

La acción educativa liberadora en contextos de control social. Buscando estrategias de disminución de la vulnerabilidad al sistema punitivo y de reducción de la violencia de las respuestas penales	Titulo
Silva Balerio, Diego - Autor/a	Autor(es)
Lecciones de Paulo Freire, cruzando fronteras: experiencias que se completan	En:
Buenos Aires	Lugar
CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales	Editorial/Editor
2003	Fecha
Campus Virtual	Colección
política educativa; Paulo Freire; educacion;	Temas
Capítulo de Libro	Tipo de documento
http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/formacion-virtual/20100720092458/18balerio.pdf	URL
Reconocimiento-No comercial-Sin obras derivadas 2.0 Genérica http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO

<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)

Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)

Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)

www.clacso.edu.ar



Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Latin American Council of Social Sciences



**LA ACCIÓN EDUCATIVA LIBERADORA
EN CONTEXTOS DE CONTROL SOCIAL**
BUSCANDO ESTRATEGIAS DE DISMINUCIÓN DE LA
VULNERABILIDAD AL SISTEMA PUNITIVO Y DE REDUCCIÓN DE
LA VIOLENCIA DE LAS RESPUESTAS PENALES

DIEGO SILVA BALERIO¹

En los países latinoamericanos, la hegemonía del mercado está rompiendo los lazos de solidaridad y haciendo trizas el tejido social comunitario. ¿Qué destino tienen los nadies, los dueños de nada, en países donde el derecho a la propiedad se está convirtiendo en el único derecho? ¿Y los hijos de los nadies? A muchos, que son cada vez más muchos, el hambre los empuja al robo, a la mendicidad y a la prostitución; y la sociedad de consumo los insulta ofreciendo lo que niega...

Eduardo Galeano, *Patas arriba: la escuela del mundo al revés*

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es desarrollar algunas ideas respecto a las diferentes posibilidades de acción educativa, y su fundamentación pedagógica, en el ámbito de la justicia penal juvenil, específicamente en la ejecución de las llamadas medidas socioeducativas.

La propuesta implica establecer una relación educativa con un joven luego que fue encontrado responsable, o cuando se le inició procedimiento judicial, por una infracción a la ley penal por la cual se le impone una medida “educativa” privativa o no de su libertad. Más allá de que el establecimiento de la relación educativa es fundamental, el objetivo es transitar hacia una acción protagonizada por ese joven que promueva el ejercicio de la libertad y el respeto de los Derechos humanos.

Parto de la hipótesis de que es posible generar un proceso educativo con dichos jóvenes, donde puedan apropiarse, construir y reconstruir contenidos culturales, apoyados en la relación educativa que establecen con el educador. La apropiación-reconstrucción de los contenidos culturales, ofrecerá a los y las jóve-

nes mayores y mejores herramientas -conocimientos habilidades, destrezas, valores, etc.- para contener el accionar del sistema punitivo, disminuyendo o evitando una nueva criminalización-victimización.

LA DIVISIÓN SOCIAL DEL CASTIGO

El sistema de control social opera de forma selectiva. Dicha selectividad nace en la ley, ya que no todas las conductas consideradas reprobables o lesivas son tipificadas como delito. El delito, como afirman muchos penalistas y criminólogos, no existe como categoría ontológica, sino que refleja la construcción cultural e histórica de una sociedad en un tiempo determinado, donde se crean las categorías y descripciones de conductas que se quieren sancionar penalmente², excluyendo, de esta forma, otras conductas que pueden causar perjuicios o lesionar bienes jurídicos de los ciudadanos. Así, por ejemplo, se sanciona el tráfico y suministro de marihuana, pero no se sanciona la venta o la publicidad -e incitación al consumo- de bebidas alcohólicas que son una de las causantes de miles de muertes anuales por accidentes de tránsito o el tabaco que ocasiona cada año miles de muertos por cáncer de pulmón.

El Estado, según la época y orientación ideológica seleccionará, según un criterio político, qué conductas o actos va a penalizar y qué sanción aplicará a las distintas conductas descritas como delito.

Otra porción de la selectividad del sistema es ejecutada por los propios ciudadanos que siendo víctimas de delitos no efectúan la denuncia del ilícito. Ello puede tener que ver con la percepción social que se tenga en ese momento acerca de eficiencia-ineficiencia y confianza-desconfianza en el sistema penal, y es la policía específicamente.

Asimismo, el sistema punitivo en la instancia policial hace una nueva selección de los hechos que presenta o que notifica al juez, dejando afuera alguno de ellos, sea por razones de carácter probatorio, o lisa y llanamente por actos de corrupción.

A la instancia jurisdiccional llega sólo una porción de los hechos que contravienen las normas penales, luego que operaron los filtros anteriores al sistema judicial.

Por lo tanto, no todos los delitos que se cometen son descubiertos. De los que son descubiertos no todos son probados, y de los probados no todos ameritan una sanción, es decir que los sujetos a los que se les aplica una sanción penal son aquellos que no pudieron salvar las múltiples etapas en este extenso proceso de selección. Los jóvenes a quienes se les aplican sanciones penales, en el marco de un procedimiento especial y bajo una legislación distinta a la de los adultos, representan a su vez un pequeño grupo dentro del universo de personas sancionadas penalmente.

Entonces: ¿quiénes son los y las jóvenes seleccionados por el sistema penal para aplicar una sanción?

Los y las jóvenes captados por el sistema provienen mayoritariamente de los hogares pobres³, donde se observan características tales como: deserción-expulsión del sistema educativo, analfabetismo, situación de pobreza, marginalidad o indigencia, hogares sin servicios mínimos, hacinamiento, desempleo, subempleo, informalidad laboral, bajos salarios, etc. Estas situaciones exponen a los jóvenes a situaciones de vulnerabilidad extrema, que dificultan en forma clara su proceso de desarrollo personal y su integración social. Y en el mismo sentido, esa vulnerabilidad de los sujetos y sus familias los hace mejores “candidatos” para ser seleccionados por el sistema de control social. ¿Por ser pobres? Rotundamente no. Ya que no es posible atribuir un nexo de causalidad entre situación de pobreza, privación de derechos o exclusión y delincuencia.

Sí podemos afirmar que el sistema penal encuentra en los jóvenes pobres a mejores candidatos para ser criminalizados: una de las razones, aunque no la única, es que mucho tiempo de socialización sucede en espacios públicos –la calle, la esquina, la plaza- y es en dichos ámbitos donde la policía, agente principal en la selección que realiza el sistema penal, opera con mayor eficiencia, facilidad e impunidad. Otra razón es que se encuentran alejados de los círculos de poder político-económico, lo que les priva de contactos sociales que les posibiliten mejores posibilidades de defensa. Pero sin duda hay muchas más razones.

El sistema de control social es selectivo: casi todos los sujetos que capta son excluidos. En cambio, los que se encuentran en lugares privilegiados dentro de la sociedad, pertenecientes a clases altas, aquellos que vacían a través de fraudes y estafas los bancos llevándose millones de dólares, se van por la puerta de atrás. O en el caso remoto de ir a la cárcel ocupan celdas-dormitorio *vip*, financiadas con el dinero robado y solventando la “buena vida” a policías corruptos. Si hablamos de los efectos económicos de los delitos de los adolescentes, es importante destacar que una sola estafa a un banco de por ejemplo 30 millones de dólares cometida por algún “ilustre” profesional universitario, bien vestido, de clase alta, causa el mismo perjuicio económico que más de 100 mil arrebatos⁴ realizados por jóvenes en las calles de Montevideo, aunque para ello deberían pasar seguramente mucho más de cincuenta años.

En la definición política de qué conductas se sancionan y cuáles no va a pesar la cultura de la época, en un sentido amplio que implica tanto las mentalidades como las sensibilidades que predominan en el momento histórico. Dichas mentalidades o formas de pensar tienen que ver con aspectos cognitivos de la cultura, conceptos, valores, categorías, distinciones, ideas, sistemas de creencias, tradiciones, etc., y están profundamente ligadas a sentimientos y sensibilidades (Garland, 1999: pp. 229-230).

Esta dimensión afectiva, inseparable de la cognitiva, incide en las formas en que se estructuran y construyen las formas de sanción penal, las características de las instituciones penales, el tipo de acción que realizan, así como el modelo de respuestas-propuestas que aplican.

Parte de la base que "...la respuesta penal del Estado es el ejercicio de violencia formal legalizada y monopolizada. Es decir, una dosis de violencia que se aplica siguiendo determinados procedimientos rituales, los juicios penales..." (Fernández, 1995: p. 42).

Dicha dosis de violencia dependerá de la medida aplicable. Si se trata de sanciones privativas de la libertad la violencia institucional y la privación del ejercicio de derechos básicos son evidentes. La cárcel es "...una forma más sofisticada y desvergonzada de castigar, dejar de atormentar el cuerpo a través del suplicio corporal y pasar a atormentar el alma, y apropiarse del tiempo del sujeto...". (Fernández, 1995: p. 43). En este sentido, "... las cárceles son depósitos residuales de sujetos marginales autores de conductas demasiado irritativas, generalmente de delitos violentos, a los que simplemente aplicamos una solución de exclusión social, una solución custodial, marginándolos de la libre circulación y de la escena y del espacio en el tiempo". (Fernández, 1995: p. 44).

Este tipo de respuestas al delito implica una suerte de ley talional moderna, ya que se responde a la violencia con violencia: se trata de "someter al autor de una conducta violenta y construida como delito en la sociedad al ámbito del sistema penal, que por supuesto es un reproductor de violencia y es un reproductor de marginalidad" (Fernández, 1995: p. 42).

El ámbito carcelario es un espacio propicio para el éxito de propuestas disciplinantes, negadoras de los sujetos, que mediante la opresión del cuerpo encarcelan al espíritu, moldean la personalidad de los sujetos, ejercen el poder de forma arbitraria.

La discusión respecto de este tema es constante y se establece en posturas radicales. Desde el punto de vista criminológico, la polémica transcurre básicamente en tres grandes posiciones: quienes propugnan la abolición de la prisión; aquellos que pretenden que se utilice para la menor cantidad de sujetos posibles, para aquellos que han cometido delitos muy graves contra las personas; y aquellos que, ubicados en posiciones políticas de derecha, quieren encontrar en estos edificios la "cura a los males de la sociedad", ocultando allí la "barbarie", procurando "sanar a los desviados".

