

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA

Monografía final de la Licenciatura en Sociología

“Para salir un rato”

Experiencias y trayectorias escolares con adolescentes
egresados de INISA

Giugliana Ferrari Cardoso

Tutor: Leonel Rivero

2023

“... la cárcel no tiene que ser necesariamente sinónimo de violencia o de muerte. Debería serlo de educación, de oportunidades, de restauración, de procesos de integración.”

Comisionado Parlamentario, 2019

Índice

Resumen.....	3
Introducción.....	4
Problema social.....	6
Relevancia sociológica.....	7
Antecedentes.....	7
Marco teórico.....	12
Juventud.....	12
Educación y experiencia.....	15
Delito, castigo y encierro.....	17
Preguntas y Objetivos de la investigación.....	20
Abordaje metodológico.....	21
Metodología cualitativa.....	21
Técnicas de relevamiento.....	22
Estrategias e instrumentos para el análisis.....	23
Apartado de análisis.....	24
<i>“Pase por muchas cosas”</i>	25
<i>“Encerrado, dentro de cuatro paredes”</i>	34
<i>“En mi cabeza el estudio no pasa”</i>	42
Conclusiones.....	50
Bibliografía.....	54
Anexo.....	57
Contexto y Encuadre Institucional.....	57
Proceso y Trabajo de Campo.....	60

Resumen

El siguiente trabajo documenta una investigación enmarcada en el campo de la sociología de la educación, sobre las experiencias y trayectorias escolares de los adolescentes egresados de centros de INISA – específicamente vinculada a varones menores de edad, que cumplieren una pena privativa de su libertad –.

El objetivo general está relacionado en comprender los distintos procesos y experiencias educativas de los adolescentes con las características mencionadas. Me propongo responder: ¿Qué sentidos les atribuyen los adolescentes egresados del INISA a su experiencia escolar y trayectorias educativas? Para dar cuenta de qué es lo que ocurre bajo los distintos contextos y vivencias de cada adolescente, observando la experiencia en tres etapas de su vida, relacionada a las vivencias previas a la privación de libertad, su pasaje por el centro de encierro y el egreso en la actualidad.

Esta investigación se realiza a través de una metodología cualitativa, de carácter fenomenológico, mediante la técnica entrevista como método principal de investigación, sumando análisis documental y estadísticas de referencia de la población indagada. Estructuró un análisis representado por tres grandes ejes conceptuales, relacionados a la sociología de la juventud, educación, delito, castigo y encierro.

Los resultados del análisis indican que previo a la privación de libertad se observa una baja pero sostenida concurrencia a las instituciones educativas en conjunto con una incursión en el mundo del delito; la cual culmina con la desvinculación educativa. Luego se presenta el ingreso a INISA, donde se percibe una normalización de la violencia y el castigo, contemplando el impulso de retomar la realización de actividades educativas como mecanismo de escape al encierro. Concluyendo en un proceso de egreso que magnifica la vulnerabilidad de los adolescentes, atravesada por una percepción de adultez y de responsabilidad de sí mismos.

Introducción

La educación se vuelve un pilar fundamental en el desarrollo de los niños y adolescentes, a tal punto que existe una ley en nuestro país – 18.437 – que la regula y diversos actores sociales que trabajan por su universalidad y accesibilidad. Esto fundamenta los objetivos de comprender los procesos y experiencias escolares de sus actores, quienes se encuentran bajo un proceso de socialización y control institucionalizado – reglamentado por el Estado –. Hoy en día la cobertura educativa ha aumentado significativamente, y lo que se espera del alumnado también, debido a que hay un gran impulso por culminar los estudios medios, asumir el pasaje de primaria a secundaria como algo universal y alcanzable por todos y todas.

La promulgación de la Ley de educación consagró el derecho y la obligatoriedad de la educación en todo el tramo comprendido entre la enseñanza inicial y hasta la enseñanza media, de una manera lineal y sin ningún tipo de discriminación. Sin embargo, la realidad de la última década ha sido distinta y pese a los múltiples avances, la meta de universalización de la enseñanza media según el informe sobre el estado de la educación en Uruguay (2019-2020) del INEE, continúa siendo un desafío del sistema educativo, para lograr que los adolescentes que acceden a la educación obligatoria puedan culminarla, ya que las metas de cobertura de la educación obligatoria se amplían y explicitan por la preocupación de una asiduidad en la asistencia y las metas del egreso mantienen diferenciación entre la enseñanza media básica y media superior.

Esta problemática presenta nudos críticos en las poblaciones vulnerables, donde la dificultad de acceso a la educación se suma a la del empleo, dentro del conjunto de derechos vulnerados, como expresa Rivero (2014) en relación a los jóvenes estigmatizados como “ni-ni”. Resultando una mayor vulneración y exclusión social por su desafiliación de dos de las redes de acción estatal más importante, tales como el sistema educativo y el sistema de seguridad social relacionado con el empleo formal.

La trayectoria escolar establecida se trunca en aquellos jóvenes en contacto con el delito y la experiencia privativa de libertad en INISA, donde los aprendizajes se vuelven diferentes, siendo desplazado el centro de estudio ligado a la institución y se sobrevive en el encierro. Esta realidad es el motor de la investigación, donde me interesa conocer el sentido que le atribuyen esos adolescentes a la educación, con trayectorias escolares que no son lineales, en

tres etapas particulares de su vida, que corresponden a la situación previa al ingreso a INISA, las vivencias del encierro y en la actualidad luego del egreso.

Es importante dar un contexto sobre el Instituto Nacional de Inclusión Adolescente (INISA), el cual plantea dentro de sus objetivos en el Art 2, de la Ley 19.367 “(...) la inserción social y comunitaria de los adolescentes en conflicto con la ley penal mediante un proceso psicosocial, educativo e integral, que conlleve el reconocimiento de su condición de sujetos de derecho.”. Además, según lo expuesto en el informe de cuentas de INISA (2020), la institución albergó a 661 adolescentes en privación de libertad en los distintos centros, donde el 94% son varones. A nivel de organización de la institución, se expresa en la rendición que la seguridad está presente por sobre todas las demás actividades, es lo que lleva más presupuesto y horas, contemplando una logística de control y vigilancia.

Se debe tener en cuenta que los planes de educación formal en contexto de encierro adolescente son caracterizados como “extra-edad”, con el Plan 96EE – Ciclo Básico – y Plan 94 – Bachillerato –; lo que representa un ciclo académico semestral, con examen obligatorio presentando un cursado distinto. Por otra parte, se valora a la educación no formal, fomentando la adquisición de oficios o talleres temáticos, para poder tener más herramientas y posibilidades a la hora de pensar el egreso de los adolescentes privados de libertad.

Las vivencias de encierro y la realización de actividades socioeducativas mantienen a los adolescentes ocupados, evitando estar en contacto con la privación de libertad, proporcionándoles herramientas para el futuro, aunque se encuentren bajo un contexto violento. Por lo tanto, se debe contemplar el proceso de egreso luego de estas experiencias de encierro y educación, ya que los vuelve sujetos de vulneración encontrándose desprotegidos.

Con el fin de atender a la incertidumbre del egreso, existe el Programa de Inserción Social y Comunitaria para trabajar el egreso y en libertad son acompañados por el Programa de Acompañamiento al Egreso en Comunidad que llevan adelante MIDES, INAU en conjunto con INISA, direccionado hacia la reinserción social y comunitaria de adolescentes. Específicamente INAU trabaja con adolescentes menores de 18 años; el cual tiene su ejecución a través de un convenio con la Cooperativa Bitácoras – donde se realizaron las entrevistas de este trabajo, como técnica de muestreo –.

Esta investigación se enfoca en las experiencias y trayectorias escolares de los adolescentes egresados de INISA, contemplando las vivencias previas, los relatos de encierro y el egreso

en la actualidad. Es una investigación realizada con varones, ya que representan a la mayor población reclusa y enfocada en jóvenes de entre dieciséis y veinte años, que cumplieron una medida privativa de libertad y realizan alguna actividad socioeducativa.

Problema social

La problemática de la culminación de la enseñanza media en Uruguay viene cada vez más en ascenso, contemplando que representamos una de las tasas más bajas de culminación secundaria a nivel regional. Según el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) del 2019, únicamente el 33% de los jóvenes mayores de 20 años culminó el ciclo secundario, posicionando al país en una posición baja respecto a la región. A su vez, en los datos presentados por el informe sobre el estado de la educación en Uruguay (2019-2020) del INEE (2019-2020) sólo el 59% de los adolescentes entre 15 y 16 años habían culminado la educación media básica y considerando a las personas entre 18 y 20 años, el egreso del ciclo básico de educación media fue del 77,5%. Se encuentra por debajo de la meta establecida de 82% por la ANEP para ese año y de la meta de 90% de la nueva administración para el 2024.

Esta problemática es alarmante y me interesa comprender qué ocurre con las trayectorias escolares de los adolescentes en conflicto con el delito. Lo que es relevante contemplar, la importancia que se le da a la educación en contexto de encierro, teniendo en cuenta que en las últimas décadas, se ha impulsado a nivel internacional, fomentando la reinserción social.

En los casos de menores de edad, se hace mayor énfasis de la situación, ya que constituyen uno de los grupos más vulnerables. A través del Mecanismo Nacional de Prevención de la Tortura se realiza un informe (2020) donde se recopilan normas y pautas regionales, que corroboran el cumplimiento de los derechos humanos, donde se investiga el funcionamiento del INISA, ya que los menores de edad solo deben estar privados su libertad ambulatoria, pero no de todo lo necesario para su desarrollo humano.

Las Naciones Unidas presentan en 2015 un manual de normas internacionales de derechos en las prisiones, con un apartado específico para la protección de los menores de edad, donde se expone (Art 108 y 114) que los niños deben disfrutar de todas las garantías de derechos humanos y que tendrán derecho a recibir educación y formación profesional. Esta enseñanza debe estar adaptada a sus necesidades y capacidades con el fin de reinsertarse en la sociedad.

Estas referencias y demandas expuestas hacen que la temática sea de interés relevante para la sociedad, desde una postura integrativa y personal, donde cada uno de los entrevistados relatan sus vivencias, contemplando que estas experiencias educativas exponen rezago, deriva, desvinculación, falta de interés y apoyo, atravesados por problemáticas sociales, desigualdad que son acompañadas del relacionamiento con el delito y el consumo.

Relevancia sociológica

La problemática de la educación, el delito y la privación de libertad representan un gran interés para la disciplina, la indagación en conjunto de las experiencias educativas, los actos delictivos, la privación de libertad y el egreso, generan una relevancia sociológica particular, ya que articula varias etapas de un proceso que las últimas décadas ha sido de gran interés en el área.

El hecho de que se busque construir en esta investigación las trayectorias de los adolescentes egresados de INISA representa una forma de comprender los contextos e historias de vida de una población que se encuentra en constante vulneración y a la cual se trata de mantener bajo sistemas de control y vigilancia. Contemplando que los adolescentes se encuentran en una etapa de desarrollo, estando categorizados como menores de edad y asumiendo que su lugar es una institución educativa y no un centro de reclusión.

Se pretende analizar las experiencias con el fin de hacer dialogar la temática en base a tres ejes temáticos asociados a las juventudes, educación, delito y privación de libertad, con el fin de reconstruir las trayectorias de los adolescentes en base a los temas de interés actual.

Se espera que la presente tesis colabore en el desarrollo del conocimiento sobre la sociología del castigo, violencia y cárceles, así como una sociología de las juventudes y la educación en el Uruguay

Antecedentes

En una búsqueda exhaustiva de antecedentes relacionados, enfocó solo específicamente en antecedentes nacionales, contempló una unidad de análisis similar, asociada a las características del universo de estudio. Me parece necesario comprender las experiencias y trayectorias escolares de los adolescentes en los distintos contextos que anteceden a la

presente investigación, argumentando en base a los comentarios críticos y análisis relevantes de la temática.

En este apartado no se toman estudios específicamente relacionados con el universo de esta investigación, ya que formar parte de la categoría privado de libertad, independientemente de la edad o condición, ya los enmarca desde un lugar diferente, dejando de lado lo que representa la sociología de la juventud y las características de cada individuo. Por lo tanto, se realiza una recapitulación tomando argumentos y documentos afines con la linealidad de este trabajo, donde para comenzar, se contempla la categoría juventud desde un lugar que no solo está delimitado por la edad o clase social. “La Sociología de la Juventud ha ido rompiendo la idea de que esta constituye una categoría social universal y adscripta a criterios fisiológicos o demográficos, señalando asimismo que existen distintos jóvenes, diferenciados por su desigual inserción en el tejido social (clase, familia, educación, vivienda, trabajo).” (Viscardi, 2017, p.132)

Además, la condición de juventud está orientada a una cuestión de recursos y de clase social. donde se necesitan tener ciertas necesidades básicas satisfechas para contar con una continuidad educativa, contemplando una condición de clase próspera con la cual poder dedicarse a la formación académica, estabilidad familiar y económica, donde se les permita culminar sus estudios sin la necesidad de salir a trabajar.

A su vez, contempló qué ocurre con los adolescentes que incursionan en el delito previo a la privación de libertad, ya que Tenenbaum y Viscardi (2022) en su estudio encuentran que la percepción general de los adolescentes en conflicto con la ley se relaciona con el ocio, la desvinculación del sistema educativo y las amistades, dándole atención a los bienes de consumo y las necesidades asociadas a lo material. A su vez, se criminaliza a los hogares y no se comprenden las problemáticas familiares en relación al descuido y a lo que los autores llaman “desventajas heredadas”, las cuales provienen del círculo y reproducen las “inhabilidades” aprendidas de sus referentes.

Agrego los aportes de Viscardi (2008) quien plantea que los jóvenes roban por la necesidad de formar parte de un mundo de consumo, de estilos, un mundo en el cual son excluidos. Esta idea se articula con la necesidad de pertenecer a un grupo, de generar los vínculos, lo cual se corresponde con lo que concluye Calixto (2016) referenciado a la identidad, donde se construye el sentido de pertenencia relacionado a un determinado grupo o colectivo; una

identidad que incluye a algunos y excluye a otros. Por lo tanto, el ser parte de un grupo define a los adolescentes, construye una identidad, siendo este caso asociado al delito en las necesidades de clase y consumo, las cuales son necesarias para pertenecer “Ello es vivido por los jóvenes como una fuerte exclusión del mundo social que los rodea y del que quieren participar al igual que otros jóvenes. (...) La no aceptación de las restricciones económicas y el deseo de consumo aparecen como elementos desencadenantes del delito.” (Viscardi, 2006, p.53)

En cuanto a la temporalidad del delito y la concurrencia a instituciones educativas, encuentro que hay una creencia asociada a una desvinculación del sistema educativo en los adolescentes previo a la realización de actos delictivos, donde se genera una contradicción. Por un lado, Viscardi (2009) exponía que la trayectoria delictiva puede haber sido acontecida por un alejamiento temporal del sistema educativo – por abandono o exclusión – o un proceso que se da en paralelo. Además, las diferentes trayectorias están atravesadas por distintos procesos sociales que señalan a los jóvenes como un grupo social vulnerable y desprotegido, teniendo en cuenta que atraviesan situaciones de violencia. Dejando en duda la evidencia de si existe o no esa desvinculación. Además es importante contemplar lo que años después presentan Anfitti, Ríos y Meneses (2013), presentando que los adolescentes no comenzaron a delinquir una vez desvinculados del sistema educativo, sino que lo hicieron en momentos que aún mantenían las afiliaciones educativas. Observan que los jóvenes no solo se dedicaban al delito, sino que en paralelo realizaban actividades que se enmarcan en el entorno de lo legal, lo esperado.

Otros antecedentes dan cuenta de la importancia de los enfoques de la teoría del control social, la cual coloca a la educación en un lugar fundamental de regulación del comportamiento, centrando la institución y centros educativos como lugar de disciplina, compromiso, participación y adaptación a la sociedad. Desde esta perspectiva, la institución educativa no logra dar respuesta con las demandas de ciertos estratos de jóvenes, los cuales estarían provocando una consecuencia no deseada, en ciertas adolescencias que no adquieren los medios para controlar y procesar sus impulsos y emociones, lo que los aleja del control social esperado. (Tenenbaum et al, 2021)

En línea con la temática, se cuestiona lo que ocurre bajo el contexto de privación de libertad, representando un momento significativo en la vida de los adolescentes, donde se presentaron

particularidades asociadas al encierro y castigo. Se revisó en Viscardi (2007) quien analizaba los programas de privación de libertad adolescente, concluyendo que presentaban una lógica carcelaria, de castigo, no se permitía la inserción social volviéndose un medio de contención institucional donde los adolescentes asocian este pasaje como un aprendizaje de la lógica de la cárcel y sus códigos; es decir, los jóvenes que se encontraban privados de libertad adquieren un aprendizaje habitando ese espacio como el primer encuentro y ejercicio de la vida en la cárcel. Así lo exponía la autora, planteando la comparación sobre algunos jóvenes quienes se preparaban en bachillerato para el mundo de la universidad o trabajo, otros ya se estaban preparando por medio de la institucionalización a su ingreso al mundo de la cárcel, en sus trayectorias delictivas.

En estos casos, tomó las particularidades que tiene la judicialización, penalización y privación de libertad cuando hablamos de menores de edad, donde se pretende hacer una diferenciación con los adultos, en varios sentidos. A su vez, Barbero (2015) presenta la idea de que existe un eufemismo entre las penas que llaman como “medidas socioeducativas” para los adolescentes, siendo una cuestión diferente de llamar al castigo, menos franca y directa. Toda pena supone un castigo donde la prisión aparece con la idea de disciplinar de forma correctiva.

Centrándome en las experiencias y vivencias en privación de libertad adolescente, encuentro como referencia lo que plantea Bico (2022), quien demuestra la vida cotidiana de los adolescentes del Centro Desafío regido por INISA; concluye que estos adolescentes están en una transición entre la adultez y la niñez, en un centro que les brinda un techo y cubre sus necesidades básicas con el fin de re insertarlos en la sociedad, sus vidas son bastante precarias y críticas, por lo tanto, el centro les provee de sus carencias, es “el mejor lugar” en ese momento de sus vidas – antes que estar robando, drogándose o en la calle –.

