

## **Análisis de experiencia sobre la práctica socioeducativa Nada Crece a la Sombra 2015-2016**

Zelmar Lucas Texeira<sup>1</sup>

### **Resumen**

Este artículo se realiza a partir de la monografía realizada como requisito de egreso de la formación en Educación Social del Consejo de Formación en Educación. A partir de la experiencia del programa Nada Crece a la Sombra en 2015-2016 enmarcada en tres centros del Instituto Nacional de Inclusión Social Adolescente (INISA), se realizó un análisis desde el modelo de educación social (Núñez, 1990) sobre los modelos institucionales de cada centro y la propuesta socioeducativa del programa. Particularmente el trabajo se centró en indagar sobre la teoría del desistimiento (Vigna, 2011) y su relación con lo educativo social. Como objetivo general se propuso: Aportar elementos para pensar la educación social en contextos de encierro y sus vinculaciones con el concepto de desistimiento en el sistema penal adolescente en Uruguay a partir del análisis de la experiencia del proyecto Nada Crece a la Sombra en 2015 y 2016. El sentido del artículo es realizar un aporte hacia las discusiones posibles en torno a la educación social y su vinculación con la teoría del desistimiento.

**Palabras clave:** Cárcel, Educación, Desistimiento

### **Nada Crece a la Sombra**

Surge en 2014 en el marco de la campaña contra el plebiscito para bajar la edad de imputabilidad penal realizando una experiencia piloto en tres establecimientos del Instituto Nacional de Rehabilitación. En 2015 y 2016 ingresa al sistema penal adolescente en el marco de la esencialidad decretada por el gobierno, la asunción del nuevo directorio y la ley de creación del INISA (Ley 19.367), experiencia analizada en el trabajo monográfico.

<sup>1</sup> Contacto: [zelmarlucas@gmail.com](mailto:zelmarlucas@gmail.com)

## **Breve contextualización de la intervención**

Como en sus orígenes la protección y el control socio penal de la niñez se encuentran emparentados. Con el advenimiento de la modernidad se da el crecimiento del poder punitivo que se va legitimando con el tiempo con la instalación cultural del castigo y el encierro. Es el instrumento de control social en el modelo neoliberal y tiene un carácter reproductor de la marginalidad.

En este contexto se encuentra la niñez abandonada y la necesidad de control sobre la misma estableciendo un pensamiento binario cuyo efecto será la subordinación de lo “anormal”, tomando al sujeto como problema y no como emergente de una situación problemática; tomando al sujeto como objeto de beneficencia, de intervenciones focalizadas para lo que se sale del deber ser. Frente a ello se generan instituciones focalizadas de “atención” a estas situaciones, que dibujan trazos o recorridos distintos a los pautados para los moral y materialmente aptos. (Castro y López, 2017:2)

Hemos asistido en los últimos años en Uruguay a un avance punitivo en legislación, persecución y procesamiento de las adolescencias en conflicto con la ley (según surge de los datos proporcionados por el INISA en 2017, al 60% de adolescentes atendidos por el sistema se les aplicaron medidas privativas de libertad. Esta proporción es similar a la registrada en los años anteriores (2014-2016). (MNPT, 2018:14)). A su vez vemos como las distintas agencias del sistema penal (Zaffaroni, 2006) tienden a ser funcionales a legitimar y reproducir el poder punitivo.

A nivel institucional el sistema penal adolescente ha sufrido transformaciones, que dan cuenta de cambios en la nomenclatura institucional y direcciones manteniéndose algunas constantes respecto al trato directo (MNPT, 2018). No hay una intencionalidad educativa institucional.

## **Marco teórico**

Los modelos educativos como “constructo teórico que produce efectos de realidad social” (Núñez, 1990) son un conjunto de nociones teóricas, que posibilitan la relación teoría-práctica, y que construyen formas de describir –aproximarse a- lo real según cada época. Parafraseando a Núñez, así como cada época define sus teorías vigentes, los posicionamientos teóricos y políticos y cada ámbito de aplicación permiten la construcción de diversos modelos de educación social.

Por educación social entendemos una práctica educativa que opera sobre lo que lo social define como problema. Es decir, trabaja en territorios de frontera entre lo que las lógicas económicas y sociales van definiendo en términos de inclusión/exclusión social, con el fin de paliar o, en su caso, transformar los efectos segregativos en los sujetos. La educación social atiende a la producción de efectos de inclusión cultural, social y económica, al dotar a los sujetos de los recursos pertinentes para resolver los desafíos del momento histórico. (Núñez, 1999:26)

Nos referiremos a un modelo crítico de educación social siguiendo a Giroux (1999) en torno al pensamiento crítico de la escuela de Frankfurt y la necesidad de impulsar una pedagogía radical o crítica.

Siguiendo a Núñez (1999), la educación se trata de un proceso de transmisión y adquisición por parte del sujeto de ciertos bienes culturales de la época. Para que sea posible un proceso educativo es necesario una relación educativa entre el agente de la educación y el sujeto de la educación, mediada por los contenidos educativos. Lo metodológico define al modelo, su enfoque referido al sujeto de la educación, el contenido de la transmisión, y el contexto institucional (Núñez, 1999).

Educación social y pedagogía social en el ámbito penal.

Se realiza un relato desde un enfoque político, pedagógico, criminológico y jurídico que da cuenta acerca las condiciones en que se pone en práctica en contexto de cárceles para adolescentes el modelo crítico de educación social.

El aspecto jurídico refiere al contexto normativo, enmarcado en la declaración de los derechos del niño de Ginebra en 1924 y la Convención de los derechos del niño de la Asamblea General de Naciones Unidas en 1989 que los reconoce de forma legítima como sujetos de derechos. En el sistema penal adolescente aún no impera el paradigma que postula al sujeto como sujeto de derechos y se mantiene el régimen punitivo por encima de lo educativo.