Creo que el abolicionismo penal es la utopía, ya que los seres humanos no podemos perder la esperanza de ir encontrando formas de resolver los conflictos sociales, incluyendo los delitos graves, sin soluciones que impliquen aplicar a otro sujeto cuotas de sufrimiento extremo como los que implica y aplica la cárcel. La

desaparición de la cárcel se dará, encontraremos seguramente otras formas de procesar los conflictos que no sea suministrando dolor. Esta maquinaria destructora de cuerpos y almas desaparecerá para encontrar formas más comprensivas de los conflictos y tratamientos más humanos a los infractores y a sus víctimas.

Sin duda un acto lesivo de un derecho humano requiere una forma de intervención y tiene que fomentar los procesos de reflexión y responsabilidad, promoviendo la dignidad de todos los actores, infractor y víctima.

No podemos justificar formas de intervención que se construyen con la planificada violación de los derechos de otro ser humano. Esa justicia-venganza no resuelve nada. ¿Qué beneficio obtiene la persona lesionada en sus derechos por un delito, con la prisión del responsable? Seguramente ninguno. Será ignorada por casi todos, y muchas veces lo único que el proceso penal le ofrece es otra victimización.

Es verdaderamente impactante que un sujeto que viola el derecho a la propiedad deba ser privado de la libertad por varios meses o años. ¿Cuál es la justificación para que la lesión del derecho a la propiedad implique un castigo que legitime la privación del derecho de libertad, de intimidad, a la familia, a la dignidad humana? Existe una clara desproporción entre ambas situaciones, existe una disparidad entre los bienes jurídicos afectados. El Estado no hace más que defender de forma excesiva el derecho de propiedad, es decir poseer un derecho sobre un objeto. El sistema económico neoliberal se encarga de proveer castigos ejemplares a quienes violen el sacrosanto derecho de propiedad, castigando de forma extrema. Pero la víctima de ese delito, de ese robo: ¿qué recibe? ¿Se le devuelve su dinero? ¿Se le pide disculpas por el mal rato que paso? No. Nada pasa.

El Estado expropió también a la víctima de sus derechos, el sistema penal le niega la palabra, no le deja decir nada, no participa del proceso, no puede aportar soluciones al conflicto.

Finalizando la introducción, y partiendo de la base que las respuestas-propuestas a los delitos son una construcción cultural, que depende de las mentalidades y sensibilidades de la época, y por tanto son modificables (Garland, 1999: pp. 230).

La hipótesis de este trabajo es la siguiente: en la ejecución de medidas educativo-sociales es posible ofrecer cultura a los sujetos, a fin de que puedan apropiar-reconstruir contenidos culturales (conocimientos, habilidades, destrezas, valores, etc.) que los hagan menos vulnerables a ser presas del sistema penal, a ser seleccionados y cazados por el sistema punitivo.

La educación social⁵, por su plasticidad para entablar una relación educativa en ámbitos variados y por plantear un proceso de transmisión-apropiación-reconstrucción de contenidos culturales, ofrece elementos interesantes para operar eficientemente en una estrategia de reducción de la vulnerabilidad de los sujetos, a

partir de ofrecer barreras culturales al control social punitivo. Dichas barreras implican oponerse a los efectos invasivos y devastadores del sistema punitivo, involucran cierta dosis de resistencia entendida como acción y capacidad de afrontar, de oponer una fuerza a la acción violenta del sistema penal, a través de la generación de defensas culturales.

Lamentablemente, si se es joven y pobre y se exhibe esa condición, y a ello se le adiciona la expresión de cierta estética de culturas populares, se es objeto de mayor control, presa de detenciones por parte de la policía. Esos sujetos estigmatizados son para la policía inevitablemente culpables, estableciéndose un designio difícil de torcer.

Entendiendo a la educación, trabajando en estas situaciones, como el lenguaje de la posibilidad, donde la praxis, reflexión y acción transformadora, ofrece oportunidades para torcer este “destino predefinido”. La acción educativa llevada adelante junto a jóvenes excluidos y criminalizados se torna una lucha contra la exclusión, la búsqueda de trayectorias en pos de un antidesino, de una utopía de justicia y ejercicio de derechos humanos.

POLÍTICAS DE SEGURIDAD

Durante la década del '90 en América Latina se han venido desarrollado diferentes políticas de seguridad ciudadana partiendo de tres enfoques diferentes.

Enfoques convencionales: desarrollan muchos esfuerzos para enfrentar la de delincuencia y violencia apelando a un modelo basado en políticas de control y represión con la tríada policía-justicia-prisión. El resultado de este modelo “de alto contenido represivo y escaso contenido preventivo, no ha sido satisfactorio”. (Arriagada-Godoy, 2000: p. 118)

Enfoques más integrales entendiendo que la violencia y la delincuencia son fenómenos fundamentalmente aprendidos, ello indica que pueden ser modificados. Por otro lado ha cobrado importancia la interpretación de la violencia como “fenómeno multidimensional que debe ser enfrentado con estrategias integrales para incidir en los factores individuales, familiares, sociales y culturales que lo generan” (Arriagada-Godoy, 2000: p. 119). La Organización Mundial de la Salud ha sido la promotora del enfoque epidemiológico para enfrentar la violencia, lo que implicó poner en práctica medidas combinadas como las siguientes: medidas integrales focalizadas en los factores de riesgo con más incidencia en el delito; medidas de control policial actuando sobre fenómenos concretos, unidas con reformas del sistema policial, judicial y penitenciario; medidas preventivas con seguimiento policial, control de armas y consumo de drogas y alcohol; medidas preventivas primarias para cambiar actitudes y comportamientos sociales; y medidas preventivas secundarias orientadas a grupos de alto riesgo.

Criterios transversales: éstas combinan medidas de control y prevención. Los criterios transversales con básicamente tres: la coordinación interinstitucional; la participación ciudadana; y la prevención a través de programas educativos que integren estrategias de resolución pacífica de conflictos (Arriagada-Godoy, 2000: p. 120).

Estas políticas inciden en la forma y los tipos de sanciones que se aplican, ya que los enfoques convencionales, en general, plantean respuestas más punitivas. Inciden también en la lógica con que opera la policía, por ejemplo haciendo *razzias*⁶ en barrios de la periferia de la ciudad, deteniendo de forma indiscriminada y arbitraria a grupos de jóvenes que se encuentran en espacios públicos.

En cambio, las políticas transversales, en general, proponen un manejo más democrático, incluyendo propuestas educativas que integran una perspectiva más comprensiva de los conflictos sociales. A pesar de ser más comprensivas, no desarrollan criterios que incorporen el poder como variable fundamental en las estrategias de seguridad ni valoran la incidencia de los dispositivos de control social son generadores de criminalidad. Por ello es necesario analizar y deslegitimar políticas públicas que, vestidas de sociales, esconden fines de seguridad nacional y mero control de la población.

TEORÍAS CRIMINOLÓGICAS

El desarrollo de las distintas disciplinas tiende a dar explicaciones a los diferentes fenómenos y situaciones de la realidad. En el caso del delito, es la criminología la que intenta desde diferentes vertientes dar luz acerca de ese fenómeno. En este trabajo no se pretende dar una descripción detallada de las teorías criminológicas que intentaron explicar a lo largo de la historia al fenómeno del crimen. Sólo esbozaremos algunas de ellas, las de mayor adhesión en el mundo. En general, las teorías que se expondrán tienden a dar razones de contexto –algunas incorporan el poder y control social como factores productores del delito–, esto es, que se conceptualiza al delito como un fenómeno social, excluyendo en este trabajo planteos teóricos que buscan explicar el delito tomando en cuenta predominantemente factores biológicos o genéticos, de mero corte etiológico.

Se describe de forma resumida y breve algunas teorías y se intenta aportar elementos comprensivos acerca del delito en zonas urbanas.

- La teoría de la *asociación diferencial* es expuesta por el sociólogo norteamericano Edwin Sutherland a mediados del siglo XX. Plantea la asociación de “personas que están más alejadas del cumplimiento de la norma, y que tienden a identificarse valorando positivamente su incumplimiento”. (Elbert, 1998: p. 85). El estudio realizado por el sociólogo norteamericano toma como objeto a los empresarios de grandes corporaciones, y construye un con-

cepto de delito distinto a la tipificación penal, tomando como elemento clave que la conducta sea socialmente dañosa. Sutherland deduce que “el comportamiento y los valores se aprenden en el curso de la vida social y se expresan en sistemas de trabajo, ideas y modos de relación comunes” (Elbert, 1998: p. 85). Plantean que esta asociación incide predisponiendo a los sujetos que se asocian, a violar la ley, produciendo un acercamiento a sujetos que ven a dicha trasgresión como positiva. Por ende las acciones ilegales se aprenden, estimulándose las transgresiones por medio de la imitación grupal.

- Las *teorías subculturales* plantean que algunos grupos de sujetos en las sociedades tienden a agruparse por compartir algunas características. Esa interacción va generando un conjunto de valores y normas propios del grupo, y generando una relación dual con las pautas y normas de la cultura dominante, ya que por un lado se contraponen y por otro tiene coincidencias. El sociólogo Stanley Cohen, uno de los principales exponentes de esta teoría, al estudiar grupos de delincuentes juveniles, identificó valores y creencias que proporcionaban cohesión al grupo. Estos valores diferentes a los dominantes proporcionan “adaptación” a los miembros del grupo. Esta teoría refuta la de la anomia, ya que los grupos “marginales” no carecen de normas, sino que van construyendo pautas que les son propias, así “los jóvenes se asocian con quienes estén más cerca de la violación de las normas, alejándose de los que están cerca de cumplirlas” (Elbert, 1998: p. 85).

- El concepto de *anomia* es concebido por Durkheim relacionado a un estado de desintegración que dificulta la comunicación de las personas miembros de un proyecto común, siendo la anomia lo contrario de la solidaridad orgánica, concepto central que el autor plantea para explicar la sociedad. Este concepto es desarrollado por Merton en su teoría del comportamiento desviado, teorizando acerca de las normas y valores sociales, y contraponiéndolos a los medios socialmente admitidos de los cuales el individuo puede asirse para alcanzar las metas sociales. Desde lo social se estimulan u obstaculizan las expectativas de las personas. Dadas las dificultades para concretar estas expectativas se produce la caída de las normas, provocando que muchos sujetos busquen concretar sus metas fuera de lo socialmente permitido. La anomia es entonces “...el quiebre de la estructura cultural, que se produce por una asimetría entre las normas y objetivos culturales y las capacidades de las personas para actuar de acuerdo a aquellas y alcanzar sus objetivos. En esa ruptura está para Merton la causa de las conductas desviadas” (Elbert, 1998: p. 85).

