbrica ambas dimensiones (Scott, 2001). Complementando esta visión Jay (2009) indica que la experiencia, aun cuando pueda ser entendida como una posesión personal, se desarrolla y construye –y construyen ellos como sujetos– en un encuentro con la otredad, por lo que la dimensión social de la experiencia se vuelve fundamental.

Entender el carácter político y no transparente que tiene la experiencia, cobra especial importancia cuando se está hablando desde la historia de la diferencia; es decir, la historia de quienes se encuentran fuera de lo considerado normal por la sociedad (Scott, 2001).

Desde las ciencias sociales, Dubet (2011) plantea una sociología que parta de la experiencia y no de teorías preconcebidas para estudiar la realidad. Para Dubet (2011) la experiencia “no es un objeto positivo que se observa y se mide desde afuera como una práctica, como un sistema de actitudes y de opiniones, porque es un trabajo del actor que define una situación, elabora jerarquías de selección, construye imágenes de sí mismo. Es a la vez un trabajo normativo y cognitivo que supone un distanciamiento de sí, una capacidad crítica y un esfuerzo de subjetivación” (p.15). En otras palabras, los individuos construyen una unidad a partir de una diversidad de elementos que constituyen su identidad. En ese sentido, la experiencia no es una forma de incorporar el mundo, sino de construirlo (Dubet, 2011).

Así las cosas, la experiencia se constituye en las lógicas de acción –como tipos puros- que los sujetos toman y combinan subjetivamente.

Estas lógicas de acción son tres: la primera es la integración social, que refiere a la internalización por parte de los sujetos de modelos culturales, normas e identidades. Esto implica definirse en relación a lo que otros le atribuyen e incorporarlo como propio, ya que lo que se busca es el reconocimiento y la integración en la sociedad. La segunda lógica de acción es la estrategia que refiere a las acciones de los sujetos mediadas por una acción racional con respecto a medios. Así, la sociedad es un conjunto de recursos movibles y la acción se define en término de oportunidades y errores. Por último, la tercera lógica de acción refiere a la subjetivación y se define en torno a los deseos del sujeto y la oposición que presenta la sociedad para su realización. Cabe destacar que las combinaciones de las lógicas de acción no tienen un centro determinado, es decir no tienen una lógica única y fundamental (Dubet, 2011).

Por otra parte, la experiencia social no constituye una adecuación absoluta entre la subjetividad de los individuos y la objetividad del sistema. Es decir, el individuo cuando ingresa al mundo, no se encuentra completamente acomodado en él, sino que el proceso de construcción de su experiencia es el que le otorga coherencia a la misma (Dubet, 2011).

Entonces, el análisis de la experiencia no puede ser externo, sino que es necesario interpretar aquellos significados que el sujeto otorga a ciertas situaciones dado que existen funciones sociales e intereses de por medio. Es decir, dar cuenta de la subjetividad de los actores. La labor del investigador o investigadora, por tanto, es promover que los actores se interroguen sobre sí mismos y su entorno. De esta forma, lo que se conoce de la experiencia es lo que los actores dicen de ella, y la coherencia sobre el mundo social, se encuentra en manos, o sea, del individuo que organiza esa experiencia (Dubet, 2011). El concepto de experiencia viene a

incorporar la mirada de los sujetos sobre la realidad que viven, dándole prioridad a cómo ellos perciben y construyen su mundo y el espacio que habitan.

Se entiende que la experiencia es siempre una interpretación de la realidad y no un acceso directo a ella. A su vez, ésta se desarrolla en dos niveles: individual y colectiva, ya que el sujeto construye cierta experiencia y en ella reproduce y produce tanto al sistema que lo contiene como a sí mismo como sujeto (Dubet, 2011).

1.1 ¿Qué es la experiencia educativa?

Tomando en cuenta las visiones de Scott (2001) y Dubet (2011), es posible decir que no todo lo que se vive deviene en experiencia, sino que necesita de un proceso de significación. Por ello, existen también distintos tipos de experiencia. Para efectos de esta investigación me centraré en la experiencia educativa.

Me parece interesante abordar la experiencia desde el ámbito educativo porque ésta hace necesario el involucramiento de los sujetos inclusive desde una mirada autoritaria y tradicional de educación -donde el educador es quien tiene el conocimiento y el educando quien lo recibe-. En cualquier caso, se vuelve condición de posibilidad que los sujetos se comprometan y le den sentido a lo que se está aprendiendo para que se genere aprendizaje –objetivo final de un proceso educativo (Dubet, 2011).

Aun así, Dubet (2011) plantea que el involucramiento en el proceso educativo, sobre todo por parte de los estudiantes no resulta obvio, ya que no es necesariamente algo que los apasione ni tampoco se encuentran convencidos de la utilidad de sus estudios y sus esfuerzos. Esto porque existen una serie de actividades de la vida juvenil por la que se sienten más atraídos que por los conocimientos que otorga la escuela, ya sea porque no tienen un habitus y capital cultural que los incentive a estudiar, porque no le encuentran utilidad para el futuro –muchas veces presentado como incierto- o bien porque no les produce placer intelectual (Dubet, 2011).

Dubet se sitúa desde la experiencia escolar la cual define como:

“la manera en que los actores, individuales o colectivos, combinan las diversas lógicas de acción que estructuran el mundo escolar. Por una parte, es un trabajo de los individuos que construyen una identidad, una coherencia y un sentido, en un conjunto social que no los posee a priori. En esta perspectiva, la socialización y la formación del sujeto son definidas como el proceso mediante el cual los actores construyen su experiencia. Pero, por otra parte, las lógicas de acción que se combinan en la experiencia, no pertenecen a los individuos; corresponden a los elementos del sistema escolar y se han impuesto a los actores como pruebas que ellos no eligen” (Dubet & Matucelli, 1998, p.79).

Respecto a la construcción de la experiencia escolar, Dubet y Martucelli (1998) señalan que los estudiantes denominados malos, que a la vez son los menos favorecidos socialmente, construyen su experiencia <<contra la escuela>>, ya que deciden no identificarse con los juicios escolares invalidantes, como la idea de la escuela democrática de masas que todos pueden aprobar los estudios si así lo desean y, por tanto, cada cual es responsable de su fracaso. Cuestión que los afecta directamente por encontrarse en una situación social desfavorecida, donde no tienen ni un capital cultural, ni un futuro prometedor, ni una pasión intelectual para motivarse con lo que están aprendiendo, a lo que muchas veces no le encuentran sentido. Así, esta construcción de la experiencia termina por confirmar su rol social y sellar su futuro.

Interesa esta reflexión en torno a la experiencia escolar, ya que es posible extrapolarla para comprender la experiencia educativa dentro del CIP San Joaquín. Tanto la escuela, como el CIP tienen un afán socializador, así como también constituyen una institución total (Goffman, 2001), por lo que existen varias similitudes en las formas de abordar ambas experiencias.

Esto implica, por una parte, un trabajo de los individuos que construyen una identidad, una coherencia y un sentido en un conjunto social que no los posee a

priori. En esta perspectiva, la socialización y la formación del sujeto son definidas como el proceso mediante el cual los actores construyen su experiencia. Pero, por otra parte, las lógicas de acción que se combinan en la experiencia no pertenecen a los individuos; corresponden a los elementos del sistema penitenciario y se han impuesto a los actores como pruebas que ellos no eligen (Dubet & Matucelli, 1998).

Esta pregunta es posible hacerla sobre cualquier dispositivo que se propone ser educativo. Por lo tanto, a mi juicio, está a la base de cualquier discusión sobre reformas educativas.

1.2 Importancia del lenguaje en la experiencia

Los autores y autoras que mencioné otorgan gran importancia a la dimensión del lenguaje como lugar de expresión de la experiencia, pero también como parte fundamental de la misma. En ese sentido, mencionan que la experiencia no existe si no es en el discurso. El discurso según Joan Scott (1992) son formas totales de pensamiento, de comprensión de cómo opera el mundo y de cuál es el lugar que uno tiene en él, es decir, son formas de organizar los modos de vida, las instituciones y las sociedades.

Garazi (2006) señala respecto al lenguaje entendido como discurso que:

“Es un conjunto de formas conceptuales, culturalmente establecidas, de percibir, aprehender y hacer inteligible el mundo. Los conceptos, en tanto, no sólo se refieren a la realidad, sino que contribuyen a la elaboración de la imagen que se tiene de ella e influyen en el modo en que se experimenta la realidad y en el que dicha realidad incide en la construcción de subjetividades” (Garazi, 2016, p.5).

Para Scott el lenguaje no es solamente un medio de representación de la realidad, sino que además opera como un sistema de significación, interviniendo activamente en la producción de los significados que se atribuyen al mundo real y a partir de los cuales se organiza y da sentido a la práctica. En términos de Scott (1992) el lenguaje

es un sistema “mediante el cual se construye el significado y se organizan las prácticas culturales y mediante el cual, por consiguiente, las personas se representan, y comprenden su mundo, incluyendo quiénes son y cómo se relacionan con los demás” (Scott, 1992, p.89).

Complementando esta visión, Butler (1997) plantea que el lenguaje cumple un papel central en la construcción de las subjetividades y de la identidad. En ese sentido, su noción de sujeto se aleja de toda concepción de sujeto libre, consciente y dueño de la significación y de los efectos de sus actos y, por lo tanto, la ‘agencia’ estará a la vez limitada y posibilitada por el lenguaje (Butler, 1997).

La idea de que el lenguaje es importante porque enmarca la experiencia, resulta interesante ya que el CIP, como dispositivo de control, coopta y reduce de manera sistemática el habla de los jóvenes, existiendo sólo algunos discursos válidos y legítimos.

Esto implica que las experiencias de los jóvenes también se encuentren limitadas y cooptadas, generando dificultades en la interpretación que hacen de sus vivencias y, por consiguiente, limitando sus posibilidades de elaboración de aprendizajes sociales significativos en términos de inclusión y colaboración.

2. La experiencia de los jóvenes del CIP San Joaquín

Para conocer la experiencia de los jóvenes en el CIP, y las posibilidades que esta otorga para constituirse como experiencia educativa, es necesario conocer la interpretación desde los jóvenes de lo que viven a diario en el Centro, cómo lo entienden, qué hacen con eso y cómo lo articulan para elaborar su biografía. Por ello, es fundamental que este análisis emerja principalmente desde los discursos de los propios jóvenes, y de manera secundaria, desde los discursos de los diversos actores con quienes ellos se relacionan, dado que las experiencias no se construyen de manera aislada, sino en constante diálogo con otros.

2.1 Análisis del Centro desde los jóvenes

La prisión, y en ella incluyo el régimen carcelario del CIP, produce una ruptura con el mundo exterior, aumentando la desadaptación social y la desidentificación personal, generando sujetos sumisos y sin autonomía sobre sus vidas (Cabrera, 2003). De esta manera, entrar en un sistema carcelario implica para los jóvenes la pérdida de roles sociales, familiares y laborales que desempeñaban en el exterior, y los obliga a asumir un nuevo rol de “interno”. Así, al recluso se le aparta del contexto social en el que se insertaba (Núñez, Morán y Cruz, 2017).

Este rol de “interno” significa que pasan a ser comprendidos desde el imaginario dominante de doble minoridad (jóvenes y delincuentes) presente en el Centro, negándoseles su condición de sujetos sociales con roles válidos en los espacios en los que se desenvolvían.

De esta forma, se genera un efecto, el cual constituye una de las mayores dificultades para desarrollar procesos educativos, denominado “prisionización”. La “prisionización” es la adaptación del recluso a un sistema total que funciona de manera autónoma:

“con sus propias normas, sus diferentes roles, patrones de comportamiento, sistemas y códigos de comunicación, estilos de vida, su propia economía sumergida, sus grupos de presión, sus agentes de control formales e informales, el llamado código del recluso” (Segovia, 2006, p. 9).

A continuación, presentaré un análisis del dispositivo desde cuatro dimensiones que vienen, en su conjunto, a dar cuenta de este efecto de prisionización, que permea la experiencia de los jóvenes; permitiendo comprender desde dónde construyen dicha experiencia y qué biografía les son posibles elaborar. Estas son: encierro y aislamiento, rutina a la que son sometidos, tratos recibidos y relaciones sociales que sostienen.

2.1.1 Encierro y aislamiento

Los jóvenes, tal como señalé anteriormente, son encarcelados y aislados de la sociedad y grupos humanos de los que son parte, dada la medida cautelar de la internación provisoria. En el CIP San Joaquín, así como en cualquier otra institución penitenciaria, se limita el contacto de los jóvenes con las personas del exterior, inclusive las familias, quienes tienen un horario de visitas limitado y vigilado, siendo una de las cosas que más resienten. Al respecto señalan lo siguiente:

“Que puedan ver más tiempo a su familia porque eso igual es fome⁶, porque estoy tres horas y cuando se van es como igual que muerto, porque igual de repente te traen malas noticias y tú no sabes lo que está pasando en estos momentos en la calle, lo único que haces es pasar todo el día encerrado, lo único que haces es pensar cosas” (Joven CIP San Joaquín).

De este modo, los jóvenes señalan también, lo difícil que les resulta dejar de ver a sus seres queridos, perder el contacto con el exterior y la monotonía que otorga el encierro (Goffman, 2001; Valverde, 2010).

El encierro al que son sometidos se expresa de manera física con muros altos que bordean el Centro, rejas que cubren dicho muro, e inclusive lo pasan en altura, y también la “línea de fuego”, que es un espacio entre los muros exteriores y el interior del Centro, donde se ubica personal armado de Gendarmería, realizando rondas periódicas para evitar fugas. Asimismo, los ingresos permitidos a familiares y amistades deben pasar por una exhaustiva revisión de Gendarmería. Los jóvenes, señalan como lo peor del Centro a:

⁶ Fome: Refiere a aburrido.

“Los pacos y el encierro po, como que uno se psicosea⁷ de siempre salir y ver siempre lo mismo, y al otro día, y al otro día, y al otro día” (Joven CIP San Joaquín).

Por otro lado, el aislamiento y encierro también se vive en términos de diferencias entre el espacio disponible para el tránsito libre de los jóvenes, en proporción al espacio existente en el interior del recinto. El primero es muy escaso o prácticamente nulo, ya que en los espacios disponibles para los jóvenes la movilidad es altamente restringida (Valverde, 2010). Así por ejemplo, mediante la observación participante realizada en el CIP, pude constatar que todos los desplazamientos que hacen los jóvenes en el Centro son dirigidos y acompañados por un adulto. Además, existen muchos lugares, como también materiales que se encuentran restringidos al acceso o utilización de los jóvenes.

“En la parte de atrás del gimnasio hay una bodega llena de materiales educativos (pelotas, objetos para realizar malabares, juegos de mesa, conos y elementos para hacer circuitos) que las y los funcionarios del CIP dicen que no se pueden usar porque podían ser mal utilizados y ser un riesgo para la seguridad del Centro” (Notas de Campo, agosto 2016).

2.1.2 Rutina y planificación del tiempo

Una segunda dimensión de la vida de los jóvenes en el CIP que aporta al efecto de prisionización, refiere a la rutina diaria a la que son sometidos, la cual no varía mayormente de un día a otro, dando una sensación de tiempo circular. Esta rutina tiene horarios establecidos para todos los jóvenes por igual, que incluyen la higiene

⁷ Psicosea: Forma carcelaria de denominar el proceso de enloquecer, en un sentido figurado.

y necesidades básicas como ir al baño, así como también tareas y actividades que deben realizar.

“(…) la rutina, a estos chiquillos los mata la rutina, los mata estar encerrados, hacer todos los días lo mismo, levantarse a la misma hora, comer a la misma hora, dormir a la misma hora, eso como que los mata un poco y ahí a veces se desesperan” (Educador de Trato Directo, CIP San Joaquín).

El joven recluso debe seguir de manera estricta dicha rutina impuesta por las y los funcionarios, todo el tiempo que permanezca internado, sin posibilidad de diseñar sus propios horarios y actividades. Respecto de la rutina, los jóvenes la relatan de la siguiente manera:

“Yo llevo 11 meses y aquí igual te aburre todos los días la misma rutina (...) salir para afuera, ir a hacer las camas, salir para afuera e ir al colegio, nos fumamos un cigarrito, después almorzamos y nos vamos para las piezas a reposar. Después salimos, círculo, cigarro, salís. Después volvimos círculo, después volvimos círculo, después volvimos círculo... cigarro, círculo, círculo, círculo, círculo. ¡A cada rato círculo!” (Joven CIP San Joaquín).

Bajo esa rutina estricta, cualquier actividad diferente es bien recibida, ya que les permite ocupar la mente en otras cosas y sirve para hacer “pauta de buen comportamiento” para beneficios posteriores. De esta manera, por ejemplo, los talleres socioeducativos ejecutados por ASR, pasan de ser un derecho básico, a ser moneda de cambio para regular su conducta.

“Si no quieres ir, tienes que ir igual. O si no, te sacan del taller y nos dejan sin fumar. Y en el taller te hacen un informe y ese informe te sirve para el tribunal para irte para la calle” (Joven CIP San Joaquín).

Así mismo lo señala un funcionario del Centro, explicando la dinámica entre talleres, comportamiento y disciplina.

“Por normativa, por ejemplo, un cabro va un taller y se porta mal, o es insolente o alguna cosa, se sale igual. Esa es la dinámica porque el niño tiene que tener una consecuencia o tiene una sanción [...] y se dan cuenta ellos, después te piden disculpas, cosas así y ahí ya pueden integrarlo de nuevo” (Educador de Trato Directo CIP San Joaquín).