El contexto normativo actual en materia penal adolescente marcado con un sesgo punitivo en las leyes: 19.055, 18.777, 18.778 y 19.551. Las primeras tres aprobadas mientras se discutía sobre la propuesta de bajar de la edad de imputabilidad penal y el debate ampliado actual en torno a la seguridad, y la última se aprueba en 2017 procurando acompasar el proceso penal infraccional adolescente a las modificaciones del nuevo código procesal penal

adulto, pero manteniendo los artículos 116 y 116 bis del CNA otorgando mayores garantías a adultos que a adolescentes al incrementar el tiempo de permanencia en centro de ingreso con medida cautelar privativa de libertad preceptiva.

La dimensión criminológica crítica refiere a concebir la cárcel como institución total (Goffman, 1961) y al delito como construcción social punitiva (Uriarte, 1999) donde no podemos dejar de tomar en cuenta que las diferentes agencias del sistema penal – primarias: la legislación, y secundarias: cárcel, policía y justicia, y otras como la comunicación y la industria en torno al delito- son constructoras de criminalidad (Zaffaroni, 2006). A su vez, la persecución desigual del delito que define la selectividad penal hacia los jóvenes pobres. Se deben tomar en cuenta los daños que generan el encierro y el sistema penal en general.

La forma en que estas agencias construyen criminalidad se explica desde una dimensión política. La misma postula que el delito se define en función de la definición política del momento frente a los problemas sociales. La política acciona bajo el sistema democrático electoral, es decir que responde a la percepción sobre temas de agenda pública y la carrera por gobernar. Podemos decir que el delito está determinado y perseguido en base a un Estado que responde a lógicas neoliberales. Así, el diseño de políticas públicas de seguridad se realiza en torno al nivel de aceptación y naturalización del poder punitivo.

Una visión pedagógica crítica implica desenmascarar el curriculum oculto del sistema penal en referencia a lo qué se aprende y los daños del encierro, y proponer la acción educativa contemplando las dimensiones anteriores.

En este sentido, y como forma de introducir al modelo educativo social, se adhiere a la definición de Silva Balerio (2016) posicionando a la educación social como posibilitadora frente al daño generado por lo penal:

La educación social por su plasticidad para entablar una relación educativa en ámbitos variados y por plantear un proceso de transmisión-apropiación-reconstrucción de contenidos culturales ofrece elementos interesantes para operar eficientemente en una estrategia de reducción de la vulnerabilidad de los sujetos, a partir de ofrecer barreras culturales al control social punitivo. (Silva Balerio, 2016)

En síntesis, si se busca abordar el delito por medio de la violencia en diferentes modos, este tenderá a reproducirse, ya que no es la imposición de dolor lo que lleva al desistimiento sino la garantía de derechos, particularmente el derecho a la educación y una rutina organizada

en torno al acceso a “lo común” (Silva Balerio, Rodríguez, 2017). Las cárceles, según afirma Núñez, “producen efectos de desocialización progresiva.” (Núñez, 1990:105)

Más allá de la cárcel como institución total, debemos decir que el sistema penal juvenil uruguayo en general es de carácter custodial tradicional, esto quiere decir que ofrece malos tratos traducidos en castigos físicos y psicológicos, medicalización, alta cantidad de horas de encierro. Las lógicas custodiales prevalecen y lo educativo se encuentra en segundo plano.

## **Desistimiento**

¿Es posible un modelo educativo social orientado a contribuir a procesos de desistimiento? Se utiliza como referencia la tesis de maestría en Sociología de Ana Vigna (2011) donde postula las diferentes perspectivas acerca de la curva de edad del delito en relación al desistimiento. Nos centraremos en la perspectiva dinámica y su vinculación con los postulados educativo sociales.

“El desistimiento puede entenderse como el proceso mediante el cual los individuos van abandonando progresivamente su involucramiento en el mundo del delito.” (Vigna, 2011:21)

No se trata del abandono del delito de un momento a otro sino una transición, un proceso de cambio que no toma la reincidencia como indicador de abandono del delito sino “a distintos grados de avance en un proceso de abstención de la actividad criminal”. (Maruna, 2004 en Vigna, 2011:21)

Lo educativo no es un fin en sí mismo de la cárcel, la “rehabilitación” resulta un eufemismo. En este sentido Vigna (2011) afirma que el pasaje por las instituciones carcelarias, lejos de promover el alejamiento del delito, lo dificultan, al intensificar los fenómenos de estigmatización, debilitar las redes vinculares y someter a las personas a una cotidianidad signada por la violencia y por patrones de comportamiento “no convencionales”. Por otro lado, la investigación sobre desistimiento ha demostrado que, frecuentemente, los procesos de abandono del delito se producen por fuera del sistema de justicia criminal. (Vigna, 2011:9)

## **Perspectiva dinámica en la relación edad y delito**

La perspectiva dinámica, opuesta a la estática y la tipológica toma a la variable de la edad de manera diferente y aporta dinamismo a la concepción del sujeto y su involucramiento en el delito.

Esta sostiene que existen procesos sociales que influyen en las probabilidades de que el desistimiento ocurra a medida que los individuos maduran. Así, la edad no sería vista como la variable independiente por excelencia, sino que sería considerada como una dimensión a través de la cual ocurren cambios importantes en el comportamiento de los individuos. (Bushway et al., 2001, en Vigna, 2011:14).

Esta perspectiva toma en cuenta la interacción social como un factor trascendental y apela a diferentes teorías criminológicas como el “etiquetamiento, control social, aprendizaje social y racionalidad para explicar la disminución en la participación delictiva a medida que aumenta la edad.” (Vigna, 2011:14)

La teoría del control social (Hirschi, 1969, en Vigna, 2011) destaca el lazo social, refiriéndose al involucramiento en vínculos afectivos (lazo emocional), la participación en actividades convencionales (involucramiento), la “inversión a largo plazo en el mundo convencional (compromiso)” (Vigna, 2011), y el “grado de legitimidad que le atribuyamos a las normas y valores dominantes en estas instituciones (creencias)” (Vigna, 2011).