- Desde la *teoría del etiquetamiento* se sostiene que el delito no se define por el acto, sino que es una consecuencia de la norma y sanción aplicada al sujeto llamado “delincuente”; “el desviado es una persona a quien el etiquetamiento le ha sido aplicado con éxito, por lo que el comportamiento desviado

es el que se etiqueta como tal". Otros dos elementos estudiados por Becker son los mecanismos sociales que tienden a consolidar al sujeto trasgresor en el status de delincuente, así como la permanencia en ese rol: "carrera criminal". Un elemento central de la teoría es el énfasis de considerar la dependencia y valoración de la sociedad en la construcción de la norma y el delito, ya que éste no tiene una existencia ontológica, sino que evoluciona históricamente según coordenadas espacio-temporales. La criminalidad que existe en lo social es aquella surgida del establecimiento y aplicación de la norma. Es ilustrativo el desarrollo práctico de la teoría del etiquetamiento que realiza Carlos Elbert diciendo que "un niño con malos antecedentes escolares, que luego es internado en un reformatorio y finalmente detenido por un delito, habría caído en esa situación como consecuencia de un proceso de etiquetamiento que le predisponía y conducía a alcanzar el rol delincuencia que le será asignado fatalmente" (Elbert, 1998: p. 91). La asunción del rol atribuido puede derivar en la comisión habitual de delito, iniciando la carrera criminal.

En lo relativo al estigma que se crea sobre los adolescentes en conflicto con la ley penal, éste es claramente selectivo ya que "funciona plenamente en los casos donde el delincuente pertenece a áreas marginadas, es difuso cuando se trata de los sectores medios pero se torna inexistente cuando pertenece a los sectores altos" (Elbert, 1998: p. 95).

Respecto del estigma y de los procesos de estigmatización, existen varias teorías que nos acercan a formas de comprensión del tema, pero siempre encontramos como su presupuesto el prejuicio.

Para los teóricos de la *reacción social*, en cambio, el estigma funciona en cuanto el individuo ha desarrollado conductas descritas como delitos por la ley penal.

El tema está en determinar cómo es que el estigma perpetúa la conducta. La respuesta la aportan estudios relativos al modelo secuencial de la conducta desviada de Becker (Becker, 1989), quien utiliza el concepto de carrera desviada, subdividiéndola en cuatro etapas: la comisión del ilícito; el desarrollo de intereses y motivos desviados; la percepción social de la desviación; la inserción en un grupo desviado organizado.

En ese sentido Becker plantea que es en la tercer etapa -"la percepción social de la desviación-, donde se encuentra la respuesta acerca del estigma como perpetuador de la "conducta desviada". Cuando se encuentra al individuo infractor de la ley penal, se le atribuye la cualidad de delincuente, en este caso de infractor juvenil, y todos esperamos que actúe como tal, desarrollando conductas indeseables para el colectivo social. Así, su condición de infractor se perpetúa y se transforma en el elemento que lo identifica, que lo hace visible, sin posibilidad de desarrollar otras actividades o de tener otras conductas positivas. Ante tal per-

cepción de los roles, el individuo se autoetiqueta con un status de infractor, donde el joven es condenado a reincidir en la infracción ya que no se espera otra cosa de él.

Por otro lado, el *interaccionismo simbólico* concibe al individuo como activo frente a la sociedad de la que es parte. La comunicación es un elemento central de la interacción individuo-sociedad, valiéndose de símbolos como el lenguaje para interpretarla. Esta es una teoría de la “significación, conforme a la que los seres humanos buscan cosas según el significado que tienen para ellos, en medio de constante interacción social. El interaccionismo simbólico plantea una idea de orden y progreso basada en el consenso que implica la comunicación (idea actualmente retomada por Habermas) para el autocontrol de la persona” (Elbert, 1998: p. 89)

Más recientemente, durante la década del ‘90, se desarrollaron varias teorías respecto al fenómeno del delito. En general se han basado en las teorías clásicas, fundamentalmente de la anomia y asociación diferencial. Siguiendo la línea del trabajo de Estrella Romero (Romero, 1998: p. 34) enunciaré en forma resumida tres de las teorías expuestas, ya que ofrecen algunos aportes interesantes y significativos para reflexionar acerca del delito.

- La *teoría general del crimen* (Gottfredson y Hirschi) plantea que el delito se origina por la combinación de características del sujeto con oportunidades de contexto que ofrecen beneficios. Los autores plantean que “el delito es una manifestación de la naturaleza humana, que en sí es hedonista y egocéntrica. Todos buscamos el placer y tratamos de evitar el dolor. A la hora de dirigir nuestro comportamiento, realizamos un calculo racional, valoramos cuáles van a ser los costes y los beneficios y, en función de ello, decidimos” (Romero, 1998: p. 34). Para esta teoría, la única característica distinta de los crímenes es que el autor busca los beneficios inmediatos sin medir las consecuencias futuras.

- La *teoría interaccional* (Thornberry) plantea la complejidad del fenómeno delictivo, ya que no podemos encontrar explicaciones simples, unidireccionales. Este tipo de conductas se van forjando a través de procesos complejos multidireccionales, ya que “el individuo no se limita a recibir las influencias criminogénicas de su medio (familiar, grupal, escolar) como habitualmente proponen las teorías de la delincuencia, sino que el propio comportamiento del sujeto influye sobre esos agentes causales” (Romero, 1998: p. 34). Los dos elementos claves para que la delincuencia se produzca son por un lado el deterioro y desapego de la familia y/o la escuela, y por otro un contexto de aprendizaje. Thornberry sostiene que “una vez desligado del mundo convencional, el individuo aún ha de aprender a delinquir en un contexto desviado (habitualmente el grupo de amigos). Este contexto le reforzará las conductas

antisociales y le facilitará la interiorización de actitudes delictivas” (Romero, 1998: p. 38). El elemento interaccional es clave para esta teoría, ya que así como el contexto familiar y social inciden para configurar conductas delincuentes, esas mismas conductas delincuentes colaboran con el deterioro de la familia, al igual que repercuten en la elección de “iguales delincuentes”. Desde esta teoría se plantean una serie de desarrollos respecto a la incidencia de la edad de inicio de las conductas antisociales y su permanencia en el resto de la vida. En síntesis, el autor afirma que “el cambio hacia un estilo de vida convencional será más probable cuando más tarde comience la actividad delictiva” Respecto a la delincuencia que surge en la adolescencia, afirma que “responde a fenómenos madurativos, relacionados con la búsqueda de la autonomía”. (Romero, 1998: p. 39).

- El *modelo de la coerción* de Patterson elabora un marco teórico que intenta explicar cómo se va formando la conducta antisocial. Su modelo explicativo abarca solo a aquellos sujetos que inician las actividades antisociales a una edad temprana, y hace hincapié en las “prácticas disciplinarias que tienen lugar en el medio familiar”. El autor explica que la conducta antisocial se desarrolla en cuatro etapas:

a) En la familia, cuando “las prácticas de crianza no son adecuadas (por ejemplo, ausencia de normas claras), el niño percibe que emitir conductas aversivas (llorar, romper objetos, pegar, explosiones emocionales) le resulta beneficioso; le permite escapar de situaciones desfavorables o le permite conseguir refuerzos positivos” (Romero, 1998: p. 43). Plantea que se da un aprendizaje sutil donde el niño aprende conductas de manipulación sobre los integrantes de la familia. A ello se suman otros factores (dificultades socioeconómicas, divorcio, etc.) que incrementan el estrés de la familia.

b) En la escuela, al no haber internalizado las pautas familiares, “el niño no está dotado de habilidades de interacción válidas para las nuevas situaciones, con lo cual probablemente se gane el rechazo de sus compañeros. Además, ha aprendido a evitar las tareas difíciles, por lo que le será difícil desarrollar habilidades académicas” (Romero, 1998: p. 43).

c) En esta etapa aparece el aprendizaje producto de “iguales desviados y el perfeccionamiento de las habilidades antisociales”. El fracaso académico y el rechazo de los compañeros producen la sensación de exclusión, y buscará relacionarse con individuos semejantes a él.

d) La última etapa, la de la adultez, se caracteriza por manifestarse las dificultades en la adquisición de habilidades y aprendizajes, haciendo difícil la permanencia en un trabajo estable. Esto puede colaborar con el desarrollo de una carrera antisocial duradera.

Esta progresión no es inevitable sino probabilística. No necesariamente los sujetos van a transitar por todos los pasos planteados, ya que por distintas razones muchas interrumpen dicho proceso. Patterson plantea que poner el énfasis en las experiencias disciplinarias de la familia es la propuesta para impedir o bloquear el proceso coercitivo, ya que si se dio una adquisición de las normas en la infancia ello favorecerá los procesos de desarrollo positivos.

ALGUNOS APORTES DESDE LA PRÁCTICA

Luego de exponer en forma sucinta dichas teorías, realizaré un cruzamiento entre las teorías expuestas y la experiencia personal de trabajo con adolescentes responsables de infracciones. El objetivo es plantear algunas ideas que deben ser discutidas con mayor profundidad, con el propósito de buscar propuestas de intervención educativas que respeten los derechos humanos de los adolescentes y promuevan su integración social.

Una de las mayores críticas que se puede hacer a muchas teorías criminológicas es que pretenden dar explicación al delito en la sociedad en forma genérica, cosa imposible dada la heterogeneidad del fenómeno y por la incidencia de factores vinculados al poder poco reconocidos y enmascarados en una pseudo-cientificidad. Muchas veces se generalizan conclusiones obtenidas en investigaciones sobre grupos de reclusos. Ello no explica por qué otros sujetos expuestos a similares condiciones no cometen delitos; sólo sabemos que han sido criminalizados.