Es necesario reflejar la importancia del contexto de privación de libertad, específicamente al centro al que concurren, contemplando las condiciones de vida de cada uno. A su vez, Barbero (2015) expone la idea de que los centros de privación de libertad adolescente son llamados “hogar”, lo que se asocia a una casa donde conviven sujetos con atributos comunes. Lugar donde se refugian, encuentran amparo y protección; la autora representa como paradójica la idea de hablar de las cárceles como hogares, ya que resulta una contradicción,

se ve a la cárcel como un hogar donde los adolescentes conviven con sus pares en el cumplimiento de una pena, asegurándose de ciertas necesidades de carácter básico.

Por otra parte, Banchemo (2016) observa la importancia de la educación en las cárceles con una perspectiva psico-socio pedagógica, donde pretende un cambio social en el contexto de encierro y la importancia de la formación en toda la educación que busca problematizar la realidad aprendiendo.

Estando reclusos se retoma el vínculo con lo educativo, motivando a jóvenes que habían sido desvinculados del sistema, a vincularse nuevamente con la adquisición de saberes. Varela (2019) encuentra en su estudio que los motivos por los que los privados de libertad han decidido retomar sus estudios se ve asociado a aprovechar la oportunidad, un pasatiempo donde se distraen y escapan del encierro, acortando las horas de ocio. Por lo tanto, el motivo no está en generar conocimientos, sino en una forma de mantener la mente ocupada.

Contempló lo encontrado por un equipo del Instituto Académico de Educación Social de la Facultad de Psicología (Silva Balerío et al, 2019), argumentando que los adolescentes se encontraban en pausa, porque el encierro les provocaba una afectación a su vida cotidiana, donde se acostumbran a nuevas formas y lógicas de la institución. A su vez, el egreso propone recuperar el vínculo con los cercanos y alejarse del encierro, tratar de adecuarse nuevamente la vida cotidiana, el mundo siguió mientras ellos se encontraban ahí.

En el proceso de egreso, se busca una salida del delito en los adolescentes, tratando que puedan reinsertarse en la sociedad alejados de los actos delictivos, acercándose a una cultura de trabajo y formación de oficio. Viscardi (2007) analizó la idea de trabajo como forma de salir adelante en los jóvenes privados de libertad, donde se les plantea a los adolescentes como vía de reinserción y recuperación, pero que es asumida como una actividad sin sentido que “da poca plata”, siendo el trabajo algo ambiguo, representando el camino bueno para la ley y sociedad, pero cuesta sostener por la rutina, se percibe como castigo, que aparece en el proceso de reinserción.

En línea con lo presente, Rodríguez (2015) aborda lo relacionado al trabajo y estudio desde la perspectiva de los adolescentes privados de libertad, quienes conceden una temprana inclusión en el ámbito laboral que los aleja del espacio educativo. Existen reiterados esfuerzos de parte de los jóvenes para no desvincularse de este espacio en el contexto de encierro, por medio de la adquisición de oficios con el fin de incrementar las posibilidades de

acceso a trabajo desestimando la posibilidad de continuar los estudios secundarios como prioridad.

El egreso es una salida que se refleja en el trabajo, la capacidad de adquirir un oficio como alternativa a la situación de vulnerabilidad y exclusión, retomando el camino del control social, en una sociedad que los oprime y persigue. Al respecto, cabe traer a colación lo expresado por Filardo, Cabrera y Aguiar (2010) “(...) es la juventud una etapa vital intensa en la toma de decisiones y en la que las circunstancias dejan marcas que fijan el rumbo para seguir en la vida (...)”

Marco teórico

El desarrollo de esta investigación está enmarcado en tres grandes ejes conceptuales, tales como juventud, educación y experiencia, y delitos, castigo y encierro; los cuales representan la orientación del análisis y los hallazgos encontrados. Para comenzar es necesario definir a los adolescentes, entendiendo que forman parte de la categoría joven pero replanteando el significado de la misma y qué sentidos se le atribuye a esta, en base al momento que están viviendo. Además, definir lo que se entiende por educación y la perspectiva de la experiencia escolar, tanto en un centro escolar y en un centro de privación de libertad, que similitudes y diferencias presentan ambos tipos de aprendizaje. Por último, contemplar las cuestiones de encierro y castigo, etapa determinante que aborda distintos procesos.

En base a los conceptos, tengo en cuenta los procesos educativos de cada adolescente entrevistado, en relación a sus vivencias, conocimientos, intereses y proyecciones, atravesados por la privación de libertad y lo respectivo al egreso en su condición de jóvenes. Asumiendo que la experiencia escolar es diferente para cada individuo, ya que el contexto social influye significativamente en cada proceso.

Juventud

Es importante presentar la visión de juventud asociadas a las trayectorias de los adolescentes, definir a estos individuos para comprender que forman parte de una categoría amplia, la cual se le permite captar ciertos matices históricos y subjetivos, teniendo en cuenta el momento que se encuentren, las responsabilidades que conlleva, la percepción de adultez y sí mismo, entre otros motivos que desdibujan lo significativo de ser joven. Existen varias posturas sobre

la definición, la más básica es no cuestionar la categoría y centrarse únicamente en un rango de edad estipulado, como guía general para ciertos casos, lo que no permite ver cuestiones y formas de actuar que son atravesadas en el ámbito social, más allá de la edad, por las diversas realidades vividas en los diferentes contextos que participan, los adolescentes.

Así lo dialogan Margulis y Urresti (1996) “Ser joven, por lo tanto, no depende sólo de la edad como característica biológica como condición del cuerpo. Tampoco depende solamente del sector social a que se pertenece, con la consiguiente posibilidad de acceder de manera diferencial a una moratoria, a una condición de privilegio.” (p.4).

La categoría juventud para los autores resulta significativa dependiendo de cómo esté rotulada sociológicamente, es decir, podemos encontrarlo como clasificatorio, preciso, ambiguo, o definitorio. Por lo que es necesario acompañar a la referencia de juventud asociada con la multiplicidad de situaciones en las que esta etapa de la vida se desenvuelve, presentando los marcos sociales que condicionan las distintas maneras de ser jóvenes.

Así lo contemplaba Gilbert Ulloa Brenes (2016) en su trabajo sobre las tendencias de la categoría juvenil, asociando la misma a una categoría social amplia en torno a la cual se entablan discusiones sobre su capacidad para dar cuenta de las diversas realidades vividas por los jóvenes en los diversos contextos en que estos participan. Contemplando que se vuelve problemático a su vez, la concepción e identificación de ésta, generando una problemática de asumirse como tales en los efectos de los adolescentes con una maduración temprana, la categoría ideal es trasladada a otro lugar en base a las necesidades de cada uno.

Por otra parte, Dubet (1987) sostiene que la juventud es una pantalla donde se proyectan las tensiones y las angustias de los adultos, donde el peso de las imágenes, de las representaciones y de los estereotipos proyectados sobre la juventud es más pesado cuando no se sabe verdaderamente de quien se habla. Esto se relaciona con la no determinación y autopercepción de una categoría que fluctúa en base a los contextos y condiciones.

Lo mismo sucede con la condición de género, que Margulis y Urresti (1996) coinciden con Dubet (1987), ya que hay una diferenciación respecto a la categoría juvenil entre hombres y mujeres, que entiende que hay más probabilidades de ser juvenil siendo hombre que siendo mujer, dado que los hijos implican urgencias distintas en la inversión del crédito social disponible.

La distancia que separa “la cultura escolar y las culturas juveniles no para de agrandarse”. La tensión entre las generaciones opone a los que se benefician del sistema, a menudo debido a su condición social y de clase, dejando de lado los que no consiguen entrar en él, atravesados por la edad. Muchos conocen el éxito escolar, pero otros se encuentran bajo el debilitamiento del mundo obrero y se sienten excluidos del propio sistema educativo que los debe formar para el futuro pero que los expulsa por la desigualdad. (Dubet, 1987)

A su vez, pensando el enfoque en los adolescentes de esta investigación y siguiendo a Dubet (1987) los jóvenes son considerados como potencialmente peligrosos porque escapan a cualquier control, lo que implica que las instituciones deban ocuparse de “enderezarlos”, es decir que la juventud es un asunto del Estado y la sociedad. A su vez, los certificados de estudios otorgan legitimidad a las diversas etapas de la infancia, y el alejamiento mencionado se puede relacionar con las expectativas asociadas a los estudios.

Por otra parte, Willis (1997) desarrolla la idea de temprana adultez, en base al alejamiento de la adolescencia para seguir lógicas de adultos, una nueva forma de madurar de manera temprana alejada de lo común y de la norma, de lo que se espera de los adolescentes a esa edad. Los jóvenes que se encuentran en conflicto con la ley se alejan del proceso de control social, para adentrarse en otro mundo que podría asociarse con el adulto; asumen códigos y trayectorias de adultos a una temprana edad, realizando en este caso, actividades delictivas.

Es interesante contemplar un breve planteo que surge de Tenenbaum (et al, 2021) relacionado a que las adolescencias de jóvenes que incursionan en el delito, cuentan con una des infantilización, una necesidad de percibirse adultos de manera identitaria y en sus actos, rodeados de grupos y ejemplos que no los acompañan en el trayecto y decisiones de un adolescente. Esta idea se agudiza aún más, cuando ingresan a INISA, que en esa categoría juvenil y en el encierro, se les permite ser niños, realizar actividades y llevar una vida bajo el encierro y guiadas por el control social.

A su vez, contempló los aportes de Rivero (2014) quien argumenta que los jóvenes con nivel educativo bajo sufren una transición a la adultez de una forma precoz y con peores herramientas respecto al resto de los jóvenes; resulta una preparación más pobre y precaria. En línea con lo que presenta el autor, los fenómenos de exclusión social que operan actualmente en la sociedad configuran un panorama con hogares que viven con una o más

necesidades básicas insatisfechas, en condiciones de precariedad, segregados y expuestos; una realidad de las distintas trayectorias juveniles, donde sufren una transición a la adultez.

Además, en línea con la juventud me parece relevante contemplar el desempeño de los vínculos, tomando el significado de pertenencia, ya sea a un grupo o pares, formando su identidad y relacionamiento, El sentido de pertenencia que se da al grupo, al centro, a la comunidad, es un factor importante en los distintos contextos de los adolescentes, resaltó la idea de pertenencia y exclusión, que generan un sufrimiento propio de la tensión de no formar parte, es decir que ese sentimiento de pertenencia es necesario para el desarrollo. (Viscardi y Alonso, 2015)

Educación y experiencia

Debo mencionar la relevancia normativa sobre la ley orgánica de la educación en Uruguay, como punto de partida para la conceptualización de este eje, teniendo en cuenta que el Estado en conjunto con actores sociales y colectivos, velan por la obligatoriedad y universalidad de la educación. La enseñanza es vista como un pilar fundamental para el proceso de socialización de los individuos y desarrollo humano.

A su vez, es visto como un mecanismo de control social, fomentado como necesario, el cual se vuelve un gran legitimador y regulador de la sociedad. Está claro y aceptado que la escuela como institución del estado cumple un rol fundamental, es necesario para la formación ciudadana en conjunto con la sociedad. (Viscardi y Alonso, 2015) Según la normativa, entiendo que las condiciones están dadas y son impulsadas de parte del Estado y la sociedad, lo que es preciso comprender que ocurre con esa consigna, debido a que se establece una educación universal y obligatoria, pero existe una demanda social relacionada a las condiciones de esta. "... se establece algo como obligatorio, pero no existen mecanismos coercitivos para "obligar" a nadie a concurrir a la educación media, mucho menos para aprobarla." (Filardo y Mancebo, 2013, p.7).

Por lo tanto, la realidad no acompaña a la norma, podría mencionar que el alcance e importancia no es accesible para todos y todas por igual, influyen muchos otros factores que imposibilitan, realidades particulares que no permiten ese proceso de una manera lineal. "Para que la educación sea efectivamente un derecho, es indispensable el cumplimiento de ciertas obligaciones por parte de los padres y los Estados: los primeros poseen la obligación

de educar a sus hijos y enviarlos a la escuela, los segundos deben proveer escuelas y hacerlas gratuitas” (Filardo y Mancebo, 2013, p.8).

Educar no se encuentra centrado solamente en la adquisición de conocimientos y las normas de convivencia, sino que implica un sentido más complejo, donde se atraviesan nuestras creencias y vivencias, dentro de un proceso de carácter fundamental para el desarrollo.. El aprendizaje muchas veces se desplaza del centro al cual asociamos como educación formal, por ejemplo no representa solo la convivencia del liceo, sino que trasciende y se desplaza en muchos casos.

Los valores instaurados por la matriz vareliana y que conforman la esencia de este imaginario, símbolos de ciudadanía para nuestro Estado-Nación en principios y para la institucionalidad escolar emergente, se ven desafiados en la actualidad (Viscardi y Alonso, 2015). A su vez, en línea con lo mencionado anteriormente Viscardi (2021) agrega que los tiempos han cambiado y el público escolar también, como fenómenos de desintegración social, desafiliación, cambios socioculturales que rompen con los valores de la matriz.

La cotidianidad de cada escuela es atravesada por la segmentación de la idea de universalidad, se desafía hoy en día esa realidad. Por lo tanto, si la educación representa un factor de socialización asociada al desarrollo humano, los principios de la universalización de José Pedro Varela son puestos en cuestionamiento con la realidad actual. Como lo plantea Viscardi (2006) se debe defender y sostener la importancia de la asistencia al sistema educativo para niños y jóvenes, procurar el desarrollo de habilidades y conocimientos, insertar hábitos y rutinas de estudio, que resulta difíciles en jóvenes vulnerables o con distintas problemáticas, que deja en evidencia las dificultades de la sociedad uruguaya a la hora de democratizar el acceso al sistema educativo, de alfabetizar a su población y de ofrecer canales de integración y protección efectivos a los sectores socialmente vulnerables.

Por otra parte, centrándome en la experiencia escolar, desde una mirada realista de los actores, contemplando la realidad de cada uno, con las diferentes particularidades y factores influyentes, comprendo que no existe un camino ideal como se lo estipula o impulsa. Desde Dubet (1998) entiendo que la escuela representa un lugar de socialización muy relevante, que se da en conjunto con la familia, donde pasamos gran parte del tiempo y desarrollamos a lo largo de nuestra vida. Separa esa experiencia de algo asociado solo a lo educativo, desde un carácter más multidimensional. Retomo la importancia de la educación y este proceso en la

construcción y desarrollo desde una visión de sujetos de derechos, no solo en la adquisición de conocimientos.

A su vez, comprender lo significativo de las desvinculaciones educativas ya que exponen condiciones de vulnerabilidad – concepto que atraviesa distintas etapas en esta investigación –. Esping Andersen (1999) hablaban de un estado de riesgo atribuido a los orígenes, problematizan que los efectos de la vulnerabilidad se debían a una herencia de clase intergeneracional. Debo destacar que este concepto se vuelve a referir a lo mencionado con antelación, de que las experiencias educativas son atravesadas por distintos factores y no se da una linealidad de lo que se espera o pretende.

No es menor, contemplar que las experiencias se vuelven más singulares si lo asociamos con los jóvenes en conflicto con el delito, siguiendo a Viscardi (2006) la experiencia escolar estos casos no se alcanza el nivel educativo estipulado como obligatorio por la ley a su edad, por lo que se encuentran fuertemente rezagados. Por lo tanto, la adquisición de saberes está mayormente relacionada al aprendizaje de un oficio que les brinde una salida laboral, para contemplar otra visión del futuro.

Por otra parte, como es visto en Pérez (2017), cuando un sujeto no puede acceder a los espacios educativos necesarios como por ejemplo los centros de enseñanza media, cuando queda excluido de estos, pierde toda posibilidad, tanto en el futuro como el presente, ya que se imposibilita de experiencias, vivencias, intercambios, bienes simbólicos y situaciones que solamente ocurren en los centros de estudio. El pasaje por los centros educativos, los procesos de formación que en ellos circulan y la condición de estudiante, dejan huellas profundas en la construcción identitaria, con rasgos bien diferenciados según la experiencia.

Delito, castigo y encierro.

Criarse bajo un contexto carenciado genera en el proceso y desarrollo mucha violencia y exclusión, que afectan significativamente el causal de las trayectorias de vida. Lo que lleva, en muchos casos y por diversos factores e impulsos, a la incursión en actos delictivos en las adolescencia. Es esperable que dado un alejamiento del centro educativo y las distintas problemáticas personales ligadas a la desigualdad y carencias – no solo las materiales –, se generen procesos delictivos, insertos en una adultez prematura generada por la desigualdad y la condición de clase.

La decisión de cometer actos delictivos desde temprana edad se lleva a cabo por múltiples factores, construyéndose con los impulsos y necesidades, que pueden estar influidos en contextos vulnerables. A su vez, esta decisión puede ser comprendida con una idea de rebeldía, siguiendo el discurso de Willis (1997) se ve reflejado como una oposición a la institución educativa, concentradas en las ofertas del capitalismo referidas a las condiciones y carencias de clase; en el amplio sistema simbólico de la juventud.

Es interesante tomar el cuestionamiento de Matza (2014), quien concibe a los jóvenes que delinquen como parte del mismo sistema de valores y creencias que el resto de la ciudadanía; solo que sus prácticas y costumbres delictivas reproducen, deforman y resignifican las perspectivas legales. El autor sostiene que no existen diferencias entre un transgresor del delito y un ciudadano respetuoso de la ley, rompiendo con la vieja idea de la criminología positivista de que los jóvenes que delinquen transitan una carrera delictiva; ya que existe múltiples factores que llevan a la incursión de delito sin la razón de percibirse delincuentes de oficio.