La teoría del aprendizaje social (Akers, 1973, en Vigna, 2011). Esta teoría destaca que el comportamiento delictivo es aprendido a través de la interacción con otros significativos (principalmente el grupo de pares)...se destacan los conceptos de: i) asociación diferencial , ii) refuerzo diferencial; iii) imitación y iv) definiciones (significados atribuidos a situaciones que bien pueden ser favorables o desfavorables al delito). (Vigna, 2011:15)

El desistimiento se da por los mismos conceptos, pero inversos factores, “a medida que las personas ingresan en la adultez, disminuyen su exposición al grupo de pares delictivo y aumentan su asociación con personas convencionales.” (Sampson y Laub, 2004; Bushway et al., 2001; en Vigna, 2011:15)

La teoría de la racionalidad (Clarke y Cornish, 1985). Esta teoría está fundada sobre la idea de que la decisión de involucrarse, continuar o abandonar la actividad delictiva se basa en una evaluación racional de los costos y beneficios que la misma trae aparejados. (Vigna, 2011:16)

Marca diferentes patrones de reincidencia, siguiendo a Ulmer y a Piquero, según los tipos de delito, según si requieren planificación o no.

La teoría del etiquetamiento (Becker, 1963). Esta teoría puede tener mayor vinculación con postulados pedagógicos acerca del sujeto y el etiquetamiento que recibe en referencia a la idea del delito como construcción social punitiva (Uriarte, 1999). Esta teoría destaca los cambios que puedan aparecer a nivel identitario como elemento clave.

La perspectiva del curso de vida (Sampson and Laub, 1992). “La perspectiva del curso de vida reconoce la existencia de cierta estabilidad en los patrones de comportamiento, pero subraya asimismo las discontinuidades que pueden tener lugar en la vida de las personas a lo largo del tiempo.” (Vigna, 2011:17)

Se destacan los principios establecidos por Elder (1998; Elder et al., 2004; en Vigna, 2011:17):

- i) el principio del desarrollo a lo largo de la vida; ii) el principio de la agencia;
- iii) el principio del tiempo y el lugar histórico (el curso de vida está enraizado y condicionado por los lugares y momentos en los que se desarrolla);
- iv) el principio de la temporalidad (las consecuencias de las transiciones y eventos varían de acuerdo al momento ...y,
- v) el principio de las vidas vinculadas (las vidas son vividas interdependientemente). (Vigna, 2011:17)

## **Análisis de la dimensión socioeducativa de Nada Crece a la Sombra 2015-2016**

### **Metodología del análisis**

En oposición a las teorías positivistas, donde hay una supremacía de los hechos y una noción estática, nos situamos en la teoría crítica enmarcada en un contexto histórico y político que determina cierta dinámica en la forma de construcción teórica y práctica. Giroux propone un modelo de trabajo que demuestra y simultáneamente requiere de una necesidad de crítica continua en la que los reclamos de cualquier teoría deben ser confrontados con la distinción entre el mundo que examina y describe y el mundo como existe en la realidad. (Giroux, 1999)

Se opta por denominar como crítico al modelo de educación social en ocasión del trabajo monográfico orientado a la práctica.

El abordaje metodológico del trabajo monográfico implicó una recopilación de la literatura en torno a la educación social, las teorías del desistimiento y diversas investigaciones al respecto, el sistema penal en general e informes acerca del sistema penal juvenil en particular.

Para caracterizar la dimensión socioeducativa de Nada Crece a la Sombra se parte del concepto de modelo como “constructo hipotético que genera efectos de realidad” (Núñez, 1990).

Se presenta un cuadro comparativo donde se exponen los modelos de las cárceles donde se implementó el proyecto y el modelo de Nada Crece a la Sombra.

A partir de este cuadro se realiza un análisis cualitativo comparativo de los modelos de centro, y cómo Nada Crece a la Sombra ingresa en la institución con un modelo educativo específico.

Los datos analizados provienen de informes realizados por Nada Crece a la Sombra durante su implementación en tres centros de privación de libertad de SIRPA-INISA (Nada Crece a la Sombra, 2016).

La metodología utilizada por el proyecto contó con los siguientes recursos:

- Veinte entrevistas semiestructuradas en profundidad a adolescentes y diez entrevistas semiestructuradas en profundidad a funcionarios.
- Dos entrevistas grupales con adolescentes, una por centro, así como dos entrevistas grupales con talleristas.
- Diez historias de vida.
- Ciento treinta bitácoras de registro semanal.
- Sesenta observaciones participantes .



