

Aspectos subjetivantes de la escolaridad previa y actual, en jóvenes que estudian en contextos de encierro

Subjective aspects of previous and current schooling in young people who study in contexts of confinement

Recibido
30|12|2023

Aceptado
30|05|2024

Publicado
30|06|2024

Dora Laino | dlaino@ffyh.unc.edu.ar
Universidad Nacional de Córdoba. Argentina

Sandra Gómez | sgomezvinales@gmail.com
Universidad Nacional de Córdoba; Universidad Católica de Córdoba, Universidad Siglo XXI. Argentina

RESUMEN

Este escrito presenta un recorte de un tema de investigación que se está llevando a cabo en relación con las experiencias pedagógicas en instituciones educativas ubicadas en el Centro Socioeducativo Complejo Esperanza (Córdoba, Argentina). El objetivo general que guía nuestra indagación está vinculado con la intención de describir e interpretar las experiencias pedagógicas en los niveles primario y secundario de dicho Complejo. Entre los objetivos específicos, buscamos reconocer e interpretar los efectos y transformaciones que las prácticas educativas (anteriores y actuales) han producido y producen en los sujetos implicados en los procesos pedagógicos, una tematización específica en la que enfocamos nuestra atención en esta producción. El enfoque de investigación es cualitativo, constituyendo las principales técnicas, las entrevistas, observaciones y análisis de documentos oficiales e institucionales. Se ha trabajado con 14 jóvenes de entre 16 y 20 años, directivos, docentes y coordinadores de dichas escuelas. El trabajo de campo se inició en el año 2022 y continúa en la actualidad. En líneas generales, podemos decir que, para estos jóvenes, la escuela ha tenido escasa relevancia en sus infancias y adolescencias, prevaleciendo una memoria fragmentada respecto de sus trayectorias, la cual se liga a experiencias negativas y displacenteras. En las experiencias educativas actuales, en contextos de encierro, aparece un discurso que pone en valor una nueva posibilidad/oportunidad en un espacio en el que la escuela funciona de otro modo, alojándolos y dándoles un nuevo lugar de pertenencia de carácter diferente al punitivo.

Palabras clave: Joven; Relación estudiante escuela; Relación estudiante profesor; Enseñanza obligatoria.

ABSTRACT

This paper presents an excerpt from an ongoing research project regarding pedagogical experiences in educational institutions located in the Socio-Educational Complex Esperanza (Córdoba, Argentina). The general aim guiding our inquiry is to describe and interpret the pedagogical experiences in both primary and secondary levels within this Complex. Among the specific objectives, we aim to recognize and interpret the effects and transformations that educational practices (past and present) have produced and continue to produce in the individuals involved in these pedagogical processes, a specific thematic emphasis in our production. The research approach is qualitative, with the primary techniques being interviews, observations, and analyses of official and institutional documents. The study involved 14 young people aged between 16 and 20, as well as school directors, teachers, and coordinators from these schools.

Fieldwork commenced in 2022 and is ongoing to date. In general terms, we can state that for these young individuals, school had little relevance in their childhood and adolescence, with a prevailing fragmented memory regarding their trajectories, often associated with negative and unpleasant experiences. In their current educational experiences within confinement contexts, a discourse emerges highlighting a new possibility/opportunity in a space where the school functions differently, accommodating them and providing a new sense of belonging that differs from punitive measures.

Key words: Youth; Student-school relationship; Student-teacher relationship; Compulsory education.

INTRODUCCIÓN

Se nos presenta como un desafío y como una necesidad poder pensar los modos de habitar las escuelas de jóvenes que se encuentran, en un momento de su vida, privados de la libertad. Circunstancia social dolorosa y situación individual compleja que amerita un abordaje en lo que respecta al derecho a la educación en instituciones con lógicas diferentes (hasta contrapuestas): la escuela y el encierro.

Desde inicios del presente siglo, la Ley de Educación Nacional Nro. 26.206/2006 y la Ley de Educación de la Provincia de Córdoba Nro. 9870/2010, reconocieron a la educación en contexto de encierro como una modalidad del sistema educativo. Ello ha implicado que el Estado vaya delineando políticas y generando acciones para la cobertura del derecho a la educación. Se ha procurado superar la concepción de situación irregular, en la cual a la/os menores y a su entorno familiar y social se los considera en una condición de irregularidad hacia un enfoque de protección integral por el cual la/os jóvenes son considerados como sujetos de derecho.

En las situaciones de la vida cotidiana, en estos contextos conviven prácticas en las que prevalece la seguridad y el disciplinamiento (modelo correccional) a la vez que, la escuela y lo que sucede en ella, intenta promover experiencias de otro orden. Aquello que sucede, aquello que se constituye en una experiencia para los sujetos “va más allá de los contenidos, del currículo; se construye en los vínculos, en la posibilidad de generar espacios de confianza para un encuentro subjetivante” (Herrera y Frejman, 2010, p.16)

El Centro Socioeducativo Complejo Esperanza es un establecimiento de privación de libertad. La educación formal, las actividades recreativas y formativas se llevan a cabo dentro del establecimiento. En nuestro país hay 61 centros de este tipo. La institución elegida se encuentra ubicada en Bower, en el Departamento Santa María, una zona rural al sur de la ciudad de Córdoba. Esta institución recibe a adolescentes varones y mujeres de toda la provincia que han cometido infracciones legales.