A modo de profundizar, no existe un alejamiento de la ciudadanía de los transgresores, contemplando a Kessler (2004) quien toma en cuenta que se espera que el delito y el trabajo comprendan actividades excluyentes, separando la sociedad entre los justos y los desviados; pero presenta que existen casos de combinación, sucesos simultáneos de actividades legales con ilegales. Lleva el análisis a otro nivel, contemplando la realidad de mezclar “escuela y robo”, una experiencia de baja intensidad, una escolaridad de poca exigencia y de escasa marca subjetiva, como forma de socialización.

En línea con Matza (2014) comprendo que los adolescentes en la incursión del delito son llevados por patrones convencionales de grupo o necesidades causales, la que el actor llama “situación de deriva”. Este concepto se refiere a la fase intermedia entre la libertad y el control social, la incursión delictiva en el proceso de ser capturados por las instituciones coercitivas. Matza define a la deriva como un proceso gradual en movimiento, que perdura hasta la adultez, siguiendo o no en la incursión ilícita, condiciona a los jóvenes, los culpabiliza de hechos que presentan un trasfondo afectado por el entorno, las familias, los vínculos, la comunidad, las víctimas y la capitalización; lo que culmina con creencias de diferencias morales entre los actores delictivos y la sociedad, siendo una persecución contra los jóvenes pobres especulando una delincuencia juvenil.

Con respecto a las instituciones de control, debo mencionar que la cárcel responde a un modelo de sociedad. El adentro de esta habla, de muchas maneras, sobre el afuera de sus muros y castigos, como afirma Davis (2003) “La prisión funciona por lo tanto ideológicamente como un lugar abstracto en el que los indeseables son depositados, liberándonos de la responsabilidad de pensar acerca de los reales problemas que afligen esas comunidades de donde los prisioneros son arrojados en tan desproporcionadas cantidades.” (p.16). En el concepto de deriva los adolescentes son captados por sus actos en instituciones privativas donde se los pretende corregir y contener, de sus actos y decisiones.

La ausencia sostenida de una política integral de atención a las personas privadas de libertad fortalece la producción de una subjetividad carcelaria vulnerable, que se nutre esencialmente de aprendizajes vinculados a la cultura del encierro. Foucault (1975) discute el concepto histórico del castigo, el pasaje y la implicancia del cuerpo con este, que se ve atravesado en la actualidad en la prisión, llevando consigo cierto suplemento punitivo que concierne al cuerpo. A su vez, el castigo penal representa el poder soberano contra los crímenes, con un función generalizada del cuerpo social para castigarlo, ya que la sociedad tiene el derecho de alzarse contra éste, como reparación del daño causado.

Por otra parte, con una mirada estigmatizante de los jóvenes hacia el delito y la privación de libertad, Morás (2012) cuestiona que existe un imaginario establecido del joven infractor y por más que se diferenciarán los centros penitenciarios de menores, respecto a los de adultos; los jóvenes igual adquirirían más herramientas y lógicas delictivas, consumos y problemas más agudos con respecto a estar en la calle.

Además, tomó lo presentado por Barbero (2018), donde contempla que en los centros de encierro adolescente todas las actividades diarias están programadas, siendo acompañadas todo el tiempo de otros. El reglamento muestra de manera contundente cómo se distribuyen y organizan los tiempos y los espacios de los adolescentes, relacionando su forma de estar y transitar por el centro desde el inicio de la jornada hasta su finalización. Todas las actividades, desde las más básicas hasta las recreativas, están pautadas por el reglamento.

Por otra parte, en línea con Fernandez Enguita (1991), se busca en ese contexto de encierro formar a los jóvenes, capacitarlos para su incorporación al trabajo, como salida al delito luego de cumplida su pena. En palabras del autor, la función más importante de la escuela, independientemente de los cometidos de la educación se ve como un desarrollo personal el

hecho de que la organización y funcionamiento de la escuela están determinados por sus funciones de capacitación y socialización laboral.

A su vez, Barbero (2018) habla de que el disciplinamiento de los adolescentes es importante porque se entiende que es crucial para la resocialización de los jóvenes, a los cuales se los educa para cumplir las reglas y normas del centro. Comprendiendo que cuentan con una serie de actividades socioeducativas que pueden participar para el beneficio de su desarrollo, los jóvenes comprenden el fin único de ocupar el tiempo, son percibidos como una herramienta de conducta y acortar el encierro.

Por último, no puedo dejar de lado lo significativo de la culminación del pasaje por un centro de encierro, lo que se contempla respecto al egreso de la privación de libertad, de acuerdo con Visher y Travis (2003), implica a varias dimensiones que juegan en conjunto, que articulan a la familia, la comunidad, el estado y las características individuales de cada uno. Es importante contar con un soporte familiar, se debe contemplar la posibilidad de tener una familia o tutores presentes en esta transición ya que genera incertidumbre y un nuevo camino para cada adolescente.

Preguntas y Objetivos de la investigación

La elaboración de este proyecto parte de una pregunta general relacionada a **¿Qué sentidos les atribuyen los adolescentes egresados del INISA a su experiencia escolar y trayectorias educativas?**

Se proponen los siguientes objetivos específicos:

1. Explorar las experiencias escolares previas a la privación de libertad, comprendiendo el entorno de cada adolescente.
2. Indagar sobre las vivencias y experiencias escolares en INISA.
3. Contemplar las vivencias posteriores al egreso y actualidad.

Abordaje metodológico

Metodología cualitativa

Este trabajo se enmarca en una metodología cualitativa, de carácter descriptivo, centrándose en la utilización de un lenguaje verbal analítico que no recurre a la cuantificación. Como afirma Verd (2016): "... la investigación descriptiva tiene como finalidad presentar de modo coherente y consistente las principales características de un fenómeno social." (p.89). Género un análisis, con el fin de adentrarme en la vida y la cotidianidad de los adolescentes, haciendo énfasis en las vivencias y sentires.

El fenómeno estudiado es de carácter multidimensional, porque concierne varios aspectos al problema de investigación planteado, los cuales se ven afectados dependiendo del contexto personal de cada individuo, de las experiencias de vida, influencias, trastornos, abandonos, vínculos, adicciones y entre otros motivos que transita cada sujeto. Se enmarca en una perspectiva de enfoque fenomenológico, donde analizó las experiencias con el entorno y me preocupo por los aspectos esenciales de vida y conciencia.

"El método cualitativo es el instrumento privilegiado de los estudios que se proponen comprender los significados (observar, escuchar, comprender) y donde el investigador se involucra personalmente en el proceso de recolección de datos a través del trabajo de campo y, por ende, es parte del instrumento de recolección." (Quiñones, et all, 2017, p.80)

El objetivo como investigadores es la reconstrucción del mundo interior, de la experiencia del sujeto, ya que cada individuo tiene su propia forma de experimentar la temporalidad, la espacialidad, la materialidad, pero cada una de estas coordenadas debe entenderse en relación con las demás y con su mundo interior. Destacó particularidades y diferencias entre cada adolescente respecto a vivencias exclusivas y particulares de cada uno. Son variaciones que pueden indicar la importancia del fenómeno a estudiar (Hycner, 1985).

Reivindico a la perspectiva de enfoque fenomenológico como necesaria, ya que se busca analizar la experiencia de las personas con su entorno de vida y se preocupa por los aspectos esenciales de su vida y conciencia. Indago entre los entrevistados explorando los significados de sus experiencias y vivencias en cuanto al fenómeno. "El fenomenólogo quiere entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor. Examina el modo en que se experimenta el mundo. La realidad que importa es lo que las personas perciben como

importante." (Taylor, S.J y Bogdan, R, p.16). Por lo tanto, es un descubrimiento de los significados, atravesados por fenómenos y experiencias individuales, donde a través del análisis de descripciones y centrándose en la experiencia vivida de las personas, se pueden establecer similitudes o diferencias en las trayectorias estudiadas.

Técnicas de relevamiento

Continuando con una perspectiva cualitativa, según lo expuesto por Batthyány y Cabrera (2011) "Los investigadores cualitativos recopilan datos por sí mismos al examinar documentos, observar el comportamiento o entrevistar participantes." (p.78). Esta investigación se desarrolla en base a la técnica de entrevista, definiéndose como una interacción verbal cara a cara constituida por preguntas y respuestas orientadas a una temática u objetivo específicos, es una técnica para el acercamiento al objeto de estudio de muy extenso uso en la investigación social (Oxman, 1998)

A su vez, según Corbetta (2007), las entrevistas pueden ser clasificadas según su grado de estandarización, referidos al grado de libertad o restricción; existiendo las entrevistas estructuradas, semi estructuradas y no estructuradas. Este trabajo se realiza bajo la entrevista semiestructurada, dispongo de una serie de temas que fueron tratados para trabajar a lo largo de cada entrevista, dejando la propuesta abierta a los relatos de cada adolescente.

Blanche (1989) definía empíricamente a la entrevista de investigación como una entrevista entre dos personas, un entrevistador y un entrevistado, dirigida y registrada por el entrevistador; este último tiene como objetivo favorecer la producción de un discurso lineal del entrevistado sobre un tema definido en el marco de una investigación, La entrevista de investigación es utilizada para estudiar los hechos de los que la palabra es el vector.

Por lo tanto, se culminó con la realización de doce entrevistas a trece adolescentes – una entrevista grupal, con dos hermanos mellizos –. Las características de los adolescentes son similares, siendo específicamente varones y contemplando un rango de edad entre 16 y 20 años, teniendo como requisito que hayan sido institucionalizados, pasando por medidas privativas de libertad durante su pena – es decir, haber estado privados de su libertad en algún centro de INISA, ya sea en Canelones o Montevideo –, y que hayan realizado la educación básica formal – y otras actividades educativas – durante ese proceso.

Se toma a la entrevista como un encuentro social, en línea con Oxman (1998) refiere a un evento comunicativo construido progresivo y cooperativamente por ambos, aunque el interés recaiga en el entrevistado, es importante generar un diálogo y relación con los participantes, como método de producir verdad a través de los sentidos.

A su vez, retomando los conceptos de la fenomenología, según Hycner (1985), no se puede reducir a un conjunto de instrucciones o códigos, refiero a una postura de investigación con objetivos claros; es decir, estas trece entrevistas que analizó no son un ejemplo de alguna teoría ya expuesta, sino que representan un fenómeno propio, con un significado claro vinculado a la trayectoria escolar y experiencias de vida. Con la importancia en comprender el significado desde la propia visión de los adolescentes, su experiencia en cada contexto.

Estrategias e instrumentos para el análisis

Los datos recabados en las entrevistas fueron guiados mediante una pauta que abarca tres dimensiones sobre la experiencia educativa previa, las vivencias en INISA y el egreso contemplando los intereses y vivencias en la actualidad. De ella se desprenden las categorías analíticas tomadas, donde algunas dimensiones presentan más énfasis que otras, y a su vez, otras quedan con menos relevancia entre los indagados. Basado en la teoría fundada como método de análisis y codificación, que centra la importancia en los datos y las palabras, dando lugar a la comprensión, mediante un proceso de codificación abierta.

En palabras de Strauss y Corbin (2002) es sumamente necesario como analistas poder aprovechar los datos que nos brindan las personas, teniendo cuidado con los sesgos que pueden aparecer en dicho análisis – relacionados con nuestras creencias y percepciones –. Llevando un análisis minucioso, detallado, genere códigos y categorías afin, caracterizado por una dinámica abierta, en un proceso que fluye. Además, Gibbs (2007) define a la teoría fundamentada como el sentido de la codificación, es decir, una teoría, refiere por igual a la conformación de ideas teóricas o hipótesis en forma inductiva desde los datos, contrariamente a la deducción de teorías planteadas anteriormente.

A su vez, a través de un análisis de discurso, se complementa la teoría fundada con elementos discursivos tomados de los relatos de los adolescentes, ya que en esta investigación se indagan sobre temas delicados de la vida de cada entrevistado, los cuales mostraron dificultades para relatar las experiencias violentas y vulnerables. Lo que resulta del análisis

de discurso es un diálogo de un texto con el contexto, basándose en la interacción, donde se generan conceptos y retóricas para distinguir las distintas acciones e intenciones.

Como lo presenta Van Dijk (2001/2002) existen *estructuras* no-verbales: – tales como gestos –, que acentúan significados negativos sobre un grupo; los *sonidos* – tales como entonaciones –, las *sintaxis* que des enfatizan la responsabilidad de las acciones – activo/pasivo –, el léxico que selecciona las palabras adecuadas – siendo más o menos negativas sobre “ellos” o positivas sobre “nosotros” –, un *significado local* que desvía la intención siendo sesgado con nuestras acciones pero detallista y preciso con las de los otros; un *significado global del discurso* que selecciona o acentúa asuntos positivos para “nosotros” y negativos para “ellos”; los *dispositivos retóricos* – tales como metáfora, metonimia, hipérbole, eufemismo, ironía – donde nuevamente, centrar la atención en la información positiva o negativa sobre “nosotros y ellos”; la *interacción* que interrumpe exposiciones de otros. Esto representa una breve lista, un pantallazo del amplio análisis de discurso, con sus interpretaciones, del cual funde las bases del análisis.

Apartado de análisis

El apartado de análisis se estructura en tres capítulos que dan respuesta a nuestros objetivos específicos, siguiendo una mirada de los propios actores, dialogando los relatos con la teoría. Todos los capítulos están titulados con una frase recabada de las entrevistas, con la finalidad de dar cuenta de la situación y percepción desde la propia visión de los adolescentes.

En primera instancia, se presenta el capítulo “*Pase por muchas cosas*” dando inicio a la primera etapa de los adolescentes indagados, contemplando sus experiencias escolares y situación previa a la privación de libertad, bajo el concepto de juventud al que pertenecen. Es el momento de acercamiento al mundo del delito, alejamiento de las instituciones educativas, desplazamiento del espacio antes del ingreso a INISA. Se contemplan las vivencias de cada uno asociadas a situaciones de abandono, desigualdades, problemáticas de consumo y relacionamiento con su grupo de pares.

En segunda instancia, se presenta el capítulo “*Encerrado, dentro de cuatro paredes*”, relacionado con las vivencias y experiencias en INISA. Representa la segunda etapa en la vida de los adolescentes, un momento de cambios, con encierro y vigilancia absoluta, donde atraviesan violencias y problemáticas de convivencia significativas percibidas con total

naturalidad. A su vez, surge un interés por las actividades educativas con la finalidad de escapar del encierro, es el motor de aprendizaje de los adolescentes bajo ese contexto; replanteando los motivos y sentidos de la educación para los entrevistados.

En tercera y última instancia, se presenta el capítulo *“En mi cabeza el estudio no pasa”*, que dará cuenta de las vivencias posteriores al egreso, la realidad que acontece a cada uno luego de estar en pausa cumpliendo una condena. Se encuentran a la salida de INISA con los mismos problemas y necesidades pasadas. Encontramos a jóvenes con una gran percepción de sí como adultos, padeciendo las responsabilidades y ante el recuerdo paradójico de experimentar el encierro como un lugar violento, pero que les brinda seguridades materiales tales como un techo, una cama, un plato de comida, etc. encontrándose acompañados con una percepción de protección dentro de la privación de libertad. La actualidad presenta una incertidumbre constante, donde no hay espacio para replantearse estudiar, se debe trabajar para conseguir dinero y no recaer en actos delictivos; un desafío continuo de la percepción de la adultez, el arrepentimiento por el tiempo perdido y un futuro poco prometedor.

“Pase por muchas cosas”

Es necesario comenzar realizando el corte temporal establecido referente a esta etapa, donde me centro en indagar todo lo relacionado con las vivencias y experiencias escolares previas a la privación de libertad, asumiendo que el contexto de los entrevistados en este momento es conflictivo, ya que distintas problemáticas estuvieron presentes, donde la realización de actos delictivos aparece y surge en simultáneo con la trayectoria escolar, enfrentando las desigualdades y vulnerabilidades de cada historia. Las familias en la mayoría de los casos se expresan como ausentes y las carencias, vínculos o adicciones son el motor de muchas decisiones en estos jóvenes.

Para comprender a estos jóvenes es necesario definirlos, contemplando que para la edad con la que cuentan integran la categoría adolescente/joven/menor de edad lo cual, siguiendo a Margulis y Urresti (1996), no depende solo de la edad, ni del sector social al que se pertenece, sino de múltiples cuestiones influyentes de privilegio y desigualdad.

Además, lo que respecta a la experiencia escolar se ve atravesada por problemáticas y necesidades, donde se desplaza el centro de estudio y motivación educativa en un contexto crítico para cada adolescente entrevistado, tal como expresa un adolescente entrevistado: *“Es*

que yo tengo responsabilidades desde que soy re chico, yo tenía 12 años y ya estaba trabajando; yo ya estoy, ya tengo responsabilidades de antes” (Adolescente 13)

Así, en sintonía con lo que analiza Dubet (1987), se aprecia la distancia la distancia que separa la cultura escolar y las culturas juveniles, generando tensiones, donde se alejan aquellos que por su condición de clase no consiguen seguir en el sistema escolar, dejando de lado proceso e ingresando al mundo del trabajo, pero en una situación precaria, marcada por la exclusión y desigualdad.

La institución educativa representa un pilar fundamental en el desarrollo de todos los adolescentes, no solo como medio de adquirir conocimientos, si no también es un espacio de relacionamiento con sus pares y desarrollo social de cada individuo. La asistencia al centro educativo entre los indagados depende de las motivaciones de cada uno, a pesar de una necesidad pronta de trabajar y obtener ingresos,, y la poca utilidad que perciben en las instituciones educativas.

En los relatos de los adolescentes asociados a esta etapa, la asistencia al centro educativo está determinada por la propia voluntad de los adolescentes, quienes encuentran en la concurrencia al liceo una forma de ocupar el tiempo, relacionarse con jóvenes de su edad, siendo un lugar de encuentro y diversión que se aleja del aprendizaje educativo. *“La gente, que iba con la gente de mi misma edad, corte yo iba a chiviar en realidad al Liceo, ta después en clase imagínate.” (Adolescente 12)*

En jóvenes con un nivel socioeconómico bajo, con familia conflictivas, una cultura alejada de la cultura escolar, los relatos indican la ausencia de un impulso o apoyo para lograr esa continuidad, como tampoco se expresan los recursos, ni las posibilidades, ya que no se cuentan con todas las necesidades básicas para realizar actividades educativas de forma acompañada y aceptada dentro de su entorno.