	Sujeto	Agente	Contenidos	Marco institucional	Metodología
<b>Modelo INISA-Cerrito</b>	No concebido desde un posicionamiento pedagógico claro. Por momentos se lo reconoce como sujeto de derechos y por momentos reafirmando el estigma desde el delito.	En su mayoría mujeres, corte de género en referencia al rol del funcionariado. Mayor cercanía con el sujeto. Ausencia de formación específica, sentido común asociado a vínculos afectivos.	Cotidiano pautado, a toda hora hay actividad y movimiento. Presencia del CNA. Espacios educativos de talleres compartidos con otros centros de Colonia Berro. Primaria y secundaria Programa de tratamiento grupal. Control de la ira.	Modelo de hogar grupal, enfocado en la confianza y cercanía con el sujeto. Dispositivo de mínima seguridad –o máxima confianza- de libre circulación.	Régimen disciplinario marcado y una rutina estricta donde los adolescentes participan del mantenimiento tanto por tareas habituales asignadas como por sanciones. Cercanía de funcionarios con adolescentes. No hay encierro en celdas, ni aislamiento.
<b>Modelo INISA- (Colibri) Belloni</b>	Medido desde la peligrosidad, clasificados según una lógica de "progresividad". Dependiente para realizar todas sus necesidades. Se deposita culpa y estigma sobre adolescentes.	Se registra paridad entre varones y mujeres. Ausencia de formación específica, sentido común asociado a mantener la seguridad. Alta conflictividad con adolescentes.	Primaria y secundaria Actividades deportivas. Mazamé Yoga Taller de comunicación brindado por extensión universitaria de la UdelAR. Programa de tratamiento grupal. Control de la ira.	Modelo custodial tradicional, de encierro prolongado ("de tranca"). Arquitectura organizada en torno a la seguridad. Construcción en deterioro ( <a href="https://biodia.com.uy/s-serumbal/">https://biodia.com.uy/s-serumbal/</a> )	Mediada por el encierro. Uso del encierro para control, sanción y protección. Requisas para pasar de un espacio a otro. Traslados internos (engrilletados por las manos unos con otros) y participación en talleres con grilletes en los pies. Espacios educativos son objeto de sanción. Celdas de aislamiento. Exceso de medicación. Presenta dificultades para el trabajo grupal.
<b>Modelo INISA – Ser</b>	No hay un posicionamiento pedagógico acerca del sujeto. Resuena su peligrosidad.	Funcionarios responden a modelo custodial.	Ausencia de contenidos específicos.	Estructura tradicional que responde a un modelo custodial.	Muchas horas de encierro. Pocos adolescentes (4 en cada módulo) que no se vinculan entre ellos. No se observa metodología específica de trabajo.
<b>Modelo Nada Crece a la Sombra</b>	Enfoque de sujeto de derechos. Caracterización del sujeto Sujeto en situación (Méllich) Visión crítica y dinámica.	No todo el equipo cuenta con formación específica en educación. Se destaca la realización de capacitaciones para nivelar y generar un marco de acción. Se establece un vínculo con la experiencia de taller como mediadora.	Nuevos contenidos a la interna del centro. Vinculación con el exterior	Convenio INISA-UNICEF-PRODERECHOS. Acuerdo de ingreso y coordinación con MIDES. Acuerdo y coordinación con MIDES-INJU área de egreso. Capacitaciones, planificaciones, reunión de equipo.	Metodología de taller. Presente la noción de experiencia de Jorge Larrosa. Habilidades sociales como área de principal incidencia para contribuir a procesos de desistimiento. Principios metodológicos para la acción. Evaluación y reformulación de objetivos. Vinculación con elementos culturales del exterior (salidas al exterior e ingreso de propuestas)

Tabla de análisis de la experiencia socioeducativa. Cuadro 1

## A continuación, los aspectos principales que lanza la tabla

### Modelos institucionales

Podemos observar dos modelos en INISA. Por un lado, un modelo de carácter puramente custodial –Complejo Belloni y CDM1 (ex SER)- donde predomina el encierro y la vigilancia, esto es lo que media el vínculo entre el funcionariado de trato directo y los adolescentes. Por otro lado, un modelo de mínima seguridad –Hogar Cerrito en Colonia Dr. Berro- donde además de la vigilancia, predomina la grupalidad y los acuerdos de trabajo en el cotidiano. Este modelo está enfocado en la cercanía con el sujeto. Allí los adolescentes participan de la vida del centro, se apunta a la convivencia en el funcionamiento dadas las características edilicias y la voluntad del funcionariado en base a la dirección del centro.

Como se menciona en el informe temático del MNPT sobre el sistema penal juvenil (2018):  
 ...hay fragmentación entre los distintos centros, y se percibe que no existe coherencia. Cada centro de privación de libertad, en su singularidad y con su marco de discrecionalidad, lleva adelante los procesos internos según su entender, con disparidades respecto a otras propuestas. [...] Todo esto denuncia la ausencia (o el desconocimiento) de una línea política institucional integrada y coherente. Se favorece la discrecionalidad de cada centro y este funciona según la dirección de turno. A la larga, esta disparidad y ausencia de proyecto habilita la cristalización de un objetivo común no explicitado: la contención punitiva. (INDDHH-MNPT, 2018)

Existen diferencias sustanciales en cada modelo, pero se igualan en algunos aspectos. En ambos se opera desde el sentido común. No hay un posicionamiento pedagógico claro respecto a la tarea.

Cada centro tiene características edilicias que se corresponden con los modelos.

### **Metodología Cerrito**

Cuenta con una rutina estrictamente pautada, y régimen disciplinario. Los adolescentes cumplen tareas de limpieza y mantenimiento. Existen espacios construidos en base a la confianza como el uso de la cancha y la huerta que se encuentran fuera del predio, así como el uso de herramientas de trabajo con la tierra y animales.

### **Metodología Complejo Belloni y SER**

Se caracterizan por el uso del encierro como forma de control. Se constata en los informes analizados un alto índice de horas de encierro, y la sanción utilizando celdas de aislamiento. Hay una fuerte presencia del uso de grilletes, esposas y requisas internas. Los adolescentes son requisados al pasar de un espacio a otro y son trasladados con piernas engrilletadas y amarrados con esposas entre ellos. Durante la primera mitad del año de intervención del programa los adolescentes permanecían engrilletados en el espacio educativo, una clara muestra de cómo la institución total permea los espacios educativos que suponen un sentido emancipatorio. La institución utiliza estos medios procurando una “rehabilitación” sin tener en cuenta que el sujeto se revela ante la tranca.

### **Metodología Nada Crece a la Sombra**

Es destacable la “validez operante” (Núñez, 1990), un modelo sirve en tanto explica, el proyecto tuvo la posibilidad de llevar a la práctica lo conceptual dentro de la institución.