El propósito central de estas instituciones es llevar a cabo acciones que respondan a los intereses, necesidades y posibilidades de la/os jóvenes mediante un enfoque interdisciplinario e interinstitucional. Se busca alcanzar un ejercicio efectivo de sus derechos ciudadanos, fomentando la capacidad de asumir la responsabilidad por sus acciones, respetar los derechos de los demás y comprometerse con tareas relacionadas con el aprendizaje y la convivencia, tanto con su familia como con la comunidad y otras personas.

En esta investigación nos inquieta especialmente poder indagar sobre las experiencias pedagógicas en calidad de procesos de transmisión cultural, de quienes son parte de las prácticas educativas en este tipo de contextos, considerando la perspectiva de quienes viven dichas experiencias. Para ello se abordan, de modo reconstructivo, las vivencias escolares previas y las que están transitando al momento de ser entrevistados/as.

Las experiencias, en sentido amplio, van conformando un acervo de saber, a partir y desde el cual, los sujetos se van integrando a nuevas situaciones que se les presentan. Los sujetos se construyen en las experiencias. Es desde esas experiencias que los sujetos van construyendo nuevos aprendizajes, nuevos esquemas que les permiten ubicarse ante la novedad, tramitando de manera significativa en función de esquemas y conocimientos previos. La escuela genera variedad de oportunidades para que esto supuestamente suceda. Entendemos que una experiencia es significativa en tanto y en cuanto puede ser reconocida como algo que ha dejado una marca en su proceso. Por ello nos hemos preguntado qué lugar ha ocupado y ocupa la escuela en la vida de esta/os jóvenes.

El enfoque cualitativo es el más acorde para este tipo de temática, dado que buscamos una comprensión profunda y contextualizada de los fenómenos estudiados, procurando capturar la diversidad de perspectivas, a los fines de comprender los significados que otorgan los/as participantes como así también el contexto en donde se producen dichos fenómenos. Para este escrito hemos recuperado las entrevistas realizadas a jóvenes y a docentes que asisten a la escuela primaria, al CENMA (Centro Educativo de Nivel Medio Adultos) y al PIT (Programa de Inclusión para la Terminalidad de la educación secundaria y formación laboral), en el Centro Socioeducativo Complejo Esperanza.

El posicionamiento teórico desde el cual se interpretan los discursos es sociopsicogénético, en tanto se articulan las dimensiones subjetivas, sociales, cognoscentes y corporales para analizar el despliegue de acciones y razones explícitas e implícitas, que los sujetos van esgrimiendo en sus enunciaciones sobre lo que dicen que hacen y sienten. Nos interesa aproximarnos a esas experiencias narradas, pretéritas y actuales con el objetivo de identificar el efecto que ha tenido la escuela en sus historias vitales, en sus historias de aprendizajes. Esto implica poder pensar desde una perspectiva constructivista y relacional esas vivencias narradas por los propios actores.

SOBRE LOS TRAYECTOS POR LA ESCUELA PRIMARIA EN LAS ENUNCIACIONES DE LA/OS JÓVENES

Aquello que los/as adultos/as hacen cotidianamente es lo que asimila cada niño/a-adolescente y vive con naturalidad. Lo que se cocina, lo que se usa y aprecia en la ropa, en los artefactos, en los muebles, en deportes, entretenimientos, en formas de hablar, de expresarse con entusiasmo o con enojo, en las formas de relacionarse con los/as otros/as y de transitar el espacio. Todo eso queda incorporado. Constituyen formas de acción y de apreciación consideradas naturales. Son disposiciones que se estructuran en lo que Bourdieu (1997) denomina habitus.

Algo semejante ocurrirá luego en la escuela, con docentes y compañero/as. Trayectorias escolares que son ciertamente subjetivantes y socializantes. Sin embargo, encontramos en las respuestas de la/os jóvenes entrevistados/as escasas referencias con respecto a esa vida escolar que se supone transitaron. Nos preguntamos: ¿Qué lugar ha tenido esa institución en la vida de estos sujetos?

No disponemos de sus historias vitales, hemos accedido solamente a las respuestas en breves intercambios de pocos minutos, intercambios verbales referidos a su escolarización. Estas/os jóvenes se expresan a partir de preguntas y sus enunciados son acotados.

En general, sabemos que lo emocional aumenta el registro de los recuerdos que se recuperan justamente por esas marcas emocionales en el paso o trayecto realizado en cualquier espacio, como por ejemplo la escuela. ¿Qué recuerda Leandro, que dejó la escuela a los 11 años? ¿Y ahora? Ya tiene unos años más. No recuerda a ningún maestro. Llegó hasta primer año del secundario, dice, sin saber leer ni escribir. Son, en total en su familia, 11 hermanos. Él es el del medio.