En este marco la concurrencia a la institución educativa se representa como un escape de los conflictos del hogar y de encuentro con sus pares, más allá de los mandatos de obligatoriedad de su asistencia. Esto se corresponde al argumento de Filardo y Mancebo (2013), ya que no hay ninguna vía que obligue a los adolescentes a concurrir al centro educativo y estudiar, no existe poder coercitivo que lo imponga.

Los tiempos liceales de los entrevistados son recordados como buenas épocas asociadas a las salidas, amistades, actos delictivos que los proveían del dinero necesario para adquirir bienes materiales y de consumo, donde también se perciben problemáticas de adicción y alejamiento paulatino del centro educativo, en un contexto previo a la privación de libertad. *“Me juntaba con amigas o amigos, o nos rateábamos, hacíamos riña en el liceo”.* (Adolescente 10)

Así, los adolescentes no expresan como imprescindible concurrir a un centro educativo y la formación de esa índole, cuando existen necesidades y carencias que atraviesan otras cuestiones en cada trayectoria. Se expresan necesidades materiales, básicas, económicas, de cuidados o responsabilidades, que atraviesan las decisiones de los adolescentes que se enfrentan a una realidad de responsabilidades y decisiones contando con las herramientas del entorno y su edad. En este marco, se expresa la la incursión en el delito y en el consumo de drogas, como actividades adrenalínicas y placenteras, que les generan estatus y les permiten acceder a recursos. *“Eran los mejores tiempos porque andaba por todos lados, con chiquilinas, o andaba de joda, andaba robando, siempre tenía plata.”* (Adolescente 2)

Así, los relatos sobre la institución educativa comprende otro tipo de aprendizajes y relacionamiento que no se expresan como valiosos, no está contemplada la adquisición de conocimientos o interés de esa índole, no se evidencia una percepción significativa de esa experiencia vivida en la institución, lo que resulta una vivencia distinta en las trayectorias escolares de estos adolescentes, la cual se sostiene por un lapso breve pero es atravesada por otros sentidos.

“Cuando empecé el liceo sí, me empecé a relacionar con gente del barrio. Y eran un grupito y yo lo miraba y yo para mí era pa que bueno sería, no sé o me gustaría estar ahí, parar ahí con ellos, yo sabía que se drogaban, que faltaban, que se iban, que hacían las cosas mal, pero no sé, era un botija travieso que quería experimentar.” (Adolescente 8)

Así, los vínculos y el experimentar cosas nuevas son el motor de la adrenalina que motiva la incursión en el delito, se encuentran varios argumentos y sentidos atribuidos a la hora de cometer actos delictivos en los entrevistados, encontrándose una mayor influencia por las amistades, vínculos y la necesidad adquirir bienes materiales de consumo – propias de su condición de clase –, que representa a jóvenes desprotegidos en el ámbito familiar y con necesidades básicas insatisfechas que los llevan a toparse con el delito como el medio para adquirir lo que desean y/o necesitan.

En los relatos no se expresa una antecendencia temporal entre la desvinculación directa del sistema educativo y la realización de actos delictivos, estos se dan en simultáneo por un periodo de tiempo, aunque existen los casos de un posterior abandono de la institución, previo a la privación de libertad. Relacionado con la idea de Kessler (2004) referida a la realidad de combinar “escuela y robo”, como actividades simultáneas a través de una baja intensidad escolar y poco exigida como manera de socialización de los adolescentes. “*Yo podría estar robando y todo, pero nunca deje el estudio, o sea, yo iba al zorri y ta, de mañana iba al zorri y de tarde robaba, era así, no tenía otra cosa para hacer.*” (Adolescente 13)

A su vez, se logra asociar lo mencionado anteriormente con Anfitti, Ríos y Menese (2013), quienes comprueban que los jóvenes comienzan a delinquir mientras siguen estando asociados al sistema educativo, esa afiliación se mantiene y corresponde al desplazamiento del centro, lo que significa el asistir a clase para los entrevistados. Estos autores asumen que los jóvenes no se dedicaban solamente al delito, sino que en paralelo realizaban las actividades que los enmarca como adolescentes, en un torno legal.

Es interesante relacionar a la experiencia escolar como una etapa educativa significativa, independientemente de la adquisición de conocimientos. Los hallazgos permiten comprender que cada situación de los entrevistados y su falta de interés por lo escolar no es aislada, es decir, ocurre por otras faltas y problemáticas de su vida cotidiana. Con esto no quiero decir que ese momento de la vida en la etapa de la adolescencia no resulte significativo, teniendo en cuenta que hay una perspectiva histórica relacionada a la educación, su universalización y lo fundamental que es para los adolescentes en su desarrollo, proveniente de la era Vareliana.

Retomando lo expuesto por Viscardi (2021) sobre la importancia del contexto actual que atraviesa el público escolar, en tiempos de cambios atravesados por el fenómeno de la desintegración social, desafiliación escolar y cambios que rompen con la normativa que impulsa los valores varelianos como universales e iguales para todos los adolescentes. Debo destacar que hay una pluralidad de las vivencias de todos los adolescentes entrevistados relacionada con la etapa escolar, ya que conviven con desigualdades y vulnerabilidades que no les permiten transitar por ese camino de una manera lineal.

La experiencia escolar en estos adolescentes pasa desapercibida en sus historias, no se percibe interés o importancia de parte de los entrevistados, más que una poco frecuente pero

sostenida asistencia al centro, donde interactúan con sus pares y se escapan de sus hogares como forma de ocupar el tiempo. Estos adolescentes presentan carencias de atención y lejanía de las necesidades académicas, donde se expresa un claro desinterés y conflicto con el vínculo educativo. Así lo comentaba el *Adolescente 1*: “*No tenía interés en nada, no quería estudiar nada*”.

Entiendo que estos jóvenes expresan un bajo interés educativo por distintos factores que los vulnera y excluye; como el caso de Juan Corrales presentado por Rivero, Viscardi y Habiaga (2021) entendiendo que ante situaciones conflictivas se presenta una pedagogía excluyente, donde el derecho a la educación se ve limitado dependiendo el contexto. El accionar de las instituciones aleja a los adolescentes, aunque no pretenda una voluntad expresada de excluir, comprendiendo que en el plano formal, el sistema educativo es abierto y universal, casos como el de Juan muestran el funcionamiento de exclusión.

A su vez, estos jóvenes persiguen un fuerte rezago de la educación, ya que no logran integrarse por no alcanzarse el nivel en los años estipulados, quedando excluidos del sistema (Viscardi 2006). Un sistema que los aleja y no los acompaña, por sus situaciones y contextos de vida, donde los actos delictivos a través de los vínculos y necesidades producto del alejamiento son alentadores, en condiciones asociadas a la condición de clase social y desigualdades.

La falta de interés en estudiar estaba presente pero se sostenía el vínculo, por un lapso corto de tiempo el centro educativo formaba parte de sus vidas, que no los excluía de la incursión en el delito, representando dos actividades en simultáneo, donde de mañana asistían al liceo y de tarde participaban de actividades delictivas, como por ejemplo el hurto o rapiña, encuadradas en situaciones de consumo problemático y la privación material “*Si vos lo necesitas, necesitas la plata y salís a robar, vos salís a robar con un pensamiento, vos podés ganar o poder perder; pero vos vas a salir con las más ganas de ganar*” (*Adolescente 13*).

Las necesidades corresponden a la idea de formar parte de un mundo de consumo, de estilos, un mundo en el cual los adolescentes son excluidos, donde participan del delito por una necesidad de formar parte, de no quedar por fuera de sus semejantes y grupos de pares (Viscardi, 2006). Es interesante ilustrar la idea de que con el dinero que recaudaban de alguna actividad delictiva – por ejemplo el hurto –, ellos podían permitirse tener un celular o calzado nuevo, salir con con amigos y/o parejas; ello, encuadrado en una necesidad de consumo y

estatus de clase, como medida de no quedar excluidos y por fuera de la sociedad, s. Es decir, que a partir del consumo posibilitado por las actividades delictivas podían sentirse integrados y disfrutar de bienes y servicios de su interés.

Lo más importante de este capítulo está referido al contexto que vivió cada uno de los entrevistados en ese momento, aquellas cosas por las cuales tuvieron que pasar en esa etapa, la cual se esperaba estar relacionadas a la educación – que en estos casos no se ve una asociación –, donde puntualmente son las vivencias del inicio de su adolescencia.

A su vez, resulta notoria la ausencia de referencias adultas en los discursos de los adolescentes, los padres no se encuentran presentes en sus vidas; los dejan con la libertad y responsabilidad en ellos mismos, en el libre albedrío de lo que representa “la calle”, las amistades, la droga y otras responsabilidades que cargan desde temprana edad, como la obligación de satisfacer sus necesidades básicas y convivir en un hogar conflictivo en la mayoría de los casos.

“No era que mi madre nos calzaba y nos vestía o no, yo desde que era un gurí tenía que conseguirme mis championes, mi ropa, mis cosas para estudiar, yo era chiquito y me las compraba yo, lo que era mis útiles y todo; yo a los 13 años me fui a vivir solo.” (Adolescente 7)

Así, los diferentes conflictos familiares y el abandono lleva en estos adolescentes a un alejamiento del hogar que se asocia a la experiencia de “la calle”, ya que del malestar de la convivencia familiar, se impulsa a realizar salidas temporales del mismo, salidas que representan la realización de delitos. En base a una comparativa de las experiencias de vida y el tipo de delito que realizan los adolescentes. (Viscardi, 2006).

El descubrimiento de la falta de referencias familiares en estos casos es frecuente, denota la vulnerabilidad a la cual están expuestos, encontrando los roles de cuidados y límites desdibujados, siendo presente y recurrente en la mayoría de los casos entrevistados. A su vez, los adolescentes suelen tener más hermanos que pasaron por lo mismo que ellos, contemplando una falta de atención generalizada y más carencias que no se relacionan sólo a lo económico. Los problemas familiares representan una de las problemáticas que aún persiste luego de la privación de libertad, como por ejemplo un mal relacionamiento con la familia, que genera una exclusión asociada al abandono que vive la mayoría de los entrevistados. *“Mi familia siempre me la dio para atrás.” (Adolescente 11)*

En estos relatos no se encuentra una figura parental masculina presente, en los relatos de la mayoría de los adolescentes entrevistados – se lo menciona de manera distante, privado de libertad, delinquiendo, con problemas de consumo o viviendo lejos –. Solo hacen referencia a la figura materna – a la cual también culpan por el abandono –, pero no se ven atravesados por un rol paterno, al contrario, está naturalizado en los relatos que su presencia no esté o si está, se encuentra desdibujada.

La falta de figura paterna y un presente abandono familiar genérico, influye en los entrevistados las cuestiones de género, ya que son varones de clase social baja, los cuales el foco está presente en el trabajo y generación de dinero, no en el estudio o desde un lugar donde son acompañados en su crecimiento y desarrollo. Así lo comprende Tenenbaum (et al, 2021) referenciando el dominio de las masculinidades entre los adolescentes, donde la acumulación sistemática de angustia y frustración por no lograr un estatus de pertenencia y masculinidad, fomentando acciones violentas masculinizantes.

Como lo expresa Rivero (2014) existe una fuerte presión hacia los varones de ser los responsables de una lógica de provisión, que se vincula con la supervivencia pero trasciende a las mismas en los casos de la adquisición de bienes de consumo. Esta problemática no ocurre en las familias de clase medias y altas, pero que sí existe en las familias de clase baja donde se conduce a los varones a un ingreso temprano al mercado laboral perdiendo la pretensiones de proyectarse en el futuro, lo que conlleva un fuerte sesgo masculino presente en la deserción del sistema educativo.

Retomando lo mencionado acerca del desplazamiento del espacio comprendo que “la calle” aparece como un lugar significativo para los entrevistados, en reiteradas ocasiones exponen que allí es donde pasaban su tiempo, el espacio que solían habitar y que representaba un nuevo lugar de encuentro, que se desplazaba del antiguo centro de estudio al que concurren. *“Iba creciendo y mal o bien al no tener la ayuda de tu madre al lado, la calle te lleva a otra cosa.” (Adolescente 9).*

¿A dónde los lleva la calle? Es relevante comprender que ese se vuelve su lugar, un hábitat que los expone a múltiples problemas y vulnera constantemente. Es importante retomar lo expuesto por Sennett (1982) relacionado a la exclusión y necesidades, donde la necesidades de uno hacia el otro se corrompen, la exclusión es el camino que surge y es atravesado por la vergüenza como nueva forma de castigo. Se encontró un alejamiento de estos adolescentes de

las instituciones educativas y de la posibilidad de ser adolescentes, en una exclusión por no pertenecer que los deja a la deriva, ya que no comparten cosas con los jóvenes de su edad y generan su subgrupo de adolescentes con otras prioridades y vivencias – se vuelve a atravesar la condición de clase social, género y abandono –.

“Yo pasaba más en la calle porque me dejaban en la calle y para ser chico, en el sentido que nunca tuve un apoyo, nunca; siempre me la arreglé solo, para todo me la arreglaba yo solo. (...) La vida que tuve yo, es más calle que otra cosa” (Adolescente 10)

La calle representa el espacio donde se encuentran la mayor parte del tiempo, que los expone a ciertas vulnerabilidades y desigualdades. Esta etapa inicial en los adolescentes representó abandono en una significación de los espacios que habitan. *“Pase por muchas cosas, de todo, (...) pero ta, me tocó la vida que me tocó.” (Adolescente 1)*

No obstante, es necesario volver a destacar que la realización de actividades delictivas se genera en un marco donde interactúan muchos factores – no solo por el abandono familiar – estos adolescentes atraviesan varios tipos de problemáticas, no es excluyente una sola, las cuales coexisten entre sí. Se encuentran asociaciones, como el consumo de drogas, el relacionamiento con los pares y sus formas de vincularse, cuestiones relacionadas a la necesidad de pertenecer a un grupo o las carencias adjudicadas a su clase social y desigualdades. Por lo tanto, tomo las palabras de Kessler (2004) como ejemplo para exponer que el consumo – de todo tipo – contribuye a conformar grupos y redefinir relaciones, quienes no compartan ese consumo quedan afuera del grupo, por lo tanto, los vínculos personales se jactan por lo mencionado, los grupos de amigos, compañeros de delitos, de salidas, de calle, etc.

Comprendo que las vivencias y experiencias de los adolescentes generan un proceso continuo y progresivo en su biografía, ese camino que atraviesan los lleva al lugar en donde están hoy, es decir que para entender este fenómeno debe ser fundamental partir de la experiencia escolar primaria de cada adolescente para poder comprender su trayectoria y relacionarlo con sus vivencias. Se replantea la idea de aprendizaje y enseñanza, ya que se traslada del centro de estudio, representado a la institución educativa; pero estos adolescentes concurren a otra escuela, adquirieron otro tipo de aprendizajes que con las herramientas que contaban tomaron las decisiones de desplazamiento e incursión en actos delictivos, en respuesta a una vida que no se pueden permitir, que no se encuentra en la escuela.

Todos estos datos recabados dan cuenta que los adolescentes de esta investigación comparten muchas particularidades, dónde lo relacionado a la experiencia educativa previa y las desigualdades representan la problemática inicial, que desenlaza un abandono y alejamiento del sistema educativo; sin dejar de lado las responsabilidades que llevan a lo largo de todas las etapas. El acercamiento al mundo del delito se desenvuelve en ese ámbito, donde los factores que influyen y promueven, los alejan de lo educativo.

Los relatos se pueden direccionar al concepto de deriva explicado por Matza (2014), quien lo presenta como un proceso gradual, que ve a la incursión ilícita como algo puntual y consecuente, afectados por las familias, los vínculos, las necesidades, la comunidad. Son llevados por patrones convencionales de grupo o necesidades causales, que llevan a una situación de deriva que oscila entre el proceso delictivo y ser capturado por el control social.

Así, estos adolescentes son sujetos que se encuentran en una “situación de deriva”, solos en un mundo sin referencias y buscando forjar su camino con el conocimiento y herramientas que cuentan de su entorno y su corta trayectoria de vida. Cuentan con el poder de decisión y experiencias con la información disponible de un adolescente solo, el cual desea ser alguien que pueda vivir y pertenecer con los bienes materiales y necesidades básicas cubiertas como los otros; representa esa instancia de deriva en estas adolescentes vulneradas.

El principal hallazgo descubierto aquí resulta de la poca importancia que le atribuyen al proceso educativo en este momento de sus vida, y a su escaso vínculo con las instituciones. El liceo o centro de estudio es desplazado, representando otro tipo de aprendizaje ligado a otras cuestiones y necesidades. A su vez, no debo dejar de mencionar, la importancia del contexto, las vivencias propias de cada adolescente entrevistado, para poder comprender el fenómeno estudiado, donde la escuela no es el lugar donde ellos se forman.

En línea con la conceptualización de deriva, comprendo que la situación vulnerable de estos jóvenes de nivel socioeconómico bajo, corresponde a adolescentes pobres que incursionan en el delito, donde los agentes de control no les permiten esa deriva, en la libertad de su propio ser y decisiones, donde son vulnerados y capturados para corregirlos. Lo que representa una segunda etapa en la vida de estos adolescentes, quienes transitan la institucionalización, privados de su libertad por el desempeño de sus actos.

“Encerrado, dentro de cuatro paredes”

En este capítulo se presentan las vivencias del encierro, que están protagonizadas por problemáticas de convivencia, relacionamiento y alejamiento de su cotidianidad, con un fuerte impacto en su manera de ser y pensar. Se encuentran privados de su libertad, con lógicas de castigo y vigilancia absoluta, en un encierro que los limita, restringe y corrige siguiendo normas que presentan niveles altos de violencia, los cuales se encuentran aceptados y normalizados por todos los que habitan el centro y lo que representa la institución.