Al realizar el cruzamiento entre la teoría criminológica y la práctica educativa, escribiré en condicional ya que creo imposible encontrar explicaciones únicas. No podemos dejar de lado los elementos personales, subjetivos, de las motivaciones internas del sujeto para la acción, aunque las mismas estarán consideradas sólo lateralmente. También se combinan elementos de las distintas teorías, en el entendido de que en la integración de esas diversas explicaciones encontraremos algunas respuestas a la violencia urbana, tanto la propiciada por los jóvenes como la ejercida por las fuerzas represivas del Estado.

De la experiencia de trabajo en un programa de medidas educativo-sociales no privativas de libertad con adolescentes de 14 a 18 años responsables de infracciones a la ley penal, identifiqué una serie de elementos explicativos de las infracciones. Creo necesario aclarar que estos planteos no pretenden ser terminantes, ni tomados como las explicaciones taxativas del delito. Solo pretenden pensar experiencias surgidas en la práctica:

Muchos de los aportes de los teóricos de la asociación diferencial pueden ser constatables, ya que muchas veces adolescentes que viven en barrios de zonas marginales y que por diversas circunstancias -fundamentalmente situaciones de exclusión- no tienen ninguna actividad laboral o de formación, experimentan

tiempos de ocio excesivamente prolongados, teniendo muchas veces como única actividad la “barra de la esquina”, donde en algunas oportunidades existen otros sujetos que “roban”; ese contacto diario con el delito del otro lo hace habitual para el adolescente. Y tal vez, luego de un tiempo prolongado de exposición a esas conductas y sus supuestos beneficios, pasar a la acción no sea tan difícil. En ocasiones se produce la invitación del amigo de la “barra” a “hacer plata”, estimulándose de esta forma la imitación de conductas. Un signo de identificación grupal es el tatuaje de los *cinco puntos*⁷. Este símbolo colabora con la consolidación grupal, ya que implica el desafío a la policía. Esto en general expone a los jóvenes a una mayor represión policial.

Estas situaciones descritas van unidas a una suerte de identificación con el grupo de pares. Se van generando formas de actuación y un lenguaje propio de quienes lo integran, elemento éste que reafirma la construcción grupal que puede ir integrando la infracción como pauta habitual de acción. Se generan normas internas. Una de la más sagradas es no “buchonear”⁸, ya que colaborar con la policía es traicionar al grupo. A veces es mejor “hacerse cargo” de una infracción que cometió otro antes que delatar al compañero, ayudando a los “botones”⁹. Esta situación de solidaridad tiende a consolidar la cohesión grupal y las conductas ilegales. La percepción social de algunos grupos de adolescentes es claramente negativa, existiendo la asignación de determinadas categorías; muchos son sospechados y seleccionados para ocupar la categoría de “delincuente juvenil”, en ocasiones solamente por su apariencia. La teoría del estereotipo plantea la importancia del estigma previo a la comisión de la infracción, ya que el individuo es preseleccionado como integrante de uno de los grupos identificados socialmente como fuente de la delincuencia. Este presupuesto teórico se concreta en la realidad social, repitiéndose diariamente, y donde el objeto del rotulamiento negativo puede ser por ejemplo laves “ropa sucia”, “mal vestidos”, “pobres”, “mestizos o negros”. Muchos asumen con una mezcla de vergüenza y “bronca” que por la calle la gente los mire distinto sólo por su apariencia. Un ejemplo de ello son las expresiones de un joven montevideano: “...los policías te detienen por tu color, por la forma en que hablas, por cómo te vistes, aunque no hayas cometido delito”¹⁰.

Estas detenciones¹¹ -muchas veces sistemáticas- son un elemento clave que colabora con la consolidación en los jóvenes de una autopercepción negativa, fomentando la vulnerabilidad de los jóvenes a ser criminalizados.

Otra explicación posible al delito se relaciona con la estimulación, muchas veces obscena, del consumo de múltiples productos (championes o camperas que cuestan el salario mensual de un obrero) que la sociedad promueve a través de los medios de comunicación; la imposibilidad de satisfacer esas necesidades creadas lleva a muchos a sentir tal frustración que puede desencadenar la búsqueda de concretar la satisfacción por medios socialmente no permitidos. Es usual que con

el dinero de hurtos muchos adolescentes inviten a sus amigos a comer en un bar, a tomar alguna bebida, a “jugar a las maquinitas”¹², a los juegos del Parque Rodó¹³, etc. Esta situación los ubica en un lugar diferente, elevando su autoestima y ganando la simpatía de sus pares.

Las teorías criminológicas tradicionales han tomado al sujeto como un mero receptor de las influencias del medio social (asociación diferencial), como pasivo frente al influjo de sus amigos “desviados”, apareciendo la delincuencia como consecuencia de males anteriores (pobreza, desestructuración familiar, violencia, etc.), y no como causa. La teoría interaccional de Thornberry, por ejemplo, asume una visión compleja del delito, donde el rol del sujeto se aleja del clásico receptor pasivo, para transformarse en actor decisivo en la construcción de las relaciones con su medio. Dice que las propias conductas infractoras de los individuos “deterioran el clima familiar, disminuyen las posibilidades de éxito escolar, impulsan a los sujetos a buscar amigos desviados y crisan las relaciones sociales” (Romero, 1998: p. 53).

Estos aportes visualizan al delito en forma compleja y dinámica, esto es, tomando en cuenta la incidencia del adolescente en los procesos de deterioro de las relaciones. Reconocer la incidencia del adolescente en la interacción que profundiza el deterioro no es culpabilizarlo, sino ubicar este hecho, que debe incentivarlos a encontrar formas de intervención eficaces que tomen en cuenta todos los elementos que inciden. Dos elementos claves que debemos visualizar son el valor de los procesos de responsabilización del sujeto, esto es, asumir sus conductas para modificar aquellas que lo perjudiquen, y por otro lado abordar el conflicto y sus formas de resolución, a fin que sean racionales y beneficiosas para el adolescente y su familia.

La oportunidad de cometer el delito es clave para entenderlo. La interacción de la víctima de la infracción debe ser tomada en cuenta; los estudios acerca de la criminología situacional nos ilustran a este respecto. Es constatable que los adolescentes, cuando van a realizar un arrebato, por ejemplo, buscan a las personas más “fáciles”, “que llevan la cartera regalada”. No podemos dejar de lado esto al analizar el delito, ya que inciden múltiples factores, consolidando el carácter complejo y multicausal del tema, y alejándonos de aquellas explicaciones reduccionistas y simples.

El tema del delito de los jóvenes es constantemente manipulado por los medios de difusión, ya que utilizan hechos terribles para ocultar otros temas que tienen igual o mayor relevancia social. Se ha generado una sensación de inseguridad que inmoviliza a muchos, pero como afirma Adriana Puiggrós: “El terror por la inseguridad se usa para tapar la miseria haciendo un desplazamiento discursivo: no se muestra a los chicos en el origen de la miseria, cuando son víctimas primeras de una sociedad que no les proporciona seguridades básicas, sino cuando

ya son delincuentes. Se ocultan las situaciones en las cuales los pobres son víctimas de la inseguridad. Se provoca el terror antes que la solidaridad. Así resulta difícil que las cámaras de TV apunten a las víctimas antes de que se conviertan en victimarios” (Puiggrós, 1999: p. 52).

Para cerrar este apartado, hago más las palabras de Raúl Zaffaroni: “La única función racional de la criminología en nuestro margen es la de impulsar un movimiento contrario, es decir, reductor de la violencia estructural, abriendo muchas vías de solución de conflictos no violenta, o menos violenta” (Zaffaroni, 1988: p. 95).

LA EDUCACIÓN SOCIAL EN EL MARGEN

Desde hace seis años desarrollo mi práctica educativa con jóvenes responsables de infracciones a la ley penal, en un programa de ejecución de medidas no privativas de libertad. Intento pensar estos temas teniendo un pie en la práctica y otro en la reflexión teórica, ya que los educadores debemos asumir la responsabilidad profesional, ética y política de ocupar un rol intelectual¹⁴ y no sólo de ser ejecutores de políticas públicas. La experiencia de trabajo directo con niños, jóvenes o adultos ofrece al colectivo de educadores un saber que debemos reconstruir, proponiendo alternativas de acción y análisis teórico que fundamenten y expliquen estrategias de intervención educativa cada día más respetuosas de los derechos humanos de los educandos. Debemos ser productores y no solamente consumidores de conocimiento, por lo que uno de los desafíos del presente es volcarnos a la investigación en las distintas áreas de la acción educativa.

En el trabajo educativo en contextos de control social formal, una de las preguntas claves que debemos hacernos es: ¿cómo minimizar los efectos negativos de las medidas de control social sobre los jóvenes? Tanto las privativas de libertad que tienen muchas veces efectos devastadores, como las no privativas de libertad, ya que es posible caer con facilidad en prácticas disciplinantes o moralizantes que no aporten al sujeto herramientas para una inserción autónoma y crítica en lo social. Deviene fundamental aportar a los y las jóvenes privados de libertad o cumpliendo medidas no privativas experiencias educativas liberadoras que les permitan una verdadera inclusión social.

Entendemos a la educación social como una práctica social histórica, que tiene por objetivo establecer una relación educativa que promueva al sujeto, a través de la transmisión-reconstrucción-apropiación de contenidos culturales que fortalecerán sus posibilidades de inclusión autónoma y crítica en la sociedad.

Esta práctica social tiene dos elementos constituyentes en tensión, que a su vez le confieren dinamismo: por un lado la conservación de los saberes y valores de la sociedad que está siendo hoy, y por otro el cambio, reflejado en la utopía,

en la posibilidad, en la lucha contra las exclusiones que limitan el pleno desarrollo de los sujetos.

En este punto la educación aparece como “aquel terreno en que el poder y la política adquieren una expresión fundamental, ya que es allí donde el significado, el deseo, el idioma y los valores se vinculan con y responden a las más profundas creencias sobre la naturaleza misma de lo que significa ser humano, soñar y señalar y luchar por una forma concreta de vida futura” (Giroux, 1990: p. 15).

Aquí se expresa el contenido transformador y de resistencia de la educación que apuesta por un futuro diferente, asumiendo su compromiso político con el cambio, hacia una sociedad más justa.

Como propuesta, la educación social se presenta como una disciplina propicia para dar sustento a una tarea educativa con jóvenes que han cometido infracciones a la ley, ya que involucra espacios y estrategias más amplias para intervenir, existiendo “un más allá de la escolaridad en el que encuentran expresión una serie de contenidos valiosos para la movilidad y circulación social, que resultan fundamentales al momento de concretar y conservar la inclusión social del individuo y expresar una dimensión amplia de la cultura” (Miranda - Rodríguez, 2000).