¿Por qué piensa que no aprendió nada en la escuela? Responde:

- *porque iba a pelear*

- *¿qué hacían entonces los maestros?* - le pregunta la entrevistadora.

Y dice que lo mandaban a dirección en donde lo sentaban y la directora le hablaba. ¿Y por qué se portaba mal? Responde:

- *porque no me gustaba. Ahora sí me gusta*- dice Leandro refiriéndose a la escolaridad que tiene dentro del Complejo Socioeducativo.

Dice que dejó de ir a la escuela “porque estaba peleado”.

¿Qué le podía gustar en la escuela? Cuesta encontrar una situación, pero finalmente alude a los recreos en donde jugaba al fútbol.

- *¿qué tendría que haber pasado en la escuela para que fuera linda?* se le pregunta, su respuesta:

- *es aprender a leer.*

Es sorprendente esta respuesta. En este momento probablemente supone que es lo que espera la entrevistadora. Pero no nos adelantemos a interpretar lo que dice.

Manifiesta que en la dirección de la escuela pintaba dibujos.

Se le pregunta:

- *¿por qué no aprendiste a leer?, ¿porque no te enseñaban o porque no querías?*

- *yo no quería, yo molestaba nomás en la escuela.*

Aquí vemos la interiorización de la explicación que le dieron con respecto a su accionar. Sigue diciendo: *molestaba a todos los compañeros.*

En general, las palabras de los otros responsables con los que están lo/as niño/as, sean padres y familiares o docentes, se asimilan y quedan como registro de lo ocurrido, de lo significado por ellos/as en cuanto al accionar que él mismo desarrolló, o sea, la explicación viene del otro. La crianza se da en un proceso de reproducción de los mundos de la vida en el ámbito de la vida cotidiana, donde las interacciones sociales, las prácticas culturales, las tradiciones y las experiencias compartidas forman la base de la comunicación y la comprensión entre las personas. Este concepto habermasiano (1999) destaca la importancia de los contextos sociales y culturales en los que las personas viven y se relacionan. Los adultos, familiares y cuidadores son los primeros agentes que introducen a niño/as en la comunicación verbal y no verbal. A través de interacciones cotidianas como hablarles, cantarles, leerles cuentos y responder a sus gestos, entre muchas otras posibles prácticas, las/os niñas/os comienzan a comprender el lenguaje y a expresar sus necesidades. El espacio familiar y escolar son fundamentales en esa transmisión cultural. Sin embargo, en las distintas entrevistas con las/os jóvenes, los relatos sobre sus experiencias escolares son poco significativas en tanto efecto performativo, en su derivación subjetivante y socializante, en donde la apropiación de conocimiento casi no ha tenido lugar. La escuela ha ocupado, posiblemente por las condiciones objetivas y subjetivas, un lugar secundario en sus vidas.

Leandro, finalmente, nos dice que cuando aprenda a leer y escribir y salga de ahí, de la institución (del espacio de encierro), su idea es seguir en la escuela y conseguir un trabajo de albañil. Esa es su idea y la trae ante la pregunta sobre cómo piensa el futuro y para qué hacer la escuela hoy. Cuenta a la entrevistadora que trabajó unos días como albañil, que estuvo trabajando, pero que lo echaron. Y no fue más. Aquí tenemos una recurrencia, fue echado de la escuela y se repite la situación de ser echado cuando hace el intento de trabajar como albañil.

Luego manifiesta que en otro instituto en el que estuvo aprendió algo de carpintería.
- *También podría ser carpintería*- dice.

Vemos que las opciones que le fue dando la realidad son las que encuentra para dar respuesta cuando se lo interroga. Y no podría ser de otra manera porque los sujetos van construyendo sus representaciones, sus argumentos, sus relatos sobre la base de lo que los otros dicen y hacen, sobre lo que escuchan y sobre lo que ven. Entonces, si todos le dicen que lo único que sabe es pelear, va a terminar siendo lo único que sepa, pelear.

Y si existe una primera escena en donde no respeta lo que es esperado, como el accionar que le están exigiendo, es muy probable que se repita si no hubo ninguna intervención de algún adulto. En este caso, en la albañilería vuelve a suceder la situación de ser echado, con lo cual se configura una segunda escena de ser expulsado.

La primera escena no había sido registrada como tan traumática y desvalorizante, pero la segunda sí lo va a ser, porque resignifica la primera.

De este modo comienza a constituirse una historia de fracasos que desalientan la expectativa de encontrar un camino constructivo y se facilita la posibilidad de no querer incluirse en los espacios de aprendizajes, escolares o de oficios, por sí mismo, porque ya vivió situaciones displacenteras de exclusión. Es así como termina situándose en una posición de vulnerabilidad en donde es muy factible la identificación con otros de su edad que también fueron rechazados y lo puedan instar en algún momento a cometer actos ilícitos.