Seguir la rutina, ser obediente y disciplinado es una posibilidad para acceder a beneficios particulares.

“El tratamiento acaba por configurarse como una estrategia punitivo/premial, que sirve para romper la solidaridad entre reclusos, potenciando el individualismo y la docilidad de los presos ante el sistema para la obtención de beneficios particulares” (Núñez, Morán y Cruz, 2017; p. 35).

2.1.3 Tratos

Una tercera dimensión donde se expresa el efecto de “prisionización” en la vida de los jóvenes en el Centro es el trato que reciben. El trato se constituye en torno a una vigilancia extrema y constante, justificada en la prevención de la fuga. De hecho, prácticamente toda y todos los funcionarios dicen realizar funciones de vigilancia (gendarmes, educadores, coordinadores).

Los jóvenes pierden, en este contexto, toda posibilidad de intimidad dentro del CIP, obligados a compartir la mayoría de los momentos de su vida con personas que no pertenecen a su núcleo cercano, que no conocen ni eligen y que son impuestas por la institución (Valverde, 2010).

El trato hacia los jóvenes en el marco de la vigilancia extrema se deshumaniza y termina por un control absoluto de los jóvenes, de sus acciones e inclusive de sus cuerpos y emociones. Al respecto un funcionario señala:

“Entonces claro este es un lugar, y las cárceles en general son así, donde la individualidad no está permitida, donde si un joven quiere llorar podría yo

darle el espacio, pero no mucho lamentablemente y en ese sentido las actividades son obligatorias” (Coordinador de Casa CIP San Joaquín).

En el CIP San Joaquín, la pena y el sufrimiento de los jóvenes se rotulan como “descompensación”, la cual supone una alteración bioquímica que implica un problema de seguridad y que muchas veces debe ser controlada por la fuerza. Los jóvenes explican la “descompensación” de la siguiente manera:

“Cuando estoy pensando en tu familia y te dicen algo de mala gana y estoy pensando en tu familia y te da la rabieta” (Joven CIP San Joaquín).

Esto conlleva a una infantilización extrema de los sujetos, quienes pierden control sobre sus propias vidas y sobre sus procesos que se están llevando a cabo e inclusive sobre sus emociones.

“Hay que tener cuidado con eso porque la actividad los debe dejar bien, no los puede dejar deprimidos, o sea, eso es un peligro en la casa” (Educador de Trato Directo CIP San Joaquín).

Por otro lado, existen márgenes ambiguos en torno a los permisos y prohibiciones que tienen los jóvenes interados por ser menores de edad. Al interior del Centro son considerados como menores y no aptos para el ejercicio de algunos roles que, de hecho, tienen y se les permiten otros. Por ejemplo, se les restringe la visita de sus parejas, hijos y sobrinos por ser menores de edad, pero a su vez, cada joven tiene asignada una cuota de cigarrillos diarios, aun cuando su venta se encuentra prohibida en Chile a menores de 18 años.

En el sistema de justicia juvenil chileno, y el CIP como lugar de su expresión, el castigo es aquella parte más oculta de la internación. Sin embargo, es preciso señalar que el castigo existe y es ejercido tanto por el personal del Centro como también por Gendarmería cuando los jóvenes rompen con la normativa establecida. De esta manera, la disciplina, se encuentra asociada, por parte de las y los funcionarios a cierto castigo. Al respecto un funcionario señala:

“A mí muchas veces me toca ser el que disciplina, pero siempre teniendo claro que la disciplina en algunos casos lleva una sanción”⁸ (Coordinador de Casa CIP San Joaquín).

2.1.4 Relaciones sociales

Respecto a las relaciones sociales que establecen los jóvenes en el Centro, podría señalar la que existe entre ellos como pares y la que establecen con las y los funcionarios –adultos-.

La distribución de los jóvenes en las distintas casas es asignada por la institución según criterios que ella define, referidos a la seguridad y nivel de escolaridad principalmente (Notas de campo, marzo 2016). Esto implica que la convivencia entre pares se encuentra intencionada por los criterios de la institución y por una rutina previamente establecida.

Aun así, en las distintas casas del Centro se genera una organización interna que no se encuentra definida previamente por la institución. Esta se desarrolla sobre la base de los “prontuarios delictuales de los jóvenes”. Según el relato de ellos mismos y sus educadores, existen líderes en cada casa, correspondientes a los jóvenes que “tienen mejor ficha”, es decir, una ficha delictual más extensa (con mayor cantidad de delitos registrados), o bien si su caso tuvo mayor cobertura mediática. Los líderes manejan las casas a nivel de pares y, muchas veces, se coordinan con las y los funcionarios, aportando a mantener el orden y disciplina de los internos, a cambio de algún tipo de beneficio. Así lo reconoce una de las funcionarias:

⁸ Más adelante ahondaré sobre el castigo como método de disciplinamiento.

“A veces los chiquillos como que el líder a veces de la casa (...) era como <<No bacán, vamos a recibir bien a los loquitos que van a venir>>. Y si el líder dice eso van todos con él, cachai” (Profesional ASR CIP San Joaquín).

Esto implica que muchas veces la forma en que se relacionan los jóvenes son violentas y tienen que ver con juegos de poder y los roles que se asignan entre ellos dentro de las casas. Esto es posible observarlo en la siguiente cita:

“[...] Me cambié porque la casa no me gustó, estuve 7 meses en esa casa. Y después no ve, no me empezó a gustarme porque vivía con unos cabros que como que, me trataban como de abusar de mi así en el sentido de pegarme y custiones así y como yo no me daba a defender [...] porque los cabros aquí son muy sublevados y muy arrebatados. Piensan que ellos son, que ellos mandan más y la cuestión” (Joven CIP San Joaquín).

Por otro lado, las relaciones entre funcionarios y jóvenes, difiere según la función que realicen las y los adultos, pero se basa en los márgenes que la institución otorga, que refieren a la desconfianza mutua y a la vigilancia de los primeros sobre los segundos. Esto se encuentra exacerbado por el carácter –ya mencionado- adultocéntrico de esta institución y de nuestra sociedad (Duarte, 2012).

“[Respecto a actividades lúdicas en el Centro] y los profes no saben cómo controlar, no pueden paquearnos, les da rabia [...] porque a los tíos les gusta mantenernos encerrados, tenernos en su orden” (Joven CIP San Joaquín).

Así, la “prisionización” configurada por estas cuatro dimensiones (encierro y aislamiento, rutina y planificación del tiempo, tratos y relaciones sociales) viene a ser el síntoma claro de que en el CIP continúan primando antiguas lógicas por sobre los intentos de desarrollar en este contexto nuevas intervenciones educativas, y por tanto las dificultades para promover experiencias que configuren aprendizajes significativos para los jóvenes que tales lógicas suponen.

2.2 Mecanismos de la experiencia (obedecer, aguantar y olvidar)

Los jóvenes del CIP San Joaquín construyen su experiencia a partir de ciertos mecanismos que les permiten dar coherencia a su paso por el Centro, así como también sobrellevar el encierro, los tratos que reciben, la rutina que desarrollan y las relaciones sociales que establecen en este espacio. A su vez, esta experiencia se construye en diálogo con el dispositivo que la sostiene y que otorga, hasta cierto punto, los márgenes en los que ésta es posible. En otras palabras, el dispositivo otorga cierta disposición –valga la redundancia- de los elementos que lo constituyen en su red de saber/poder, para que se desarrollen ciertas formas de experiencias posibles.

Así, la experiencia de los jóvenes se encuentra permeada por el imaginario social que predomina en el Centro sobre ellos, el cual los entiende desde una doble forma de minoridad: ser menor de edad y estar preso –ser delincuente. Los jóvenes son conscientes de aquello a través de las relaciones que generan con las y los funcionarios y el trato que reciben en el recinto, donde se expresa la relación de dominio, basada en la desconfianza, que se ejerce de manera vertical desde el funcionario –adulto- hacia el joven interno.

Valverde (2010) señala al respecto que “el funcionario en general se sitúa en la creencia de que el interno está intentando permanentemente “engañar” de alguna manera al funcionario y, por otro lado, el interno tiene la visión del funcionario como represor constante de todas sus actividades” (Valverde, 2010, p. 95). Esto se observa cuando se les pregunta a los jóvenes por cuál es la labor que realizan las y los funcionarios del Centro, a quienes denominan “tíos”:

“Se preocupan de nosotros, que no vayamos a hacer nada, que no nos vayamos a robar. Si po, ¡si de eso se preocupan! que no nos robemos las cosas” (Joven CIP San Joaquín).

Cuando los jóvenes tienen “buena conducta”, son simpáticos o “hacen caso”, las y los funcionarios señalan que se debe a un interés de los jóvenes en recibir algún beneficio a cambio. Los adultos utilizan el término “ganancial” para referirse a esta relación transaccional de los jóvenes del CIP San Joaquín. Por su parte, los jóvenes, reconocen sentir afecto por algunos de las y los funcionarios que se encuentran a su cargo, sin embargo, advierten que la única respuesta posible desde su condición de internos en el Centro es obedecer sus órdenes y seguir las reglas que les imponen, desde la figura de las y los funcionarios. Al respecto un joven señala:

“Ahí uno tiene que ir acostumbrándose a las reglas no más po, si no te acostumbrái, o no te contradecí, perdí tú. Eso más que nada, pierde uno mismo si no les hace caso a los tíos” (Joven CIP San Joaquín).

De esta manera, un primer mecanismo que constituye la experiencia de los jóvenes –desde su relación con las y los funcionarios- es la obediencia a las normas impuestas por la institución.

A su vez, este mecanismo de obediencia se nutre por un sentimiento de culpabilidad, y no necesariamente responsabilidad como establece la Ley, por los actos delictivos cometidos. Al respecto, los jóvenes justifican el castigo dentro de su experiencia en el Centro como una cuestión merecida. En ese sentido, señalan que ellos deben pagar por lo que hicieron y el daño que causaron. Un joven relata lo anterior de la siguiente manera:

“Esto es una cárcel, entonces esto debería ser malo po, porque igual tu cometiste una falta entonces te mereces estar aquí por el daño que le hiciste a otra persona solo por el bien de nosotros. Te sientes culpable igual po” (Joven CIP San Joaquín).

Ahondando en la idea de culpa que los jóvenes señalan por el delito cometido, cabe destacar que esta se sostiene en un carácter individual y egoísta que el Centro le otorga a las causas de los delitos cometidos por los jóvenes internos, donde estos

no se ponen en el lugar de las personas a quienes están afectando. Al respecto jóvenes señalan lo siguiente:

“Uno solo las ve por uno, por la plata, por tus hermanos, por comer, por esas cosas (...) Cuando uno roba no lo hace pensando en hacer daño, y quizás uno no debiese pensarlo así, porque por más que sea un celular puede ser un bienpreciado para esa persona, entonces ese es el problema” (Joven CIP San Joaquín).

De esta manera el Centro condena las razones de los jóvenes para delinquir como cuestiones de carácter egoísta e individual, considerándose inválido otro discurso que se encuentra presente en ellos cuando señalan el carácter de hombre proveedor que mantienen en sus familias, identificando como causa de sus actos delictuales, las necesidades económicas de su madre y hermanos⁹:

“yo llegué aquí porque estaba robando en la época de navidad, para tenerle todo a mi hermanita, que ella no tenía con qué vestirse y con mi hermano ya no teníamos qué comer” (Joven CIP San Joaquín).

Sin embargo, el rol de proveedor de sus familias no calza con el papel de doble minoridad que les asigna el Centro, ya que abastecer económicamente a la familia es el rol de un adulto, que genera ingresos. Por lo mismo, esto es muchas veces negado por el Centro, reforzando su condición de menor de edad.

⁹ Es importante señalar que según un estudio realizado por el ASR (2017) del CIP San Joaquín, la mayor parte de las familias de los jóvenes que se encuentran dentro de su programa, son monoparentales o monoparentales extensas (71%) y el principal vínculo afectivo que desarrollan los jóvenes es con sus madres (77%). De esta manera, muchas veces los jóvenes asumen en sus familias el rol de proveerlas económicamente –madres, hermanos/as y en algunos casos hijos/as

“[Las tías] me dicen que yo no puedo hacerme cargo de eso, que tengo que verlas por mí, que no soy la pareja de mi mamá, que no soy el hombre de la casa, yo soy su hijo, que soy chico y todo eso” (Joven CIP San Joaquín).

Esta idea de culpabilidad constituye el segundo mecanismo que desarrollan los jóvenes en el CIP, que refiere a aguantar aquello que viven en su interior, ya que el trato que reciben es merecido, aun cuando señalan no haber tenido las mismas oportunidades que otros para hacer algo distinto.

“Algunos no tuvimos juventud, que no tuvimos juventud como otros, estudios, como ir a la nieve, jugar a la pelota, van a la playa...No tuvimos toda la misma niñez...No tuvimos todo pagado” (Joven CIP San Joaquín).

Sin embargo, naturalizan la condición social en la que viven, reduciéndola a una cuestión de carácter fortuito; no a un orden construido socialmente al alero de ciertos intereses sociales dominantes.

“son cosas de la vida de nosotros no más po, son las cosas que nos tocaron” (Joven CIP San Joaquín).

Por otra parte, la experiencia de los jóvenes en el CIP da cuenta de abusos y castigo sistemático y de una violencia que es ejercida principalmente desde los adultos hacia ellos. Si bien no desconocen que existe violencia ejercida desde sus pares, a ésta no le atribuyen gran importancia. Es asumida como algo anecdótico en una convivencia compleja que también tiene aspectos positivos dentro de las relaciones que se dan en el Centro. Se enfoca en sujetos, situaciones y casas específicas que denominan “más conflictivas”, o conflictos que “se traen de la calle” (Notas de Campo, agosto 2016).

Así, señalan que la violencia a la que son sometidos comienza inclusive antes de ingresar al Centro, desde el inicio del proceso de detención. Al respecto un joven cuenta lo siguiente:

“Cuando me pillaron robando una camioneta, me agarraron los pacos y un vecino o el dueño no se bien, me pegó tanto, en el suelo... me deformó la cara, sabe, si yo era otra persona y me rompieron la cara y el brazo, yo no me podía ni mover” (Joven CIP San Joaquín).

Luego, en la internación en el Centro, los jóvenes dan cuenta de los castigos y maltratos de los que son víctimas a diario, con el fin de lograr la obediencia y disciplinamiento de los jóvenes. Estos castigos van desde limitar derechos básicos, sustraer objetos de valor de los reclusos, encierro en habitaciones, golpes y aislamiento en casas especiales.

“La casa de castigo, esa es la 9. (...) Yo estuve una vez en la casa 9 por pelear con un cabro, entonces, igual es fome la casa y pasay frío, pasay hambre, sed. A veces te tenís que aguantarte harto para ir al baño” (Joven CIP San Joaquín).

Un castigo frecuente es la sustracción de objetos de valor de los jóvenes con el propósito de lograr la obediencia, sustentado en la necesidad de mantener la seguridad en el recinto. Los jóvenes se refieren a este hecho, a través de una anécdota donde se organizaron y decidieron exigir al Centro que las visitas incluyeran a sus sobrinos y parejas. El actuar de las y los funcionarios, señalan ellos fue el siguiente:

“Los coordinadores nos quitaron la ropa [...] nos iban a quitar hasta las zapatillas”¹⁰ (Joven CIP San Joaquín).

¹⁰ La mayoría de la ropa que los jóvenes posee en el Centro es ropa común de todos los internos. Sin embargo, las zapatillas son un bien muy preciado porque son particulares –no se comparten- y les otorga prestigio y reconocimiento con sus pares dentro del CIP, dependiendo de los modelos y marcas que cada uno puede portar. (Notas de Campo julio 2016) Esto se relaciona con la estética del joven legítimo, y la búsqueda de identidad a través del consumo opulento (Duarte, 2009).

Si bien el castigo es ejercido hacia los jóvenes por distintos funcionarios del Centro, para los jóvenes, el castigo se encuentra fuertemente ligado a la figura de gendarmería. Así, señalan que el personal de gendarmería disfruta al maltratarlos, y se aprovecha de su condición de menores de edad y del control que se establece sobre ellos en este espacio, donde pierden la capacidad de defenderse.

“Entran harto, nos salvamos cuando entran con la cámara no más, porque cuando no está la cámara, entran y se aprovechan no más po y nos pegan” (Joven CIP San Joaquín).

El castigo y opresión que viven a diario los jóvenes en el CIP San Joaquín, implica que cuando logran salir en libertad intentan borrar todo rastro físico y psicológico de haber estado en ese lugar. Esto es observable, cuando se les pregunta por algo que vayan a recordar de lo vivido en el CIP, y no tardan en señalar “nada, pasado pisado”. Así mismo, una práctica habitual de los jóvenes es cuando se van del Centro, nunca se quedan con la ropa que ocuparon; la donan a quienes se quedan, o bien la abandonan a la entrada del recinto, porque según lo que ellos mismos comentan, “representa el pasado”, es símbolo de “mala suerte” y no quieren quedarse con nada del espacio en el que se encontraron encerrados (Notas de Campo julio 2016). Esto termina de configurar el tercer mecanismo respecto a la experiencia de los jóvenes en el CIP, que refiere a olvidar.