Retomando el concepto presentado por Davis (2003) que ve a la prisión como el depósito de los indeseables, entiendo que en este caso, es él lugar a donde van los adolescentes, ese centro al cual son trasladados para cumplir una pena privativa por un delito, captados por el control social que comprende lógicas de encierro. *“Te sacaban, para que vos te despejes de todo y fue, porque si no te dejaban adentro y quedabas como loco, encerrado todos los días, sin hacer nada.” (Adolescente 1)*

Las realidades del centro son muy diferentes a las expresadas por la institución, ya que representan una prioridad en la seguridad y vigilancia, tanto en el presupuesto como en la cotidianidad. La institución dice tener una visión socioeducativa de la inserción y acompañamiento, contemplando que alberga a menores de edad, pero en la cotidianeidad de los centros se encuentran relatos y hechos que exponen lógicas de castigo y punitivismo.

Es importante destacar lo que significa la institucionalización para los adolescentes, el cambio repentino de la libertad y “estar en la calle”, al encontrarse privados de la misma, estar encerrados todo el día, bajo una vigilancia absoluta y alejados de su hogar. *“Era un espacio nuevo para mí, yo no sabía lo que era estar en cana, no sabía estar encerrado, no poder salir, disfrutar el día de nada, estar 24/7 ahí atrás de una reja.” (Adolescente 1)*

Esta nueva realidad que les acontece, una nueva etapa en sus vidas que cambia repentinamente todo lo que estaban acostumbrados. La Institución presenta lógicas de convivencia establecidas, las cuales son adquiridas por los adolescentes con una naturalidad y costumbre, como si conocieran ese lugar de toda la vida, cómo si supieran que ahí terminarían, que ese es el lugar donde pertenecen, ya que representa algo esperable en sus relatos.

En línea con Matza (2014) estos adolescentes son atrapados de su libertad para disciplinarlos; como fábrica de control de cuerpos sometidos, la coerción disciplinaria establece en el cuerpo el vínculo de coacción (Foucault, 2000). La institucionalización los limita y obliga a llevar una única rutina diaria, estando pactados los horarios para levantarse, bañarse, comer, salir al patio y dormir. Este entramado crítico de habitar la calle como su lugar de permanencia a encontrarse en una situación opuesta, en una celda hacinados en compañía de otros jóvenes en igualdad de condiciones, lejos de sus cercanos y con una comunicación limitada.

“No tienes una vida ahí. Ellos acomodan tu vida, ellos te mandan a donde, que tienes que hacer y todo, ellos te mandan, que a la hora que tienes que comer y todo eso, vos estás ahí, al margen de algo y de alguien. Es literalmente, estás encerrado de verdad, porque estás encerrado mentalmente y ta, físicamente también.” (Adolescente 13)

Hay una linealidad de los relatos con lo expuesto por Barbero (2018), demostrando que todas las actividades diarias de los adolescentes se encuentran programadas y acompañadas todo el tiempo, desde las más básicas hasta las más relevantes. Se comprende un cambio rotundo en las vidas de los adolescentes, independientemente de la gravedad de la situación que los lleva a encontrarse cumpliendo una pena privados de su libertad, donde el ritmo de vida que llevaban queda atrás para comenzar un nuevo proceso de aprendizaje y supervivencia.

Es esperable entonces, que en estos casos prime el castigo bajo las lógicas del encierro, es una cadena causal de lo expuesto en el contexto institucional, teniendo en cuenta que la seguridad y la vigilancia representan las prioridades de centro, no sólo porque representan la mayor inversión del presupuesto, sino por las lógicas de encierro y castigo que se generan.

Lo expuesto ante esta situación se contrarresta con las propias lógicas de la privación de libertad, es lo que se espera dentro de un centro con lleno de vigilancia y control, donde los adolescentes entrevistados no están acostumbrados a habitar, es el reflejo del cambio en su vida, el pasaje de estar en libertad a estar institucionalizado en INISA. Este proceso es traumático y determinante dentro de los entrevistados, porque al principio se asocia con un mal momento, que es culpabilizado por el propio encierro y la repercusión de estar cumpliendo una pena, un castigo por sus actos.

Es importante visualizar el centro de reclusión, ya que este nuevo espacio para habitar, cuenta con representaciones simbólicas de la cárcel, no solo en cuestiones edilicias sino de la propia cultura del castigo. En cierto punto se relevan quejas a la institución por no contar con las

condiciones edilicias necesarias, ni brindar los componentes básicos para “vivir” en ese sitio al que de manera ambigua, también lo suelen llamar hogar.

“Ese módulo si estaba mal, no se todos los malditos días inundados, todos los días tenía que sacar agua tipo, no teníamos los acrílicos en la ventana y corría el viento abundante, no nos querían dar la frazada tampoco porque decían que íbamos a prender todo fuego, pero tá.” (Adolescente 7)

Se vuelve a dejar expuesta las prioridades de los funcionarios y la institución, contemplando lo primordial de la seguridad y el castigo, sin importar las condiciones precarias, se optaba por seguir líneas de castigo. Ello echa por tierra el relato de la prisión como una medida socioeducativa con acompañamiento social, y devela las formas modernas de ejecutar las penas a los menores de edad, replicando lógicas punitivas (Barbero, 2015).

“Hay veces que te dan la misma mierda de comida todos los días, te tratan como el cu... y ellos salen ensuciándose las manos, pero no es así como todos te lo cuentan. (...) Mucha tranca todo el día ¿Entendes? todo el día te trataban mal, te basureaban, te trancaba y todo eso, te hacían rogar por un cacho de agua igual.” (Adolescente 9)

El hallazgo significativo de este momento particular es caracterizado por todo lo asociado a los conflictos, que denota una cultura de violencia adquirida como parte de su historia y supervivencia al centro, esa naturalidad de entender las lógicas punitivas y manera de relacionarse conflictiva en un ambiente de encierro. Es interesante asociar que el disciplinamiento y el depósito de los cuerpos – donde son trasladados estos adolescentes – ocurre esto, situaciones y problemáticas que escapan de la idea de “inclusión social” de la institución, dejando a los implicados vulnerables y expuestos.

Puedo afirmar que los entrevistados llevaban un desafío diario, de sobrevivir a la convivencia y cotidianidad del centro donde se encontraban reclusos, bajo las lógicas de encierro. Tomando el análisis de Foucault (1975) relacionado al concepto histórico de castigo y la implicancia del cuerpo, reflejado en los centros penitenciarios, comprendo que es el poder del castigo es el poder de reparación, es lo esperable, lo que se merecen, pagar por el delito que cometieron, independientemente que sean menores de edad y no alcanza solo con estar reclusos, ni con una institución moderna, porque se siguen utilizando castigos físicos y torturas de aislamiento, incluso en estos casos.

“Cuando entraban las requisas te mataban a palo sacas, tremendas palizas, las peores, sabes cómo me dolía todo el cuerpo después; te pateaban todo, te pateaban en el piso los funcionarios sabes que, te ataban contra la cama y todo.” (Adolescente 2)

Este aislamiento mejor conocido como *“la tranca”*, genera daños en el desarrollo de los adolescentes perjudicándolos a nivel de salud mental y física. No alcanza sólo con estar privados de su libertad en un centro de vigilancia absoluta y alejado de su familia, que es necesario someterlos a violencia física y degradante, bajo el espacio institucional y legítimo de castigo donde su integridad se veía en peligro en algunos momentos. Por lo tanto, encuentro en los relatos una afectación significativa, con un discurso impactante pero naturalizado, es decir, todos esos relatos de violencia esconden aceptación de la misma, en términos de una naturalidad adquirida de lo vivido, tanto por merecimiento o costumbre.

A su vez, como consecuencia de esas lógicas, teniendo en cuenta el hacinamiento y precariedad del centro, se evidencia violencia entre los adolescentes, ya que los jóvenes llevan consigo una historia de conflicto, siendo el delito en varios casos motivo de compañerismo y vínculos pero también él mismo genera rivalidad: *“Había mucha pelea corte, está lleno de giles, está lleno de giles que siempre buscan algo para pelear.” (Adolescente 5)*

Por lo tanto, como parte del depósito de los indeseables y el disciplinamiento, no solo está presente la violencia física hacia los adolescentes, sino omisiones de cuidado por parte de los referentes institucionales, los cuales permiten que ocurran agresiones entre ellos. A su vez, no se debe dejar de lado las cuestiones y relatos del capítulo anterior, las cuales comprenden las lógicas de juventudes y masculinidades que traen problemáticas, es decir, comprender que son adolescentes, varones, solos, con pocas herramientas, provenientes de un entorno conflictivo y maltratados en el encierro; se vuelven situaciones esperables y normalizadas dadas las circunstancias.

“Yo estuve en un módulo que hubo siete chiquilines que entre banda y banda se apuñalaron, siete gurises que se tuvieron que llevar, un botija con traumatismo de cráneo que le habían pegado no sé cuántas veces en la cabeza y todo.” (Adolescente 8)

Así, hay una adecuación a las lógicas penitenciarias que les permite desempeñarse con naturalidad en ese espacio, ya que no se alejaba mucho de sus vivencias, porque este nuevo centro de reclusión es un lugar de conflicto y problemáticas, pero representa una experiencia

para la cual se sienten preparados, por la naturalización de los hechos y por el discurso presente en cada entrevista. Los adolescentes cargaban en su historia de vida problemáticas y vivencias críticas, lo que volvía a este contexto algo cotidiano.

A mi entender, los relatos sobre la vida en un centro de reclusión adolescente expresan una supervivencia constante, donde no se sabe lo que puede acontecer, ni contar con la tranquilidad de habitar un espacio que los somete a transitar en un estado de constante alerta. *“Si no te defendes te matan, te pinchan, te digo porque mis compañeros casi me matan cantidad de veces, un peligro.” (Adolescente 2)*

Interpreto que de esas vivencias se lleva un aprendizaje, que he mencionado con la palabra supervivencia, pero que va más allá, representa una resignificación de la palabra aprender. Siendo estas experiencias una forma que fomenta una cultura de la violencia y agudiza el vínculo con el delito, se vuelve un proceso más punitivo que educativo, aunque ellos están aprendiendo del castigo. Como lo he expuesto en línea con Viscardi (2006) mientras algunos jóvenes se preparan en los bachilleratos para el mundo del trabajo o la universidad, otros se están preparando para el mundo de la cárcel.

Por lo tanto, me parece significativo destacar que los adolescentes entrevistados asocian este pasaje como una “escuela”, donde aprenden muchas cosas vinculadas a la supervivencia, reivindicación de la calle, la prisión, el lenguaje y manera de relacionarse frente a sus pares. Estos jóvenes más que generar un aprendizaje personal están realizando un primer ejercicio y experimentación de la vida en la cárcel. *“A lo primero tá, corté que te da un poquito de cosa, pero tá. Después llegué y es una escolita.” (Adolescente 5).*

Paradójicamente puedo comprender que esta experiencia es el inicio de una carrera, la cual podría ser asociada al delito y la cárcel, ya que estas lógicas fomentan ese tipo de formación y en estos adolescentes que abandonan el sistema educativo al cual no les atribuyen ningún sentido; encuentran en la privación de libertad una “escuelita”, ahora si se capta el aprendizaje en esta instancia llevada por los actos delictivos.

Retomando los conceptos expuestos por Dubet (1998), el centro de privación de libertad se vuelve la nueva escuela para los adolescentes entrevistados, un contexto y lugar donde pasan todo su tiempo, que les brinda conocimientos, experiencias y un desarrollo que los acompaña en esa nueva etapa de sus vidas. Bajo este contexto estos los adolescentes identifican el inicio de una carrera como reacción a la institución, parte de las experiencias que los etiqueta y

consolida subjetivamente como diferentes y/o desviados. Son jóvenes maltratados y excluidos, quienes se están formando para salir como mejores delincuentes porque no se les brinda la contención, acompañamiento e inserción social necesaria.

Por lo tanto, la “escuela” para los entrevistados no resulta de los programas educativos, sino es la experiencia carcelaria. Con este aprendizaje es interesante analizar qué ocurre con la oferta educativa presente por la institución y lo que respecta la concurrencia de los adolescentes, que sentido le atribuyen a dicha.

En primera instancia, debo contextualizar el hecho de que existe una diversidad de actividades, – educación formal y no formal –, con la particularidad de que la realización de dichas depende de la conducta de los adolescentes, a disposición de los funcionarios y las dinámicas del centro. *“Si yo hacía las cosas bien me sacaban, porque yo haciendo las cosas mal no me sacaban, pasaba encerrado y cuanto más encerrado estaba, más cosas mal hacía. (...) No me gustaba estar encerrado, y ahí mal o bien en las actividades me distraía.”* (Adolescente 7)

La actividad más frecuente que se les permitía realizar corresponden a salir al patio, practicar algún deporte, retomar el liceo, aprender algún oficio o aprender talleres. Contemplan esas pequeñas actividades cotidianas en que ocupar las horas para hacer de esa experiencia de privación de libertad más amena, brindándole distintas herramientas de escape al encierro. *“Yo todo lo que me decían, hay que salir a hacer huerta, vamos, yo iba, todo lo que había para hacer yo iba. (...) preguntaban qué te gustaría hacer y ahí elegías, o te dicen tenes para salir a dos o a tres actividades, y yo hacía todo.”* (Adolescente 8)

Esas actividades se volvían de gran importancia para los adolescentes, ya que los ayudaba a mantener la mente ocupada y alejarse de la situación en la que se encontraban. Se trata de llenarse de distracciones para escapar del encierro, independientemente de sus intereses o gustos, este contexto los lleva a involucrarse en actividades educativas con el fin de escapar del encierro. Lo que ocurre bajo este contexto, es una nueva forma de vinculación, los adolescentes retoman los estudios, no solo con la educación formal, sino en varias actividades y talleres. *“Las hacía porque sí, me gustaba, y por otro lado para ocupar más el tiempo, para estar más afuera, al aire libre. Si bien estaba un tiempo afuera pero no era lo mismo, que estar haciendo algo con la mente ocupada, entonces por eso siempre me interesó.”* (Adolescente 6)

Se entiende que particularmente el motivo de realizar una actividad educativa no resulta de un interés propiamente expresado, sino que es la consecuencia de llenar el tiempo de ocio, para mantenerse ocupados y en constante movimiento mientras los alejan de la celda. Este suceso y motivación se asemeja con lo encontrado por Varela (2019) en su estudio, exponiendo que los jóvenes privados de libertad deciden retomar sus estudios con la finalidad de aprovechar la oportunidad, como un pasatiempo donde se distraen y escapan del encierro, acortando las horas de ocio y para estar ocupados.

“Está bueno salir un rato, yo qué sé, capaz que al otro no le importaba ir a Ajedrez, que quieres inventar, para que vas a ir a Ajedrez me decía, yo que se bro, pa salir un rato, que te vas a mirar la cara mismo todo el tiempo; si son siempre lo mismo, hasta se pelean entre ellos todo el tiempo.” (Adolescente 13)

Esta nueva vinculación con lo educativo y la formación curricular, no se encuentra directamente asociada con un deseo de desarrollo personal, se aleja de la idea de aprendizaje convencional. Este contexto atravesado por lógicas de castigo y encierro, genera una influencia positiva de manera indirecta en los adolescentes, ya que al encontrarse privados de libertad, buscan escapar de esa realidad manteniéndose ocupados con actividades, las cuales al ser de carácter educativo presentan una connotación positiva, más allá de que el motivo no represente un interés específico en la formación. *“Haces tu vida, pero sabiendo que tenes solo eso para hacer, si lo quieres hacer lo haces y sí no, no, pero no te vas a ir de ahí hasta que no cumplas el tiempo que tenes para hacer. (...) Tenía que estudiar sí o sí.” (Adolescente 11)*

Por un momento y dejando de lado las implicancias de estar reclusos en el centro, estos adolescentes a pesar de estar inmersos en la más cruda violencia del encierro, paradójicamente logran cierta “moratoria”, aquella expresada por Margulis y Urresti (1996) en esa posibilidad de demorar exigencias alejando la asunción de responsabilidades, ya que pueden estar ociosos con las necesidades básicas cubiertas - techo y comida -, lo que les permite explorar en el aprendizaje. Quizás puedo hipotetizar que eso es lo que ofrecen los programas educativos en el encierro, una interacción con la propia adolescencia e intereses, las cuales no se logra en la incertidumbre del afuera, ya que se encuentran sin referentes y con privaciones materiales.

Esta idea se contrarresta con lo expuesto por Tenenbaum (et al, 2021) relacionado a la desinfrantilización de las adolescencias que incursionan en el delito, comprendiendo que con

el ingreso a INISA se pueden permitir ser niños con la posibilidad de realizar actividades y llevar una vida segura, dentro del encierro y control social.

Es importante destacar que motivos de participación en las distintas actividades comprenden el modo de escape a la situación de vulneración en la cual se encontraban, pero a raíz de esto se desprende una conexión entre la adquisición de saberes y situación de los entrevistados, ya que se percibe una validación y superación personal positiva, que les permite creerse capaces. *“Para no estar encerrado adentro de la pieza. (...) me gustaba hacer todo; como te decía mientras no estar trancado y poder hacer algo fue.” (Adolescente 1)*

A pesar de que se encuentran argumentos negativos y relatos de vivencias que violan por completo los principios de derechos humanos, estos adolescentes en su mayoría expresan una naturalización de los sucesos y vivencias de la institución, es decir, que, a pesar de todo, se sentían parte merecedora de estar de ahí e incluso en algunos casos representaba un lugar seguro, si lo comparamos con sus vivencias previas. Dejando de lado el encierro, estos jóvenes contaban con las necesidades básicas cubiertas, la atención necesaria y la libertad de ser esos adolescentes que no pudieron ser al encontrarse libres. Estaban privados de su libertad, sobreviviendo a una convivencia de carácter violento, a problemáticas entre bandas, condiciones edilicias precarias con un control y vigilancia absoluto, pero se quedaron con lo que verdaderamente les hacía falta, la seguridad y contención que en el afuera no contaban.