Podríamos afirmar que, si un/a niño/a experimenta rechazo, exclusión o fracasos repetidos, puede sentirse desalentado en relación con las oportunidades de aprendizaje o de desarrollo personal. Esta vivencia reiterada se vincula a la construcción identitaria negativa sobre sí mismo, significantes desde los que ha sido nombrado que ubican al sujeto en acciones disruptivas en la escuela, las que apenas han sido abordadas sino más bien evitadas desde múltiples modos explícitos y/o solapados de expulsión.

Para George Mead (1976) la identidad se forma a través de la interacción social, en un proceso por el cual la/os niña/os toman la perspectiva del otro. La imagen de sí y la identidad personal se construyen en relación con las experiencias sociales y las interacciones con los demás, donde el individuo internaliza y adapta las expectativas sociales para formar el sentido de sí mismo. Las palabras, gestos, acciones de los adultos en este proceso son fundamentales.

Así como se expresa esta situación en Leandro, hay situaciones semejantes que aparecen en los diversos entrevistados.

- *Empecé el jardín en mi barrio y después me mandaron a la primaria a una escuela rural, hice hasta cuarto grado (...) me portaba mal era muy inquieto y me sacaron o me expulsaron, ninguna maestra me quería porque les pegaba a los chicos. (Entrevista 1)*
- *Hice el jardín, primero, segundo, tercero y cuarto grado si tenía 9, 10 años no aprendí nada no sabía leer ni escribir y me echaron porque tenía mala conducta. (Entrevista 3)*
- *Hice jardín en la escuela X, en Barrio X, luego me expulsaron por mala conducta. Me inscribieron en otra y terminé sexto grado. No hacía nada, pero me dejaban pasar de grado para que no hiciera lío. No me aguantaban (Entrevista 5)*

Los seres humanos tenemos un sentimiento de pertenencia a partir del reconocimiento de los otros en un espacio compartido, como el familiar o el escolar, cuando en ninguno de ellos hubo quien lo hiciera, cuando no hubo adultos que a esa/e niña/o lo contuvieran y orientaran, situarse en la posición de rechazado y transgresor -de lo esperado y valorado- lleva a identificarse con otros que están en la misma situación. Un sentido de pertenencia al que no se llegó o no se pudo construir antes surgirá por la identificación con otros rechazados y heridos en su amor propio, con quienes se compartirán acciones de retaliación transgresoras, tomando por asalto lo que no pueden obtener por otras vías de acción.

E.- ¿De qué manera te relacionabas con la o las maestras?

Joven 2: - Antes no me acuerdo, la escuela me ayuda a cambiar un montón, pero acá son muy buenos.

E: - Pero te fuiste del Complejo y volviste otra vez, ¿por qué decís que te ayuda?

Para hablar, yo quiero terminar y quiero cambiar, pero bueno no tengo plata y por eso robo. (Entrevista 2)

Joven 6: Hice jardín, primaria hasta cuarto grado en la P. (escuela), me sacaron por mala conducta, me echaron y ahí fui a la E. (escuela), pero ya tenía 13 años y a la noche salía a chorear y abandoné, no fui más (Entrevista 6)

Aquello que acontece en el plano intrasubjetivo depende de las vinculaciones intersubjetivas del sujeto desde su nacimiento. La identidad de cada adolescente, de cada sujeto en general, es el resultado de interacciones con otros/as con los que convivieron, o estuvieron en contacto; las vinculaciones van siendo diferentes en los distintos momentos de la trayectoria de vida, pero siempre inciden en la construcción de la identidad y sus transformaciones. Según el mundo de la vida en el que se encuentren los sujetos, éstos dispondrán de distintas posibilidades de vinculación y de comunicación con otros/as que inciden en la constitución y mantenimiento de sus formas de acción y de expresión.

Si los sujetos de niveles sociales de alto poder adquisitivo son educados como supuestamente superiores, o distinguidos por su posición socioeconómica, los de niveles más carenciados también crecen con atributos y creencias propias de su situación, es decir, no importa el nivel social en el cual el sujeto se encuentre: en todos los casos habrá una incidencia de las relaciones y los supuestos con los cuales es educado.

Entre estas particularidades puede ser común la falta de protección de los adultos que los concibieron, en lo referido a salud y educación, a causa de sus propias carencias educativas, que llevan a recordar lo sostenido por Bourdieu (1995). Para este sociólogo francés, las disposiciones internalizadas de acciones, percepciones y valoraciones se construyen en lo que denomina una subjetividad socializada. Si los adultos carecen de acceso a una educación adecuada o a recursos suficientes, es probable que transmitan esas limitaciones a sus hijo/as, perpetuando así las desigualdades socioeconómicas y culturales. En este sentido, la falta de protección de los adultos hacia sus hijas/os, debido a sus propias carencias educativas, podría entenderse desde condiciones estructurales desiguales, arraigadas en la sociedad, que se reproducen a través de generaciones y tienen un impacto significativo en el acceso a recursos y a oportunidades. Los padres y madres de algunos de la/os jóvenes entrevistados no han completado los estudios primarios, otros sí. Pero, en ambos casos, escasamente han acompañado a sus hijos en la escolaridad.