Finalmente, la experiencia del CIP se concibe como un tiempo muerto, donde los jóvenes se encuentran invalidados como sujetos y su vida ya no depende de ellos, sino que “está como en juego la vida de uno en el fiscal”. De esta manera, las únicas respuestas posibles para estar en el CIP son: *obedecer y aguantar para, al salir, poder olvidar.*

2.3 Elaboración de una biografía coherente

El contexto que presenta el CIP San Joaquín no se diferencia mayormente de cualquier otro recinto penal. De hecho, al ser una institución de justicia juvenil, a las

dinámicas carcelarias, se le suman ciertas dinámicas propias del sistema de dominio adultocéntrico que permean al Centro, el cual se encuentra manejado y pensado desde los adultos para la privación de libertad de los jóvenes. Esta lógica punitiva y adultocéntrica que caracterizan al recinto carcelario que es el CIP San Joaquín, se encuentra altamente instaurada y validada por los distintos actores del Centro, lo que se expresa en el imaginario social dominante. En esas condiciones los jóvenes construyen su experiencia y buscan elaborar biografías coherentes, es decir, otorgar sentido a su existencia y asumir una identidad determinada.

La experiencia que construyen los jóvenes en el CIP viene a dar cuenta, como ya mencioné, de tratos y relaciones de opresión, verticales y autoritarias, con castigos y abusos sistemáticos para lograr su disciplinamiento y control total. Bajo estas condiciones, los aprendizajes que desarrollan los jóvenes no van en dirección de construir experiencias educativas que les entreguen oportunidades de reconstruir sus vidas fuera del circuito delictual.

Esto se ve reforzado por la apropiación y reducción del habla de los jóvenes en el dispositivo, donde solo algunos discursos son posibles, lo que les impide construir experiencias, fuera de las lógicas de acción que les otorga el dispositivo, pudiendo elaborar biografías coherentes bajo los términos que éste dispone.

A su vez, se les está construyendo como sujetos ilegítimos e inválidos, tanto para el Centro como para la sociedad en general, donde su identidad les es negada y cooptada por el dispositivo, que los comprende únicamente como internos – perdiendo sus antiguos roles sociales-, bajo la imagen del ‘delincuente’. Al respecto, Tsukame (2017) señala que esta imagen los constituye como un sujeto precarizado, vulnerado y extraño al resto, el cual se encuentra:

“no integrado por la educación ni por el trabajo; criminalizado por la actuación de los organismos de control; desacreditado en su identidad y expuesto como un “otro” antisocial y violento, en repetidos rituales mediáticos” (p.19).

Esto implica una sustantivización de quien ejerce delitos, entendiéndolo como un atributo o característica ontológica de una persona, y no un acto circunstancial de transgredir una norma, en la que puede incurrir cualquier sujeto (Silva Baleiro, 2016). Esta sustantivización se encuentra respaldada en estereotipos, discriminaciones y prejuicios que configuran una fisonomía del delincuente en el imaginario social, el cual se encuentra alimentado por los medios de comunicación masivos constituyendo una estética del delincuente, criminalizando finalmente, al sujeto joven popular (Zaffaroni, 2005; Silva Baleiro, 2016).

Esto es coherente con el imaginario que predomina en el Centro sobre ellos. Esta imagen que se produce del delincuente es justamente la que está generando el imaginario de doble minoridad que predomina en el dispositivo. Y, que esta imagen permee la construcción biográfica de los sujetos, permite que el dispositivo pueda existir, funcionar de la manera que lo hace y validarse en la sociedad actual. Sin esta incorporación por parte de los jóvenes en la configuración de sus biografías, del imaginario dominante, así como también del efecto de prisionización, el objetivo del dispositivo, referido al control de los jóvenes en conflicto con la justicia, no se podría llevar a cabo. Dicho de otro modo, cuando los jóvenes se conciben a sí mismos como delincuentes por opción en un destino que no controlan, el CIP ha cumplido con su misión.

En concordancia con lo anterior, los jóvenes tienden a reforzar cierta imagen de ellos mismos, la cual hacia dentro del Centro –y con sus pares- incorpora bastante de los elementos de esta sustantivización del delincuente. En ese sentido, los jóvenes adoptan, en su internación, la identidad del ‘delincuente’, reconociéndose entre sus pares como ladrones o traficantes, según prácticas sociales compartidas, compitiendo entre ellos según quién tiene mejor ficha delictual, o si el delito cometido tuvo mayor o menor repercusión mediática. Esto les permite consolidar una organización interna con sus pares, por ejemplo, como “líder de casa” (Notas de Campo enero 2017). Estas prácticas sociales compartidas por parte de los

jóvenes hacen parte de cierta cultura juvenil¹¹ marginal que tiene expresiones en la vestimenta, en la música y en el tipo de delitos que cometen.

Hacia el exterior del Centro, en cambio, el discurso en el que sustentan su identidad refiere a negarla, ya que son conscientes de la imagen que los medios de comunicación y la opinión pública ha generado sobre la delincuencia y el delincuente juvenil. Al respecto, uno de los jóvenes entrevistados señala lo siguiente:

“Porque la sociedad igual nos discrimina a nosotros los de SENAME po’. De los que están presos porque para ellos somos como gente inservible, gente delincuente” (Joven CIP San Joaquín).

De esta forma, desarrollan un discurso que resulta deseable socialmente y coherente con el imaginario de doble minoridad, donde se culpan por lo que hicieron refiriéndose a su inmadurez o la falta de adultos que se hicieran responsables de ellos. Muestran deseos de cambiar, ya que aprendieron y quieren dejar de ser lo que son y pasar a “ser alguien en la vida”, estudiando, luego trabajando –en general de manera independiente como tener un negocio o un puesto en la feria.

“Mi primera meta, más que nada es salir adelante y cambiar po. Si ya yo tenía pensado salir y seguir en lo mismo, pero...o ni siquiera en lo mismo, pero ya con un hijo en medio ya es diferente [...] [Y qué crees que necesitarías para cambiar como dices tú?] Primero que nada, estudiar po, sacar mi cuarto y si Dios quiere sacar una carrera (Joven CIP San Joaquín).

¹¹ Por culturas juveniles voy a entender la expresión colectiva de las prácticas y experiencias sociales de los jóvenes, generando estilos de vida diferenciados, especialmente referidos al tiempo libre y espacios intersticiales de lo institucional. Esto supone también la aparición de ‘micro-sociedades juveniles’ que ofrecen espacios y tiempos específicos para los jóvenes, alejados e independientes de las instituciones ‘de los adultos’ (Feixa, 2012).

Otro joven señala algo similar, a la vez que lo menciona como una tarea difícil de realizar, por lo que es necesario ser fuerte para lograrlo:

“Me gustaría sí, terminar de estudiar y tratar de sacar una pequeña carrerita, de algo así, algo barato. Como para seguir saliendo de la rutina y no meterme más en cosas malas, y ser fuerte no más porque lo que más hay que tener aquí es fuerza” (Joven CIP San Joaquín).

Esto viene a dar luces de las limitantes que enfrenta su deseo de “querer cambiar”, y aunque lo señalan como un proceso de decisión personal e individual, cuando se les pone en perspectiva, dadas sus condiciones materiales de vida, señalan que resulta muy difícil.

[...] Yo igual he tenido compañeros que han dicho, no si yo al salir voy a cambiar, y al mes ya están de vuelta aquí y no cambian nada” (Joven CIP San Joaquín).

Esto se expresa también, cuando este discurso se elabora en presencia de otros jóvenes del Centro, ya que se presta como motivo de risas y burlas. El discurso se muestra como socialmente deseable, pero poco genuino por parte de los jóvenes, es decir, como un discurso aprendido que se encuentra validado por el Centro.

“Yo he estado tres veces en este Centro. La primera vez estuve seis meses, después cinco meses, ahora llevo 2 meses. Espero pronto irme... Soy cabro todavía [risas de sus compañeros], y ver la posibilidad de cambiar [risas de sus compañeros]” (Joven CIP San Joaquín).

Del mismo modo, el discurso de cambio a través de la educación presenta contradicciones cuando se les pregunta por cómo se ven ellos en un tiempo futuro, y cómo piensan lograr esas metas. Al respecto un joven señala:

“A los 19 años me veo con mi familia parada. A mis hermanos, a nosotros mismos. Vestiría a mi hermana chica que es una princesa. Me imagino

teniendo algo para trabajar. [¿Y cómo crees que lograrías eso?] A esa edad yo cacho que robando [...] no me queda de otra” (Joven CIP San Joaquín).

Por lo tanto, pese a que su discurso público tiende a valorar la educación y la oportunidad de estudiar como medio para cambiar sus vidas, cuando esta discusión se pone en perspectiva, y se sitúa en sus contextos y vivencias, ven de manera poco realista el estudiar. La solución para ellos es delinquir hasta lograr cierta estabilidad económica que les permita tener una familia, una casa y estar tranquilos. Así, una vez logrado esto, dejar de hacerlo, sin preguntarse como tal situación se podría sostener en el tiempo.

Por otra parte, manejan muy poca información acerca de la variedad de oficios y carreras que pueden estudiar y los requisitos que se necesitan. Desconocen también la real posibilidad de estudiar o integrarse a alguna agrupación, dados sus antecedentes penales.

Entonces, la coherencia biográfica que logran los jóvenes en el Centro se basa en realizar discursos acerca de su identidad, diferenciados hacia la sociedad y hacia el interior de la institución, que, en su condición de institución total, tiene normas y lógicas de funcionamiento propias, las cuales son adoptadas por los sujetos en su proceso de prisionización, pero que no guardan necesariamente relación con la sociedad en la que se insertan. Esto produce discursos deseables, pero sin correlato con las posibilidades de acción de los jóvenes en su mundo, dando la sensación de un camino sin salida.

Ejemplo de esto es que aquello que mencionan como un interés de cambio en sus formas de vida, viene a darse cuando logren cierta estabilidad económica, no antes. Sin embargo, ni el Centro ni la sociedad le otorga soluciones o posibilidades para que ello ocurra de manera efectiva. Y en ese sentido, el cambio parece un camino, aunque deseado, imposible.

En ese sentido, el CIP San Joaquín constituye un espacio que, tal como señala Cabrera (2003) “no es solo destino de los miserables, sino también fábrica de miseria [ya que] constituye un sistema marginal y marginador, un dispositivo sancionador excluyente que se nutre de población vulnerable y produce exclusión social” (p.39). Esto, dado que el Centro exagera la ruptura de los jóvenes con el exterior, y con ello su desadaptación social y desidentificación personal (Núñez, Morán & Cruz, 2017).

Por lo tanto, el desarrollo de discursos que parecen contradictorios está ocultando, que la experiencia que el dispositivo les permite construir a los jóvenes los constituye como sujetos ilegítimos, marginales e invisibilizados para el Centro y la sociedad.

Cabe señalar que reconocer a los jóvenes como sujetos válidos y legítimos tiene un efecto fuerte en la identidad que construyen de sí mismos, ya que, para constituirse como sujeto, es necesario que los demás te reconozcan como tal. Así lo señala Taylor (1992):

“La tesis es que nuestra identidad se moldea en parte por el reconocimiento o por la falta de éste; a menudo, también, por el falso reconocimiento de otros, y así, un individuo o un grupo de personas puede sufrir un verdadero daño, una auténtica deformación si la gente o la sociedad que, lo rodean le muestran, como reflejo, un cuadro limitativo, o degradante o despreciable de sí mismo. El falso reconocimiento o la falta de reconocimiento puede causar daño, puede ser una forma de opresión que aprisione a alguien en un modo de ser falso, deformado y reducido [...] Dentro de esta perspectiva, el falso reconocimiento no sólo muestra una falta del respeto debido. Puede infligir una herida dolorosa, que causa a sus víctimas un mutilador odio a sí mismas. El reconocimiento debido no sólo es una cortesía que debemos a los demás: es una necesidad humana vital” (Taylor, 1993, pp.20 -21).

De esta manera, tal como “los estudiantes malos” que mencionaba Dubet (2011) desarrollan una experiencia contra la escuela, los jóvenes del Centro construyen su experiencia contra el CIP, porque al no reconocerlos, y menospreciarlos, les dificulta una comprensión adecuada de sí mismos, a su vez que les limita la posibilidad de construir experiencias educativas en términos de inclusión y colaboración, implicando que su experiencia se construya también contra la sociedad.

Por ende, los mecanismos que desarrollan los jóvenes para construir sus experiencias, referidos a *obedecer, aguantar y olvidar* se relacionan con lo anterior, dada la necesidad de elaborar una biografía coherente y, siendo estos mecanismos efectivos para el resguardo de su identidad e integridad social y psicológica. Dicho de otro modo, los jóvenes obedecen y aguantan en su paso por el CIP para poder salir y olvidar todo aquello que vivieron dentro, ya que la construcción identitaria que les permite el dispositivo los invalida y niega como sujetos, impidiéndoles la elaboración de cualquier tipo de biografía o articulación de relato sobre sí mismos.

CAPITULO 3: Intervención educativa del ASR para la promoción de la experiencia educativa

1. El dispositivo y la intervención educativa: márgenes para la acción

Si bien el enfoque por el cual el CIP se rige es el modelo socioeducativo, llevado a cabo por el Programa de Apoyo Psicosocial para la Reinserción, el interés prioritario de estos recintos por la seguridad extrema y la prevención de la fuga, hace que las acciones educativas del ASR con los jóvenes, tiendan a supeditarse al régimen carcelario, adultocéntrico y a la lógica punitiva. De esta manera, el dispositivo de control viene a imponer los límites tanto a las experiencias de los jóvenes como también a las intervenciones educativas que se pueden desarrollar en su interior, otorgando márgenes, por tanto, a los aprendizajes posibles.

Las experiencias que desarrollan los jóvenes al interior del CIP distan mucho de los objetivos educativos que determina la Ley, ya que las prácticas, tratos y discursos que se desarrollan dentro de la red de saber/poder del CIP San Joaquín, impiden una experiencia educativa significativa, en el entendido que no se logra una buena relación de los jóvenes con el aprender, así como tampoco un involucramiento con los procesos que alejen a los jóvenes de conductas delictuales. Esto da cuenta del fracaso educativo y socializador del CIP, siendo un síntoma claro de esto, la conformación de sujetos en el sentido inverso a los que presupone la ley, es decir, que los desadapta para la vida en libertad (García-Borés, 2003). De esta manera, aun cuando en términos formales –en el papel- la función del Centro más importante es la educadora, lo que sucede en la práctica es que el dispositivo de control se configura mediante un contexto, un régimen, un imaginario el cual no genera las condiciones para provocar un involucramiento y compromiso por parte de los jóvenes en sus procesos educativos, ya que no les es posible otorgar sentido a aquello que se desea que aprendan y mucho menos generar efectivamente ese

aprendizaje significativo, que en el caso del CIP San Joaquín tiene que ver tanto con la educación formal como también con las habilidades sociales para reinsertarse socialmente.

El paso de los jóvenes por el CIP no solo dificulta su relación positiva con los procesos de aprendizaje y cambio, sino que profundiza tal disociación, al constituirse como dispositivo de control.

Para comprender lo anterior, es fundamental conocer cómo los jóvenes han configurado e interpretado la idea de aprender.

2. Relación de jóvenes con el aprendizaje

Cuando se les pregunta a los jóvenes respecto a los lugares educativos, la mayoría reconoce únicamente a la escuela como lugar de aprendizaje. A su vez, las experiencias que han tenido en el ámbito educativo son consideradas experiencias negativas o insignificantes. A la gran mayoría los han expulsado de más de una escuela y muchos también la han dejado. A este respecto, el estudio que realizó el ASR CIP San Joaquín (2017), señala que

“del total de jóvenes atendidos durante el periodo 2016-2017 (318 jóvenes), solo el 12% de ellos venía cursando sus estudios en el sistema regular de educación. Un 32% lo venía haciendo en el sistema de educación de adultos, 20% en contextos de encierro y un 12% en otras modalidades” (p.1).

Así también dan cuenta que más del 68% de los jóvenes atendidos tiene un rezago escolar de dos o más años (ASR CIP San Joaquín, 2017).

Al preguntarles las razones por las que han dejado la escuela señalan cuestiones como “no nos quieren ahí”, “no se aprende nada”, o bien, “porque se aprende lo mismo que podemos aprender en la calle”, refiriéndose a que la escuela no les ha sido útil para adquirir conocimientos importantes para su vida, lo que refiere principalmente a la necesidad de subsistencia de su familia y propia.

Desde esta perspectiva, el aprender –entendido como aquello que solo puede suceder en la educación formal- es visto como un medio para trabajar y obtener dinero de forma legítima. Sin embargo, ese camino resulta poco eficiente y muy lento para suplir las necesidades que los aquejan a ellos y sus familias. El aprender para los jóvenes es visto como la forma de obtener recursos económicos y que la escuela provee, pero a un ritmo que no pueden esperar. Al respecto, señalan:

“ese sueldo que gana usted, yo me lo hacía en un día en la calle” (Joven CIP San Joaquín).

Con una historia de rechazo del sistema escolar -visto como único lugar de aprendizaje-, en un contexto donde lo valorado es la obediencia y donde el encierro y abuso son merecidos por el daño causado; aprender, estudiar o educarse, es un elemento más de la rutina del Centro, que no tiene sentido, sino como un castigo más que deben soportar.

“[¿Y les gustan estas actividades que hacen en el verano?] Sí, po. [¿Y por qué?] Porque no vamos al colegio [...] Lo más fome es ir al colegio” (Joven CIP San Joaquín).

Aprender no constituye un plan relacionado con un interés o motivación intelectual, sino que tal como señalaba Dubet (2011) de la experiencia de los malos estudiantes en la escuela, la experiencia educativa de los jóvenes en el Centro, es una experiencia negativa, inclusive contraria al aprender, ya que éste nunca será sobre sus intereses y gustos, rompiendo el involucramiento necesario para generar aprendizaje.