Algunos elementos que dan cuenta de un modelo educativo:

- Reconocimiento del sujeto como sujeto de derechos y la concepción del mismo como sujeto en situación siguiendo los aportes de Mélich (2009). En ningún caso respecto a los modelos de cárceles se concibe al sujeto como sujeto de derechos en el trato directo. El valor simbólico predominante es el del estigma.

- Posibilidad de generar espacios orientados hacia una experiencia significativa siguiendo los postulados de Larrosa (2009).

- Principios metodológicos y dimensiones orientadoras.

- Nuevos contenidos a la interna de la institución.
- Vínculo con el afuera.

### **Relación educativa en INISA**

Se presenta una imposibilidad de entablar una relación educativa. El modelo organizativo de seguridad y el encargo educativo hacia el funcionariado otorgan un carácter híbrido del rol (Silva Balerio, 2005). A esto se le suma la discrecionalidad imperante ante la ausencia de formación específica y el uso del sentido común constatada en la referencia a adolescentes por el delito cometido, golpes en celda, uso del encierro y aislamiento, entre otros.

### **Impacto de los modelos en adolescentes**

Se observa un sujeto dependiente, sin autonomía, y constantes pedidos a funcionarios. Adolescentes con lentitud notoria, balbuceo y babeándose durante el desarrollo de los talleres por el uso de medicación. En cuanto a los productos generados en los talleres se observa una diferencia marcada en la creación de canciones asociadas al encierro y la criminalidad más acentuada en los centros que representan un modelo tradicional.

### **Desistimiento y educación social**

La educación en la cárcel ocupa una posición desvalorizada por detrás de la discrecionalidad en el trato y evitar las fugas. Encontrar vinculaciones entre el desistimiento y la educación social nos permite ahondar entre aspectos criminológicos y pedagógicos que se conjugan a la hora de pensar modelos educativos en este ámbito. Tanto para la criminología crítica como para la educación social el sujeto es concebido como sujeto de derecho, no como mero objeto de investigación. Incluso debemos tener presente que pensar la práctica socioeducativa en el encierro implica que el sujeto está bajo “custodia” del Estado. Esto supone que las condiciones de existencia de la adolescencia encarcelada podrían transformarse. Pero el Estado vulnera derechos, por eso hablamos de sujetos vulnerados.

Tanto en la educación social como en la teoría del desistimiento se trata de un sujeto excluido. Al posicionarnos desde el paradigma crítico, más allá de la responsabilidad sobre el delito, se toman como variable para pensar la criminalidad los mecanismos que inciden en

la exclusión, la creación del delito y el sujeto etiquetado. Podemos encontrar concordancia entre el modelo de educación social con la perspectiva dinámica del desistimiento.

En primer lugar, es destacable el aspecto dinámico, que da lugar a lo situacional, a las dinámicas de lo social y las potencialidades del sujeto propio de una pedagogía social crítica.

En segundo lugar, tanto la perspectiva dinámica como la educación social recaen en el plano subjetivo proporcionando como variable significativa el acumulado en las proyecciones, las creencias y las definiciones que el sujeto pueda ir construyendo a medida que se involucra con el patrimonio cultural. Esto es posible en el tránsito por experiencias educativas significativas, en la generación de vínculos socioafectivos convencionales, que de alguna manera funcionan como vínculos de monitoreo y supervisión. La visión pedagógica que se propone se vincula a la perspectiva del curso de vida y al principio del desarrollo a lo largo de la vida (desarrollo humano como proceso que dura toda la vida) desarrollado por Elder (1998; Elder et al., 2004; en Vigna, 2011, p17).

La teoría del control social (Hirschi, 1969; en Vigna, 2011) en referencia al lazo social encuentra su punto de concordancia con la mediación (García Molina, 2003) donde la educación social se comporta como “puente” con el patrimonio cultural. Esta mediación implica la generación de vínculos sociales, institucionales y con la cultura en el marco de una relación educativa.

En cuanto a la teoría de la racionalidad podemos decir que en la medida en que lo educativo sea intencionado hacia el sostenimiento de un proyecto de vida o a la participación en actividades convencionales –espacio grupal mediado por contenidos y/o persiguiendo un producto-, genera un involucramiento con metas o proyectos que aumenta el costo de involucrarse en el delito nuevamente. De la misma manera podemos referirnos a la teoría del etiquetamiento. A medida que el sujeto se involucra en un proyecto, se posiciona como participante activo, es reconocido y transita experiencias significativas, tiene el potencial de percibirse por fuera del estigma asignado socialmente y asimilado. Esto se vincula con el concepto de experiencia de Larrosa (2009), así como la noción de puntos de inflexión de Sampson and Laub (Sampson y Laub, 1992; en Vigna, 2011, p17).

Por otra parte, tanto la perspectiva estática como, en parte, la tipológica, se oponen a la noción de antidesino de Núñez (Núñez, 2005; en ADESU, 2010, p2), por considerar que

existe una predisposición inicial durante la niñez hacia el delito quitando relevancia a los eventos significativos que puedan ocurrir post niñez y eliminando el sujeto de la educación. En el mismo sentido en McNeill (2012) se menciona la postura contraria a la visión estática sobre el sujeto vinculada al delito—el etiquetamiento- mencionando que el estudio sobre el desistimiento nos fuerza a ir más allá de los modelos estáticos de sujeto como criminales, prisioneros u ofensores (McNeill et al, 2012, p 4) Podemos vincular este postulado en referencia al etiquetamiento en McNeill con respecto de la concepción del sujeto desde su potencia y no desde su carencia (Martinis, 2006). Esto se condice con la posición pedagógica acerca del sujeto como potencia la cual permite una visión emancipadora, proyectiva, y procesual, y de acuerdo con esto la posibilidad de abordaje educativo.