Joven 5: - ...hice jardín y primaria, hasta quinto grado

E: - ¿Y después?

Joven 5: No fui más, abandoné, le decía que iba, pero me iba a jugar al fútbol con mis amigos

E: - ¿Y tus padres no te dijeron nada?

Joven 5: - No, éramos muchos y no les importaba (Entrevista 2)

E: ¿Te acompañaron tus padres en tu paso por las instituciones educativas?

Joven 8: No nunca (Entrevista 8)



Joven 10: Estuve como cuatro años sin ir a la escuela y después fui en el barrio X, en la escuela P.G. hasta cuarto grado. Tenía 12 años y pasé a la N. (escuela) y ahí era una muela, me portaba muy mal y me echaron porque peleaba. Nos fuimos a vivir al sur y siempre hacía cuarto grado, y siempre me quedaba y al año volví a la N. (escuela), acá de nuevo en Córdoba, pero ya hice quinto grado. Después caí preso por robo como 3 veces, pero no iba porque no entré a los institutos, solo llegaba al CAD y me largaban porque mi mamá me sacaba.

Las formas de comunicación, el lenguaje conocido y compartido, como las prácticas habituales en el grupo de origen, no solamente pueden implicar carencias de capital cultural en el caso de estos sujetos en estudio, sino que generalmente se acompañan de situaciones asociadas al malestar de no disponer de las condiciones elementales de vida saludable y también a frustraciones acompañadas de reiteración de hechos traumáticos, que se presenciaron o se sufrieron, en los primeros años de vida.

Cuando los sujetos no obtuvieron reconocimiento familiar por amor, ni tampoco reconocimiento social en una sociedad civil que los margina, ni obtuvieron solidaridad desde un estado nacional que, como ciudadanos nacidos en su territorio, tal vez los ignorara, es muy probable que no construyan hábitos constructivos con esquemas de acción que los referencien positivamente ante los demás. Cada sujeto tiene una trama de relaciones, una red de reconocimientos que lo singulariza con una identidad. Estas referencias son particularidades que lo van identificando a través de palabras, mensajes que lo constituyen e identifican en su mundo de la vida. Las condiciones de vida al nacer y crecer en el interior de un determinado grupo con carencias socio afectivas y materiales no fueron favorecedoras para el desempeño escolar exitoso. Ahora la reclusión, con las condiciones impuestas, no necesariamente favorece el entendimiento, aun cuando podría llegar a haberlo. Si logran sobreponerse al malestar psicosocial implicado en la misma reclusión, por vínculos socio-subjetivos que los sostengan, sublimando a través del aprendizaje que algún docente favorezca, podrán avanzar en su camino vital.

En la historia de vida previa, ya sea familiar, barrial, de grupo de pares, en su paso por instituciones educativas o en situaciones de aprendizaje, que aparentemente no construyeron una identidad vinculada a un reconocimiento positivo de sí mismos.

Las narraciones familiares existen en mayor proporción en los grupos de niveles socioeconómicos medios o altos, con referencias históricas que no suelen estar presentes en los niveles más carenciados. Es así como se brindan organizadores de lazos que fundan comunidades de pertenencia. Un signo de la época que atravesamos es una transformación de los relatos en breves mensajes audiovisuales con una intencionalidad más de índole

comercial. Todos ahora están expuestos a estos mensajes, pero no todos cuentan con interlocutores informados que los orienten en alguna significación que construyan al respecto. He aquí una diferencia que vuelve a brindar valor a la escuela pública por el intercambio con docentes que brindan mensajes didácticos en sus clases, además de referencias de vida y de interpretación de situaciones desde otros capitales culturales diferentes a los de los familiares o vínculos directos del entorno doméstico de cada niño/a o adolescente. Este aspecto no se advierte ni se valora entre los fundamentalistas del mercado, de medir todo en dinero.

Cuando un/a entrevistado/a expresa que, de niño/a, en la escuela se quedaba mirando y otro dice que “se piraba” -para expresar que se escapaba-, cabe preguntarse qué hacían los adultos cercanos, docentes o padres, o familiares, ante este tipo de situaciones. Lo que ocurre con un/a niño/a no es responsabilidad de sí, sino de los adultos que lo rodean y, sin ningún reconocimiento de su parte, no cabe esperar que al crecer vayan desplegando formas de acción constructivas que aparezcan sin ninguna mediación de algún adulto, orientando.

SOBRE LA ESCOLARIDAD EN EL CONTEXTO DE ENCIERRO. ESTAR Y QUERER APRENDER.