En este contexto contradictorio, donde las normas técnicas de SENAME (2013) promueven una reinserción educativa bajo un modelo socioeducativo, pero las prácticas, los discursos, las relaciones y el imaginario que sostiene al CIP San Joaquín se basan en lógicas de castigo adultocéntricas, impide que los jóvenes desarrollen una buena relación con el aprendizaje. La intervención educativa dentro

del Centro parece encontrar sus márgenes o límites de acción en lo que la institución define en términos de seguridad y vigilancia como prioridad. Ejemplo de esto es la preferencia por el trabajo educativo de manera individual, inclusive sobre aquellos ámbitos que tienen que ver con desarrollar habilidades sociales (Notas de Campo marzo 2016).

3. Análisis de la intervención Educativa del ASR

La intervención educativa que desarrollan los profesionales del ASR del CIP San Joaquín incorpora una tensión al dispositivo. Esto porque se configura dentro del entramado de saber/poder, pero constituye una apuesta educativa que va a contracorriente de aquello que el régimen e imaginario dominante del dispositivo promueven en términos de aprendizaje.

La normativa técnica exige al ASR desarrollar una intervención educativa adecuada para los jóvenes, pero es relativamente flexible en los modos que puede implementarse dicha intervención.

En este sentido, los profesionales del ASR, desplegaron un proceso reflexivo para diseñar el trabajo que realizan, partiendo del reconocer que en el CIP los jóvenes no elaboran aprendizajes significativos, en términos de habilidades psicosociales que les permitan desarrollarse como sujetos autónomos y constituir caminos de vida alejados del delito. Al respecto, una de las profesionales del ASR señala sobre el Centro:

“No son espacios de aprendizaje, no son espacios educativos, eso no es real, es muy difícil aprender dentro de un espacio carcelario, pero sin embargo es posible, es posible dar cuenta de otros resultados en donde el aprender, el educar, incluso en un contexto de encierro te puede dar una oportunidad más. [...] Vamos a tratar de que esto se levante y que la cárcel tenga un espacio distinto, creo que es lo que queremos conseguir quizá algunos, que se viva, se respire de una manera distinta” (Profesional ASR CIP San Joaquín).

A partir de ello, decidieron generar una estrategia de trabajo con los jóvenes en el contexto en el que se encuentran, que les permitiera a los jóvenes un involucramiento con sus procesos de aprendizaje, más allá del carácter instrumental que le otorgan como medio para conseguir retribución económica.

Así, tomando de referencia los lineamientos técnicos y respondiendo al problema de la relación de los jóvenes con el aprendizaje, el equipo de profesional del ASR decidió realizar un cambio en su trabajo. Este cambio consistió en la incorporación de trabajos grupales en las casas, a las tutorías individuales que ya se venían realizando. De esta manera, sin descuidar la reescolarización mediante las tutorías psicopedagógicas individuales, se comenzó la realización de trabajos grupales con el propósito de reencantar a los jóvenes con la idea de aprender; es decir, promover en ellos el querer aprender algo. Esto se relaciona con lo que señala Silva Baleiro (2016) de que:

“No es posible educar a nadie si no quiere, o si no existen condiciones mínimas para que el sujeto pueda optar, y para optar debe conocer” (p.21).

Este giro en la intervención educativa se condice con aquello que Dubet (2011) plantea sobre la generación de experiencia educativa y la necesidad del involucramiento de los jóvenes para la elaboración de aprendizaje. De esta manera, dado que el Centro presenta dificultades para que los jóvenes construyan experiencias educativas que aporten en su visibilización, participación y reconocimiento como sujetos, es necesario identificar las condiciones necesarias para que, pese a las limitantes del contexto, éstas puedan elaborarse.

El trabajo grupal se desarrolla a través de la implicación de los jóvenes en actividades culturales y artísticas, mediante la vinculación con colectivos externos, tales como, agrupaciones y bandas, promoviendo desde la mediación de disciplinas y técnicas artísticas la motivación de los jóvenes por conocer y aprender. A esta estrategia el equipo ASR la denominó “CIP a Luca”. Este nombre hace referencia al Festival “Santiago a Mil” de artes escénicas realizado en distintas ciudades de Chile

durante la época estival, el cual promueve un mayor acceso a la cultura para diversos públicos. Del mismo modo, el “CIP a Luca” promueve el acceso a presentaciones y actividades artísticas para los jóvenes del Centro. A la vez, el nombre de la intervención integra la diferenciación de clase, cambiando la referencia a los mil pesos del “Santiago a Mil”, por el concepto de “luca”, que es la forma popular de referirse a esa cantidad de dinero.

3.1 CIP a Luca: ¿en qué consiste esta estrategia?

El “CIP a Luca”, consiste en habilitar espacios socioeducativos, que refiere a la generación de ambientes que promuevan aprendizajes sociales significativos en los jóvenes, en cada una de las casas del Centro, a través de la vinculación con organizaciones artístico-culturales externas como compañías de teatro, comparsas, bandas de música, entre otros, que deciden presentar sus trabajos en el Centro.

Esta vinculación es práctica y vivencial, en el sentido que los jóvenes están inmersos en la actividad que se desarrolla en la misma casa, siendo un encuentro cercano e íntimo con los artistas, así como con aquello que realizan:

“los chiquillos piden que les muestren los instrumentos, que los dejen tocarlos, que les enseñen” (Profesional ASR CIP San Joaquín).

Así, por medio de estas actividades se busca promover procesos de encuentro y desarrollo tanto grupal como personal.

“En un momento estábamos todos felices en la misma, compartiendo, pura risa, pasándola bien, y aquí se pasa no más, el día a día, y vení a pasarla a esperar no más que pase la cosa, la pasay mal a veces. No es como los otros días” (Joven CIP San Joaquín).

La intervención “CIP a Luca”, tiene tres partes: un “antes”, un “durante” y un “después”. Comienza, por tanto, con la preparación del evento por parte de los jóvenes y profesionales del Centro, a través de asambleas para escoger a la

agrupación con quienes se vincularán, los temas que pueden trabajar y la organización para el día de la presentación. Así también se realizan talleres de inducción sobre aquello que va a ocurrir, el área artística a la que pertenecen y la historia de la agrupación, promoviendo con esto el involucramiento e interés de los jóvenes en la actividad a ejecutar, al tiempo que se les otorgan responsabilidades en la organización de la misma (Notas de Campo agosto 2016).

“Y, ¿sabís qué?, igual yo creo que este es un trabajo, o una herramienta, bueno ustedes tienen el conocimiento de poder transformar esto y es terrible potente [...] cualquier agrupación o tallerista que va a la cárcel y trata de hacer una intervención, el trabajo es más completo el que están haciendo ustedes porque lo hacen de una manera previa, durante y después po, ¿cachai? No es llegar, los cabros se salieron de la rutina, ¡listo!, el día se cierra, ¿cachai?” (Integrante agrupación artística participante del “CIP a Luca”).

Durante la actividad, los jóvenes y también las y los funcionarios comparten con la agrupación invitada, aprenden acerca de la actividad que realiza dicha organización, comparten experiencias, alguna comida y trabajan ciertas temáticas a modo de talleres como, violencia, convivencia, participación, etc.

Una vez concluida la actividad, se realiza una evaluación del proceso, con énfasis en los aprendizajes y desafíos del mismo, tanto por parte de los jóvenes como de los adultos involucrados -trabajadores del Centro y agrupaciones invitadas-. A su vez, se formaliza el vínculo con las agrupaciones participantes del “CIP a Luca” para fomentar redes externas de apoyo a los jóvenes una vez se encuentren en el medio libre.

De esta manera, el “CIP a Luca” es entendido como parte esencial del trabajo que realiza el ASR para promover el reencantamiento de los jóvenes con el aprendizaje, al tiempo que con esto promueve la generación y construcción de aprendizajes

sociales, culturales y prácticos; otorgando la posibilidad de construir experiencia educativa al interior del Centro. Al respecto un joven señala sobre las actividades:

“Lo conversamos después... no solo fue el día. Hemos tenido, por ejemplo, asados en la casa, pero no se da así. Nos juntamos, pero no se da así. Y no con bandas o que vinieran a cantar, nosotros a participar, bailar, conocer a los que vienen. Venían otros, de afuera, de la calle y aquí no pasa, igual después todos nos juntamos, sigue en los días el ánimo” (Joven CIP San Joaquín).

Así mismo, los jóvenes señalan que las actividades se componen de una serie de elementos más allá del disfrutar de una actividad artística y lúdica:

“Compartir, ordenar, trabajar, de todo, participar, comer, ordenarse, ponerse de acuerdo” (Joven CIP San Joaquín).

Cabe señalar, que el “CIP a Luca” ofrece una parrilla de actividades artístico-culturales a los jóvenes, a la cual no han tenido acceso antes -inclusive en libertad- dada la segregación cultural y social que existe en el país. De este modo, esta estrategia está promoviendo el ejercicio de un derecho que se encontraba limitado en los jóvenes y se había perdido en su totalidad con la privación de libertad. Promover el acceso a la cultura y las artes de los jóvenes resulta fundamental para la intervención educativa del ASR, ya que entiende que esta falta de acceso, constituyen una forma más de las que asume la exclusión social.

“[Señala una foto] En la que estamos todos reunidos viendo como cantan, porque no se ve todos los días, ni en la calle. Nunca me había interesado algo así, ahora sí” (Joven CIP San Joaquín).

A su vez, este acceso, permite acercar el área de las artes y cultura desde lugares que para los jóvenes son conocidos, es decir, las agrupaciones culturales que se invitan al Centro buscan tener relación con “la calle”, en el sentido de llevar agrupaciones de territorios y realidades similares a los de los jóvenes.

Resulta fundamental que la acción educativa, que en este caso es una intervención artístico cultural, se haga cargo de los intereses, gustos y opiniones de los jóvenes utilizando, por ejemplo, expresiones artísticas de su propia cultura juvenil para llevar a cabo los procesos de intervención. Esto permite, promover el discurso y habla propia de los jóvenes para expresar y decir aquello que deseen acerca de sus experiencias desde lugares también propios –música, baile, arte gráfico, etc.

El aporte desde el mundo de las artes para los jóvenes se relaciona también con proporcionar herramientas y habilidades importantes en el marco de la vida, que pueden ayudar al reconocimiento y arraigo identitario de los sujetos.

Por último, la estrategia del “CIP a Luca”, se convirtió en la materialización de las reflexiones del equipo ASR para la realización de una intervención educativa que permita desarrollar e instaurar en el Centro, ciertas condiciones para promover en los jóvenes la construcción de experiencias educativas, cambiando su relación e interpretación del aprendizaje, y poder mirar de manera crítica el dispositivo en el cual se desarrollan, así como también con la sociedad. En otras palabras, que la intervención educativa les aporte autonomía, reconocimiento, y aprendizajes significativos para su vida, a pesar de las lógicas represivas y el encarcelamiento (Silva Baileiro, 2016). Un joven señala respecto del CIP a Luca:

“Yo le diría que ese día estaba preso, pero no como cualquier otro día, porque ese día estuve alegre y todos estuvimos alegres, estábamos todos compartiendo, los compañeros disfrutando, y haciendo de todo... Jugando, conversando, conociendo, comiendo, todo lo que se puede hacer en la calle lo estábamos haciendo acá adentro” (Joven CIP San Joaquín).

El “CIP a Luca” se trata, por tanto, de desarrollar un proceso educativo en el Centro donde los jóvenes sean considerados, escuchados y se sientan dignos, generando interés en el proceso; a pesar del régimen e imaginario punitivo, carcelario y adultocéntrico del dispositivo (Bergalli, 2011).

De este modo, para poder llevar a cabo los cambios realizados en el modo de trabajar la intervención educativa, los profesionales del ASR, tuvieron que realizar una buena lectura y utilización del contexto en el que se encuentran, así como también adoptar una postura teórica y política clara sobre la educación que estaban promoviendo, desde una perspectiva crítica. Esto significa, entender la educación como parte de la vida, que pueda incorporar procesos artísticos – grupales y, por sobre todo, que vaya más allá de la escolarización, hacia la transformación de la realidad. Estos dos elementos 1) lectura del contexto y, 2) educación crítica, son lo que caracterizan y otorgan sustento al giro en la intervención realizada por los profesionales del programa ASR. Esto es lo que presento a continuación.

3.2 Lectura y utilización del contexto

En respuesta al contexto y las limitantes que éste impone al trabajo educativo, los profesionales del Programa de Apoyo Psicosocial para la Reinserción (ASR), deciden realizar un cambio en su trabajo (en los ámbitos metodológico, teórico, práctico), que les permitió desarrollar una intervención educativa que promueve la construcción de experiencias educativas en los jóvenes. Así, el ASR incorpora los nudos críticos y contradicciones en la misma intervención educativa que promueve. Esto implica una minuciosa lectura del contexto y de los sujetos que ahí se desenvuelven, para utilizar los distintos elementos que este contiene para intervenirlos, promoverlos, reutilizarlos o resignificarlos en pos de la producción de experiencias educativas desde los jóvenes.

La intervención que proponen se encuentra dentro de la normativa técnica que otorga SENAME a todos los Centros, ya que no se podría desarrollar una intervención que no cumpla con éstas, entonces, se apoyan en la idea de la flexibilidad metodológica que esta declara.

Por lo tanto, una primera utilización del contexto refiere a que la intervención educativa se realiza dentro del Centro en las mismas casas de los jóvenes. De esta manera, no se espera tener el espacio ideal para trabajar, sino utilizar los espacios

disponibles que permitan un acceso a un mayor número de jóvenes, inclusive aquellos que no son usuarios del programa, pero que, al encontrarse en el Centro, tienen las mismas condiciones de vida, dado que el trabajo realizado se relaciona también con la convivencia en el cotidiano y no bajo condiciones especiales. Al respecto un funcionario del Centro opina lo siguiente:

“A nosotros nos facilita mucho que toda la casa esté ocupada, complica en términos de infraestructura y de espacio, de tiempo, que se trabaje con un joven, en general no hay espacio y por lo tanto, tiende a ser un trabajo poco efectivo. Tratar de enseñar a un chiquillo a leer cuando hay una tele prendida, cuando hay jóvenes alrededor de él creo que debe ser inoficioso, no obstante tener a los 36 jóvenes concentrados en una actividad creo que rinde mucho más en tiempo, espacio, infraestructura que se ocupa” (Coordinador de Casa CIP San Joaquín).

El trabajo en las casas permite también resignificar los espacios del Centro. El espacio de la casa que es donde los jóvenes pasan la mayor parte del tiempo y donde se encuentran encerrados, puede ser también un lugar donde se aprenda y se realicen otras actividades. Con esto también se pueden intervenir las dinámicas carcelarias y violentas que se desarrollan en la cotidianeidad, a través del trabajo en grupo, la promoción de la convivencia y las relaciones interpersonales.

Una segunda utilización del contexto refiere al momento en que se desarrolla la intervención. El fuerte de la intervención que corresponde a la visita de los artistas al Centro se produce en el verano, ya que es la época del año donde los jóvenes tienen menos actividades y la escuela no funciona. Esto permite a la intervención del ASR ser una oferta educativa en el momento que no existe otra, lo que, por parte de las y los funcionarios del Centro, es visto como positivo:

“Y yo creo que en general en todas las casas se vio participación de todos los chiquillos, porque yo tuve la suerte de estar en varias casas viendo el funcionamiento, y yo creo que fue un aporte súper bueno. De hecho, uno de

los mejores durante el verano, en especial porque los chiquillos están de vacaciones. Entonces que tengan algo distinto ellos lo valoran mucho” (Coordinador de Casa CIP San Joaquín).

De este modo, no se trata de evadir o luchar con el contexto que parece inmutable, sino que de incorporarlo, utilizarlo y resignificarlo. Al respecto, una profesional señala que en el Centro nadie quiere intervenir en las dinámicas carcelarias que suceden todos los días, pese a reconocerlas y negar la condición carcelaria del Centro:

“Cuando uno trabaja en el CIP, te das cuenta que los jóvenes replican dinámicas de una cárcel de adulto [...] tú ves que los cabros están ‘tirando huincha’¹² y nadie interviene ahí y todos saben que están replicando esa práctica, pero nadie se mete. Entonces ahí tú te das cuenta que la única diferencia con una cárcel es que se le otorgan los derechos básicos, entonces ahí existen discursos dicotómicos en el fondo. Y es en esos momentos, en esos espacios donde nos tenemos que ir a meter, problematizarlo y conversar qué es eso, por qué lo hacen. En el fondo intervenir también, no tenerle miedo a meterse” (Profesional ASR San Joaquín).

3.3 Educación Crítica

Por otro lado, el equipo ASR apuesta con su intervención, a entender la educación en un sentido amplio, es decir, más allá de la escolarización, como un proceso inscrito en el marco de la vida, en los distintos espacios, tiempos y actividades que se desarrollan (Núñez, Morán & Cruz, 2017). A su vez, asumen una perspectiva

¹² Tirar Huincha: Práctica carcelaria que consiste en caminar en parejas de un lado a otro de manera rápida y en tramos cortos, con actitud desafiante, sin darse la espalda mutuamente. Esta se desarrolla en el patio de los recintos carcelarios.

crítica de la educación, que busca la transformación de la realidad en la cual se desenvuelve.

La escolarización –y la escuela- ha servido, señala Freire (2012) como mecanismo de reproducción de la cultura dominante. Este tipo de educación es denominada como <<bancaria>>, y se basa en la idea que existe una diferencia fundamental entre educador y educando, donde el segundo es considerado un recipiente vacío de conocimiento, el cual debe ser llenado por el educador.