### **La relación educativa**

“El interés del educador es el núcleo duro de toda metodología educativa” (Núñez, 1999, p 58) Esta apreciación, como la referencia que hace McNeill sobre el interés puesto en el sujeto (McNeill, et al, 2012, p.7) hace referencia a la relación educativa. El aporte que implica hacia vínculo educativo el posicionamiento del agente de la educación al demostrar interés en el proyecto del sujeto.

En el estudio realizado por Rex (1999, citado en McNeil et al, 2012) se vuelve sobre la idea de que el “primer paso” se trata del interés que se muestra (refiere al rol de supervisión - dada la prioridad que se le da a las medidas no privativas de libertad y el valor de la supervisión- según los estudios sobre desistimiento) sobre las personas en conflicto con la ley. Tal como aparece en la investigación de Julie Leibrich en 1993 (McNeill et al; 2012, p 7) se destaca la importancia de ser escuchados por alguien.

La relación educativa aparece como soporte, guía, encuadre y control en un proyecto educativo donde se destaca el lugar que se le da sujeto (el interés principal puesto en él y su potencialidad). Las funciones desplegadas para los aspectos promocionales y también el lugar del control o supervisión del sujeto en cuanto al encuadre, los acuerdos de trabajo y los fines del proyecto educativo. Para que exista un proceso de desistimiento vinculado a una experiencia educativa necesariamente debe haber una relación educativa.

Dimensión/área Nada Crece a la Sombra	Áreas (Miranda, Rodríguez, 2000) Áreas referenciales (Núñez, Planas, 1997; en Núñez, 1999, García Molina, 2003)	Ejes metodológicos (García Molina, 2003)	Teoría de la perspectiva dinámica del desistimiento	Aspectos significativos de la experiencia socioeducativa
Afectiva-grupal	Convivencia, Expresión, Socialización Sujeto social y entorno	Enriquecer el medio Mediación Transmisión verbal, experimental, simulación.	Control Social: lazo emocional Involucramiento Compromiso	Grupalidad en torno a logros colectivos (productos de los talleres)
Cultural, circulación social	Cultural, Socialización Arte y cultura	Enriquecer el medio Mediación	Control social: Involucramiento.	Vinculación entre pares diferentes al encierro, en torno a contenidos, productos. Actividades fuera del encierro (Solís, AEBU)
Identitaria, construcción de subjetividad	Identidad, Expresión, Socialización Sujeto social y entorno	Transmisión verbal, experimental.	Etiquetamiento: Proceso de des- etiquetamiento. Aprendizaje social: -asociación diferencial entre pares en torno a procesos creativos grupales. -imitación	Grupalidad en torno a contenidos, productos e interacciones diferentes a la cotidiana en el encierro. Apoyo al egreso. Identificación diferente al estigma
Resolución de conflictos	Convivencia, Socialización Sujeto social y entorno Lenguaje y comunicación	Enriquecer el medio	Teoría de la racionalidad: evaluación del costo- beneficio en la resolución de conflictos.	Espacios de diálogo en torno a robo a tallerista, reclamos propios asociados al encierro (condiciones de vida)
Técnico-técnica, creativa, utilitaria	Comunicación, Expresión Promoción-Difusión Lenguaje y comunicación Tecnología Arte y cultura	Mediación Transmisión verbal, experimental, simulación.	Puntos de inflexión (Sampson y Laub): Eventos significativos (presentación de productos)	Productos tangibles creados por los participantes (huerta, canciones, disco, regalos a la visita) Transmisión de técnicas específicas (música, huerta, radio, fútbol)
Lúdica	Lúdico-Recreativo, Comunicación, Expresión Juego y deporte Sujeto social y entorno Lenguaje y comunicación	Enriquecer el medio Mediación Transmisión verbal, experimental, simulación.	Control Social: lazo emocional Aprendizaje social: Asociación diferencial.	Aspecto transversal de la intervención. Movimiento corporal en contaposición con el encierro. Se destaca el disfrute en actividades placenteras.
Reflexión en torno a un proyecto de vida	Crítica – Reflexión, Apoyo al egreso institucional Sujeto social y entorno	Mediación respecto al entorno social: derivación.	Racionalidad Control Social: Compromiso.	Informes a la junta de tratamiento, trabajos mínimos en apoyo al egreso.
Ciudadana, ejercicio de derechos	Derechos Sujeto social y entorno		Control Social: Creencias	Identificación diferente al estigma, reconocimiento de las individualidades.
Medio ambiente penitenciario	Medio ambiente Sujeto social y entorno cárcel.	Enriquecer el medio	Control Social: Axiológico, respecto a la incorporación de determinados aspectos metodológicos – principalmente la perspectiva de derechos- en la cárcel.	Permear la institución en aspectos técnicos y espacios de taller con contenidos específicos.

Relación metodológica. Cuadro 2

La intervención educativa de Nada Crece a la Sombra es de carácter grupal, directiva e interactiva (Miranda, Rodríguez, 2000). Las acciones directas individuales fueron en torno a reconocer a cada sujeto en su individualidad, los informes hacia la junta de tratamiento, o eventualmente se realizaba algún abordaje individual en función de alguna demanda específica.

La tabla arroja elementos metodológicos a tener en cuenta para el diseño de un modelo educativo en base a áreas y contenidos relacionados a la perspectiva dinámica del desistimiento. Se observa una relación directa entre los factores explicativos sobre los procesos de desistimiento, las áreas de contenidos de la educación social y los propuestos por el proyecto en análisis. En este sentido se puede afirmar que es posible una

metodología educativa en torno al desistimiento, teniendo en cuenta el principio de incompletitud de lo educativo.

En primer lugar, debemos tener en cuenta el carácter total de la cárcel. Luego el lugar desvalorizado de lo educativo en esta institución, el necesario doble rol metodológico entre mitigar daños y la promoción, y el hecho de la posibilidad de “operar sobre el síntoma” (Núñez, 1990) al trabajar con sujetos encarcelados.