La pedagoga Violeta Núñez define a la educación social como “...un conjunto de prácticas diversas, (que) encuentra lo específico de su definición en el cruce de la labor pedagógica con diversas instituciones de política social; trabaja en pro de la promoción cultural de los sujetos para su inclusión en lo social propio de cada época” (Núñez, 1999: p. 37).

En ese sentido, dada su flexibilidad para el trabajo educativo en múltiples espacios se constituye en la disciplina y conjunto de acciones idóneas para la práctica pedagógica con jóvenes en conflicto con la ley penal. Y así como la educación social ha ido más allá de la escuela, toma una actitud activa propiciando el encuentro con los niños y jóvenes, debe llegar al propio sistema de control, ya que ella “... se desplaza a muchos lugares para que la exclusión no lo ocupe todo” (Núñez, 1999: p. 37).

Freire plantea que la práctica educativa es una dimensión de la práctica social, y “en cuanto práctica social, la práctica educativa en su riqueza, en su complejidad, es un fenómeno típico de la existencia y, por eso mismo, un fenómeno exclusivamente humano. De ahí también, que la práctica educativa sea histórica y tenga historicidad. La existencia humana no tiene el punto determinante de su trayectoria fijado en la especie. Al inventar la existencia, como los materiales que la vida les ofrece, los hombres y las mujeres inventarán o descubrirán la posibilidad que implica necesariamente la libertad, que no recibirán más que luchando por ella” (Freire, 1997: p. 86).

La acción educativa desarrollada en el marco de medidas judiciales privativas de libertad o no debe tener dos objetivos esenciales:

- “1. La responsabilización¹⁵ por la infracción cometida, que implica asumir¹⁶ las cosas que le sucedieron, reflexionar críticamente acerca de la infracción, sus implicancias tanto para él, cómo para la víctima. Ese asumir importa una toma de conciencia reflexiva, proyectar las consecuencias de los actos para poder optar. Y llevado a un extremo, aunque dicha opción sea el cometer un delito, que pueda comprender las consecuencias y responsabilidades de tal opción.
2. Ofrecer una oportunidad de participar de un proceso educativo que apunte al desarrollo de sus potencialidades, la autoestima, la autonomía, así como tienda a disminuir su vulnerabilidad al sistema penal. Esta es la propuesta educativa que implica ofrecer una oportunidad de cambio, para que el propio joven pueda ser actor y director de ese proceso” (Silva Balerio-Rosich, 2001).

La educación es parte de una propuesta que se les hace a los jóvenes, ya que no puede ser una mera imposición. La propuesta se realiza en el marco de una relación educativa, que hay que construir, donde se trabaja junto al joven promoviendo el diálogo, la comunicación y el apoyo educativo para su integración social. En la medida que hay una aceptación por parte del joven de establecer una relación con el educador, se apunta a construir un proyecto educativo individualizado a fin de fomentar el desarrollo de las potencialidades, realizando un proceso de reflexión, de aprendizaje, de concientización, lo que seguramente redundará en minimizar su vulnerabilidad a ser seleccionado, nuevamente, por el sistema penal.

En síntesis, las principales contribuciones que puede hacer hoy el educador social, en el campo de la ejecución de medidas educativas aplicadas a los adolescentes responsables de infracciones a la ley penal son las siguientes:

- reducir la vulnerabilidad de los jóvenes a una nueva criminalización por parte del sistema de control social;
- disminuir la violencia de las respuestas penales, a través de una práctica educativa que incorpore un enfoque de derechos humanos;
- intensificar la acción educativa, en el marco de la relación educativa que se instala, que apunte a la promoción social de las y los jóvenes.

APORTES DE PAULO FREIRE EN ESTE CAMPO DE ACCIÓN EDUCATIVA

La coherencia ética y política de la propuesta de Freire, unida a un método que promueve la concientización de los sujetos, es un elemento importante, un desafío para incorporar en mi práctica, que fortalece la noción de educación que he venido desarrollando hasta aquí.

En ese sentido, considero que los siguientes puntos son ineludibles a la hora de pensar la educación en contextos desfavorable como los descriptos.

EL EDUCANDO, SUJETO, EN LA RELACIÓN EDUCATIVA

La consideración del lugar del educando como sujeto en la relación educativa, dándole un espacio activo en la construcción del conocimiento, es fundamental. Partiendo de reconocerse como dos personas iguales, en la relación educativa donde ambos aprenden, pero hay distintas responsabilidades.

Paulo Freire plantea que son tres los elementos constitutivos de la práctica educativa:

- presencia del sujeto. El sujeto que enseñando aprende y el sujeto que aprendiendo enseña. Educador y educando;
- objetos de conocimiento o que el profesor (educador) debe enseñar y que los alumnos (educandos) tienen que aprender. Contenidos;
- objetivos mediatos e inmediatos a que se destina o se orienta la práctica educativa.

Es exactamente esta necesidad de ir más allá de su momento actuante o del momento en que se realiza -directividad de la educación- lo que, no permitiendo la neutralidad de la práctica educativa, exige del educador la asunción, de forma ética, de su sueño, que es político. Por eso, imposiblemente neutra, la práctica educativa plantea al educador el imperativo de decidir; por lo tanto, de romper y de optar por un sujeto participante y no por un objeto manipulado.

Freire se refiere también a un cuarto elemento:

- métodos, procesos, técnicas de enseñanza, materiales didácticos, que deben estar en coherencia con los objetivos, con la opción política, con la utopía, con el sueño del que está impregnado el proyecto pedagógico” (Freire, 1997: p. 86).

El reconocimiento de ambos, como sujetos con idénticos derechos humanos, no quiere decir que el educando, sujeto de la educación tiene la responsabilidad de enseñarnos. Sin duda lo hace y lo hará, ya que la riqueza del contacto humano afectivo, cultural e intelectual nos enseñará infinidad de cosas. Pero en la relación educativa es el educador quien asume su responsabilidad política, ética y profesional de establecer un espacio para favorecer aprendizajes significativos y contextualizados con la realidad de los educandos, sujetos en esta relación educativa.

Otorgarles a los jóvenes el lugar de sujeto en la relación educativa no es más que reconocerlos como sujetos de derecho, activos y participativos en los asuntos que les conciernen. En este sentido, como afirma la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño en el inciso 1 del artículo 12: “Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño”.

Las ideas de Freire desarrolladas hace tres décadas se articulan hoy con la denominada doctrina de la protección integral de los derechos de la infancia y adolescencia.

LA RELACIÓN ENTRE POLÍTICA Y EDUCACIÓN

La opción de Freire por los oprimidos es incuestionable, implica una propuesta para su liberación a través de la toma de conciencia del mundo. Nos habla de la “Praxis, que es reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo. Sin ella es imposible la superación de la contradicción opresor-oprimido” (Freire, 1971: p. 49).

La educación no es mera apropiación de contenidos, sino que implica acción que busca la transformación de un mundo injusto y generador de exclusiones.

En el mismo sentido Freire nos reafirma la idea de “imposibilidad de ser neutros” que deriva de la necesidad de optar, de decidir, y de hacer para cambiar.

“La imposibilidad total de ser neutros ante el mundo, ante el futuro -que no entiendo como un tiempo inexorable, un dato dado, sino como un tiempo para ser hecho a través de la transformación del presente en que se van encarando los sueños- nos coloca necesariamente ante el derecho y el deber de posicionarnos como educadores. El deber de no callarnos. El derecho y el deber de vivir la práctica educativa en coherencia con nuestra opción política” (Freire, 1997: p. 89).

En este punto reafirmo la idea de que la acción educativa con jóvenes responsables de infracciones penales implica un proceso educativo de promoción de aprendizajes significativos, pero a la vez es una acción de resistencia que apunta a disminuir o evitar que los jóvenes vuelvan a ser captados por la operativa del sistema punitivo. Allí la educación ofrece barreras culturales al control social.

LA ESPERANZA COMO LENGUAJE DE LA POSIBILIDAD

Más allá de las condiciones difíciles para intervenir educativamente en contextos de exclusión, es fundamental el convencimiento de los educadores acerca de las posibilidades reales de promover cambios. Esperanza de cambio sostenida en la confianza en los sujetos, y en su capacidad de habilitar caminos, de generar

espacios para una praxis que lleve a modificar las condiciones de opresión. En la relación educativa se abren estos espacios para la transformación, a través de una relación humana única y orientada al cambio.

LA ALFABETIZACIÓN

Uno de los temas centrales de la propuesta de Freire es la alfabetización de personas de sectores populares. El concepto de alfabetización que maneja es bien interesante y pasible de relecturas, de aplicaciones diversas. Poder leer el mundo, entender las condiciones de vida desde el punto de vista cultural, social y económico para poder transformar esas condiciones de opresión o de exclusión, es el gran desafío.

Por otra parte, el método de alfabetización, los círculos de la cultura, parten del saber, las necesidades y el interés de los sujetos; aunque parezca paradójico, devolviéndoles sus propios saberes, para desde allí ir a más.

La propuesta de alfabetización de Freire plantea importantes avances y críticas a la metodología de enseñanza tradicional y burocrática, caracterizada por la formalidad, el autoritarismo y el desconocimiento de la diversidad de la población a que se dirige.

Desde otra perspectiva, Paulo Freire toma en cuenta las necesidades y problemas de las comunidades, es decir, contextualiza la acción educativa a la población con la que se trabaja. Ello implica respetar su cultura, rescatar el valor de lo que saben, problematizar aspectos de la cotidianeidad que están naturalizados, naturalización que esconde control, y niega el poder de las personas.

En esta perspectiva de tomar en cuenta las necesidades y problemas de las personas y comunidades introduce el concepto de igualdad, que implica abordar las diferencias de género, sociales, étnicas y culturales. Ello le aporta una perspectiva multicultural, integradora e inclusiva. Se expresa así una propuesta de alfabetización que no excluye a nadie, y que enseña y promueve la convivencia con la diversidad, rescatando de esta forma el verdadero sentido democrático.