“Cuando más vaya llenando los recipientes con sus depósitos tanto mejor educador será- cuánto más se dejen llenar dócilmente, tanto mejor educandos serán” (Freire, 2012, p. 62).

Bajo esta visión, la educación queda convertida en el acto de depositar conocimientos, donde los educandos son los depositarios y el educador quien deposita. En este sentido, dichos conocimientos o saberes son una donación de quien se juzga inteligente hacia quienes juzga de ignorantes. Es en esta donación que se basa una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión:

“la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual esta se encuentra siempre en el otro. El educador que aliena la ignorancia se mantiene en posiciones fijas, invariables. Será siempre el que sabe, en tanto los educandos serán siempre los que no saben” (Freire, 2012, p. 62).

Me parece importante hacer mención a esta forma de comprender la educación, ya que es esta visión la que primaba en la práctica cuando se observan los procesos de escolarización y reinserción que se llevaban a cabo en el CIP. Aun cuando en las orientaciones técnicas de SENAME, se declara lo inverso, es decir, un interés por una educación Sociocrítica Transformadora y por la promoción de una comunidad de aprendizaje (Servicio Nacional de Menores, 2013).

Esto porque esta visión bancaria de educar, pese a lo que señalen los documentos, en la práctica, se condice con el imaginario dominante que se desarrolla en el Centro, el cual entiende a los jóvenes bajo esta doble forma de minoridad que los niega como sujetos válidos para la sociedad, ya que no saben cómo vivir en ella, y es por esto que se les aparta para depositarle los contenidos necesarios para que puedan “reinsertarse”. Así lo relata un Educador del Centro, cuando se refiere a los jóvenes:

“No tienen como parámetros de respeto, de sociabilizar como no se entiende un poco más de cómo decimos nosotros del rigor, están malcriados (...) no tienen la tolerancia de solucionar problemas conversando como la mayoría de las personas normales” (Educador de Trato Directo CIP San Joaquín.

Haciendo un símil, Freire (2012) desde su teoría pedagógica se refiere a lo anterior de la siguiente manera:

“lo que pretenden los opresores es transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los oprime. A fin de lograr una mejor adaptación a la situación que, a la vez, permita una mejor forma de dominación” (p. 64).

Bajo este panorama, la apuesta del ASR por desarrollar intervenciones educativas que sean capaces de promover el desarrollo de reflexiones críticas sobre la realidad y el lugar que cada uno ocupa en la sociedad, se vuelve un desafío que se relaciona con el carácter político y no solo pedagógico de su trabajo, en el sentido de promover acciones transformadoras (Núñez, Morán & Cruz, 2017; Freire 2012).

Así, el trabajo del ASR asume una perspectiva crítica de la educación, basada en la pedagogía de la liberación que propone Paulo Freire. Esta entiende que el acto educativo no puede ser el depósito de contenidos, entendiendo a otro como algo vacío que debe ser llenado, sino la problematización acerca de la experiencia, es

decir, del lugar que ocupan los sujetos en el mundo y las relaciones que establecen con él (Freire, 2012).

“Todos pudieron exponer sus opiniones, y eso es difícil en el día a día, eso nunca [...] Son las opiniones de los que estábamos viendo todos para hacer” (Joven CIP San Joaquín).

La condición básica de la educación liberadora es la superación de la dicotomía educador educando y el diálogo como premisa fundamental del proceso pedagógico. Esto implica que no puede existir la pronunciación del mundo de unos sobre otros, ya que es en el encuentro de los sujetos que pronuncian el mundo donde se desarrolla lo educativo, entendiéndolo como un acto creador (Freire, 2012).

“Creo que aprender es una de las cosas que más sucedieron desde ambas partes en el proceso del “CIP” uno va aprendiendo de los mismos chiquillos y ellos también nos van enseñando como eran sus formas de vida afuera, o cómo tienen toda la, el interés igual de aprender de desde el punto que ya traen, desde lo que ya son, igual tienen las ganas de estar ahí, de tirarse a la tierra, o si es necesario saltar, si es necesario bailar, si nos tenemos que pintar, si nos vamos a reír unos de los otros” (Profesional ASR CIP San Joaquín).

Dado el carácter dialógico y, por tanto, de encuentro del proceso educativo, no existen ignorantes absolutos ni sabios absolutos, sino solo sujetos en comunicación que buscan saber más, y sólo en dicha comunicación pueden hacerlo (Freire, 2012).

Así, la educación liberadora, no se tratará nunca de liberarse para oprimir al opresor, sino que apunta a redefinir las relaciones, humanizar los tratos, para que todos seamos liberados (Freire, 2012).

Por lo tanto, para desarrollar un proceso educativo es fundamental reconocer el saber de los sujetos implicados en dicho proceso, y ponerlo en diálogo. La

experiencia de los sujetos, y su problematización es entonces el punto de partida que debe asumir la intervención educativa desde esta perspectiva.

“es por esto que no podemos, a menos que sea ingenuamente, esperar resultados positivos de un programa, sea este educativo en un sentido más técnico o de acción política, que no respete la visión particular del mundo que tenga o esté teniendo el pueblo. Sin esta el programa se constituye en una especie de invasión cultural, realizada quizá con la mejor de las intenciones, pero invasión cultural al fin (Freire, 2012, p.92).

Promover que los sujetos desarrollen la capacidad para pronunciar el mundo con palabras propias y auténticas es lo que constituye la liberación de éstos, ya que decir el mundo implica siempre un acto de acción y reflexión, y por tanto de transformación del mismo (Freire, 2012).

“Cuando vinieron los de las máscaras y hay compañeros que se pintaron y todo. Otros bailaron y nunca hemos bailado. Nos invitábamos entre nosotros. Cosas que ves que hacen y que nunca se da, decí wa, te sorprendí igual” (Joven CIP San Joaquín).

Freire (2013) relata esta “sorpresa” del aprender y la relaciona con la idea de transformar el mundo de la siguiente manera:

“Era como si de repente, rompiendo la <<cultura del silencio>>, descubrieran que no sólo podían hablar, sino también que su discurso crítico sobre el mundo, su mundo, era una forma de rehacerlo. Era como si empezaran a percibir que el desarrollo de su lenguaje, dándose en torno al análisis de su realidad, terminaba por mostrarles que el mundo más bonito al que aspiraban está siendo anunciado, en cierto modo anticipado, en su imaginación. Y en esto no hay ningún idealismo. [...] He ahí una de las tareas de la educación democrática y popular, de la Pedagogía de la esperanza: posibilitar en las clases populares el desarrollo de su lenguaje, nunca por el parloteo

autoritario y sectario de los <<educadores>>, de su lenguaje que, emergiendo de su realidad y volviéndose hacia ella, perfila las conjeturas, los diseños, las anticipaciones del mundo nuevo. Ésta es una de las cuestiones centrales de la educación popular: la del lenguaje como camino de invención de la ciudadanía” (Freire, 2013, p.59).

Promover ambientes educativos que permitan el encuentro y el diálogo constituye, entonces, un acto educativo en sí mismo, y de largo aliento en los márgenes que propone el CIP. De esta manera, motivar a los jóvenes para que se hagan protagonistas de la generación de ambientes educativos, que se caractericen por tratos humanizados, respeto, organización y convivencia con otros sujetos, que son sus pares (Nuñez, Morán & Cruz, 2017), significa quitar el castigo como la única forma posible de educar, y al mismo tiempo, dejar de reproducir ideología autoritaria, la cual es la que tiende a dominar los procesos educativos.

“Por motivos triviales se aplicaban esos castigos, y con frecuencia se decía a los asistentes de investigación: <<el castigo duro es lo que hace gentes duras, capaces de enfrentar la crudeza de la vida. Los golpes hacen al hombre macho>>. Una de mis preocupaciones en aquella época, igualmente válida hoy, eran las consecuencias políticas que tendría ese tipo de relación entre padres e hijos, que se haría extensiva después a la relación entre profesores y alumnos, para el proceso de aprendizaje de nuestra incipiente democracia. Era como si la familia y la escuela, completamente sometidas al contexto mayor de la sociedad global, no pudieran hacer otra cosa que reproducir ideología autoritaria” (Freire, 2013, p.39).

Respecto a este tema, los jóvenes señalan que en las actividades del CIP a Luca “disfrutan” y “lo pasan bien”. Esto viene a cuestionar la idea de que el aprendizaje debe ir asociado a un castigo, sino que también se puede aprender desde la alegría y el goce.

“Salen todos bailando, todos contentos, yo no bailé, pero estábamos no enojados, no todos los días así se está” (Joven CIP San Joaquín)

De esta manera, la concepción de educación en la que basan su trabajo los profesionales del ASR implica que educar(se) es cambiar la forma en que los sujetos del CIP se relacionan, desde los buenos tratos y el disfrute, validando todos los saberes y experiencias, promoviendo el diálogo y el desarrollo de un lenguaje propio, en el sentido de la pronunciación auténtica y verdadera del mundo y de las relaciones con éste.

Esta forma de comprender lo educativo otorga posibilidades al equipo ASR para intervenir las dinámicas que caracterizan al CIP y a partir de esto fomentar la generación de experiencias educativas con los jóvenes, a pesar de los márgenes que parece delimitar el dispositivo.

4. Criterios para promover experiencia educativa

Como mencioné anteriormente la configuración de la red de saber/poder que llamé dispositivo CIP San Joaquín, con el régimen que lo caracteriza, y el imaginario en el cual se condensa, termina por promover en los jóvenes, experiencias desde el obedecer, aguantar y olvidar, es decir, desde el rechazo al Centro, sociedad y aprendizaje, lo que provoca una elaboración biográfica desde lo ilegítimo, marginal y dominado.

Sin embargo, en el interior del dispositivo se desarrolla también esta intervención educativa que viene a cuestionar esa configuración, desde la práctica y vivencia concreta, mediante un enfoque pedagógico liberador y una lectura minuciosa del contexto, que puede desarrollarse en los intersticios de la red.

El potencial que tiene la intervención educativa del ASR para promover en los jóvenes la construcción de experiencias educativas, se basa en su capacidad para cuestionar las relaciones de poder que se generan en el interior del Centro, y por tanto, cuestionar también, el régimen e imaginario dominante del dispositivo.

Es preciso indicar que la intervención educativa del ASR representa un espacio aún acotado en el interior del CIP San Joaquín, y su desarrollo todavía tiene una serie de inconvenientes para desplegarse del todo, ya que no tiene suficiente reconocimiento ni legitimidad entre los distintos actores del Centro, en el sentido de validarla como un trabajo útil para los jóvenes y su reinserción educativa, que es el objetivo del programa.

“Hay pares que no, que no avalan mucho estas cosas, porque es un desorden, que a veces vienen grupos y los cabros no participan, o que se desordena como te digo la rutina y todo el asunto, pero participan igual. De repente como te digo en el Centro estamos muy ya desgastados, ya muy, muy sobrepasados con lo que es esta pega en sí, el trato con los cabros [...] hay gente que le gusta que participen los cabros que se vean alegres que se desordenen un poco como se dice, que se chasconeen un poco y hay otros que no, que mientras más estructurados los cabros mejor, porque no se desbandan” (Educador de Trato Directo CIP San Joaquín).

Con todo, este tipo de estrategias constituye el puntapié inicial para un proceso de reconfiguración del dispositivo que permita que el Centro no se convierta en un espacio más de exclusión social para los jóvenes.

Así, a partir de la intervención educativa del equipo de profesionales ASR, materializada en la estrategia “CIP a Luca”, identifiqué ciertos elementos que dan cuenta de un cambio en la experiencia que construyen los jóvenes en el interior del Centro.

Estos elementos tienen en común que se insertan en el interior del dispositivo, pero a su vez ponen en tensión su lógica. Se trata de elementos que son pistas para fisurar la lógica punitiva, adultocéntrica y carcelaria que predomina en el Centro y, por tanto, aportar en una reconfiguración de la red de saber/poder que constituye al CIP.

Por lo tanto, tomando estos elementos, elaboré seis criterios que asume la intervención educativa del ASR, desde una lectura del contexto en donde se insertan, así como también desde una postura crítica en torno a lo educativo, que promueven en los jóvenes la construcción de experiencias educativas, ya que son capaces de reconocer ciertos aprendizajes desde dicho lugar.

Estos criterios son: partir del reconocimiento y confianza en los jóvenes, potenciar el involucramiento de todos los sujetos en las actividades, valorar la cultura de los jóvenes, abrir el Centro, y aportar con otros lenguajes para la expresión y reflexión de los jóvenes.

4.1 Partir del reconocimiento y confianza en los jóvenes

El primer criterio para realizar una intervención que pretenda ser educativa en estos contextos, refiere a desplegar acciones desde la confianza en los jóvenes, asumiéndolos como fundamentales y necesarios protagonistas de sus procesos de aprendizaje.

Aún, cuando sea en la realización de una actividad puntual y específica, el “CIP a Luca” constituye un espacio donde se promueve este reconocimiento, encuentro y confianza entre los distintos actores.

“los chiquillos te digo que entran e incluso tú los podí dejar solos, participando con los chiquillos, y luego nos vamos pa’ otro lado y ellos participan súper bien, súper bien, los chiquillos interactúan directamente con ellos” (Educador de Trato Directo CIP San Joaquín).

Esto se desarrolla a contracorriente de la disposición general del dispositivo por silenciar, culpabilizar e invisibilizar a los jóvenes. En la apuesta educativa del ASR, el formato de intervención permite a ellos definir aquello que quieren aprender y la forma en la que quieren hacerlo. Los profesionales y educadores del Centro asumen un rol facilitador y dinamizador del proceso para motivar la elaboración de

propuestas y también para que aquello que definan pueda desarrollarse efectivamente.

“Las tías vienen y hacemos asamblea y ahí tenimo que decir... dar nuestra opinión sobre qué queremos hacer en el verano, quienes van a venir. La comida, el regalo...conversamos, votamos y todo eso” (Joven CIP San Joaquín).

Considerarlos como interlocutores válidos en la construcción y desarrollo de la intervención, apunta a promover en los jóvenes la idea contraria a la que se les ha instaurado desde la sociedad, los espacios formales de educación –como es la escuela-, y el Centro, es decir, que son necesarios y fundamentales en sus procesos de aprendizajes. En otras palabras, no es posible generar experiencias de aprendizajes significativos, sin su involucramiento y validación en la intervención.

“[...] pa que estos chiquillos se den cuenta que están vivos, que son queribles, que a la sociedad pueden aportar un poco más, que no están solamente detenidos porque tuvieron una causa delictual y como te digo, sepultarlos aquí y no es la idea” (Educador de Trato Directo CIP San Joaquín).

Por lo tanto, partir de la confianza en los jóvenes, significa reconocerlos como sujetos válidos y como seres pensantes, autónomos, capaces de generar experiencias educativas; y que portan saberes, experiencias y decisiones, elaborados a lo largo de su vida, los cuales no deben borrarse ni anularse, sino todo lo contrario, problematizarse, es decir, generar reflexiones críticas sobre ellos, para ponerlos en diálogo con otros saberes dentro del proceso educativo.

Reconocer a los jóvenes es también validar, en términos de Freire (2012), su pronunciación verdadera del mundo y del lugar que ocupan en él. Así, permitirles una comprensión adecuada y coherente sobre sí mismos, a través de experiencias que les permita reflexionar y construir aprendizajes significativos para ellos y, por

tanto, elaborar biografías alternativas a las que el dispositivo posibilita. Así también lo señala Honneth (1992):

“debemos nuestra integridad a la aprobación y el reconocimiento que recibimos de otras personas. [Conceptos negativos tales como <<insulto>> o <<degradación>>] están relacionados con expresiones de falta de respeto, con la denegación de reconocimiento. [Estos conceptos] se emplean para caracterizar una forma de comportamiento que no representa una injusticia solamente porque constriña la libertad de acción de los sujetos o les inflija un daño. Por el contrario, dicho comportamiento resulta dañino debido a que perjudica a estas personas en su comprensión adecuada de sí mismas, una comprensión adquirida por medios intersubjetivos” (Honneth, 1992, pp.88-89)

Al respecto, el “CIP a Luca”, da cuenta de un aprendizaje fundamental que refiere, en primer lugar, a que estos jóvenes existen y ocupan un lugar en el mundo que es legítimo. En segundo lugar, que son capaces de participar¹³ en procesos de aprendizaje. Esto significa, entenderlos como personas que pueden resignificar nuevos aprendizajes, en conjunto con las y los educadores. En otras palabras, se busca volver a vincularles con la idea de que ellos son capaces de aprender, y por tanto, de construir biografías alejadas del ámbito delictual.

4.2 Potenciar involucramiento de todos los sujetos en las actividades

Un segundo criterio que se desprende del anterior se refiere al involucramiento de los distintos actores en el desarrollo de las actividades y con esto promover una mejora en las relaciones en el Centro.

¹³ Entiendo que la participación surge a partir de dos dinámicas: por una parte la capacidad de participar, la cual refiere a aquellas actitudes y habilidades que poseen las personas; y en segundo lugar, la oportunidad de participar, que puede ser provocado por una institución que asegure el adecuado ejercicio de esa capacidad de participación (Palma, 1998).

En ese sentido, reconocer a los jóvenes como sujetos válidos, permite otorgarles responsabilidad en la ejecución de actividades, mejorando las relaciones humanas entre ellos y el mundo adulto del Centro:

“(…) luego los chiquillos se comportan mejor previo, luego y durante la actividad, mejoran su comportamiento, y segundo los acerca a un mundo real” (Educador de Trato Directo CIP San Joaquín).