Lo educativo otorga –desde lo dinámico- la posibilidad de agenciamiento en torno a una experiencia significativa, tomando en cuenta la relación de la edad y el delito y la teoría del curso de vida (Sampson y Laub, 1992, en Vigna, 2011) que postula principios hacia el cambio en el sujeto en torno al delito. Esta teoría se vincula con la idea de la educabilidad como universal y a lo largo de toda la vida.

La teoría del desistimiento marca la edad como un factor clave en el proceso de alejamiento del mundo del delito, colocando que “la actividad [delictiva] presenta un pico en la adolescencia y juventud, decayendo drásticamente a medida que ingresan en la adultez” (Vigna, 2011, p 10).

De esta manera el trabajo educativo social con adolescentes en conflicto con la ley cobra sentido pedagógico y político. Por tratarse de una edad clave en la construcción de un proyecto de vida, una etapa clave para iniciar un proceso de desistimiento, porque los factores por los cuales llegan al delito tienen que ver también con la interacción cercana con diferentes formas de delito -teoría del aprendizaje social- (Akers, 1973, en Vigna, 2011) y el desistimiento se da por los mismos mecanismos, pero en sentido inverso (Vigna, 2011).

El sentido de la acción educativa social se encuentra al ampliar el abanico de posibilidades de circulación social y cultural, para de esa manera ampliar la posibilidad de elección en torno a la construcción de un proyecto de vida en clave educativa.

Otorgar al sujeto su calidad de sujeto de derechos y reconocerlo en su integralidad resulta un principio básico en la cárcel donde el estigma asociado al delito define al sujeto. Lo significativo está en la posibilidad de autoidentificarse en otra situación, en la interacción por fuera de la violencia y en torno a contenidos nuevos, dinámicos que posibilitan la creación tanto colectiva como individual.

## **Conclusiones**

El trabajo monográfico, y la experiencia en sí, opera como espejo de algunos aspectos que lanzan autores y estudios de relatorías realizados por diversas organizaciones en torno al sistema penal juvenil y las carencias que aún imperan.

Me interesa mencionar tres específicas: el carácter híbrido del rol del funcionariado (Silva Balerio, 2005), los castigos físicos y psicológicos perpetuados en el sistema, y el carácter punitivo de abordaje del tema en sus múltiples agencias.

Irrumpir el encierro con elementos y concepciones que no están presentes en el sistema, reduce nivel de vulnerabilidad y violencias, aporta elementos (concepciones, contenidos y espacios educativos) nuevos a la cotidianeidad, y en este sentido aporta posibilidad de despliegue de las potencialidades del adolescente y que eso sea insumo para su evaluación.

No hay dudas de que la relación entre el daño de la cárcel y lo promocional de la educación representa una incógnita respecto a la posibilidad de promover procesos de desistimiento desde el adentro.

Los postulados de las teorías del desistimiento asocian este proceso a fenómenos que aumenten el costo del delito, vínculos que sirven de supervisión, así como también la religión, la familia y el trabajo.

Nada Crece a la Sombra tiene un carácter contribuyente a procesos de desistimiento en el trabajo en torno a las habilidades sociales, la experiencia artística y la posibilidad de crear, o lo que un modelo educativo social postula: en el marco de una relación educativa, la generación de espacios educativos, la transmisión de contenidos, y la mediación con aspectos culturales.

Una experiencia significativa en un espacio educativo puede contribuir en el plano subjetivo a posicionarse por fuera del estigma. Identificarse en la posibilidad de producir, en el tránsito por una experiencia colectiva diferente a la cotidiana y así operar sobre la potencia del sujeto. Se puede tratar de un punto de inflexión hacia el cambio (Sampson y Laub, 1992; en Vigna, 2011).

La acción educativa no pretende transformar subjetividades de forma inmediata sino generar experiencias en torno a ciertas áreas y contenidos que serán parte del registro del sujeto.



Nada Crece a la Sombra propone un trabajo a la interna de las cárceles que contribuye al proyecto de centro, mejorando el medio ambiente penitenciario, los vínculos, aportando vínculo con el afuera, nuevos contenidos, permeando la práctica institucional.

En relación al desistimiento, es un proyecto que no evalúa mediante un estudio longitudinal como otras investigaciones (McNeill, Fergus; Farrall, Stephen; Lightowler, Claire; Maruna, Shadd. 2012; Bilby, Caufield, Ridley, 2010) sino que se remite al trabajo específico dentro de la cárcel y en algunos egresos puntuales. Por lo tanto, no se puede medir su impacto hacia el desistimiento sino evaluar su alcance educativo en la experiencia y tomar como referencia la relación entre las teorías de la perspectiva dinámica y los aspectos metodológicos de la educación social. En este sentido, sí se pueden adoptar los aspectos metodológicos: Un modelo educativo social relacionado a la teoría del desistimiento y sus componentes.

Si bien no está comprobado que se puedan promover procesos de desistimiento desde el interior de los centros penitenciarios, se propone una base de dimensiones de abordaje desde donde partir para generar una experiencia educativa con esta intencionalidad tomando en cuenta las áreas de la educación social y la perspectiva dinámica del desistimiento:

- Des-etiquetamiento: Implica en primer lugar devolver al sujeto su calidad de sujeto de derechos. Generar el espacio para una experiencia que le permita situarse por fuera del estigma –reconocimiento social y propio-, esto sugiere desenvolverse en procesos creativos –arte y cultura-, resolución de conflictos –convivencia y socialización- y posibilidad de identificarse desde un lugar diferente al que la cárcel le otorga –“preso”, “delincuente”.