Esa pertenencia y seguridad que sentían a pesar de todos los argumentos y experiencias negativas, denota en las carencias lo vulnerables que eran, donde al final del día *“no se pasa tan mal encerrado” (Adolescente 1)*. Por lo tanto, en su pasaje por INISA son sujetos en constante vulneración, alejados de su entorno y familia, dentro de un sistema que se caracteriza como hostil, pero que los protege de su triste cotidianidad. Se trataba de encontrar el lugar donde se pasaba menos mal, sin importar las condiciones, buscar estar seguros sin responsabilidades de la vida adulta, aunque estuviesen encerrados como tales.

Por lo tanto, gracias a esa reclusión se les permite conectar con la enseñanza y actividades de adolescentes, aunque el motor sea el escape logran valorar sus capacidades e intereses por un tiempo determinado. Concluyó en la importancia de cuestionar las lógicas del centro y las repercusiones en la vida de los adolescentes, adaptando el concepto de aprender a los espacios y momentos que transitan, atravesados por las experiencias de vida y del encierro.

“En mi cabeza el estudio no pasa”

Este capítulo corresponde a una nueva etapa y contexto más actual de los entrevistados, donde se estudia el egreso de INISA a su antiguo entorno, caracterizado por la necesidad y la experiencia de la desigualdad. Allí resurgen las antiguas responsabilidades bajo una mirada diferente, donde la realización de actividades delictivas les interpela desde otro lugar, Se vuelve un momento decisivo el aceptar las vivencias del encierro y retomar habitar la calle pero con otra perspectiva e incertidumbre.

Es interesante reconstruir esta etapa partiendo del momento donde los adolescentes son liberados, para dar sentido a lo analizado en el capítulo anterior sobre la seguridad y contención de estar institucionalizados. El egreso es una noticia que prevé un instante de alegría entre los adolescentes pero a su vez representa miedos e incertidumbre de su realidad. Representa un nuevo cambio, otra etapa a atravesar en sus trayectorias de vida *“Salir de una cárcel de menores a salir a una cárcel en la vida.” (Adolescente 10)*

Retomando lo analizado por Visher y Travis (2003) sobre la transición respecto al egreso, la cual implica varias dimensiones que articulan a la familia, la comunidad, el estado y las características individuales de cada uno, tomó todo lo asociado al soporte familiar en ese proceso, ya que se debe contemplar la posibilidad de contar con una familia o tutores presentes en esta transición; para sobrellevar una reinserción a la sociedad de manera acompañada. Dada las historias de vida y experiencia de estos adolescentes, en esta nueva etapa no encuentro una participación activa y presente de los padres o tutores, que acompañen dicho proceso.

La libertad en los entrevistados representa incertidumbre, ya que se retoman las responsabilidades y necesidades, las cuales deben ser cubiertas por ellos mismos, encontrándose a la deriva nuevamente, para incorporarse aún más en la temprana adultez que los atraviesa.

A su vez, se percibe el sentido de pertenencia al centro, la nostalgia de esos días donde, a pesar de la violencia vivida, encontraban seguridad en sus vidas, proveyéndoles alimentación, un techo, una cama donde dormir y atención. Necesidades básicas de adolescentes de las cuales ellos no contaban.

“Imagínate que no quería irme, ya después no quería ni salir, estaba bien igual ahí. (...) Salí raro, no entendía y los primeros días extrañaba ¿Entendes? No sabía dormir en mi casa, en mi casa me pasaban cosas. (...) Estaba trancado y no quería irme, no quería ir, me empecé a sentir bien.” (Adolescente 9)

Por otra parte, el proceso de adaptarse a la nueva realidad, el habitar nuevamente el espacio que representa la calle les genera incertidumbre. Se habían acostumbrado tanto a estar en INISA, que el salir les parecía un problema. *“Sí, me re acostumbre, en el momento que salí imagínate, no me lo podía creer, estaba tan acostumbrado.” (Adolescente 13)*

Volver a acostumbrarse a su casa, la convivencia con la familia y retomar contacto con la vida en libertad es un nuevo proceso, ya que no se encuentran contenidos por el control social. Ahora paradójicamente se sienten perdidos en una ciudad sin rejas y alambres, donde pueden volver a hacer lo que quieran, alejados del control absoluto y fuera de los límites. *“Al principio estaba de menos, porque al estar con otras personas y todo eso, volver a la rutina, a la libertad, a las calles lleno de gente eso corte fue. Recién ahora me estoy adaptando.” (Adolescente 6)*

A su vez, es interesante contemplar que estos adolescentes dentro de la normalización de la violencia, experiencias problemáticas y carencias de vida, recuerdan a la internación en INISA como un hogar, representando su casa durante un periodo de tiempo, que no se ve reconocido específicamente como una privación de libertad. Esta idea del centro y el hogar se contrarresta con lo analizado por Barbero (2015), ya que asocian a ese lugar como una casa, un lugar de refugio y asilo para los adolescentes, que les brinda amparo y protección, lo cual es un hallazgo paradójico al ser un centro de privación de libertad creado para ejecutar una pena.

El encierro pone en suspenso lo que sucedía antes de la privación de libertad, corresponde a un período de tiempo aislado entre dos momentos y contexto significativos, “el antes” de la privación de libertad generaba incertidumbre y ahora, esta nueva etapa actual los tensiona por las mismas problemáticas pasadas. Es interesante retomar lo encontrado por el equipo de investigación del Instituto Académico de Educación Social de la Facultad de Psicología (Silva Balerío et al, 2019), quienes refieren a que los adolescentes durante la privación de libertad se encontraban en “pausa”, ya que el encierro les provocaba una afectación en su vida, donde se acostumbran a nuevas formas y lógicas de encierro. Por lo tanto, el egreso

representa salir de esa pausa, comprender que la vida continuó y ellos deben adaptarse nuevamente a la sociedad en la que pertenecen.

En este proceso de egreso, estos adolescentes cuentan con la posibilidad de acceder a un acompañamiento a cargo del Programa de Acompañamiento al Egreso, los cuales bajo la supervisión de un Técnico Social, pueden contar con apoyo y seguimiento para que ese proceso sea de una mejor manera, que busca contener y acompañar. Por lo tanto, se trata de evitar la situación de deriva, brindándoles mejores herramientas para esta etapa.

Este proyecto intenta acompañar el proceso de estos adolescentes y evitar la reincidencia delictiva,. Para ello, y con el apoyo del Técnico Social en esta etapa se enfocan en desarrollar algún oficio o actividad que les permita generar un ingreso, para poder cubrir sus necesidades básicas y formarse para el futuro. Cargando con las vivencias pasadas del encierro buscan rebuscarse de alguna manera tratando de no incurrir en actos delictivos nuevamente. *Prefiero mejor rebuscármela antes que robar; o sea si no me queda de otra opción bueno, si lo tengo que hacer lo hago; pero si no, no.*” (Adolescente 10)

La situación de vida tras el egreso es muy similar a la etapa inicial, se encuentran con las mismas problemáticas y carencias previas a la privación de libertad. Inmersos en su condición de clase y desigualdades presentes, donde deben hacerse cargo de sí mismos, teniendo en cuenta que son menores de edad con una fuerte necesidad de salida laboral o ingreso para poder subsistir y alejarse de sus vínculos y familias conflictivas, en busca de una mejora en la calidad de vida, con las herramientas que cuentan y contemplando una baja escolarización.

Mencionaba con antelación la importancia de la familia en el egreso, el sostén familiar y económico que acompaña, esa encrucijada entre la cárcel, el hogar, la libertad y la incertidumbre de las necesidades insatisfechas. En situaciones más críticas, los entrevistados se responsabilizan de sí mismos, de lo que necesitan y los roles se encuentran desdibujados. *Yo tengo responsabilidades desde que soy re chico, yo tenía 12 años y ya estaba trabajando; yo ya estoy, ya tengo responsabilidades de antes.*” (Adolescente 13)

Las responsabilidades están presentes desde que son muy jóvenes, pero ahora las asumen con mayor rigidez, por la culpabilidad de cometer un delito y el pasaje por INISA. Fueron y son juzgados de manera continua por sus actos, en una sociedad que los excluye y persigue por sus condiciones, a la cual se le agrega la cárcel como una etapa cargada de violencia, y que

opera como un estigma en el afuera (Goffman, Matza). En la actualidad estos adolescentes operan de una manera adulta, donde vuelve a operar la desinfantilización contemplada anteriormente. Me gustaría referenciar las actitudes adultas con lo que presenta Willis (1997) de la temprana adultez, forma de madurar de manera temprana siguiendo lógicas de trabajo y consumo, en jóvenes en oposición.

Esta etapa de incertidumbre es abrumada por una temprana adultez que demanda trabajo y seguridad, donde estos adolescentes desprotegidos deben hacerse cargo de sí mismos para poder salir adelante y subsistir. *“Yo quiero ser alguien en la vida, no siempre lo mismo.” (Adolescente 7)*

La deriva vuelve a resonar pero ahora con la experiencia vivida del control social, de la institucionalización, la cual fue aceptada y necesitada por muchos, como una etapa de contención bajo las lógicas de control social. Ahora los adolescentes cuentan con una gran necesidad y demanda de un trabajo, lo cual dada su condición de menor de edad, de clase social baja y con antecedentes, es un hecho de exclusión y estigma que limita la posibilidad de movilidad social. Dado que sus problemas son agudos y de necesidades básicas de subsistir, sin un ingreso se vuelve una situación delicada.

Esa necesidad de dinero y consumo es una problemática que los atormenta, no les permite elaborar su autonomía, al tiempo que no se pueden permitir depender de alguien, cuando en estos casos, no se encuentra una familia o tutor dispuesto a hacerse cargo de los entrevistados. Por lo tanto, en estos casos de desesperación y con las pocas herramientas que cuentan, contemplando que son adolescentes solos y excluidos, vuelve a resonar la idea de acudir al delito.

“Yo salí de INISA y seguí haciendo maldades, y me preguntaron, porque no lo entendían y yo que sé, si me consiguen un trabajo yo dejo de robar, pero sino yo tengo que hacer plata, algo tengo que hacer, en algún momento yo quiero mis cosas también. (Adolescente 13)

En este sentido es visible como las condiciones de clase los atraviesan significativamente, ninguno de los entrevistados se auto percibe con un nivel económico estable, sino como una carga que depende de ellos, que los traspasa desde la individualidad, de modo que la necesidad de un trabajo para percibir ingresos y poder sustentarse ellos solos es visto como un deber.

“Que no tengo todas las cosas que quiero, yo que sé, pero no las puedo tener, las tengo que lograr, hacer todo un proceso para tener lo que quiero. (...) Si quiero unos champions no puedo hacer una varita mágica y me caen los champions en mi casa, si no salgo a robar ¿Qué hago?” (Adolescente 11)

Es interesante destacar que no se ve presente el interés por realizar actividades educativas, continuar sus estudios, culminar el liceo, la formación de esa índole. Ya no encuentran un sentido al estudio porque esa dedicación no les permite obtener dinero, no les da seguridad, ni de comer; con la idea expuesta en el capítulo anterior de la desinfantilización de jóvenes en un entorno carenciado y violento, estos adolescentes no se pueden permitir eso. *“Me aburrió estudiar, sabes que, estaba zarpado de estudiar ¿Estudiar qué? Si estudio no hago plata.” (Adolescente 5)*

De este modo, queda de lado el pensar en estudiar o un desarrollo académico, el sentido de la educación en este contexto no encuentra un sentido cuando la demanda urgente es el trabajo. Necesitan un ingreso que les permita poder cubrir sus gastos básicos – que en su mayoría no son costeados por sus padres – y al advertir su imposibilidad, las acciones posibles se relacionan con retomar el delito. Es una incertidumbre constante de su condición cotidiana. *“En mi cabeza el estudio no pasa, pasan ideas para hacer más plata nomas, todo el tiempo me traumo con eso. No es que me traume, sino que me abrumó con eso, no sé, literalmente la plata la necesito.” (Adolescente 13)*

En línea con Rivero (2014), entiendo que los jóvenes con un nivel educativo bajo sufren una transición a la adultez de una forma precoz y con peores herramientas respecto al resto, resulta de una preparación más pobre y precaria. En estos casos, no hay una formación o preparación para el mundo adulto y/o laboral, siguen la línea de ser jóvenes totalmente solos en el mundo, que buscan rebuscarse como pueden y no tienen permitido estar exentos de responsabilidades.

En algunos relatos estudiados, aparece la posibilidad de contar con un trabajo con un contexto de vida inmerso aún más en la concepción adulta. Representan adolescentes con una pareja, un hijo y más responsabilidades ajenas, las cuales sostienen mediante trabajos precarios o zafrales como un sustento para continuar.

“Porque yo soy pobre viste, no soy rico viste, y ta, apenas me rescato. (...) Ahora porque tengo trabajo, sino estaría en el horno. (...) Yo quiero salir adelante y me re costó acomodarme y conseguir un trabajo, porque tengo una hija.” (Adolescente 2)

Los intereses, deseos, proyectos o sueños de los entrevistados no están presentes, no se permiten, ni cuentan con las posibilidades de pensarse en ese lugar. Viven el día a día como pueden, con las herramientas que tienen dentro de un entorno conflictivo. Por lo tanto, no existe una continuidad referida a lo educativo, la asistencia a una institución educativa en el proceso de egreso desde el deseo o dentro de sus posibilidades.

“No podes hacer lo que te gusta la gran mayoría de las veces porque no te dan los tiempos, no tenes que hacer, porque tenes que estudiar, tenes que trabajar y a veces los tiempos no te dan; y como que vivís para una cosa, haciendo algo, siendo que vos quieres hacer otra.” (Adolescente 10)

Así, se presenta una dicotomía de elegir una cosa o la otra, no se pueden permitir transitar por una institución educativa, condicionados por el trabajo y sustento, lo que les ocupa el tiempo, estandarizados en un trabajo cotidiano y precario, bajo el control de una sociedad que los oprime y aleja, vuelven paradójicamente a estar privados, en este caso de sus deseos e intereses. Encuentro relatos proveniente de adolescentes pero que suenan como adultos, representando a otra persona que carga con una historia de vida crítica, continuando un camino difícil, lleno de privaciones materiales y de consumo, quedando en condiciones opresivas de su clase.

“Me quedo con eso, trabajar; estudiar no puedo estudiar, ahora hace dos años porque no tenía un trabajo estable y hoy en día lo tengo, pero no puedo estudiar porque no me da la plata; ahora que estoy viviendo solo, no me da la plata...” (Adolescente 8)

En este contexto actual la necesidad e incertidumbre les genera grandes afectaciones, donde se vuelven sujetos responsables de sí mismos en una demanda constante de seguridad laboral o tener que volver a incursionar en actos delictivos. Por lo tanto, en esta desprotección y abandono, no se permite la participación e incursión en actividades educativas como foco de crecimiento y desarrollo.

Entiendo que entre los entrevistados el vínculo educativo en la libertad persiste de manera desinteresada, con las mismas motivaciones propias del afuera, dadas por la ocupación del

tiempo, el salirse de los hogares conflictivos y enfocarse a un oficio como medio de inserción laboral, mientras buscan de manera demandante una posibilidad laboral o las formas de conseguir dinero para su sustento diario y personal.

Desde el programa de acompañamiento al egreso hay un impulso por el apoyo y acompañamiento en estas actividades, pero entienden que hay necesidades básicas insatisfechas y deben hacer énfasis en ayudarlos a mejorar su calidad de vida, adecuándose a las herramientas y capacidades propias de cada uno, contemplando su entorno y condiciones de vida.

No se perciben motivaciones o un sentido atribuido a la participación de instituciones educativas, con proyecciones a futuro, ya que es un deseo no explorado, ni permitido; estos adolescentes no se permiten creerse capaces, ni merecedores de ese tipo de vida. *“A mí no me ayuda en nada tener las porquerías de antecedentes, yo si quiero estudiar tengo que conseguir un trabajo sí o sí. (...) Estoy intentando buscármela, buscar un trabajo que no encuentre y aprieta la calle; cuesta.”* (Adolescente 9)

Por otra parte, me es interesante destacar el caso de tres adolescentes de los trece entrevistados, los cuales presentan un interés por lo educativo desde el lado del deseo o proyección, pero los cuales se encuentran limitados en poder realizarlas, desde la demanda laboral y las propias condiciones de vida. *“Tengo que trabajar, me interesa trabajar, estoy viendo para trabajar, pero tiene que ser dentro de Montevideo, así puedo estudiar y trabajar acá.”* (Adolescente 6)

Estas limitaciones son representadas por las condiciones de vida y de clase, representan aquellos jóvenes que pueden percibirse más alejado de la reincidencia en actos delictivos gracias a la estabilidad de un trabajo y el alejamiento del entorno de los vínculos y/o familia; logrando una adaptación en el sistema social, aunque se encuentren condicionados por una percepción temprana de la adultez, contemplando una ruptura luego de la institucionalización en INISA que los condiciona no sintiéndose merecedores de estudiar o continuar un camino de esa índole.

A pesar de ser adolescentes y en su mayoría menores de edad, ellos no asumen esa realidad de joven, tienen la creencia de que luego de pasar por INISA ya es tarde para todo. Tarde para estudiar, tarde para aprender, tarde para salir, tarde para vivir la vida de un adolescente, no se

perciben como tales. La responsabilidad está asociada con ese sentido de la adultez, que los imposibilita, ya que desde temprana edad son responsables de ellos mismos.

“Quiero ser profesor de educación física y miro, mi profesor es de acá también, no sé, me gusta, me gusta eso, pero lo miro y digo es largo. Yo estoy en quinto, me quedaría quinto, sexto y después cinco o seis años de ISEF. Pero miro, seis o siete años ¿Qué voy a hacer? Con 28 años me voy a recibir. (...) me gustaría trabajar de eso hoy, ya con 30 años digo no, no sé, miro mi trabajo y estudiando esto, digo pa, no me va a dar; ya no me dio.”
(Adolescente 8)

Esta percepción, independientemente que esté ligada a un interés en una profesión, representa al pensamiento de los entrevistados, teniendo en cuenta que esa relación percepción adulta, se asocia a una pérdida, su vida ya paso, ese rezago educativo y el pasaje por INISA determinó su futuro, donde no pueden permitirse realizar ese tipo de actividades o comprender esos intereses. Se quedan marcados por las vivencias del encierro y la incursión delictiva, donde su deber ahora es trabajar o volver a delinquir, no encuentran otra vía, pero tampoco cuentan con las posibilidades para que otro camino exista.