De esta forma, la mejora en la convivencia entre los jóvenes y educadores no sólo es reflejo de un “mejor comportamiento” por parte de los jóvenes –como suele entenderse en el Centro-, sino que muestra cómo todos se involucran como agentes activos en la organización de las actividades y tomando decisiones. El “CIP a Luca”, constituye el único espacio existente en el Centro en donde se consideran las opiniones de los jóvenes y se les hace parte en las tareas.

La intervención les involucra de igual manera a adultos y jóvenes, provoca diálogos, generando dinámicas y relaciones distintas a la rutina carcelaria, toda vez que disfrutan y participan como iguales en el desarrollo de las actividades artísticas que se presentan en el CIP.

“Estaban todos felices y están todos participando, los profes, los invitados, nosotros... y aunque no estuvieran ahí, quería estar, querían que se viviera eso” (Joven CIP San Joaquín).

Así, por ejemplo, en el desarrollo de las actividades del “CIP a Luca”, la figura que asume el “líder” de casa y también el “tío” se equiparan a la de los demás sujetos involucrados, porque todos asumen funciones y construyen las actividades en conjunto. Sobre esto, se enfatiza en la búsqueda de cierta horizontalidad en este tipo de actividades:

“Que te vean a ti bailar también con ellos, para ellos es como súper bueno y satisfactorio, porque no sé... que te vean saltar, bailando (...) ahí en rondas

abrazados con los chiquillos poniéndonos como al nivel de ellos igual les gusta” (Profesional ASR CIP San Joaquín).

Adicionalmente, la convivencia se relaciona con “descomprimir” y utilizar el espacio de las casas. Es decir, su espacio más cotidiano se transforma en un lugar donde se pueden hacer actividades diferentes, pero también donde se relacionan de manera diferente.

Por lo tanto, la experiencia del “CIP a Luca” se enmarca en una búsqueda por desarrollar intervenciones humanizantes dentro del dispositivo deshumanizante, en donde se promueve un encuentro y reconocimiento entre sujetos, que se desarrollen relaciones basadas en la confianza y se enmarquen en un interés por promover la participación de todas y todos quienes interactúan en los procesos educativos.

“Y aparte después te ayuda a tener un mejor vínculo con ellos y a facilitar tu mismo trabajo. Y cosas tan simples como llamarlos por su nombre, o preguntarles cómo están, darles un abrazo para ellos eso es súper significativo, que para otras personas es algo tan normal o que no les interesa, pero para ellos, yo siento que sí es satisfactorio” (Educador de Trato Directo, CIP San Joaquín).

Esto puede incentivar a (re)construir y establecer los puentes rotos entre jóvenes y adultos del Centro, entendidos como distintas generaciones dentro del dispositivo.

De este modo, tanto el primer criterio correspondiente al reconocimiento y validación de los jóvenes, como el segundo criterio, referido al involucramiento de los sujetos, van en dirección de generar una fisura en el dispositivo que parecía inmutable. Esto porque reconocer a los jóvenes como sujetos capaces de producir conocimiento y activos en sus procesos de aprendizaje, sin negar su existencia en el mundo, permite que la experiencia de los jóvenes elabore una identidad estable, y le otorga posibilidades de cambiar sus biografías.

Con la intervención educativa del ASR, se genera un doble movimiento, ya que, el “CIP a Luca” provoca un cambio en las prácticas, los tratos y las relaciones que establecen las y los funcionarios con los jóvenes, propias del régimen carcelario y adultocéntrico que caracteriza el funcionamiento del Centro, a partir del diálogo, la escucha y la participación de todos; pero a su vez promueve una reflexión en torno a las condiciones en las que viven y se trata a los jóvenes en el CIP, cuestionando la imagen invalidada e ilegítima que se tiene de ellos.

Por lo tanto, a partir de una fisura del funcionamiento del dispositivo, es decir, del régimen carcelario y adultocéntrico, se fisura también las ideas e imágenes que le otorgan sustento.

Este cuestionamiento al imaginario dominante del Centro sobre la condición de doble minoridad de los jóvenes es posible, dado los buenos resultados que observan las y los funcionarios del Centro cuando confían, reconocen, validan e involucran a los jóvenes en el proceso educativo.

4.3 Valorar la cultura, vivencia e intereses de los jóvenes.

El tercer criterio corresponde a que la intervención y, por tanto, la construcción de aprendizajes parta desde la cultura, las vivencias y los intereses de los jóvenes. De esta manera, el “CIP a Luca”, comienza por preguntar a los jóvenes qué actividades artístico cultural desean realizar y cómo organizarla.

Por lo tanto, las actividades artísticas tienen como punto de partida los intereses de los jóvenes, lo cual implica una valoración de una cultura juvenil entendida como:

“la forma en que, colectivamente, los jóvenes expresan sus prácticas y experiencias sociales mediante la (re)producción de estilos de vida diferenciados sobre todo en el campo del tiempo libre y de los espacios intersticiales en la vida institucional” (Feixa, 2012, p. 2).

En ese sentido, esta propuesta educativa es un espacio que acerca la cultura popular que se valora en los barrios y comunas en los que viven los jóvenes y sus familias, validando esos espacios de producción artística y buscando incorporarlos como espacios de aprendizaje desde los lenguajes e identidades de sus barrios. Por lo tanto, es importante que las agrupaciones con quienes se desarrolla la intervención sean de entornos familiares para los jóvenes:

“Por ejemplo, estas cabras¹⁴ vienen de las mismas poblas¹⁵ que los cabros¹⁶ de acá, porque cuando los cabros cachan¹⁷ que son de allá mismo, que son vecinos se vuelve algo super potente” (Profesional ASR CIP San Joaquín).

La posibilidad de acercar estas expresiones artísticas a los jóvenes se lee como una oportunidad que no tienen en su vida fuera de la cárcel, ni tampoco dentro de la educación formal:

“[en las cárceles] es donde más hacen falta estas iniciativas, es acercar cuestiones que ni siquiera en los espacios abiertos ni siquiera en la calle se tiene la posibilidad, por ejemplo ni siquiera en los colegios te hacen poesía, te hacen lenguaje no más, y sobre todo porque es una forma de expresión, eso es lo más importante, y los chiquillos que están privados de libertad, si ellos tienen esa posibilidad de acercarse a una forma de expresión, quizás la pueden rescatar, no digo todos, pero más de uno le puede gustar y eso es una forma de rescatarla” (Integrante agrupación artística participante del “CIP a Luca”).

¹⁴ Cabras: joven mujer.

¹⁵ Poblal: poblaciones, barrios pobres.

¹⁶ Cabros: joven varón.

¹⁷ En Chile, refiere a entender o sospechar algo.

Desde quienes se hacen parte de la intervención educativa del ASR, cobra gran relevancia la necesidad de democratizar estas artes, entendiendo que una de las formas de discriminación y segregación que viven los jóvenes es no tener posibilidad de acceso a ellas.

“Democratiza la cultura, por qué los chiquillos no van a tener acceso a conocer música clásica, teatro que se han hecho ahora muy interesantes, ¿por qué no pueden tener acceso al teatro? Están segmentados culturalmente y aquí al menos se trata de abrir una puerta hacia ellos”
(Coordinador de Casa CIP San Joaquín)

Por otro lado, el encuentro con actividades artísticas permite cambiar la idea que lo educativo sea siempre una sanción, obligación o un castigo más, sino que se trata de un proceso educativo que se construye desde el entretenimiento y el disfrute y no desde la obligatoriedad y la sanción.

“y todos quieren, <<que vengan pa’ acá, que vengan pa’ acá>> porque se distraen, se ríen, lo pasan bien. Los chiquillos que han traído son súper, casi siempre cabros jóvenes, con hartas ganas, harto punch y dejan a los chiquillos bien, incluso a los educadores. A nosotros nos encanta que hagan estas cosas, si porque nos aportan un poquito más, a sacar a los chiquillos de ese mundo en el que están po, que es bastante complicado y a veces más turbio, como le decimos nosotros, pero ahí salen un poco” (Profesional ASR CIP San Joaquín).

De este modo, valorar la cultura de los jóvenes y reconocer sus vivencias e intereses como punto de partida de la intervención, permite reconectarlos con la alegría de aprender, y dotar a las actividades de un sentido en sí mismo. Esto viene a fisurar una idea fundamental en la construcción de experiencia educativa de los jóvenes, que refiere al carácter transaccional del aprender.

Con esto me refiero, en primer lugar, que los jóvenes asocian la idea de aprender, a los espacios formales de educación y ven esos procesos educativos como un medio para obtener una retribución económica, pero que, a su vez, resulta poco eficiente y, por tanto, no les sirve para sus objetivos de abastecimiento, perdiendo el interés por el aprendizaje.

En segundo lugar, el carácter transaccional del aprender se refiere a la obtención de beneficios cuando se participa de algún taller educativo, utilizado para obtener beneficios posteriores.

De este modo, partir de los intereses y opiniones de los jóvenes, aporta a que el involucramiento en las actividades sea genuino, reconectándolos con el gusto por aprender desde el disfrute y la alegría. Lo artístico cultural viene a ser un aporte concreto a la motivación de los jóvenes con los procesos de aprendizaje, rescatando su cultura juvenil y a su vez, otorgándoles nuevas herramientas para pronunciar su mundo.

4.4 Ampliar el foco de intervención: trabajo con el mundo adulto

El cuarto criterio a tener en cuenta para promover la construcción de experiencias educativas en el CIP tiene que ver con un acontecimiento emergente (Foladori, 2015) que surgió a partir de la implementación de la intervención educativa del ASR. Este refiere a la necesidad de incorporar en la apuesta educativa al mundo adulto del Centro, es decir funcionarios y funcionarias, dado que estos pueden constituir tanto un obstáculo como un facilitador importante para el trabajo que se realiza con los jóvenes y sus procesos de aprendizajes.

El “CIP a Luca”, como intervención educativa con perspectiva crítica, busca incorporar a toda la comunidad del Centro en ella, y con esto promover la reflexión y transformación de las prácticas y relaciones en el espacio, sobre todo aquellas de carácter autoritario y violento que se promueven desde el mundo adulto hacia los jóvenes.

De esta manera, se realiza un giro en la intervención, donde se deja de situar al joven como la única fuente del problema, des atomizándolo y quitándole responsabilidad sobre su situación y, relevando, en cambio, la pregunta en torno a las prácticas que se desarrollan en el Centro. Dicho de otro modo, la intervención quita el foco sobre los jóvenes y se concentra en las dinámicas sociales existentes.

Esto porque las posibilidades de elaborar biografías diferentes se encuentran principalmente en las condiciones que genera el Centro para que eso ocurra, es decir, las opciones que le otorgan para construir experiencias educativas que le permitan cambiar su situación.

Así, el foco se vuelve sobre las prácticas de las y los funcionarios del Centro, y no sobre la conducta de los jóvenes:

“Mirémonos lo que hacemos, no miremos más al sujeto, a los jóvenes como el problema, mirémonos a nosotros como práctica lo que hacemos para entender cómo se implica eso, ese es un cambio epistémico gigante.”
(Profesional ASR CIP San Joaquín)

Esto permitió que en el proceso educativo se involucrara a las y los funcionarios como parte fundamental de la intervención. En palabras de uno de los profesionales del ASR, la tensión central que desarrolló la apuesta educativa refirió a:

“la decisión entre producir conocimiento en torno al sujeto desviado, en torno a quien se controla, de transformarlo, reeducarlo, resocializarlo [o generar] un quiebre más allá del sujeto anómalo, sino cómo se generan estrategias”
(Profesional ASR CIP San Joaquín).

Al sacar el foco de los jóvenes como sujetos desviados y observar las dinámicas que se despliegan al interior del Centro, permite comprender las condicionantes y estructurantes de los posibles cambios a nivel educativo, ya que asigna a las y los funcionarios una capacidad de mayor agencia en torno a las dinámicas y relaciones del dispositivo y en cómo pueden afectar el desarrollo de los jóvenes, generando un

impulso desde la intervención educativa por fisurar la lógica de funcionamiento del dispositivo.

A su vez, esto constituye un primer acercamiento, desde la perspectiva de la educación crítica, para borrar los límites entre quienes educan y quienes son educados. Por eso, resulta interesante que la intervención se plantee más allá del sujeto que debe ser educado, ya que es un primer paso para comprender a todos los actores del CIP como sujetos de enseñanza y aprendizaje a la vez.

Por otro lado, para llevar a cabo una intervención que apunte a ser integral e incorporar a los diversos actores del CIP, el equipo de profesionales de ASR debió realizar un trabajo de vinculación, que comenzó con la generación de una “coordinación eventual” entre las y los funcionarios, ante necesidades muy específicas, basadas y sostenidas mayoritariamente a partir de vínculos personales. Esto llevó a un aprendizaje fundamental, que refiere a la potencia de construir trabajo colaborativo, en la perspectiva de formar una comunidad educativa en el Centro.

Es preciso indicar que en el CIP no existe un proyecto común ni un trabajo coordinado entre las y los funcionarios. Es difícil realizar actividades que puedan involucrar transversalmente distintas áreas de trabajo en torno a objetivos comunes. La forma en que se desarrolla el trabajo con los jóvenes en el CIP es extremadamente parcelada, por área de especialidad profesional y mecánicas administrativas. Las y los funcionarios del CIP plantean que, al interior del recinto, cada proyecto tiene su propio compartimento y hace lo suyo. Esto se observa también en la toma de decisiones: al existir una serie de instituciones y programas que funcionan de manera autónoma, las decisiones acerca del cómo proceder también suceden de esa manera, siendo cada profesional responsable del joven a cargo y el programa de cumplir los objetivos de su área de intervención particular. En un sentido inverso, existen también muchas funciones repetidas que operan e

intervienen sin coordinación. Precisamente, una de las funciones más repetida es la vigilancia de los jóvenes que cada trabajador realiza con criterios propios.

De esta manera, aun basada en la eventualidad, la intervención “CIP a Luca” permite vislumbrar la necesidad de un trabajo permanente de vinculación y coordinación entre funcionarios, para abrir paso a la generación de una comunidad educativa en el Centro, hoy inexistente, que sea capaz de elaborar una estrategia común de trabajo con los jóvenes, desde los distintos saberes y especialidades, que puedan responder mejor a las necesidades, intereses y requerimientos de los jóvenes.

Por otro lado, la necesidad de una comunidad educativa radica en la relevancia del contexto para los espacios de aprendizaje. Y en ese sentido, esta apuesta educativa entiende esa comunidad más allá de los límites de la cárcel integrando las redes y vínculos entre jóvenes y educadores, como también las organizaciones de la sociedad civil, que dialogan con la experiencia carcelaria.

Lo anteriormente planteado, devela un desafío para las intervenciones educativas que se desarrollan en este tipo de establecimientos y se refiere a la necesidad de trabajar en la sensibilización del mundo adulto, como una apuesta integral para promover el desarrollo de experiencias educativas en el Centro desde los jóvenes, entendiendo la necesidad de problematizar y cuestionar discursos e imágenes presentes en el mundo adulto sobre los jóvenes y sus posibilidades de participación en los espacios educativos.

Esto significa, desarrollar un trabajo con los adultos del Centro respecto del poder que ejercen sobre los jóvenes, y cuestionar la vida que les otorgan a los jóvenes en el interior del CIP, en términos de los tratos que les dan, la disciplina que les imponen, los castigos y la vigilancia a la que los someten. En otras palabras, cuestiona la lógica punitiva que establece el régimen adultocéntrico y carcelario del dispositivo.

Resulta fundamental instalar esta reflexión en las y los funcionarios del Centro, ya que, dada su posición de poder y su función formativa en el interior del dispositivo, éstos pueden ser reproductores del imaginario dominante, es decir, comprender y tratar a los jóvenes bajo una doble forma minoridad, o bien, pueden jugar un rol transformador, donde sean facilitadores de procesos educativos alejados del castigo y autoritarismo, y promoviendo el diálogo, la convivencia, y sobre todo, la humanización de los tratos.

Esto abre posibilidades de avanzar en la construcción desde el mundo adulto del Centro de nuevos imaginarios que reconozcan a los jóvenes como sujetos pensantes, válidos y autónomos y, por tanto, capaces de protagonizar y construir sus experiencias educativas.

4.5 Abrir el Centro a lo artístico-comunitario

El siguiente criterio, refiere a las posibilidades de apertura que otorga la intervención educativa al vincularse con personas y agrupaciones artístico-cultural-comunitarias. Como mencioné anteriormente, el “CIP a Luca” consiste en el ingreso de personas y agrupaciones al Centro, con el objetivo de mostrar su producción artístico-cultural a los jóvenes, quienes comparten un día junto a ellos. Estas actividades buscan generar momentos significativos para los jóvenes, promover el deseo de aprender y, a su vez, involucrarlos en la organización y planificación de una actividad que ellos mismos proponen.

“Como digo a estos chiquillos hay que potenciarlos siempre [...], hay que traerles gente de afuera que les diga que pueden, que no es el único camino y con casos de vida. Como te digo, él les contó su vida, lo que había pasado, y su infancia y después lo que pasó en las minas y ellos quedaron ¡plop! Y les dijo que se podía, que se puede. Y como te digo a veces pasa ese efecto de que hay cabros que se dan cuenta y cambian y cambian, es muy poco, muy poco mirándolo porcentualmente, pero se da, y eso es lo que nosotros necesitamos” (Educador de Trato Directo CIP San Joaquín).