En el momento de los encuentros conversacionales con la/os jóvenes, las entrevistas se hicieron desde un contexto de enunciación en el cual ellos/as hablan desde su lugar de estudiante en la escuela en la que ahora estudian. Es decir, se sientan frente al entrevistador, convocados por una de las maestras, para hablar sobre algo. En las situaciones comunicativas hay un contexto de enunciación desde el que se producen y se interpretan los intercambios (Costa y Mozejko, 2001) imprescindible de considerar cuando a los sujetos se les propone un tema para conversar, tema que se aborda desde los mundos de la vida desde los que se proveen las interpretaciones cuando se está dialogando (Habermas, 1999)

Tal como se ha trabajado en el apartado anterior, el paso por la institución escuela ha dejado algo inscripto, particularmente como marca negativa.

La entrevista se produce en un nuevo contexto escolar, la escuela en un contexto de encierro. Las razones por las que asisten, los efectos de las prácticas pedagógicas y de los vínculos ahora son distintos. Están en un nuevo proceso escolar, retomando, en la mayoría de los casos, una escolaridad abandonada.

Cuáles son las razones que ellos dan cuando se les pregunta *¿cómo llegaste a la escuela?*

Joven 1: No, me preguntaron y yo dije que quería venir. Hay que salir de ahí un poco sino me voy a volver loco

Joven 2: Me mandaron, cuando entré me preguntaron y yo dije que quería ir porque hay que salir del Instituto

Joven 3: Me preguntaron qué estaba haciendo antes y decidieron mandarme

Joven 4: Me mandaron del Instituto

Joven 5: Me mandaron desde el Instituto porque me porto bien y tengo buena conducta

Joven 6: Me mandaron desde el Instituto

Joven 7: Me preguntaron si quería ir a la escuela y yo dije que sí

Joven 8: Me mandaron desde el Instituto

Joven 9: Yo pido ir, pero cuando no tengo ganas no vengo

Joven 10: Me mandaron

Joven 11: En realidad, yo pedí porque un amigo también viene yo terminé la primaria, pero hago de nuevo primaria como una nivelación porque no se nada

Joven 12: Me mandaron del Instituto

Joven 13: Me mandaron desde el Instituto

Joven 14: Me entrevistaron y dijeron que si quería hacer la escuela y le dije que sí. Tenía hecho hasta sexto grado no terminé, pero me cuesta leer y escribir

Del análisis de las breves respuestas dadas encontramos que la escuela es una opción, una obligación, hasta un premio. Alguna/os jóvenes afirman que respondieron a una pregunta sobre si querían ir o participar en cierta actividad, mientras que otros/as mencionan que fueron mandados o enviados desde el Instituto sin especificar los detalles exactos de la razón. Hay expresiones en las que se infiere voluntad de asistencia otras de falta de deseo, en tanto hay quienes indican su disposición para participar ("pedí ir", "dije que quería venir", "yo pido ir"), mientras que otros muestran cierta indiferencia u obediencia ante la exigencia externa ("cuando no tengo ganas no vengo", "me mandaron").

La escuela primaria es obligatoria a la vez que es un derecho. Quienes llegan al contexto de encierro, desde el poder judicial se les pide que asistan. Hay en esa exigencia una posibilidad de reducción del tiempo en este espacio de encierro. Este factor se convierte en uno de los mayores motivos por los que asisten. "*Me mandaron desde el Instituto*", expresión que se repite, indica precisamente esa exigencia. Los Institutos en el Complejo Esperanza son los espacios donde residen la/os jóvenes. En ese predio hay cuatro.

La escuela está separada en un lugar exclusivo destinado a ese fin. Hay un espacio específico, las clases regularmente no se dan dentro de los Institutos, sino que los/as

estudiantes se desplazan hacia la escuela. Hay un tiempo definido para estudiar, contenidos y recursos para trabajar en las aulas. El momento escolar oficia como una interrupción a la lógica de encierro de corte más bien punitivista.

A pesar de que la mayoría expresa que ha sido enviado/a a esta escuela, una vez allí, se resignifica por las nuevas experiencias, que se contrastan con las anteriores. En esta escuela el vínculo con la/os docentes es diferente a situaciones anteriores. Entonces dicen:

Joven 1: Acá podés charlar y te escuchan

Joven 2: Son muy buenas y tienen paciencia. Nada se preocupan por vos y tus cosas

Joven 4: Ahora me porto bien, me dejan fumar en los recreos acá en el patio. Son muy piolas. Tomamos mate son tranqui charlamos de cosas de la vida me ayudan y me dan consejos.

Respuestas semejantes se repiten en el resto de las entrevistas, en las cuales reconocen en ese espacio un lugar de contención psicosocial. La/os jóvenes describen el lugar como un espacio donde se sienten cómodos/as y bienvenidos/as. Mencionan que pueden hablar libremente y se sienten escuchados. Hacen énfasis en los modos en que la/os docentes se vinculan con ellos/as, refiriéndose a ellos/as como "piolas", lo que puede interpretarse como adultos amigables, comprensivos y con un trato con cercanía subjetiva. Destacan la paciencia, aspectos que probablemente no estaban en las experiencias escolares anteriores, lo que favorece la confianza entre quienes son parte del vínculo pedagógico.