Comparto absolutamente la visión política de la alfabetización como conscientización, en la medida que la inserción en la sociedad implica mucho más que la decodificación del lenguaje escrito, más que reconocer vocales o consonantes o palabras o leer textos. Implica leer el mundo, reconocerse como sujeto que participa activamente en la sociedad que le tocó vivir. Que en esa sociedad ocupa un lugar, que si es un lugar de excluido ello es injusto, y que esa injusticia no es natural, que puede cambiarse; pero para ese cambio son necesarias la reflexión y la acción sobre la realidad. Se reafirma así la conciencia histórica.

En este punto es clave la tarea del educador cuando trabaja con jóvenes que no han terminado la educación primaria, por lo que es necesario conectarlos con la educación formal, tender puentes, oficiar de mediador frente a las instituciones educativas.

Por otra parte, y pensando en un concepto de alfabetización que ponga énfasis en la lectura crítica del mundo y no sólo en la apropiación de la palabra escrita y leída, considero imprescindible promover la reflexión y la discusión acerca de las diferentes situaciones sociales. Propiciar que los jóvenes puedan pensarse en el mundo y saber que ellos son agentes transformadores de la realidad. Implica retomar el concepto de alfabetización como concientización, como “la preocupación de encaminar a los hombres, por la educación y el compromiso, a salir de la inercia fatalista, a tomar conciencia de las realidades y a asumir la responsabilidad activa de su circunstancia personal y social” (Câmara, 1981: p. 238).

Paulo Freire identifica la alfabetización como concientización, lo que implica que mientras el sujeto aprende la lectura y escritura va participando de un proceso de toma conciencia de su situación social, del mundo en que está inserto, lo que ayudará a su liberación. Implica una visión de la educación como praxis, lo que implica la reflexión y la acción transformadora sobre y en el mundo, requiriendo la activa participación de los sujetos en la transformación de la realidad.

Es esta “participación activa y consciente” (Gadotti, 2001: p. 9) de los sujetos lo que completa y complementa el proceso de alfabetización, caracterizada por la toma de conciencia de su realidad, produciendo la transitividad de una conciencia ingenua a una conciencia crítica. Alfabetización ligada a la democratización de la cultura, a la promoción de la participación de los hombres y mujeres, “una alfabetización que fuese en sí un acto de creación capaz de desencadenar otros actos creadores” (Freire, 1972: p. 23).

LA BÚSQUEDA DEL EMPODERAMIENTO DE LAS PERSONAS

Es uno de los aspectos más removedores y renovadores, ya que lucha contra el paternalismo que considera incapaces a los sujetos, que promueve y consolida la dominación de los que “saben” sobre los que “no saben”, negando el saber popular, rural, el saber de los pobres y los excluidos.

Esta búsqueda por empoderar a los excluidos es una apuesta a la autonomía de los sujetos, por la libertad, por esa educación como práctica de libertad que cree en la capacidad transformadora del mundo de las personas.

Muchos jóvenes que estuvieron institucionalizados han aprendido que todo debe dárseles, los han domesticado de tal forma que no pueden hacer nada por sí mismos; las instituciones, además de privarlos de la libertad ambulatoria, les han quitado la capacidad de asumir el control de su vida, producto de políticas filantrópicas y asistencialistas.

Para devolverles ese poder, es imprescindible reconocerlos como sujetos de derechos y responsabilidades, para luego propiciar nuevos aprendizajes que los coloquen como protagonistas de sus propias vidas.

EL ROL DEL EDUCADOR

Freire afirma que el educador liberador no manipulará ni dominará a su alumno, pero tampoco lo abandonará a su propia suerte. No manipular no implica negar la directividad del educador en la relación educativa. Esa directividad es su responsabilidad profesional. Partimos del reconocernos como sujetos iguales en derechos y asumiendo la obligación de respetar al educando en su persona, su cultura, y sus saberes. Ello no implica que ambos sujetos tengan iguales responsabilidades; por el contrario, ellas son diferentes. Freire lo expresa de esta forma: “O professor começa de forma diferente e termina diferente. Ele dá as notas e passa trabalhos para serem feitos. Os alunos não dão nota ao professor, nem passam lição de casa ao professor!” (Freire, 2002).

EL MÉTODO PAULO FREIRE

Respecto al Método Paulo Freire, es evidente que no se trata solamente de una forma de enseñar a leer y escribir. Como dice el propio autor, más que un método de enseñanza es una forma de aprender. Es un modo de concebir la alfabetización que integra como elemento central el acto/proceso de conocer el mundo. Se trata de una teoría del conocimiento, de una filosofía de la educación, más que de un método de enseñanza.

El lugar activo y participante del educando en el proceso de construcción del conocimiento es fundamental para entender y lograr que este proceso de conocer el mundo, estando en él, sea posible. Freire rechazaba la idea de que el analfabeto fuera un hombre vacío o un marginal. Se trata de un sujeto con saberes y cultura, que es excluido dentro en la sociedad en que vive: se le ha negado el ejercicio de derechos básicos, expropiándosele su ciudadanía. Por esta razón la alfabetización no puede entenderse como un depositar de conocimientos en hombres y mujeres, para “curarlos” de su analfabetismo, sino que junto a él y ella se debe desarrollar un proceso de concientización para comprender su situación de exclusión e iniciar una actividad transformadora del mundo. Como lo afirma Lauro de Oliveira Lima, “O que se propõe ao analfabeto não é, simplesmente, a aquisição de uma nova técnica que ele não deseja e cuja utilidade não percebe: propõe-se a solução de seus problemas vitais através do manejo de um instrumento que ele utilize de forma autônoma”.

La propuesta de alfabetización de Freire parte del estudio, del conocimiento de la realidad de las personas y de la comunidad donde se desarrolla la alfabetización. De este conocimiento de la realidad surgirán los temas y palabras generadoras, recogidos a partir de la problematización de la realidad de los educandos. “Os conteúdos de ensino são resultados de uma metodologia dialógica. Cada pessoa, cada grupo envolvido na ação pedagógica dispõe em si próprio, ainda que de forma rudimentar, dos conteúdos necessários dos quais se parte. O importante não é transmitir conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida” (Couto, 1999).

La alfabetización como un acto de liberación es el eje de la propuesta: liberación desde el punto de vista cognitivo, social y político, tendiente a la superación de las situaciones de opresión. La alfabetización es un acto de democratización, de acceso a lo negado, de recuperación de la ciudadanía. Como afirma Freire: “Não se recebe democracia de presente. Luta-se pela democracia. Não se rompem as amarras que nos proíbem de ser com uma paciência bem comportada, mas com Povo mobilizando-se, organizando-se, conscientemente crítico” (Freire, 1998b: p. 132).

La dimensión política del acto y proceso educativo es enorme, se asume con radicalidad que el acto educativo no es neutro, sino que es también un acto político, comprometido con la liberación de los sujetos.

Todas estas ideas forman parte del Método Paulo Freire, de esta alfabetización antimecanicista, concientizadora, liberadora, que pone fuerte acento en la acción de los educadores y de los educandos para la transformación del mundo, para transformar las situaciones de opresión, de violación de derechos humanos. Por ello el “educando apropiava-se do conhecimento do código escrito ao mesmo tempo que refletia sobre sua história de vida” (Couto, 1999).

Este proceso requiere compromiso con la tarea, esfuerzo, trabajo y, como afirma Freire, disciplina intelectual que el educador debe tener -y ayudar a construir con los educandos- en el acto de leer, de escribir, de la observación, el análisis de los hechos y el establecer las relaciones entre estos. Esta actitud activa, debe romper el inmovilismo fatalista que impide el cambio, que mata la esperanza y actúa en favor de la injusticia.

Moacir Gadotti expresa con gran claridad que: “el Método Paulo Freire contiene tres momentos dialéctica e interdisciplinariamente entrelazados”: la investigación temática, la tematización y la problematización.

Se parte de los saberes de los alumnos. Desde allí se recogen las palabras y los temas generadores, luego alumnos y educadores codifican y decodifican esos temas buscando el significado social y descomponiendo los grupos fonéticos para propiciar la lectura y escritura; el último paso tiene que ver con la problematiza-

ción, buscando la transitividad de una conciencia mágica a una crítica. Este proceso de “educación para la liberación debe desembocar en la praxis transformadora” (Gadotti, 2001: p. 9).

Dicho proceso implica por un lado que las y los jóvenes puedan reflexionar críticamente acerca de su situación personal, de las relaciones con lo social y proyectar estrategias de integración. En estas instancias la expresión por el lenguaje cumple la función de tender canales de comunicación de las ideas, pensamientos y sentimientos que van consolidando los diferentes aprendizajes.

RELACIÓN DIALÓGICA

Como último punto aparece la relación dialógica, eje de la propuesta freireana. Es el tipo de relación que respeta la cultura del educando, que “a partir del conocimiento que el alumno trae, que es una expresión de clase social a la cual los educandos pertenecen, haya una superación de lo mismo, no en el sentido de anular ese conocimiento o de sobreponer un conocimiento u otro. Lo que se propone es que el conocimiento con el cual se trabaja en la escuela sea relevante y significativo para la formación del educando” (Freire Araujo, 1998: p. 195).

Esta relación se sostiene en el lenguaje, en la palabra que circulando entre los sujetos fortalece los vínculos interpersonales. A partir del lenguaje se construyen formas de pensar y entender, se revitaliza la concientización de los sujetos respecto a su situación social y relacional.

Para ello es necesario tomar en cuenta el contexto y la realidad de las personas: no sólo el aprendizaje de contenidos específicos, sino la red de relaciones que se traban entre ellos y la realidad concreta.

El diálogo es una herramienta fundamental en la práctica educativa, ya que permite promover el intercambio cognitivo y afectivo, que consolida la relación educativa afirmando los proceso de aprendizaje, de comprensión del otro y del mundo que nos rodea.

PISTAS PARA LA ACCIÓN EDUCATIVA CON JÓVENES RESPONSABLES DE INFRACCIONES A LA LEY PENAL

La propuesta educativa expresada en este trabajo tiene dos grandes componentes: la responsabilización por la infracción y la promoción social del sujeto.

La responsabilidad por la infracción no puede entenderse sólo desde una perspectiva jurídica, aunque ese proceso se inicie con una resolución de la justicia. Más allá de los componentes legales, abordar la infracción desde el punto de vista educativo es una necesidad, ya que la relación entre educador y educando se inicia de forma intempestiva, luego de que el joven es derivado para el cum-

plimiento de una medida educativa, inmediatamente después que se encontraron elementos suficientes para iniciar el procedimiento judicial por una infracción a la ley penal.