La necesidad de abrir el Centro permite generar una fisura al régimen carcelario del dispositivo, específicamente, el encierro y aislamiento de los jóvenes, cuestión que es de las más sentida por ellos, y cuyo efecto de prisionización es limitante para el desarrollo de procesos educativos. A través de la excusa que brinda la instalación de una producción artística, es posible llevar, en palabras de los profesionales del ASR “un poquito de la calle al Centro”, desmitificando la violación a la seguridad del lugar que pudiese implicar el ingreso de personas:

“Porque estos Centros siempre eran como bien aislados, bien restringidos no se podía entrar gente, no entraban hartas personas porque no sabían que podía pasar adentro, que era riesgoso a veces” (Educador de Trato Directo CIP San Joaquín).

A su vez, las actividades que se realizan con las agrupaciones artístico-culturales permiten romper con la rutina de los jóvenes y los efectos negativos de ésta; interrumpiéndola y promoviendo el encuentro, el diálogo y el desarrollo de una acción con fines educativos, cuestión que los jóvenes valoran.

“Me gustaría que fuera con más actividades, porque igual yo tengo compañeros que se cortan, y más que nada es por el tema de que se psicosean (...) lo único que haces es pasar todo el día encerrado, lo único que haces es pensar cosas” (Joven, CIP San Joaquín).

Dentro de la intervención, se busca también visibilizar y abrir reflexiones en quienes asisten al Centro sobre las condiciones en las que viven los jóvenes, buscando matizar las ideas preconcebidas que traen desde el exterior sobre los infractores de ley, sumado a la estigmatización en torno a los jóvenes que viven en cárceles y el trabajo que se hace en su interior.

“Traer gente tiene que ver con eso, nosotros queremos abrir la cárcel, que la gente vea lo que se vive aquí dentro, eso es lo que nosotros queremos, que los cabros que tocan en organizaciones, que las bandas musicales que han

venido entiendan de que este no es un espacio para los cabros, aquí no puedes crecer” (Profesional ASR CIP San Joaquín).

Abrir el Centro, viene a ser un criterio que permite acortar distancias entre el “afuera y el adentro”, promoviendo una reflexión crítica que aporte, por un lado, a cambiar lógicas al interior del Centro, en el sentido de interrumpir la rutina y también romper el hermetismo del Centro, mostrando lo que se hace adentro, muchas veces invisibilizado para la mayoría de la sociedad. Junto a lo anterior, el alcance que se busca también tiene que ver con la desestigmatización del joven infractor y la delincuencia juvenil y el cuestionamiento a la forma de tratamiento de dicho problema, así como a la institución a cargo –SENAME-, aportando a cambiar sentidos comunes en la población.

Esto se relaciona con desmitificar al joven que se encuentra encerrado, juntando personas, experiencias artísticas y de vida que no suelen juntarse:

“[...] Entonces son muchas cosas que puedes lograr a través del arte, de traer arte a este espacio, le da sentido a todo lo que tú organizas y un sentido no solamente para los chiquillos, sino para la gente que viene de afuera también, porque ellos también se juntan, también se cuestionan, también deciden si van a entrar o no a la cárcel (...) entonces es como un encuentro emocional entre los dos, entre los cabros y la gente que entra, es como <<por fin nos conocemos, queremos ir de nuevo>>, entonces eso produce y creo que es una buena metodología para aplicar en estos contextos, creo que abre el espacio, abre la sociedad, logra juntar” (Profesional ASR CIP San Joaquín).

En ese sentido, abrir el Centro contiene una dimensión política de denuncia, en el sentido que permite mostrar a la sociedad la realidad que viven los jóvenes en conflicto con la justicia que se encuentran encerrados en estos Centros, buscando también con esto, derribar prejuicios sobre ellos.

“Es una lucha grande que hemos dado durante caleta de rato, pero creemos que es necesario, es necesario que, que se refleje esto, cómo funciona una cárcel, que es una cárcel y que más que la institución lo sepa o que las autoridades lo sepan porque en realidad ya lo saben, es que la gente como nosotros, la gente de nuestra clase, la gente de nuestra población sepa en concreto qué es una cárcel y sepa en concreto cómo se funciona dentro de ella” (Profesional ASR CIP San Joaquín).

De esta manera, un elemento central de esta apuesta tiene que ver con la modificación de lógicas y formas de relación con la comunidad fuera del dispositivo, entendiendo comunidad como aquellos grupos artísticos, compañías y artistas independientes que realizaron alguna intervención con los jóvenes.

Por último, abrir el Centro constituye un medio fundamental para cambiar las lógicas que imperan en el dispositivo y con ello, impedir su reproducción, ya que viene a fisurar uno de los pilares en los que se sostiene el dispositivo CIP San Joaquín, es decir, en aquello que le otorga sentido a su funcionamiento, que es la reproducción del imaginario sobre los jóvenes que se encuentran reclusos en el Centro.

Esta imagen que se construye sobre el joven en conflicto con la justicia bajo la estigmatización de delincuente, exacerbado por los medios de comunicación, es la que justifica su encierro, aislamiento y castigo. Desmitificar la imagen del joven en conflicto con la justicia, y fisurar por tanto dicho imaginario, constituye un aspecto fundamental de este criterio de apertura del Centro, ya que promueve otras relaciones de los jóvenes con la sociedad. Así lo señalan los artistas invitados cuando comentan darse cuenta de que,

“son cabros igual que uno no más po, solo que están encerrados” (Integrante agrupación artística participante del “CIP a Luca”).

A la vez, para los jóvenes es significativo que personas fuera de sus círculos, quieran visitarlos y conocerlos:

“Y por qué viene gente de la calle a vernos y a conocernos a nosotros, gente que no conoces y que no tenía por qué venir y vienen para “sacarnos de la volá”¹⁸ a hacer algo distinto, eso se agradece, se valora” (Joven CIP San Joaquín).

4.6 Aportar con otros lenguajes para la expresión y reflexión de los jóvenes

El último criterio, refiere a la necesidad de ampliar en los jóvenes las posibilidades de expresión y reflexión, a partir de la utilización de nuevos lenguajes. Resulta fundamental relevar las habilidades y lenguajes artísticos que pueden desarrollar los jóvenes con la intervención educativa desde lo artístico-comunitario, ya que, como mencioné anteriormente, el dispositivo coopta y reprime sistemáticamente el lenguaje de los jóvenes. Dicho de otro modo, los jóvenes son silenciados por el dispositivo, que reconoce solo algunos discursos como válidos y legítimos. De este modo, la experiencia educativa de los jóvenes también se encuentra reprimida, silenciada e invalidada por el dispositivo. Uno de los jóvenes explica esta situación de la siguiente manera:

“En la calle uno puede hacer muchas cosas que aquí pierdes todo... Acá tienes que pedir permiso por todo... Por todo te paquean... y a veces por nada [...] Nuestra palabra acá no sirve de nada” (Joven CIP San Joaquín)

A su vez, la habilitación de espacios socioeducativos en las casas del Centro por medio del “CIP a Luca” busca generar instancias para que los jóvenes reflexionen desde sus propias vivencias y saberes.

“Cómo podemos hacer para en vez de estar todo el día que los diagnósticos, que el avance de proceso, que las planillas, que no sé qué, porque pasas mucho rato en un computador en temas administrativos. Como poder estar

¹⁸ Sacar de la volá: refiere al acto de distraerse y abstraerse de lo que viven en el Centro.

más tiempo con ellos, para que ellos tengan más espacios de poder hablar, de poder decir, de poder construir aprendizajes, porque eso es sumamente complejo en estos espacios, cómo construimos aprendizajes con los chiquillos” (Profesional ASR CIP San Joaquín).

Por lo tanto, es importante relevar las habilidades y lenguajes artísticos que pueden desarrollar los jóvenes con la intervención educativa desde lo artístico-comunitario. De esta forma, la intervención les aporta herramientas para decir su palabra verdadera y pronunciar su mundo, para su transformación.

“Te encuentras solo, y tu gente que tú quieres está afuera, de pronto tú necesitas expresarte y son estas instancias en donde los chiquillos están adquiriendo ciertas armas para poder hacerlo, y también el arte de la poesía que en particular es una forma de lucha, es una forma de gritar, es una forma de decir lo que te pasa a ti, y aquí los sentimientos son bien marcados bien profundos” (Integrante agrupación artística participante del “CIP a Luca”).

En síntesis, el arte amplía las posibilidades de expresión para los jóvenes, en un dispositivo que coopta y anula su palabra, proporcionando un medio más para la pronunciación autónoma de su mundo y, por lo mismo, un aporte sustancial a la construcción de experiencias educativas.

CAPÍTULO 4: Conclusiones

A lo largo del texto, he abordado las diferentes dimensiones de mi objeto de investigación. Comencé por definir al CIP San Joaquín como un dispositivo de control, para luego realizar una caracterización de los componentes del dispositivo, señalando el contexto socio histórico que lo enmarca y explica su aparición, las características del funcionamiento que adopta y las imágenes e ideas en las que se basa su funcionamiento. Esto me permitió, develar el carácter adultocéntrico y carcelario del Centro que se expresa en una lógica punitiva. A su vez, el desmenuzamiento de sus componentes hizo de la red de saber/poder una serie de elementos inteligibles y dinámicas posibles de distinguir y, por tanto, posibles de fisurar y cuestionar. Así también, gracias a esta distinción fue posible comprender de mejor forma, cómo estaba actuando la intervención del equipo ASR para reencantar a los jóvenes con el aprendizaje y resignificar su relación con éste, otorgando claves sobre las condiciones necesarias para la construcción de experiencias educativas en el Centro.

Luego de esa caracterización, me dediqué al análisis de la experiencia de los jóvenes desde sus propios discursos, así como también desde quienes se vinculan con ellos en el Centro. De esta manera, presenté su interpretación sobre aquello que viven en relación al encierro, rutina, tratos que reciben y tipos relaciones que establecen. También me centré en los mecanismos que desarrollan los jóvenes para hacer frente a eso que viven. Esto permitió observar cómo la experiencia de los jóvenes se encuentra fuertemente permeada por el régimen adultocéntrico y carcelario, así como también sus discursos influenciados desde un imaginario de las mismas características, lo que les permite justificar la lógica punitiva a la que son sometidos y responder construyendo sus experiencias desde el *'obedecer, aguantar y olvidar'*. En ese sentido, el análisis realizado, dio cuenta de cómo las experiencias que construyen al interior del Centro se basan en el control, castigo e invalidación constante, limitando el desarrollo de aprendizajes sociales

significativos, en términos de inclusión y colaboración. Por lo tanto, los jóvenes elaboran sus biografías desde un dispositivo de control que los margina, aísla y excluye aún más, donde se construyen como sujetos “*contra todo*” dificultando que luego de su paso por el CIP, reconstruyan sus vidas fuera del circuito delictual.

Por último, desarrollé un análisis de la intervención educativa que lleva a cabo el equipo de profesionales del ASR en el CIP San Joaquín, identificando desde donde surge el interés y los espacios que le otorga el dispositivo para insertarse y funcionar. Identifiqué dos grandes características de esta intervención como fundamentales para su desarrollo y para llevar a cabo el objetivo de resignificar la relación de los jóvenes con el aprendizaje: la perspectiva crítica de la educación y una lectura inteligente y minuciosa que realizan del dispositivo en donde se encuentran. Así, a partir de la estrategia llamada “CIP a Luca”, elaboré una serie de elementos que ordené en criterios que busco constituyan aportes para promover la construcción de experiencias educativas en el Centro, fisurando la lógica de reproducción del dispositivo carcelario y adultocéntrico.

En ese sentido, los criterios presentados constituyen un cambio, no solo en la forma de llevar a cabo las intervenciones educativas de los equipos dedicados a la intervención, sino también en las dinámicas sociales que se establecen en el Centro, modificando el tratamiento otorgado a los jóvenes privados de libertad, buscando atenuar el efecto de prisionización que les genera el Centro, y por tanto, aportar en la construcción de experiencias educativas que les permitan elaborar biografías desde su visibilización, participación y reconcimimiento.

Por lo tanto, incentivar las fisuras en el dispositivo desde:

- a. Sostener las intervenciones educativas en la confianza en las y los jóvenes como sujetos portadores de saberes constituye una acción a contracorriente de los modos clásicos de educación que somete y reproduce lógicas de dominio, y que como señalan los jóvenes del CIP, se manifiesta en la cotidianidad de sus experiencias de encierro. Considerar a los jóvenes como

sujetos capaces y con potencialidades, rompe con los mandatos adultocéntricos que han copado las propuestas educativas clásicas y más aún en contextos de encierro.

- b. La vinculación con organizaciones comunitarias, que enfrentando sus propios miedos y limitaciones se disponen a ingresar al territorio del delito, a la inseguridad ciudadana, para compartir con los jóvenes marginados, implica un acierto pedagógico relevante. Abre la cárcel a la comunidad y democratiza el acceso de los jóvenes a expresiones artísticas muchas veces negadas para ellos; se quiebra así la lógica del encierro y la del aislamiento a que se somete a los jóvenes como modo de castigo social por lo que se considera su falta.
- c. Dejar que el proceso educativo interpele, y a pesar de las dudas y temores que puede generar, comprenderlo como oportunidad para trabajar la intervención de manera integral. Incorporar al mundo adulto, entendiéndolos como un soporte fundamental para sostener su disposición política a fisurar el fatalismo que reducía su acción educativa a la mera operación de programas, otorgando sentido educativo a su trabajo, y abriendo posibilidades de aprendizaje en conjunto con los jóvenes.

A partir de lo anterior, puedo concluir, en primer lugar, que la condición de construcción heterogénea, diversa y en tensión permanente que constituye a la red de saber/poder que llamamos CIP San Joaquín, es a la vez lo que permite que se puedan desarrollar intervenciones educativas que vayan a contracorriente del objetivo del dispositivo. Las tensiones y vacíos que incorpora la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente, en estos recintos penales permiten que se generen espacios que otorgan a los profesionales del Centro capacidad de agencia para fisurar el régimen adultocéntrico y carcelario, así como también la lógica

punitiva que permea las relaciones y tratos hacia los jóvenes, sustentado en el imaginario de doble minoridad

En segundo lugar, las condiciones para promover experiencias educativas en el Centro no dependen de los contenidos entregados a los jóvenes, sino que se basan en una forma distinta de comprender la educación y el dispositivo, donde un elemento central es la modificación de dinámicas sociales entre los sujetos, la valoración de los jóvenes como un otro válido y confiable por parte de las y los funcionarios y la humanización de los tratos entre los distintos actores del CIP. Y en ese sentido, comprender que, para desarrollar experiencias educativas en el Centro, es fundamental el involucramiento de todos quienes se encuentren implicados en el proceso.

Por lo tanto, cuando hablo de fisurar el dispositivo, no me refiero a destruirlo, ya que éste tiene un contexto sociohistórico de aparición determinado y, en consecuencia, se necesitarían muchos otros elementos para cambiarlo. Sin embargo, tampoco quiero a través de esta propuesta, pensar que estos dispositivos pueden ser utilizados con justicia y, con ello aportar a su validación y reproducción.

Parto de la premisa de que estos dispositivos existen y, por ende, también existen una serie de jóvenes en conflicto con la justicia que sobre(viven) en estos recintos. Entonces, buscar los intersticios en las tensiones que el mismo dispositivo configura, permite movernos en su interior y generar espacios de fisura para promover nuevas relaciones en la red que, si bien no están cambiando el sistema completo, están permitiendo que los jóvenes en conflicto con la justicia internados en el CIP San Joaquín tengan mayores opciones de elaborar biografías diferentes, alejadas del delito y, que su paso por el encierro no constituya una razón más para su exclusión. Como decía anteriormente, se trata de humanizar, dentro de una máquina deshumanizante, disminuyendo el efecto de prisionización en los jóvenes.

En tercer lugar, el éxito de la intervención educativa del ASR, y la posibilidad que abre para promover experiencias educativas desde una reconciliación de los

jóvenes con el aprender, se relaciona con que ésta interviene en los distintos componentes del dispositivo, en un movimiento que integra acción y reflexión. Es decir, cuestionar las maneras de pensar, al mismo tiempo que modificar prácticas y relaciones. En ese sentido, los criterios que propongo vienen a cuestionar las relaciones adultocéntricas y carcelarias que impone el régimen, así como también al imaginario en que se condensa dicha forma de funcionar, y que justifica las prácticas punitivas.

Esto se sustenta en lo exitosa que ha resultado la intervención del ASR en términos educativos y la valoración positiva que le otorgan las y los funcionarios del Centro. Mencionar esto me parece relevante, ya que el éxito en la práctica, es decir, de la acción educativa, posibilita la reflexión sobre el trato y la posición en la que se encuentran los jóvenes en el Centro y el poder de injerencia para modificarlo. Así, se abren, desde acciones concretas, las posibilidades de construir nuevos imaginarios sobre los jóvenes en conflicto con la justicia.

De esta manera, la investigación presentada evidencia las tensiones que el sistema carcelario juvenil produce y reproduce del contexto social. Pero, a la vez muestra cómo a partir de la voluntad política de actores que juegan el rol de educadores y educadoras en dichas instituciones se puede comenzar a fisurar la consistencia y rigidez de dicho sistema, que a simple vista se muestra como total e imposible de modificar.

Así, resignificar la experiencia de los jóvenes desde una reconciliación con los procesos de aprendizaje, en un dispositivo de control como es el CIP San Joaquín, contiene una relevancia política en el sentido que la experiencia que están construyendo los jóvenes hoy en día que se encuentran recluidos, es contra de todo, inclusive de la sociedad de la que son parte, lo que no puede generar otra cosa sino marginación. Por lo tanto, la importancia de promover lo educativo en todo tiempo y lugar, incluso en aquellos más difíciles de proceder, es relevante para otorgar mayores posibilidades de elaborar biografías diferentes, desde experiencias

democráticas, aportando así a la disminución y denuncia de situaciones de violencia y maltrato que están sufriendo los jóvenes marginados de nuestra sociedad.