Alguna/os jóvenes mencionan cierta flexibilidad, como la posibilidad de fumar en los recreos o tomar mate, lo cual podría interpretarse como una manera de establecer un equilibrio entre mantener ciertas normas, pero permitiendo ciertas libertades para promover un ambiente más relajado, ofreciendo el espacio escolar una posibilidad inhibida en el espacio de los Institutos. Esas licencias se viven por los/as estudiantes como una expresión de confianza y una consideración que no es frecuente en sus vidas.

Posiblemente haya interés por aprender, por tomar algo de lo que la escuela promete desde lo formativo, pero se impone en primer lugar el poder estar fuera del Instituto, estar en un lugar en el que se suspende la lógica del castigo.

Joven 5: Es un lindo espacio para no estar en el Instituto acá el parque es lindo y puedo fumar

Joven 6: Es mejor que estar encerrado yo hago el taller de huerta y riego las plantas me re gusta

Joven 8. Me gusta salir para no estar todo el día encerrado es lindo este espacio

En sus trayectorias previas, en casi todos/as los/as entrevistados/as, las expresiones se oponen a las actuales.

Joven 11: Cuando me portaba mal, me llevaban de los pelos a la dirección

Joven 12: Todo mal (con las maestras) siempre sentía que no me querían

En el vínculo pedagógico se dan relaciones transferenciales que pueden ser positivas o negativas. Freud (1914), en correspondencia con las transferencias positivas, consideraba que eran un aspecto crucial en el proceso psicoanalítico, como así también en el proceso educativo. Estas transferencias se refieren a los sentimientos positivos, como amor, afecto, admiración o gratitud, que el paciente-estudiante desarrolla hacia el terapeuta-docente. Si dicha transferencia es positiva, se establece un vínculo de confianza, favoreciendo un espacio seguro y de apoyo. Punto de partida fundamental para que algo de la construcción pueda darse.

Concordante con las manifestaciones de los/as estudiantes, la directora y las docentes procuran establecer un espacio de trabajo en el que predomine la amabilidad y la amorosidad tal como ellas mismas lo expresan.

- *Entonces primero es trabajar sobre esa escuela que me dejó afuera y ¡me rotuló! de que “soy el jodido, el problemático, el rompe paciencia, el que le jode la vida a los profes” ¿cómo hago yo para romper con esa autobiografía ya cumplida? que tienen, ¿no? porque ellos ya cumplieron con “soy el delincuente, soy el choro, que se portó mal entonces a mí me echaron de todas las escuelas” (...)*

Porque cuando yo empiezo a vincularse con la escuela como institución amorosa, que me contiene, que me respeta, que recibe, que me espera, que me saluda, que me da un beso, me ofrece un té cuando vengo sin desayunar, cuando se preocupa cuando me está faltando algo que necesito vitalmente como un abrigo, como un par de zapatillas, cuando me elogia lo que traigo puesto y comparte conmigo una charla...el espacio de la escuela es un espacio que por ahí por más de lo que vayan a hacer están ciertamente protegidos (...) Entrevista 2, directora escuela primaria)

- *A nosotros en realidad nosotros no nos tiene que interesar su causa, porque eso no somos nosotros, o sea, de eso no vamos a resolver nada sobre esa causa; más que su educación, entonces este tratamos de enfocarnos más en esto, en lo que es lo educativo, en capacidades anteriores, en sus conocimientos previos y, de ahí en más también ayudarlos un poco a salir de una sociedad en donde por ahí, el estudiante sabe que lo quieren ignorante... y bueno, si a mí en la escuela me echaron, por ejemplo, es la típica que dicen, sí en la escuela no me querían, entonces cuando encuentran una escuela en donde lo visualizan cómo es, y dicen no, mirá, aprendete esto, con esto vas a aprender otras cosas, te va a ayudar para esto. Bueno ahí como que encuentran una escuela distinta en donde no lo echan, digamos como que lo invitan a que venga, ese es otro también de los motivos por los cuales la mayoría vienen. (Entrevista 2. Docente 1)*



- *Deambulan por todos lados en la institución. Hacerlos entender cómo es el funcionamiento, cómo tiene que comportarse ahí, Y sí, hay un poco de roce, hasta que, por el tema de la autoridad, tampoco se puede dejar que hagan cualquier cosa entonces en ese sentido el vínculo pedagógico en el afuera se construye mucho más se lleva un tiempo más hasta que los chicos entiendan cual es el funcionamiento de la institución, cuáles son los objetivos de la institución para después sentarse allí y poder comulgar con el aprendizaje con los contenidos a los que tiene que llegar. (Entrevista 1, Docente 2)*