Me parece pertinente referenciar lo dicho en el párrafo anterior con los aportes de Sennett (1982) relacionados a la vergüenza, esa exclusión con la que cargan y los atraviesa por sus actos pasados, la cual determina su actualidad. La vergüenza los impulsa a borrar su pasado, o a seguir con él, no existen otras posibilidades para estos adolescentes, que luchan en su situación nuevamente de deriva por salir adelante.

A modo de cierre del capítulo, me parece importante comprender en esta etapa el contexto personal de cada uno, que los intereses se orientan por sus condiciones de vida y carencias, no percibo una orientación clara de la mayoría de los entrevistados en relación con el deseo y proyección a futuro, sólo la necesidad de un trabajo o medio para sustentar su soledad y abandono, de condiciones de vida en constante vulneración. El egreso no toma en cuenta un camino positivo de reinserción social y acompañamiento, vuelve a generar en los adolescentes la incertidumbre y madurez precoz, llena de responsabilidad y condiciones, por una lucha constante de salir adelante con un futuro limitado.

Conclusiones

Este trabajo basándose en los relatos y hallazgos encontrados intenta reconstruir las trayectorias escolares y experiencias de vida de los adolescentes egresados de INISA, trazando hipotéticamente una linealidad en los diferentes contextos de vida de los entrevistados, atravesados por tres etapas específicas, relacionadas a la experiencia previa a la privación de libertad, las vivencias en INISA y la situación del egreso en la actualidad.

Tomando en cuenta las condiciones de vida, comprendiendo las desigualdades y vulnerabilidades de cada adolescente, teniendo la referencia de tres grandes ejes conceptuales relacionados con la sociología de la juventud, educación, delito y encierro, encuentro que la comprensión de estas trayectorias son atravesada por diversos factores, que desembocan en adolescentes en situación de abandono y deriva. Llevando a cabo una linealidad referida a los sentidos que le atribuyen a la educación, comprendiendo que fluctúa en cada contexto atravesado, donde las motivaciones cambian en cada contexto.

Se logró exponer lo que ocurre con estos adolescentes de características y situaciones similares, relacionado a la educación, en las distintas etapas establecidas. Comprendiendo tres períodos marcados donde los adolescentes entrevistados fluctúan sus motivaciones e intereses respecto a lo educativo, en base principalmente de sus necesidades y posibilidades.

En primera instancia – previo a la privación de libertad –, los adolescentes entrevistados presentan una concurrencia activa en actividades educativas, pero con bajo desempeño escolar ya que conciben a la institución como un espacio de encuentro y diversión con sus pares; la cual no se asemejan con el aprendizaje escolar. Representan un vínculo sostenido por factores extracurriculares independiente de la adquisición de conocimientos y desarrollo.

A su vez, en simultáneo se evidencia la incursión en actividades delictivas, que se desprenden de las necesidades de consumo y de clase, comprendiendo que son jóvenes de clase baja, excluidos y perseguidos. Evidencian adolescencias con carencias económicas y desigualdades sociales, encontrando en el delito un sustento de sus necesidades de consumo material.

La experiencia educativa de estos adolescentes no presenta una significación en esta etapa, ya que no se percibe una cultura educativa en las familias, no hay un impulso de parte de sus tutores, contemplando que conviven en espacios conflictivos y violentos, llevándolos a

habitar la calle con frecuencia y contemplar la asistencia a la institución educativa desde otro lugar, como forma de escape del hogar y de ocupar el tiempo, sin necesidad de sostenerlo.

Estas experiencias chocan con el sujeto educativo esperado en la literatura, aquel interesado por aprender y con las posibilidades materiales para hacerlo. A su vez, también colisionan con las limitantes institucionales para lograr trabajar con ellos a pesar de sus necesidades y el desafío de sostener sus trayectorias. Comprendo que a nivel normativo se fomenta esta percepción, pero se evidencia que en jóvenes con condiciones de vida precarias, que viven situaciones conflictivas de abandono y vulnerabilidad; no representa una experiencia significativa, no es parte de su cotidianidad ya que cuentan con problemáticas y responsabilidades desde temprana edad, que no les permiten asimilar ese pasaje con una perspectiva positiva o enriquecedora.

Se presenta una temporalidad con la incursión en actos delictivos, como consecuencia de diferentes factores asociados al abandono, desigualdades, exclusiones y vulnerabilidades que conviven con estos adolescentes, dando una respuesta a la diferentes percepciones en cuanto a las experiencias educativas. Las consecuencias asociadas a la incursión delito se dan en simultáneo con la asistencia a la institución educativa, no hay una temporalidad establecida, que una excluya a la otra, forman parte de la cotidianidad en ese contexto.

Se determina en línea con Matza (2014) una situación de deriva en estos adolescentes, quienes se encontraban solos, en el habitar de la calle y abandono familiar y en consecuencia de las herramientas con las cuales contaban deciden delinquir como un hecho aislado desde las necesidades y vínculos, pero no los aleja de la sociedad, ni de habitar los espacios educativos. Aunque al ser sujetos de constante persecución y captación por el control social, culminan en una privación de su libertad, estando institucionalizados por sus actos.

En segunda instancia, se determinan las vivencias en INISA, referenciando las experiencias de castigo y encierro, lo que representa un gran cambio en la vida de estos jóvenes, que modifica por completo todo lo que estaban acostumbrados, llevando una rutina diaria llena de control, vigilancia y seguridad.

La Institución presenta lógicas de castigo y punitivismo, generando situaciones de violencia y omisión de cuidados, dejando desprotegidos a los adolescentes y permitiendo que surjan conflictos entre estos, atravesados por cuestiones de poder, masculinidad y violencia. Es una instancia de aprendizaje para los adolescentes, donde más allá de los discursos institucionales

se encontraban preparándose para la vida en la cárcel, donde aprenden desde los conflictos y violencia, con el castigo y control.

Me surge la interrogante sobre ¿Qué diferencia hay entre la cárcel de adultos y los centros de privación de libertad juvenil? Me resulta complejo encontrar fundamentos que validen todos los relatos de castigo por cumplimiento de una pena, bajo ningún contexto, independientemente de su condición de menores de edad ¿De qué modo se contemplan sus derechos y su situación de vida?

La cotidianidad y convivencia en el encierro es muy dura y traumática para estos adolescentes, pero presenta una consecuencia positiva relacionada a una nueva vinculación con las actividades educativas, vista como medida de escape al encierro. Estos adolescentes en la medida que les era posible realizaban diferentes actividades educativas de carácter formal y no formal, lo que indirectamente presenta una respuesta positiva. Entre la violencia y castigo, estos los adolescentes se motivaban con el aprendizaje como salida de escape a la realidad que estaba transitando, con una cuestión de moratoria (Margulis y Urresti, 1996)

Se encuentra un interés por lo educativo, hay un reconocimiento fructífero de la adquisición de conocimientos en las distintas actividades. A su vez, destacó el encontrar motivación por lo educativo y ganas de aprender bajo el contexto de encierro, más allá que es comprensible la necesidad de ocupar el tiempo en esa etapa, el hecho de que estos adolescentes puedan permitirse realizar estas actividades responde a sus grandes carencias del pasado; ya que paradójicamente de encontrarse desprotegidos en el encierro y violencia, se pueden permitir ser adolescentes e incursionar en sus intereses y actividades, contando con las necesidades básicas y de higiene cubiertas – las cuales no estaban seguras en su situación anterior –.

En tercera y última instancia, la transición al egreso responde a la idea expresada con antelación, ya que estos adolescentes perciben un sentido de pertenencia a la institución, lugar al que llamaban “hogar”, porque les brindaba cierta seguridad que su realidad en libertad no. Por lo tanto, el egreso es recibido con incertidumbre, ya que regresaban a su condición anterior, llena de carencias, abandono, exclusión y deriva fuera del control social.

El sentido de pertenencia el centro surge a pesar de todas las connotaciones negativas, problemas, encierro y castigo que vivencian, ya que se encuentran protegidos en el encierro de un mundo que los excluye y vulnera, Estos adolescentes encuentran refugio estando

institucionalizados, percibiendo alimentación, un techo, una cama donde dormir, la contención y atención que no está prevista en el afuera.

Por lo tanto, la actualidad de estos adolescentes contempla las problemáticas de la etapa previa a estar institucionalizados, ya que sus familias siguen ausentes, las necesidades no están satisfechas, el entorno continúa conflictivo y además se suma la responsabilidad de cargar con sus antecedentes, siendo nuevamente jóvenes solos pero aún más responsables de sí mismos. Se presenta entonces una fuerte demanda laboral como solución y en consecuencia de la temprana adultez, en base a las pocas herramientas se busca oficializarse en algo para poder conseguir el dinero para subsistir y mantenerse.

Esta realidad vuelve a corromper en una situación de deriva, donde la posibilidad de volver a delinquir está presente mientras no encuentran otra forma de prever sus necesidades básicas y de consumo, como consecuencia a su condición de clase; diferenciándose que ya cuentan con las experiencias y consecuencias de estar privado de libertad. Encuentran una disyuntiva constante por tratar de salir adelante sin contar con las condiciones para poder hacerlo.

Con lo que respecta a lo educativo, esta etapa presenta discrepancias y nuevas necesidades, como mencionaba, asociadas a lo laboral por la percepción adulta, siendo completamente responsables de ellos, deben hacerse cargo en una situación vulnerable y desigual, que los somete a una temprana adultez. El foco en lo educativo se aleja porque no pueden pensarse como adolescentes, debido a una fuerte desinfantilización. No pueden permitirse ser estudiantes, por su historia, condiciones de vida, necesidades y problemas. Resulta excluyente realizar actividades educativas cuando deben trabajar, ya que se encuentran condicionados y desprotegidos, siendo responsables solos de sus vidas.

A modo de cierre, es interesante comprender la realidad de estos adolescentes e intentar construir una trayectoria lineal entre los contextos, asumiendo lo difícil que puede ser atribuirle sentidos y significancias a la educación en adolescencias llenas de exclusión, carencias y desigualdad. Quienes encuentran en el delito una forma de sobrevivir en una sociedad de consumo, para permitirse ser parte y en consecuencia de su entorno, familia y vínculos, atormentados por una situación de deriva e incertidumbre. Contemplar estos elementos complementaría a pensar desde una nueva visión las políticas públicas asociadas a la temática, pero también las perspectivas académicas en torno a lo que supone la educación, el delito y el castigo en estos contextos y para estos jóvenes.

Bibliografía

Anfitti, Ríos y Meneses (2013): “Desprotección Social en la Juventud y Delito. ¿De qué manera el riesgo educativo impacta en el comienzo de trayectorias delictivas? En Jóvenes, instituciones y delitos. Revista de Divulgación Científica.

Banchemo, P. (2016): “Educación en Cárceles: Construyendo una alternativa psico-socio-pedagógica para el trabajo con personas privadas de libertad”. Trabajo Final de Grado, Facultad de Psicología, Universidad de la República.

Barbero (2015): “Entre hogares y alternativas. Un análisis de nuestra cultura de castigo en el Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente”, Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales – Universidad de la República

Barbero (2018): “La vida cotidiana en los dispositivos de castigo adolescente en Montevideo”. En Juventudes y violencias en América Latina: Sobre los dispositivos de coacción en el siglo XXI – Gabriel Tanenbaum y Nilia Viscardi (coordinadores). 2018

Batthyány, K.; Cabrera M. (Coord.) *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial*. Montevideo 2011. FCS-UDELAR

Bico, Lozano, J. (2022): “La vida cotidiana de adolescentes privados de libertad en el Centro Desafío”. Tesis Licenciatura en Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.

Blanchet, A. “Entrevistar” en Blanchet, A.; Ghiglione, R.; Massonannat, J.; Trognon, A.: “Técnicas de investigación en Ciencias Sociales”. Narcea SA Ediciones. Madrid, 1989. [Ubic FCS: 001.42 TEC]

Calixto, Graña, V. (2016): “Una mirada sistémica del adolescente en conflicto con la ley penal: la exclusión social y la dinámica familiar”. Trabajo Final de Grado, Facultad de Psicología, Universidad de la República.

David Matza *Delincuencia y deriva cómo y por qué algunos jóvenes llegan a quebrantar la ley*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2014.

Davis, A. (2003). *Are prisons obsolete?* Seven Stories Press. New York.

Dubet (2018): “Trois Jeunesses, La Révolte, La Galère”

Dubet y Martuccelli (1998): “En la escuela: sociología de la experiencia escolar”, Losada, Barcelona.

Equipo de investigación de la Unidad Académica: Silva Balerio, Ruiz Barbot, Pastore, Fachinetti, Aguirre, Castro Prieto, Ali Sergio Vulcano (2019): “TE PESA LA CANA” - Afectaciones subjetivas del encierro en la adolescencia. Isadora Ediciones, Montevideo / Uruguay.

Esping Andersen G (1999): *Fundamentos sociales de las economías postindustriales*. Editorial Ariel. Barcelona.

Fernández Enguita (1991): “La escuela a Examen”, Editorial Edema.

Filardo y Mancebo (2013): “Universalizar la educación media en Uruguay: ausencias, tensiones y desafíos”, Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales – Universidad de la República.

Filardo, Cabrera y Aguiar (2010): *Encuesta nacional de Adolescentes y Juventud. Segundo Informe Anual*. Montevideo INJU – INFAMILIA – MIDES

Foucault, Michel. *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Editorial Siglo Veintiuno, 2000.

Kessler (2004): “Sociología del Delito Amateur”

Gibbs, G. (2012) "Codificación temática y categorización". pp. 63-82 y "El análisis comparativo". pp 103 -122, en *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata, Madrid, 2012.

Gilbert Ulloa Brenes (2016): “Tendencias epistémicas sobre la categoría juventud Una perspectiva foucaultiana.”

<https://www.inisa.gub.uy/index.php/institucional>

Hycner, R. H. (1985): Some guidelines for the phenomenological analysis of interview data. *Human Studies* 8: 270-303 (de Carlos Basilio Muñoz)

Informe sobre el estado de la educación en Uruguay (2019-2020), INEED
<https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2019-2020/Informe-estado-educacion-Uruguay-2019-2020-Tomo1.pdf>

Informe del Mirador Educativo del INEED, para el 2018 <https://mirador.ineed.edu.uy/>

Laura Ariovich (et al.) - editor Margulis (1996): “La juventud es más que una palabra” - Mario Margulis y Marcelo Urresti.

Leonel Rivero, Nilia Viscardi, Verónica Habiaga (2021): “La Configuración de Pedagogías Excluyentes en la Educación Media: análisis de procesos críticos en un centro educativo de la periferia montevideana”. Universidad de la República (UdelaR), Montevideo – Uruguay

Morás, L. E. (2012). *Los hijos del Estado*. Montevideo, Uruguay. SERPAJ, Segunda Edición

Oxman, C. (1998) “La entrevista de investigación en ciencias sociales”. Editorial EUDEBA 1998. [Ubic FCS: 001.42 OXMe]

Panorama Educativo del 2015 – Ministerio de Educación y Cultura
<https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/sites/ministerio-educacion-cultura/files/2020-01/presentacion-panorama-2015.pdf>

Parte de Viscardi y Habiaga (2017): en Cristóforo, Adriana, Martinis, Pablo, Míguez, María Noel, (coord.). *Derecho a la educación y mandato de obligatoriedad en la Enseñanza Media. La igualdad en cuestión* [en línea] Montevideo; Udelar. FCS; CSIC, 2017

Paul Willis (1997): “Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera”.

Programa de Inclusión Social y Comunitaria- INISA.
http://www.inisa.gub.uy/images/responsabilidadsocial/Insercin_Social_y_Comunitaria-Resumen_memoria_anual_2018.pdf

Quiñones, Supervielle y Acosta, 2017: “Introducción a la sociología cualitativa. Fundamentos epistemológicos y elementos de diseño y análisis”. Facultad de Ciencias Sociales

Rivero (2014): “La Re-Vinculación educativa de los jóvenes ni-ni. Supuestos, proyectos y tensiones.

Rodríguez, M. (2015): “Adolescencia y derechos: una relación en conflicto con la ley. Explorando las creencias y percepciones de adolescentes privados de libertad respecto al trabajo, la educación y la infracción”. Tesis de la Licenciatura en Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.

Sennett (1982): “La Autoridad”, Alianza

Strauss, A., Corbin, J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia. Antioquia.

Tenenbaum G y Viscardi N (2022) “Avances, Retrocesos y Problemas en la Justicia para Adolescentes Uruguayos del Siglo XXI”. En “Los Desafíos de la Justicia para Adolescentes en América Latina. Arturo Alvarado, Colegio de México 2022.

Tenenbaum, Fuentes, Viscardi, Salamano, Espindola (2021): “Relatos de muertes. Homicidio de jóvenes montevideanos en ajustes de cuentas y conflictos entre grupos delictivos”. Proyecto ANII FCS-OBSUR-FHCE

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Capítulo 6 (El trabajo con los datos. Análisis de los datos en la investigación cualitativa), págs. 152-176.

Van Dijk, T. (2001/2002). *Discurso y racismo*. *Persona y Sociedad*, XVI (3), 191-205.

Varela Rodríguez D. (2019): “Educación para jóvenes en contexto de encierro”. Tesis de la Licenciatura en Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.

Verd, J.M. & Lozares, C. (2016) *Introducción a la investigación cualitativa*. Editorial Síntesis.

Viscardi (2006): “Delitos, trayectorias de vida y procesos socializadores de jóvenes vinculados a Programas de Rehabilitación - Puertas cerradas, vida hacia adentro.”