Entablar el diálogo con el joven para construir un proceso de comunicación que integre la reflexión crítica acerca de los hechos es un factor fundante del proceso de responsabilización.

La propuesta de intervención educativa es individualizada, iniciándose el diálogo entre el educador y el sujeto de la educación, donde se apunta a poner en palabras los hechos relacionados con la infracción. Buscando la reflexión crítica acerca de lo sucedido, procurando que el joven pueda ir encontrando posibles explicaciones a su conducta, pudiendo descifrar el por qué de sus acciones. Estimulando así la reflexión previa a la acción.

El educador buscará la empatía del joven con la víctima de la infracción, procurando acercarlo a una percepción humanizada de la persona que agredió.

Cuando el joven pueda asumirse como una persona con derechos -derecho a ejercer y gozar de sus derechos humanos- podrá iniciar el proceso de comprender que lesionó derechos de otra persona con su acción. La conciencia tanto acerca de sus derechos como acerca de las consecuencias de sus actos son prerrequisitos para que se construya la responsabilización. Dicho proceso puede no restringirse al hecho puntual de la infracción, y comprender otras instancias vitales que requieren de su conciencia, su responsabilidad y su accionar.

La promoción social es el objetivo principal de la intervención educativa, mucho más si trabajamos con jóvenes excluidos. La promoción social, además de un objetivo, se torna un imperativo ético y político, ya que implica acercar a las y los jóvenes al ejercicio de sus derechos humanos, los que en general han sido sistemáticamente violados. Desde esta perspectiva el acceso a la educación es un derecho humano básico; por ello, las medidas aplicadas a los adolescentes responsables de infracciones deben tener un contenido educativo¹⁷.

Son múltiples las áreas de contenidos involucradas en la acción educativa. No podemos pensar en programas únicos y rígidos, sino en una propuesta individualizada que tome en cuenta las necesidades e intereses de los jóvenes.

A pesar de lo expresado, hay áreas de contenido que son características y configuran la base de la propuesta educativa. Estas áreas de contenidos -de mayor incidencia- tienen que ver con la comunicación, el acceso a la educación y capacitación, la identidad y la inserción económica.

La comunicación como herramienta básica de relacionamiento humano es fundamental para el entendimiento y el desarrollo personal y social. Las habilidades comunicativas son esenciales para la promoción social del joven, tanto para el acceso a la educación como para la inserción económica. El acceso a la lec-

tura y la escritura son contenidos centrales, ya que permiten al joven recibir y producir información; por ello es un objetivo inmediato a proponernos con aquellos jóvenes que no accedieron antes a este derecho humano. Así podremos estimular una lectura crítica del mundo, donde el educador apoye al educando a la hora de analizar su realidad desde una perspectiva histórica, ayudándolo a visualizar cómo se da su inserción en el mundo, y qué conjuntos de caminos se abren para transitar.

El acceso a la educación y capacitación es una de las áreas de contenidos prioritarias, ya que permitirá a los adolescentes mejores posibilidades de acceso a la cultura. Un alto porcentaje de las y los jóvenes captados por el sistema de justicia juvenil han desertado o sido expulsados del sistema educativo formal, tanto en primaria como secundaria. Las instituciones educativas y sus responsables políticos han fallado en su rol de garantes de los derechos.

En función de ello esta área de contenidos tiene especial relevancia. En ella generalmente se proponen el apoyo para la inserción en el sistema educativo formal; la alfabetización; la orientación en las distintas opciones de capacitación en oficios; la utilización de recursos comunitarios relativos a la formación (coordinación con instituciones y talleres de capacitación); el “desarrollo de estrategias de estudio; búsqueda de estrategias de complementariedad del desarrollo de los cursos escolares”, etc. (Miranda-Rodríguez: 2000).

El derecho a la identidad como hombre o mujer, como joven, es un área de acción educativa que está siempre presente. Puede trabajarse a través de situaciones cotidianas que vive el joven, abordando hechos relacionados con su historia de vida y la de su familia, ello en el contexto de hechos históricos relevantes que permitan comprender y dar sentido a eventos actuales. Se parte de los intereses y conocimientos que trae el joven, para poder avanzar en la comprensión de fenómenos más complejos que tienen que ver con su historia y reconocimiento como persona.

Por otra parte, son muchos los jóvenes indocumentados que ni siquiera han sido inscriptos. Ello obstaculiza el desarrollo de múltiples actividades en el ámbito social, ya que desde las instituciones se exige como un requisito para acceder a los servicios, para ejercer sus derechos. Concretamente, se puede demandar apoyo educativo para que el joven o la familia tramite la documentación (cédula de identidad, partidas de nacimiento, etc.), efectúe la inscripción en el registro o reconocimiento de los padres, aprenda a efectuar gestiones en instituciones, etc.

La explotación económica es moneda corriente en el mundo y las vías de lucha para abolirla aparecen borrosas, fundamentalmente en épocas de amplio desempleo y expansión de la flexibilización laboral. Desde distintos organismos internacionales se habla de abolir el trabajo infantil, y se expresa que la esclavitud

es una de las peores formas de trabajo infantil. Los límites para garantizar los derechos humanos se tornan más laxos, ya que no podemos llamar peor forma de trabajo infantil a la esclavitud, es un eufemismo inaceptable. La esclavitud se ha abolido y es un delito, y no una forma de trabajo -inadmisible- para niños y adolescentes. Sin duda, el punto está en luchar contra la explotación económica de niños, adolescentes y adultos, que lleva a que millones de personas mueran de hambre y otros millones sobrevivan de la “ayuda” humanitaria que les regala alimentos, robándoles la dignidad de obtenerlos con su trabajo.

En este contexto de explotación laboral es que se promueve la inserción económica de adolescentes. Sin duda tarea difícil, donde el educador debe estimular procesos de concientización, de conocimiento de los derechos y de vías alternativas de inclusión en las lógicas económicas.

La inserción laboral es un reclamo constante de los y las adolescentes y jóvenes, aunque no podemos descontextualizarlo de la situación social del país, con un 17% promedio de desempleo¹⁸ y un 42% de desempleo de los menores de 24 años, así como miles de subempleados que intentan sobrevivir en múltiples actividades laborales informales, tales como recolección y clasificación de residuos, limpiando parabrisas en las esquinas, vendiendo en el transporte público, etc.

Concretamente, los contenidos abordados con mayor frecuencia son: orientación y apoyo para la búsqueda de empleo; realización de cartas currículum vitae para solicitar empleo; conocimiento y reflexión respecto a las reglas del mundo del trabajo, los derechos de los trabajadores, las responsabilidades; desarrollo de distintas estrategias para el ingreso al mercado laboral; estrategias alternativas de inserción económica tales como el trueque multirecíproco o las huertas familiares y comunitarias, etc.

La propuesta educativa es amplia, e involucra infinidad de contenidos que se organizan de forma individualizada, de acuerdo a los intereses y necesidades de cada joven. El único componente que va a estar presente en todos los casos es el referido a la responsabilidad por la infracción, ya que es la detonante de la intervención educativa. El resto de la propuesta se organizará con cada joven, apostando a su participación para delinearla, esperando que los jóvenes den pistas al educador acerca de sus intereses y proyectos.

En ese sentido, todo aprendizaje del que se apropien los jóvenes -especialmente aquellos que involucren un enfoque de derechos humanos, que estimulen la concientización y los promuevan socialmente- opera como barrera cultural al control social, disminuyendo las posibilidades que ese joven sea nuevamente captado por el sistema punitivo. Por ello es indispensable que las medidas que se aplican a jóvenes que han cometido delitos incorporen componentes educativos de promoción social donde se respete y promueva el ejercicio de los derechos humanos.

CONCLUSIONES

Es difícil hablar de acción educativa liberadora en contextos tan cargados por el control social punitivo, donde se crea un campo propicio para el ejercicio de un poder arbitrario.

Como ya afirmamos, tanto el delito como las medidas que se aplican a los jóvenes son una construcción social, histórica y cultural, fuertemente ligada a los mecanismos de poder político, donde inciden múltiples factores tanto de corte racional-cognitivo como afectivo. Cada época refleja sus racionalidades y sensibilidades, también en la construcción de los sistemas de control que instrumentan las sanciones de quienes transgreden las normas penales.

Por otra parte, más allá de la rigidez de estos sistemas, ellos no operan de forma monolítica, sino que permiten espacios para instalar formas diferentes de acción social.

En este punto hay que aprovechar las brechas institucionales para proponer un accionar alternativo a las lógicas represivas. Allí los educadores, tanto en las cárceles como ejecutando medidas no privativas de libertad –libertad asistida, mediación, trabajo comunitario, etc.- pueden desarrollar una acción educativa liberadora, es decir, que promueva en los jóvenes la autonomía y el ejercicio de sus derechos humanos.

Por otra parte, no debemos olvidar que la relación educativa con las y los jóvenes se inicia producto de un acto que lesionó derechos de otra persona. Ello implica que uno de los objetivos de la acción educativa apunta, como lo dijimos más arriba, a la responsabilización por la infracción, que en síntesis no es otra que el reconocimiento del otro sujeto lesionado en su derecho, asumiendo que su conducta causó un daño a alguien, y que en la vivencia de la víctima ese daño trasciende lo estrictamente económico. Y por otro lado, implica una propuesta al joven para que tome parte en un proyecto educativo social que aspira a la inclusión en la dinámica social y al ejercicio de sus derechos. En dicha acción educativa se genera la oportunidad de recibir cultura, para que ella sea reinterpretada por los jóvenes.

La acción del educador no debe reducirse a la relación educativa con los jóvenes. Es prioritario ejercer acciones de resistencia a la violencia del sistema penal, que pueden expresarse de diferentes formas, como por ejemplo a través de: acciones legales de defensa de los derechos humanos de los jóvenes en situaciones de violación de las garantías legales, de privación ilegítima de la libertad, de malos tratos o tortura; generar formas de respuesta al delito que no impliquen la privación de libertad, como las llamadas medidas alternativas a la prisión o medidas que tiendan a desjudicializar; realizar controles de las prisiones, internados, cárceles, para observar las situaciones de violación de los derechos humanos; ofre-

cer a los y las jóvenes barreras culturales que limiten la operativa del sistema penal y disminuyan su vulnerabilidad de ser nuevamente apresados; etc.