En el caso que se viene estudiando, es imprescindible restituir la confianza en el otro. A partir de ello es posible que el conocimiento circule y sea esa terceridad que ordene la relación educativa (Tizio, 2002). La escuela debe poder constituirse en un lugar que aloja (para fumar y tomar mate), pero debe poder asumir la función de transmisión cultural que la define y da sentido de existencia. La relación pedagógica es una relación intersubjetiva situada en una estructura institucional que se define en el encuentro con el otro en un contexto social y normativo. Si bien este tipo de relación adquiere valor por el trabajo en torno al conocimiento, y es ello lo que le otorga su especificidad, van a ser las formas vinculares que asuma la relación lo que le imprimirá determinadas características que tendrán, en función de dicha configuración, determinados efectos. Estamos afirmando que las tramas vinculares que se configuran en el aula favorecen, en mayor o menor medida, las posibilidades constructivas tanto de orden cognoscente como social.

AL CIERRE

Las instituciones son fundamentales en la vida de los sujetos. Familia y escuela son las que albergan, cuidan y ofrecen los espacios de constitución psicosocial. Conversar con jóvenes que, por distintas circunstancias, no han tenido de modo efectivo la presencia continua de referentes que los sostuvieran en espacios de hospitalidad, prevaleciendo más bien la hostilidad, genera efectos en los modos en que se han ido identificando, filiando en mayor o menos medida, a los espacios que debieran ser de contención durante los procesos de crianza.

Tal vez aspectos de estas condiciones de existencia pudieron observarse en la falta de referencias significativas sobre lo escolar en las respuestas de la/os jóvenes entrevistados/as mostrando cierta desligadura entre la institución educativa y sus vidas. Los intercambios verbales breves reflejan vivencias escolares poco subjetivantes durante su infancia y adolescencia; experiencias marcadas por la expulsión, la mala conducta y la falta de interés. Al sentirse excluidos o rechazados en la escuela, tal como aparecen en sus

narrativas de fracasos; han construido una imagen de sí con escasa valoración de sus posibilidades en esos contextos, donde la promesa educativa y las expectativas de futuro no aparecen como motor que impulsa el deseo de conocer.

Claro que estas circunstancias solo pueden interpretarse, junto a los modos de acompañamiento de los adultos (si es que los hubo) en el marco de la reproducción de desigualdades socioeconómicas y culturales. Las interpretaciones se han hecho considerando la compleja interrelación entre las experiencias escolares, la identidad y las condiciones socioeconómicas.

La escolaridad en el contexto de encierro se presenta como un desafío complejo, donde las/os jóvenes entrevistados/as revelan diversas motivaciones para participar en la escuela dentro de este espacio. Aunque la mayoría ingresa a la escuela por mandato institucional, las nuevas experiencias escolares actuales generan reinterpretaciones favorables. La presencia de docentes comprometidos, capaces de proporcionar no solo conocimientos académicos, sino también contención psicosocial, podría marcar una diferencia significativa en la vida de estas/os jóvenes.

En resumen, lo que se quiere destacar es que a pesar de que inicialmente llegan por imposición, las entrevistas revelan que la escuela en este contexto se convierte en un espacio transformador. Las/os jóvenes destacan la diferencia en el trato y vínculo con los/as docentes en comparación con sus experiencias anteriores. Describen la escuela como un lugar donde se sienten escuchados, comprendidos y apoyados. La flexibilidad, la paciencia y la amabilidad de los adultos se destacan como elementos clave para establecer un espacio intersubjetivo de confianza. De este modo, la escolaridad en el contexto de encierro abre nuevas puertas, ya que no solo cumple con una función educativa, sino que se convierte en un espacio de posible transformación personal y social para las/os jóvenes involucrada/os. La construcción de relaciones positivas y la restitución de la confianza son elementos clave en la vida en la escuela.

REFERENCIAS

1. Bourdieu, Pierre. (1997) *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama
2. Costa, Ricardo y Mozejko, Teresa. (2001) *El discurso como práctica. Lugares donde se escribe la historia*. Rosario: Homo Sapiens Editores
3. Habermas, Jurgen. (1999) *Teoría de la acción comunicativa. Tomo 2*. Madrid: Taurus
4. Herrera, Paloma y Frejtman, Valeria. (2010) “Pensar la educación en contextos de encierro: primeras aproximaciones a un campo en tensión”. En A. Florio, *Pensar y hacer educación en contextos de encierro*; 1, 15-34. Ministerio de Educación de la Nación.
5. Freud, Sigmund. (1914) *Sobre la psicología del colegial*, Obras Completas. Tomo 14. Barcelona: Losada.
6. Laino, Dora Lucía. (2019) *Aspectos Psicosociales del Aprendizaje*, Córdoba, Editorial Brujas.
7. Tizio, Hebe. (18 de marzo de 2002). *Actualidad de la conexión Psicoanálisis - Pedagogía*. (Conferencia) Centro de Investigación y estudio clínicos. Córdoba: Babel editores.