Viscardi (2007): “Trayectorias delictivas y rehabilitación: caminos laberínticos de la configuración de futuro en jóvenes infractores”, Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales – Universidad de la República

Viscardi (2008): “Generación y conflicto: la perspectiva de Bourdieu. Trayectorias de vida de jóvenes infractores”, Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales – Universidad de la República.

Viscardi (2009): “Jóvenes infractores: Biografías de la Exclusión Social en Uruguay”, Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales – Universidad de la República.

Viscardi (2017) “Educación en cárceles en Uruguay: políticas de subjetividad e integración social”, *Revista de Educación Social y Pedagogía Social del Uruguay*, Consejo de Formación en Educación.

Viscardi (2017): “Adolescencia y cultura política en cuestión Vida cotidiana, derechos políticos y convivencia en los centros educativos”. *Revista de Ciencias Sociales* vol. 30 – Departamento de Sociología / Facultad de Ciencias Sociales

Viscardi y Alonso (2015): “Gramáticas de la Convivencia), Administración Nacional de Educación Pública

Viscardi, Rivero y Habiaga (2019): “Dramatización de la Experiencia Escolar: Convivencia e Investigación – Acción en un Liceo Popular de Montevideo.

Viscardi, Rivero y Habiaga (2021): “La Configuración de Pedagogías Excluyentes en la Educación Media: análisis de procesos críticos en un centro educativo de la periferia montevideana.”

Visher y Travis (2003): *Transitions from Prison to Community: Understanding Individual Pathways*.

Anexo

Contexto y Encuadre Institucional

Es importante dar un contexto sobre la propia institución, teniendo en cuenta que el Instituto Nacional de Inclusión Adolescente (INISA) se creó en diciembre del 2015 por medio de la ley número 19.367, volviéndose un servicio descentralizado en relación con el Poder Ejecutivo y través del Ministerio de Desarrollo Social, en sustitución del Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente (SIRPA). Dentro de sus objetivos en el Art 2, de la Ley 19.367 figura “(...) la inserción social y comunitaria de los adolescentes en conflicto con la ley penal mediante un proceso psicosocial, educativo e integral, que conlleve el reconocimiento de su condición de sujetos de derecho.”. Además, según lo expuesto en el Informe de Cuentas de INISA (2020), la institución albergó a 661 adolescentes en privación de libertad en los distintos centros, donde el 48% tiene 18 años o más, siendo casi en su totalidad varones – 94% –; presentando como características más notorias que el 42% ingresó por delito de rapiña y el 30% tenía una sentencia de entre 13 y 24 meses.

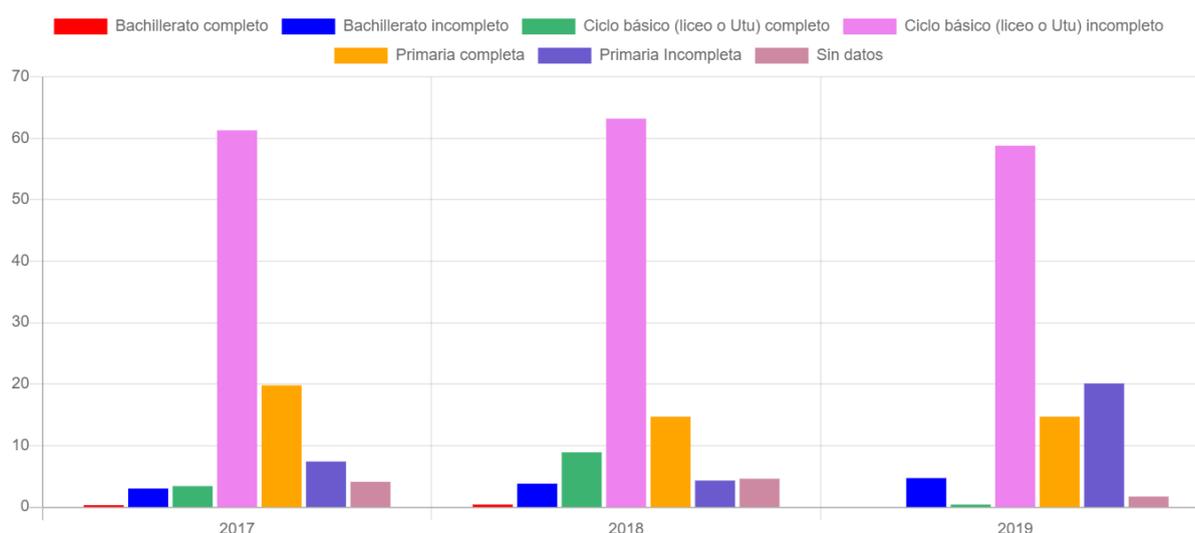
A nivel de organización de la propia institución, expresa en la rendición de cuentas que la seguridad está presente por sobre todas las demás actividades, es lo que lleva más presupuesto y horas, contemplando una logística de control, teniendo en cuenta que al ser detenidos transcurre un periodo de tiempo en un centro de ingreso, donde son evaluados en base a la conducta y convivencia, para luego ser enviados a algunos de los centros, en carácter de permanencia para cumplir su sentencia. Según el informe anual de INISA (2020), se ve una alta desvinculación de los estudios en los adolescentes privados de libertad, con una propuesta alentadora a nivel de gestión institucional para que los adolescentes se formen dentro de los centros, tanto en educación formal, no formal, actividades recreativas y la profesionalización mediante oficios.

Como se ve en la ley de educación 18.437 (2008) “Artículo 8°. (De la diversidad e inclusión educativa). - El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social.”. Desde el 2008 a la fecha, los planes de educación secundaria que se encuentran en contexto de encierro adolescente son caracterizados como “extra-edad”, tanto para Ciclo Básico con el Plan 96EE y para el segundo ciclo con el Plan 94 Martha Averborg – ciclo académico semestral, con

examen obligatorio y método distinto –. Los datos y censos estudiantiles fueron útiles para tener en cuenta diferencias claras sobre el tema, según datos del Informe Nacional de la Educación Presentado por el Ministerio de Educación y Cultura (2015), dos de cada diez adolescentes privados de libertad participan de la propuesta de educación formal, independientemente si la culmina o no. Teniendo en cuenta que solo el 17,7% culmina el Ciclo Básico.

A su vez, según el informe sobre educación en privación de libertad adolescente (2019) refiriéndose a un estudio global de carácter cuantitativo sobre adolescentes privados de libertad con una muestra de 265 casos, realizada entre diciembre 2017 y marzo 2018, reportó que, dentro del total de adolescentes consultados, el 3 % contaba con el nivel educativo esperado para su edad; mientras que el 9,1 % contaba con primaria incompleta, el 23,8 % con primaria completa, el 57 % con ciclo básico incompleto, el 4,9 % completó el ciclo básico y el 3 % alcanzó el nivel de educación media superior incompleto.

Puntualmente en la educación en contexto de encierro, teniendo en cuenta lo presentado en un informe del Mecanismo Nacional de Prevención de la Tortura (2020) sobre el acceso a la educación de adolescentes en privación de libertad en centros del INISA en 2019, “un 4,5 % de las y los jóvenes atendidos por el INISA tenían ciclo básico de UTU incompleto y el 58,7 % ciclo básico de liceo incompleto, como mayor nivel educativo alcanzado. El cálculo de egreso oportuno de educación media básica da cuenta de que en 2018 solo el 9,7 % de las y los adolescentes entre 15 y 16 años del INISA contaba con ciclo básico completo” (p. 57).



Porcentaje de nivel educativo alcanzado de los adolescentes atendidos en el INISA
Fuente: INAU Sistema de Información para la Infancia (SIPI) | Fecha: 24/03/2022

Por otra parte, debo hacer énfasis en la educación no formal, aclarando que la institución impulsa ambas educaciones, se fomentan los requerimientos de educación primaria y secundaria, sumando también la adquisición de oficios o talleres temáticos, para poder tener más herramientas y posibilidades a la hora de pensar el egreso de los adolescentes privados de libertad. Al día de hoy se encuentran múltiples convenios con organizaciones sociales, con el MIDES, INEFOP, DISCA, entre otros, quienes llevan a cabo con el presupuesto de distintas actividades. "... para la elección de los talleres se consulta previamente a las y los jóvenes, quienes en general eligen capacitaciones vinculadas a la inserción laboral. Estas capacitaciones son importantes para el momento del egreso del sistema..." (Informe temático del MNPT, 2019, p.83)

Otro pilar fundamental se ve presente en lo que ocurre en el egreso de la privación de libertad, ya que es un momento de gran vulnerabilidad para los adolescentes. Una vez finalizada la medida judicial, los adolescentes que egresan de INISA requieren ser apoyados en las dificultades que se presenten, fortaleciendo las posibles alternativas al delito y conflictos con la ley. Con el fin de atender esta situación se creó un programa interinstitucional que llevan adelante MIDES, INAU e INISA, llamado Programa de Acompañamiento al Egreso en Comunidad (PAEC). El mismo está direccionado hacia el acompañamiento para la reinserción social y comunitaria de adolescentes y jóvenes que egresan del Instituto Nacional de Inclusión Social Adolescente.

El Programa de Inserción Social y Comunitaria (PISC) trabaja todo lo referente al egreso de los y las jóvenes que cumplen medidas judiciales en INISA desde un abordaje integral que abarca distintas áreas, tales como la educativa, laboral y comunitaria. El PISC apunta a fortalecer y desarrollar estrategias para el abordaje de la población privada de libertad mediante su acompañamiento al egreso de los centros. Se presenta como un programa de acompañamiento socioeducativo de inserción social y comunitaria a los adolescentes que han sido privados de libertad por conflicto con la ley. Este programa se encarga de trabajar el egreso mientras los y las adolescentes aún se encuentran cumpliendo la medida judicial, quienes una vez finalizada esta, se gestiona la derivación al Programa de Acompañamiento al Egreso en Comunidad; el cual tiene como objeto acompañar en su inserción social a los adolescentes y jóvenes que han estado privados de libertad, luego de culminada dicha condena. Apoyando en las distintas dificultades que se presenten, fortaleciendo las posibles alternativas para la resolución de los conflictos, así como acompañar el desarrollo social y

compartir el espacio en comunidad desde otro lugar y con otras herramientas que fortalezcan el proceso de manera sostenible.

El Programa de Acompañamiento del Egreso en Comunidad cuenta con un referente del PISC, quien habilita espacios para que los adolescentes puedan pensarse, resignificarse, sentirse acompañados y generar sus propios proyectos de atención individuales, trabajando sus habilidades y desarrollo – que puede ser tanto educativo, como laboral, dependiendo de las necesidades e intereses de cada uno –. Apostando a la inclusión socioeducativa, quien acompañado de referentes llevarán un proceso de reinserción, el cual actuará sobre dos ejes fundamentales, relacionados a lo personal y su entorno, con un rol protagónico del adolescente. También se abordan temáticas familiares y referidas a sus vínculos afectivos en general.

A su vez, no debemos dejar de lado que los distintos equipos llevados a cabo por INAU y MIDES -INJU- por medio de INISA, tienen diferentes convenios de trabajo. Se encuentra el equipo INAU que trabaja con adolescentes que egresan siendo menores de 18 años; el cual tiene su ejecución a través de un convenio con la Cooperativa Bitácoras – por medio de donde realizamos nuestras entrevistas, como técnica de muestreo –. Además, está el equipo INJU MONTEVIDEO quienes trabaja con jóvenes que egresan siendo mayores de 18 años y el equipo INJU INTERIOR que trabaja con adolescentes y jóvenes que egresan de la privación de libertad, siendo el domicilio al que retornan, en el interior del país, independientemente de su edad; ambos se encuentran en la órbita del Área de Conflicto del MIDES.

Proceso y Trabajo de Campo

En primera instancia, esta investigación pretendía realizar por medio del método cualitativo una etnografía en la Colonia Berro de INISA, para evidenciar la cotidianidad, experiencias y convivencias de los adolescentes privados de libertad asociados a la educación en contexto de encierro. Se solicitaron los permisos correspondientes y se pasó por el proceso burocrático necesario que llevó varios meses, hasta que finalmente fue aceptado por la directora de Educación de INISA, quien nos brindó toda la información, relevamiento de datos y un cronograma de actividades para comenzar.

Con el pasar de los meses surgieron distintas problemáticas ajenas que no nos permitieron ingresar al centro como se había pactado. Comprendí que existen muchas restricciones y complicaciones respecto a la seguridad, pero en ese momento, no perdía la fe. Por lo tanto, me centré en la realización de un análisis documental y de datos estadísticos, esperando una respuesta o solución. A pesar de mi insistencia, disposición y la aprobación del proyecto ante la institución, no se me permitió acceder en ningún momento, argumentando que estaban con conflictos de seguridad al ingreso, por problemas con funcionarios y coordinación.

Luego de lo sucedido, tomó contacto con la Cooperativa de Trabajo Bitácoras, quienes forman parte del Programa como expliqué anteriormente. El fin de este encuentro era poder realizar mi proyecto sin salirse del foco principal que era contar las experiencias educativas de los adolescentes privados de libertad, si bien no podría realizarse con una metodología etnográfica dentro de los centros de reclusión, al menos tomar las experiencias de aquellos adolescentes que pasaron por INISA y que hubiesen participado de instancias educativas. Es así como por medio de este programa como técnica de muestreo, y los cambios respectivos posteriores de proyecto de investigación y universo, se logra poder poner en marcha el trabajo de campo relacionado a los sentidos de la educación con los adolescentes egresados de los centros de INISA.

El trabajo de campo fue durante el mes de mayo y junio del 2022, luego de varias reuniones con la Cooperativa y gestión de un cronograma de trabajo, se inició con una entrevista grupal a los integrantes de esta, con el fin de comprender su trabajo y visiones. El hecho de que estén participando o hayan participado del Programa de Apoyo al Egreso no lo hace el foco principal de esta investigación, sino que, dados los problemas de acceso a la institución ya indicados, se llegó a este método como técnica de muestreo, ya que resulta muy difícil acceder de otra manera a población que presentara las características de interés. Este método de muestreo a través de la Cooperativa y Programa me permitió indagar otras cuestiones que no se asemejan solo a la educación en contexto de encierro, sino presentar la importancia de los sentidos de cada entrevistado, en base a la educación, los intereses, las necesidades y responsabilidades, lo asociado al trabajo, en cada etapa de sus vidas.

Con respecto a mi rol como entrevistadora de los adolescentes, se trató de indagar hasta donde se me permitiera, haciendo énfasis en hacer sentir cómodos a los adolescentes como tarea principal. Los invité a almorzar o merendar, dependiendo el espacio, en la medida de lo

posible se trató de buscar un lugar cerrado y privado, como oficina o salón, pero como no fue el caso de todas, contemplé realizarlas en espacios alejados y tranquilos. Lo importante fue generar un área de confianza y privacidad, donde se sintieran tranquilos y cómodos de hablar sobre los temas delicados que los han atravesado.

Se realizaron entrevistas largas de hasta una hora – o más –, con gurises abiertos a hablar y al diálogo – a pesar de las vivencias y situaciones críticas –, donde relatan todo y en ciertos casos sin ser necesario que yo indague; donde contemplamos la necesidad de ser escuchados y comprendidos. Por otro lado, encontramos entrevistas más cortas de un promedio de quince minutos, más monótonas y sin mucha información; pero las cuales presentan una particularidad notoria, que al apagar el grabador o previo al inicio, se abren y dialogan, dándome información e incluso hasta respuestas significativas de la entrevista, las cuales no quedan registradas y son parte de las notas de campo. Entendemos que el estar en constante vigilancia e indagación, incomoda a los adolescentes, los vuelve reservados y silenciosos, saben cómo actuar ante figuras que representan autoridad o situaciones que puedan comprometerlos – en este caso la grabación de una entrevista que indaga en sus vivencias relacionadas a la privación de libertad –. No podemos dejar de lado lo difícil que resulta hacer hablar a adolescentes y más aún, con estas características particulares, de historias de vida difíciles con experiencias problemáticas en su mayoría.

Adolescentes Entrevistados					
Identificación	Edad	Rol	Fecha	Lugar	Duración
Adolescente 1	18	Estudiante	17/05/2022	Facultad de Ciencias Sociales	15 min
Adolescente 2	18	Trabajador y Estudiante	20/05/2022	Facultad de Ciencias Sociales	50 min
Adolescente 3	16	Estudiante	23/05/2022	Facultad de Ciencias Sociales	73 min
Adolescente 4	16	Estudiante	23/05/2022	Facultad de Ciencias Sociales	73 min
Adolescente 5	17	Realiza un Oficio	24/05/2022	Plaza Barrio Villa García	14 min
Adolescente 6	17	Estudia y realiza un Oficio	24/05/2022	Facultad de Ciencias Sociales	30 min
Adolescente 7	17	Estudiante	25/05/2022	Shopping Las Piedras	65 min

Adolescente 8	20	Trabajador	26/05/2022	APEX del Cerro	62 min
Adolescente 9	18	Trabajador	27/05/2022	Plaza Cuba	20 min
Adolescente 10	19	Estudiante	01/06/2022	Oficina de la Cooperativa	55 min
Adolescente 11	17	Estudiante	01/06/2022	Oficina de la Cooperativa	45 min
Adolescente 12	18	Estudiante	01/06/2022	Oficina de la Cooperativa	15 min
Adolescente 13	17	Trabajador y Estudiante	01/06/2022	Oficina de la Cooperativa	60 min

El desempeño del campo fue exhaustivo en relación con los participantes del Programa en el corriente año de realización, nos limitamos a eso por la falta de posibilidades y más acceso, es a las limitaciones que tuvimos que enfrentar, en un camino difícil con un sistema cerrado. Es importante destacar que se recabaron relatos muy significativos y que dan respuesta a lo que me propuse responder e indagar, teniendo en cuenta la heterogeneidad de los adolescentes, en cuanto a penas, delitos, tiempo de encierro, centro asignado y proceso de privación de libertad. Si bien no es algo que como investigadora buscaba indagar, se trató de evitar el sesgo dentro de las posibilidades de la población de estudio y orientación de la investigación.