Finalmente, me parece necesario mencionar que los criterios mencionados en esta investigación me otorgan elementos para señalar que es posible fisurar el dispositivo desde dentro, toda vez que éste deja de concebirse como un espacio opaco, cerrado e ilegible y se genere una apertura que disputa su reproducción y propicia su cambio. Espero, por tanto, que la investigación presentada constituya un aporte para abrir nuevas hipótesis sobre “metodologías de fisura” en los dispositivos de control y en sus efectos.

A su vez, el proceso investigativo me interpela ante la necesidad de dar a conocer, profundizar y criticar el sistema de justicia juvenil en el país, lo que podría constituir nuevas líneas investigativas, desde la construcción e identificación de los jóvenes con subculturas juveniles, ya que muchas veces resulta un elemento oculto, pero fundamental para comprender las relaciones en el Centro. Y, por otro lado, preguntarse por las condiciones laborales de las y los funcionarios en estos dispositivos penitenciarios, ya que constituye muchas veces una piedra de tope importante para modificar las prácticas y relaciones que en estos espacios se desarrollan.

Desarrollar investigaciones relacionadas a la delincuencia, su tratamiento y la seguridad ciudadana, a mi juicio, constituye un aporte relevante para repensar la democracia, y otorgar miradas distintas a este tema, donde muchas veces, no tiene otra respuesta que la represión y el castigo.

Referencias Bibliográficas

Abbott, J. (24 de abril de 2018) DISCURSO CUENTA PÚBLICA FISCAL NACIONAL JORGE ABBOTT CHARME. Disponible en: http://www.fiscaliadechile.cl/Fiscalia/Cuenta_Publica_Fiscal_Nacional_2018.pdf

Agamben, G. (2006), “¿Qué es un dispositivo?”, Roma, Edizioni Nottetempo, versión en castellano disponible en: <http://caosmosis.acracia.net/?p=700>

Andrei Valdenegro, B. (2005). Factores Psicosociales Asociados a la Delincuencia Juvenil. *Psyche* , Vol.14, N° 2, 33 - 42.

Arzaluz, S. (2005). La utilización del estudio de caso en el análisis local. *Región y Sociedad*, 17 (32), 107-144.

Baeza, M. A (2008) Mundo real, mundo imaginario social. Teoría y práctica de la sociología profunda. Santiago: RIL

Becker, H. (1979), “Observación y estudios de casos sociales”, en David Sills (director), *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, t. 7, Madrid, Aguilar, pp. 384-389.

Bergalli, R. (2011) Incongruencias y perversiones de la ejecución penal. *Revista Crítica Oena y Poder*, nº1, pp. 22-39

Blanco, J. & Varela, J. (2011). Delincuencia juvenil, violencia y desafíos para los programas de intervención. *El Observador*, Septiembre, N° 8, 70-81.

Botticelli, S. (2011) Prácticas discursivas. El abordaje del discurso en el pensamiento de Michel Foucault. *Instantes y Azares. Escrituras nietzscheanas*, 111-126.

Bourdieu, P. (2002). La "juventud" no es más que una palabra. En Sociología y cultura, 163-173. Editorial Grijalbo, Conaculta, México.

Butler, J. (1997). Lenguaje, poder e identidad. Madrid: Síntesis.

Cabrera, P. (2003) Cárcel y Excusión. Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, nº 35, pp. 83-120.

Cárdenas, C. (2011). (In) visibilización juvenil: acerca de las posibilidades de las y los jóvenes en la historia reciente del país. Última Década No 35, Valparaíso: Ediciones CIDPA.

Caride, J. (2016). Prólogo. pp. 11-16. En: Núñez, M., Morán, C. & Cruz, L. (2017) Animación sociocultural en prisión. Experiencia en el Centro Penitenciario de Monterroso Editorial Popular. Madrid. España

Castoriadis, C (1997) El Imaginario Social Instituyente. Zona Erógena. Nº 35, 1-15. Disponible en: <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/Castoriadis%20Cornelius%20-%20El%20Imaginario%20Social%20Instituyente.pdf>

Castoriadis, C. (2007). La institución imaginaria de la sociedad. Buenos Aires: Tusquest.

Cegarra, J. (2012). Fundamentos Teórico Epistemológicos de los Imaginarios Sociales. Cinta Moebio Nº 43, 1-13. Disponible en: www.moebio.uchile.cl/43/cegarra.html

Cristiano, J. (2009) Lo social como institución imaginaria. Castoriadis y la teoría sociológica. Villa María: EDuvim

Dávila, O. (2004): «Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes». Última Década No 21. Valparaíso: Ediciones CIDPA.

Deleuze, G. (1990), "¿Qué es un dispositivo?", en Varios Autores, Michel Foucault filósofo, Barcelona, Gedisa.

Díaz, C. & Navarro, P (1994). Análisis de Contenido. En: Delgado, J. & Gutiérrez J. (1994). Métodos y técnicas de Investigación en Ciencias Sociales. Madrid. Editorial Síntesis, Capítulo 7, pp. 177-224.

Duarte, C (2009) Sobre los que no son, aunque sean. Éxito como exclusión de jóvenes empobrecidos en contextos capitalistas. Última década, nº 30, 11-39.

Duarte, C. (1996). "Ejes juveniles de lectura, para desenmascarar las bestias y anunciar los sueños", en Pasos Especial No. 6.

Duarte, C. (2000). ¿Juventud o Juventudes?: Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. Última década, 8(13), 59-77.

Duarte, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. Última década, Julio, vol. 36, pp. 99-125.

Duarte, C. (2015) Estudios juveniles en Chile: Devenir de una Traslación. En Juventudes: Metáforas del Chile contemporáneo.

Dubet, F. (2011). La Experiencia sociológica. Barcelona: Gedisa Ediciones.

Dubet, F. & Martucelli, D. (1998). En la escuela. Sociología de la experiencia escolar, Buenos Aires: Editorial Losada

Equipo ASR CIP San Joaquín (2017). Sujeto de Atención ASR San Joaquín. Documento Interno. Fundación Tierra de Esperanza.

Escobar, C. (2015) La delincuencia en Chile debe ser entendida como un fenómeno social arraigado en las condiciones socio-culturales de exclusión y desigualdad. Martes 4 de Agosto 2015. Disponible en <http://uchile.cl/s113743>

Flores, R (2009). *Observando Observadores: Una introducción a las Técnicas Cualitativas de Investigación Social*. Ediciones Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile.

Foladori, H. (2015) *Aulear. Hacia una pedagogía del acontecimiento*. Editorial Universitaria. Santiago, Chile.

Freire, P. (2012) *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI editores. Madrid, España.

Freire, P. (2013) *Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores. Buenos Aires, Argentina

Gáinza, A. (2006). *La entrevista en profundidad individual*. En Manuel Canales (Editor) *metodologías de investigación social*. Lom Ediciones. Santiago, Chile.

Garazi, D. (2016). *Experiencia, lenguaje e identidad: Algunas notas sobre el concepto de experiencia en la obra de Joan W. Scott*. *Trabajos y Comunicaciones* (43), e013. En *Memoria Académica*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7179/pr.7179.pdf

García Fanlo, L. (2011) *¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben*. *Revista de Filosofía A parte rei*. Marzo 2011, N° 74, 1-8. Disponible en: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/fanlo74.pdf>

García-Borés, J. (2003). *El impacto carcelario*. En R. Bergalli (coord.), *Sistema penal y problemas sociales* (pp. 395-425). Valencia: Tirant lo Blanc.

Goffman, E. (2001). *Internados: Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu editores

Goicovic, I. (2000): «Del contrato social a la política social. La conflictiva relación entre los jóvenes populares y el Estado en la historia de Chile». *Última Década* No 12. Valparaíso: Ediciones CIDPA.

González, I (2015) Neoliberalismo y expansión del sistema penal: apuntes sobre una relación no anunciada. *Revista Crítica de Ciencias Sociales, Encrucijadas* N°9, 2015.

Guasch, O. (2008) *Observación Participante*. Cuadernos Metodológicos No20. CIS. Madrid España.

Gutiérrez-Vázquez, JM (2006). Crimen y castigo: ¿labor de la policía o territorio de filósofos, sociólogos, políticos y educadores?. *Decisio, saberes para la acción en educación de adultos*, n° 14, pp. 3-11.

Honneth, A. (1992) Integrity and Disrespect: Principles of a Conception of Morality Based on the Theory of Recognition. *Political Theory*, vol. 20, n° 2.

Instituto Nacional de Estadísticas (2018). "XVI Encuesta nacional urbana de seguridad ciudadana (ENUSC 2017). Santiago, Chile. Disponible en: http://www.ine.cl/docs/default-source/sociales/seguridad-ciudadana/2017/metodolog%C3%ADa/180514_sintesis_de_resultados_xiv_enusc_2017_ajs.pdf

Jay, M. (2009). "Historia y experiencia". *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires: Paidós.

Ley de Responsabilidad Penal Adolescente, 20.084 (Ministerio de Justicia 7 de Diciembre de 2005).

Mannheim, K. (1993) El problema de las generaciones. En *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, N° 62, p. 193-244 . Disponible en http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_062_12.PDF

Margulis, M. & Urresti, M. (1996) *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos.

Margullis, M. & Urresti, M. (1998) La construcción social de la condición de juventud. En *Viviendo a toda: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Universidad Central. DIUC Santiago: Siglo del Hombre Editores

Muñoz Tamayo, V. (2011). Juventud y política en Chile: Hacia un enfoque generacional. *Última Década*, (35), 113-141.

Núñez, M., Morán, C. & Cruz, L. (2017) Animación sociocultural en prisión. Experiencia en el Centro Penitenciario de Monterroso Editorial Popular. Madrid. España.

Oviedo, E. (2001). Democracia y seguridad ciudadana en Chile. En R. Briceño-León, *Violencia, sociedad y justicia en América Latina* (págs. 313 - 338). Buenos Aires: CLACSO.

Palma, D. (1998). La participación y la construcción de ciudadanía. U. ARCIS, Departamento de Investigación, Universidad de Arte y Ciencias Sociales, Santiago de Chile, Chile. Disponible en: <http://168.96.200.17/ar/libros/chile/arcis/palma.rtf>

Scott, J. W. (1992). "Igualdad versus diferencia: los usos de la teoría postestructuralista". *Debate Feminista*, Año 3, Vol. 5, pp. 85-104. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/42624037>

Scott, J. W. (2001). "Experiencia". *La ventana*, No. 13, pp. 42-74. Disponible en: <http://www.revistascientificas.udg.mx/index.php/LV/article/view/551/574>

Segovia, J. (2006) Políticas e intervención en la realidad penitenciaria. En Fernando Vidal, *La exclusión social y el Estado de Bienestar en España. V Informe FUEM de Políticas Sociales* (pp.599-614). Barcelona: Icaria.

Servicio Nacional de Menores (2011). *Orientaciones Técnicas Medida Cautelar Personal de Internación Provisoria en Régimen Cerrado*. Departamento de Justicia Juvenil. Santiago: Gobierno de Chile.

Servicio Nacional de Menores (2013). Orientaciones Técnicas para la intervención educativa. Programa de apoyo sicosocial para la reinserción educativa - ASR. Departamento de Justicia Juvenil. Santiago: Gobierno de Chile

Servicio Nacional de Menores (2015) Reincidencia de jóvenes infractores de ley RPA Estudio 2015. Unidad de Estudios Servicio Nacional de Menores. Santiago, Chile. Disponible en: http://www.sename.cl/wsename/images/IFR_2015v2.pdf

Servicio Nacional de Menores (6 de marzo de 2007). Sistema Nacional de Atención Socioeducativo para Adolescentes Infractores de Ley Periodo 2006-2010. Santiago: Gobierno de Chile.

Taylor, C. (1993) *El multiculturalismo y la "política del reconocimiento"*. D.F. México. Fondo de Cultura Económica. Disponible en: <http://eltalondeaquiles.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2015/11/elmulticulturalismoylapoliticadelreconocimientocharlestaylor.pdf>

Tsukame, A. (2008). Trayectorias de adolescentes y jóvenes que infringen la ley penal. Contextos institucionales para la intervención. Revista el Observador, junio 2008, Nº 1, 73-105.

Tsukame, A. (2017) Jóvenes desacreditados: Ideologías y estrategias de control de la delincuencia juvenil en el neoliberalismo chileno (1990-2015). Santiago: Editorial Universidad Academia de Humanismo Cristiano

Universidad Alberto Hurtado & Emol (2017) Encuesta Chile Dice. Capítulo 1 Problemas y dificultades de los chilenos. Disponible en: http://chiledice.uahurtado.cl/pdf/presentacion_final_capitulo_1.pdf

Valverde, J. (2010) La cárcel y sus consecuencias. La intervención sobre la conducta desadaptada. Madrid: Editorial Popular.

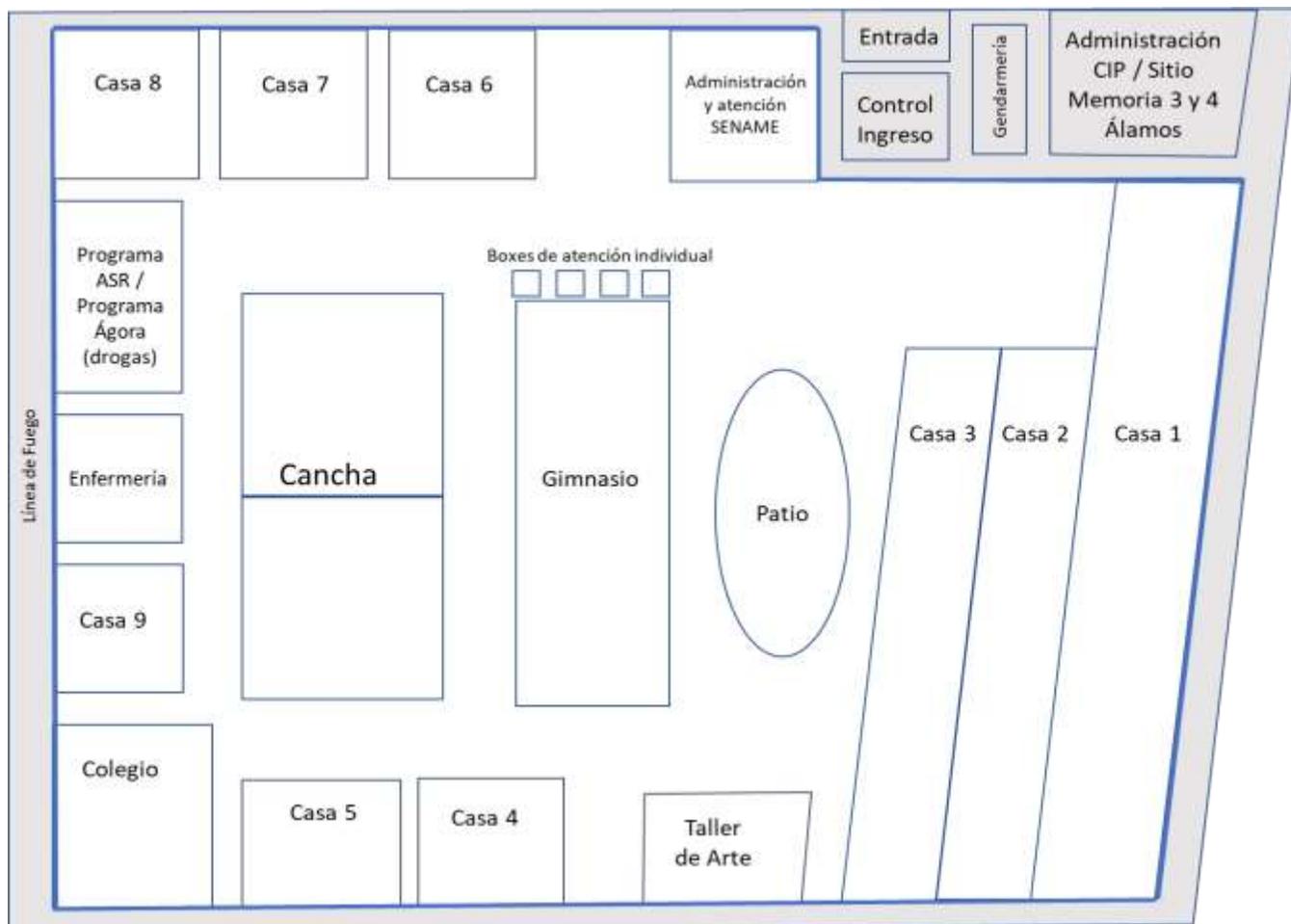
Villagrán, N., Morales, P., Flores, R., & Mellado, G. (diciembre de 2015). Reinserción Social. Hacia un Concepto desde los Actores Vinculados a la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente. *Señales* (14), 26-44

Wacquant, L. (2000) *Las cárceles de la miseria*. Buenos Aires: Manantial

Wacquant, L. (2010) *Castigar a los pobres: El gobierno neoliberal de la inseguridad ciudadana*. Barcelona: Gedisa.

Zarzuri, R. & Ganter, R. (2005) *Jóvenes: la diferencia como consigna*. Ensayos sobre la diversidad cultural juvenil. Santiago: CESC

Anexo 1: Plano referencial CIP San Joaquín



Fuente: Elaboración propia