Por último, reafirmando lo expresado, entiendo que es posible una acción educativa liberadora en contextos adversos como los descritos. No es un trabajo sencillo, ya que expone tanto el cuerpo del educador como su capacidad intelectual para buscar constantemente alternativas que propicien la autonomía y la conciencia crítica de las y los jóvenes. Para ello es preciso que los educadores promuevan y realicen investigaciones que permitan comprender mejor las situaciones y busquen opciones para el ejercicio de la acción y reflexión transformadora de las situaciones de opresión que viven los jóvenes.

BIBLIOGRAFÍA

- Arriagada, Irma y Godoy, Lorena Abril 2000 “Prevenir o reprimir: el falso dilema de la seguridad ciudadana”, en *Revista de CEPAL N° 70*.
- Becker, Howard. 1971 *Los Extraños, sociología de la desviación* (Buenos Aires: Tiempos Contemporáneos).
- Câmara, Hélder 1981 “Aportillas”, en *La Justicia* de Benedicto TAPIA (Salamanca: Ediciones Sigueme).
- Comité de los Derechos del Niño –Uruguay 2001 *Informe del sobre la situación de la infancia-adolescencia* (Montevideo)
- Couto, Sonia 1999 “Método Paulo Freire: principios e prácticas de uma concepção popular de educação” Dissertação de mestrado defendida na FE-Universidade São Paulo.
- Elbert, Carlos 1998 *Manual Básico de Criminología* (Buenos Aires: Eudeba).
- Fernández, Gonzalo 1995 “Ponencia en el panel Ley-Saber-Trasgresión”, en *La Violencia*. (Montevideo: AUDEPP).
- Fernández, Gonzalo 1998 “El principio de culpabilidad para una teoría del sujeto”, en *Perspectivas criminológicas en el umbral del tercer milenio* (Montevideo: FCU).
- Freire Araujo, A. M. 1998 *Notas del libro de FREIRE, Paulo. Pedagogía de la Esperanza* (México: Siglo XXI).
- Freire, Paulo 1971 (1968) *Pedagogía de Oprimido* (Montevideo: Tierra Nueva).
- Freire, Paulo 1972 (1960) *La educación como práctica de la libertad* (Montevideo: Tierra Nueva).
- Freire, Paulo 1996 *Pedagogía da autonomia: saberes necesarios à prática educativa* (Río de Janeiro: Paz e Terra).
- Freire, Paulo 1997 (1994) “Educación y participación comunitaria”, en *Nuevas Perspectivas Críticas en educación* (Barcelona: Paidós).
- Freire, Paulo 1998[a] (1992) *Pedagogía de la Esperanza*. (México: Siglo XXI).
- Freire, Paulo 1998[b] (1993) *Cartas a quien pretende enseñar* (México: Siglo XXI).
- Freire, Paulo 2002 *O sonho da transformação social: como començar segunda-feira de manhã? Temos o direito de mudar a consciência dos alunos?.*(São Paulo: IPF).
- Gadotti, Moacir 2001 *Lecciones de Freire cruzando fronteras: tres hablas que se completan* (São Paulo: IPF).
- Garland, David 1999 (1990) *Castigo y sociedad moderna: un estudio de la teoría social* (México: Siglo XXI).

- Giroux, Henry 1990 "Prólogo", en Freire, Paulo *La naturaleza política de la educación: cultura, Poder y liberación* (Barcelona: Paidós).
- Miranda, Fernando - Rodríguez, Dalton 2000 "Marco teórico y áreas de contenidos en educación social: armando el cubo mágico", en el Cuarto Encuentro Nacional de Educadores (Montevideo: C.F.E. INAME).
- Naciones Unidas Resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989: Convención Internacional sobre los derechos del niño.
- Núñez, Violeta 1999 *Pedagogía Social: Cartas para Navegar en el Nuevo Milenio*. (Buenos Aires: Santillana).
- Puiggros, Adriana 1999 *Educación entre el acuerdo y la libertad: propuestas para la educación del siglo XXI* (Buenos Aires: Ariel).
- Rivas, Lilian 1987 "El estigma y su aplicación diferencial", en *Sociología Criminal* (Buenos Aires: Pensamiento Jurídico Editora).
- Romero, Estrella 1998 "Teoría sobre delincuencia en los '90", en *Anuario de Psicología Jurídica* (Universidad de Santiago de Compostela).
- Silva Balerio, Diego 2000 "Infracción juvenil y educación social: un encuentro necesario", en *Revista Herramientas* (Montevideo: DNI-Uruguay- ILANUD) N° 1.
- Silva Balerio, Diego y Rosich, Martín 2001 "La educación social y el control de los adolescentes en conflicto con ley penal", en *Revista Herramientas* (Montevideo: DNI-Uruguay. ILANUD) N° 2.
- Zaffaroni, Eugenio Raúl 1988 *Criminología: aproximación desde un margen*. (Bogotá: Ed. Temis).

NOTAS

- 1 Educador del programa de medidas educativo-sociales Herramientas de Defensa de los Niños Internacional-Uruguay. Estudiante de la carrera de Educador Social, realizando monografía final.
- 2 Dichas construcciones legales responden al poder político dominante en la época de nacimiento de la norma penal.
- 3 El 45% de los niños uruguayos nacen en familias pobres.
- 4 Hurto callejero de carteras o billeteras, "causantes" de alarma pública. De la experiencia de trabajo con jóvenes que comenten este tipo de infracciones surge la estimación que el monto de lo hurtado sólo en pocas ocasiones supera los 10 o 20 dólares.
- 5 En el apartado "la educación social en el margen" se desarrolla este concepto.

6 En la década de los '80, en el retorno a la democracia, se utilizó con mucha frecuencia esta operativa represiva de los cuerpos de seguridad, deteniendo ilegalmente a la población joven.

7 Cinco puntos, dispuestos como los del dado, son tatuados en un lugar visible del cuerpo. Tienen varios significados, y uno de ellos es el siguiente: “cuando estás afuera de la cárcel, el punto del centro representa al milico (policía) y los cuatro puntos de afuera son los delincuentes, y cuando estás en la cárcel el punto del centro soy yo y los puntos de afuera son los milicos”. Es una señal de rechazo, de desprecio por la policía.

8 Delatar.

9 Policía.

10 Expresiones de un joven uruguayo recogidas en el informe de avance de la Guía Referencial *Lucha contra todas las formas de discriminación a los niños, niñas y adolescentes en América del Sur*, Save the Children Suecia - Comisión Andina de Juristas, Lima, 2002.

11 Según el Informe del Comité de los Derechos del Niño del Uruguay, en los últimos cinco años se han incrementado más de un 20% las detenciones policiales de los menores de 18 años. Estas detenciones no tienen una distribución igual dentro del universo de menores de edad, sino que se concentran en los jóvenes pobres.

12 Videojuegos.

13 Parque de juegos tradicional de la ciudad de Montevideo.

14 Tanto desde la perspectiva que plantea Henry GIROUX respecto a los intelectuales transformativos, como asumiendo en el estudio la disciplina intelectual de que nos habla Paulo Freire.

15 Responsabilidad en que debemos tomar en cuenta planteos como el de Fernández, Gonzalo (1998: p. 65) al expresar que “la falta de participación en el bien jurídico protegido, a raíz de la situación de marginación en la relación social con insatisfacción de las necesidades sociales básicas... abate en forma significativa la exigibilidad penal de conducta alternativa”.

16 Freire, Paulo (1996: p. 46) nos plantea un concepto que consideramos fundamental en la mirada pedagógica que pretendemos hacer: “Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nos mesmos não significa a exclusão dos outros”.

DIEGO SILVA BALERIO

17 Ver: Artículo 40 de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño; Reglas Nº 42 y 79 de las Reglas de Naciones Unidas para los Menores Privados de Libertad; Directriz Nº 5, 21, 22 y 24 de las Directrices de las Naciones Unidas para la Prevención de la Delincuencia Juvenil (Directrices de Riad); Reglas 17 y 18 de las Reglas Mínimas Uniformes de las Naciones Unidas para la Administración de la Justicia de Menores (Reglas de Beijing).

18 Datos de setiembre del 2002.

Ellen e todos os companheiros do curso, Agora mesmo estive no Nordeste, Fiquei atordoada com a história que contava, e vi coisas terríveis. Vi famílias sobre a [violência na] sua escola. Passaram amolecando nas latas de lixo. E não é possível pela minha cabeça uma porção de coisas, pegar isto porque é algo concreto, está lá, dentre elas, uma entrevista com quem quiser pode ir ver. E acho isso uma Paulo Freire à revista VOZES, no ano de profunda violência. Coloquei esta questão da violência há alguns anos na Pedagogia do Oprimido. Para mim, quando a gente fala da violência faz um pouco de cavilação: nós só para todos, assim, aumentamos um pouco consideramos a violência quando ela parte do nossa reflexão. Um beijo à todos. oprimido, quando ela é uma resposta que o

"VOZES: O Sr. considera que a questão do oprimido dá a uma violência institucionalizada, como diz dom Hélder. É promoção das mudanças sócio-econômico-políticas continua na ordem do dia? nesse momento que a gente se revolta contra a violência. Quem inaugura o desamor não é o desamado, mas é quem desama.

PAULO FREIRE: Vou responder de uma maneira que não é evasiva. É o que penso. Quem inaugura a violência não é o pondo de lado a minha real ojeriza pela violência. Mas isto não tem nada a ver com a história. Mas com a minha história pessoal. Quem violentado, é quem violenta. E neste sentido gostaria de dizer, quando se fala em luta de classes, em ficar contra a luta de classes, eu só posso rir, porque essa não é uma questão de ficar contra ou a favor. Isto é algo para To da vez que me falam em violência, penso constatar, em primeiro lugar. Se quiser tire o que a violência não é uma categoria nome de luta de classes, que é mais brabo e metafísica. Não cabe a mim apanhar a diga conflito de classes, conflito de violência com uma pinça, no ar, e dizer: "aqui interesses. E isso existe."

está a essência da violência." Para mim violência é uma categoria histórica. Toda vez que penso na violência, me pergunto: "Violência de quem contra quem?" E o próprio dom Hélder, muito antes de mim, fala de uma violência que se institucionaliza. Patricia M. Papa Universidade Gama Filho São Paulo, Brasil