- Participación: Se propone ahondar grupalmente en el área teórico-técnica donde se pongan en juego diferentes herramientas artísticas, de comunicación, laborales, etc. en torno a metas –productos tangibles, intercambios con otros adolescentes y con el exterior- en el marco del proyecto educativo donde el sujeto sea el protagonista principal. Se busca generar puntos de inflexión en torno a la trayectoria del sujeto por la experiencia que marquen un hito significativo.

- Seguimiento participativo: acuerdo pedagógico y evaluación conjunta.

A modo de cierre, la intersección de diferentes perspectivas críticas sobre la criminalidad, los procesos de desistimiento y la educación social en el ámbito penal están en constante transformación y son necesarias para el diseño de nuevas prácticas.

El trabajo en el encierro implica navegar entre el daño y la promoción de derechos en una institución que es estática en su esencia. Revisar la experiencia de manera crítica y conjugar elementos conceptuales y metodológicos resulta un ejercicio pertinente para aportar a la reflexión en torno a la inmersión de la educación social en el ámbito penal.

## **Bibliografía**

Castro, O; López, W. (2017) La formación de los profesionales de la educación en el Uruguay. Una mirada desde la Educación Social frente a dilemas de falsa oposición. Montevideo-Uruguay. Disponible en [https://www.academia.edu/34051859/Educaci%C3%B3n\\_Social\\_y\\_la\\_formaci%C3%B3n\\_de\\_los\\_profesionales\\_en\\_educaci%C3%B3n\\_en\\_Uruguay](https://www.academia.edu/34051859/Educaci%C3%B3n_Social_y_la_formaci%C3%B3n_de_los_profesionales_en_educaci%C3%B3n_en_Uruguay)

García Molina, J. (2003) Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social. Barcelona-España: Gedisa.

Giroux, H. A. (1999). Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición. Siglo XXI.

Goffman, E. (1961) Internados. Ensayo sobre la situación social de los enfermos mentales. 1ª ed. 3ª reimp. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores 2001.

Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo (2018) Entre la alta contención y la inclusión social. Desafíos para la construcción de un sistema penal juvenil con un enfoque de derechos. Informe temático del Mecanismo Nacional de Prevención. Reflexiones sobre el sistema penal juvenil 2008-2018 – 1ª ed. – Montevideo-Uruguay: Prod. Editorial: Taller de Comunicación. Impresión: Mastergraf.

Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En C, Skliar; Larrosa, J (comp.) Experiencia y alteridad en educación. (pp. 13-44) Rosario-Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Ley 16.137 (1990) CONVENCION SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO. Publicada D.O. 9 nov/990 - N° 23223. Disponible en <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp8964519.htm>

Ley 17.823 (2004) Código de la Niñez y Adolescencia. Publicada D.O. 14 set/004 - N° 26586. Disponible en <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp8809390.htm>

Ley 18.777 (2011) ADOLESCENTES INFRACTORES DE LA LEY PENAL. Publicada D.O. 11 ago/011 - N° 28284. Disponible en <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp2713953.htm>

Ley 18.778 (2011) ADOLESCENTES EN CONFLICTO CON LA LEY. Publicada D.O. 11 ago/011 - N° 28284. Disponible en <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp1186135.htm>

Ley 19.055 (2013) CÓDIGO DE LA NIÑEZ Y LA ADOLESCENCIA. Publicada D.O. 22 ene/013 - N° 28642. Disponible en <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp2584001.htm>

Ley 19.551 CÓDIGO DE LA NIÑEZ Y LA ADOLESCENCIA. Publicada D.O. 22 nov/017 - N°29830. Disponible en <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/docu7340214206499.htm>

Martinis, P. (2006). Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación”. En P. Redondo, y P. Martinis (Comps.), Igualdad y educación: escrituras entre (dos) orillas, (pp. 13-31) Buenos Aires, Argentina: del estante Editorial.

Mélich, J.C. (2009). Antropología de la situación. En Skliar, C; Larrosa, J (comp.) Experiencia y alteridad en educación. (pp. 79-95) Rosario-Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

- Miranda, F; Rodríguez Acosta, D. (2000) Marco teórico y áreas de contenidos en Educación Social: Armando el cubo mágico. 4º Encuentro de Educadores. Montevideo-Uruguay.

- McNeill, Fergus; Farrall, Stephen; Lightowler, Claire; Maruna, Shadd. (2012) How and why people stop offending: discovering desistance. Other. Institute for Research and

Innovation in Social Services. Enlighten – Research publications by members of the University of Glasgow. Disponible en <http://eprints.gla.ac.uk>.

- Nuñez, V. (1990) Modelos de Educación Social en la época contemporánea. Barcelona-España. PPU.
  
- Nuñez, V. (1999). Pedagogía Social: Cartas para navegar en el nuevo milenio. Buenos Aires, Argentina: Ed. Santillana.
  
- Silva Balerio, D., Rodríguez, C. Adolecer lo común. Mirada Joven #4. UNFPA. INJUMIDES.
  
- Silva Balerio, D. (2016) Pedagogía y Criminalización. Cartografías socioeducativas con adolescentes. Barcelona. Editorial: UOC.
  
- Uriarte, C. E. (1999). Control institucional de la niñez adolescencia en infracción: un programa mínimo de contención y límites jurídicos al sistema penal juvenil (las penas de los jóvenes). Montevideo-Uruguay: Carlos Álvarez Editor.
  
- Vigna, A. (2011) Persistencia y abandono del mundo del delito: diferencias de género en los procesos de desistimiento. Tesis de Maestría en Sociología. Universidad de la República. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Sociología. Montevideo-Uruguay.
  
- Zaffaroni, E, R. (2006) Manual de Derecho Penal: Parte General I. En Eugenio Raúl Zaffaroni, Alejandro Slokar y Alejandro Alagia. - 2a ed. - Buenos Aires-Argentina: Ediar.