
Por una pedagogía de los presentes: de los aprendizajes como tránsitos.

Jóvenes en conflicto con la ley penal en el tiempo de las potencias

EJE 1

Nombre: Camila Estigarribia

Dirección: Calle María Zambrano 13. Boyá. Monte Plata. República Dominicana

Teléfono: 001-829-339-5197

Correo: estigarribiacamila@gmail.com

Resumen:

La presente ponencia tiene como punto de partida el análisis de los procesos de justicia juvenil restaurativa en clave de proyectos educativos, entendiendo a los mismos como devenires diferentes, vitales y particularísimos de cada sujeto en el entramado de su relectura subjetiva.

Se centra en abordar pedagógicamente este modelo de justicia juvenil centrandó la mirada en los tiempos de aprendizaje, configurando una suerte de líneas históricas que puedan entrelazarse entre sí, con el fin de apostar a las potencias individuales y colectivas.

Por una pedagogía de los presentes: de los aprendizajes como tránsitos

Jóvenes en conflicto con la ley penal en el tiempo de las potencias

I. LOS COMIENZOS

“Las pompas de jabón que este niño se entretiene en soltar de una pajita son, translúcidamente, toda una filosofía. Claras, inútiles y pasajeras como la naturaleza, amigas de los ojos como las cosas, son lo que son con una precisión redondita y aérea, y nadie, ni el niño que las suelta, pretende que son más que lo que parecen ser” (Pessoa, 1984)¹

Interesa sentarnos a pensar en una pausa sobre los tiempos en que nos enseñan, en los que aprendemos y en los que podemos convertir el proceso de aprendizaje en un flujo constante de enseñar y aprender. ¿Cuál es el tiempo de los aprendizajes? ¿De cuántos tiempos? ¿De cuántos aprendizajes?

Quizás sumirnos estrictamente a los tiempos de los aprendizajes en los jóvenes en conflicto con la ley penal es la tarea que nos proponemos, preguntando por esos modos tan particularísimos en que ellos y ellas, en sus cualidades diferentes entre sí, y diferentes a otros y a otras, aprenden el mundo, en que viven esa experiencia tan íntimamente histórica de habitar.

La condición de joven en conflicto con la ley penal siempre es una condición vaciada de presente o cualificada con los mil epítetos negativos que le caben a esa presencia. De este modo nos dedicamos a nominarlos, desde un presente acabado: “delincuente”, “criminal”, “sin futuro”, “nada que perder”; o desde un futuro posible pero que aún le queda lejos: “cuando salgas de aquí”, “cuando estés en libertad”, “cuando te reinsertes socialmente”. La condición de ser en el presente como verbo, del *estar siendo* en tanto *dasein* (Heidegger: 1951)², pareciera, por tanto, estar desplazada: hoy, negada; mañana, prometida (pero no muy segura).

¹ Pessoa, F. (1984). *El guardador de rebaños*. Madrid: Visor.

² Heidegger, M. (1951). *Ser y tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Vivir siendo jóvenes en las condiciones ya conocidas de la justicia juvenil de nuestra Latinoamérica y Caribe, no es un escenario que mucho nos venga a hablar de posibilidades hoy, de potencias en los presentes, sino más bien de cierres paulatinos de todas las posibilidades de todos los tiempos: de lo que hiciste mal y perdiste, de lo que hoy ya no puedes, de lo que ya nunca alcanzarás.

En una suerte de pincelada sobre nuestra problemática, se nos hace necesario el rearmado de este gran abanico (y no de plumas) con el que, desde su carácter negativo se nos presenta el perfil del joven en conflicto con la ley. El (o ella) es:

- Lo conflictivo: los y las jóvenes en un mundo que heredan y que no es propio, intentando hacer algo con él. Vommaro (2017)³ afirma que parecieran no existir juventudes rebeldes, sino más bien juventudes que se despliegan de un modo natural, intentando entender un mundo que se les impone. Sin embargo, desde el imaginario validado, el joven es el conflicto, es la resistencia, es el germen de todos los males sociales, es aquel y aquella que hace ruido en el devenir cotidiano.
- Lo masculino, en una suerte estadística de sexualización de la delincuencia, es evidente que el número de jóvenes hombres en conflicto con la ley, supera ampliamente al de mujeres (Bodelón González, 2015)⁴
- Lo pobre, en un juego perverso de criminalización de la pobreza, tejiendo ecuaciones casi determinantes o (al menos más que influyentes) entre la criminalidad y las condiciones materiales de existencia.
- Lo específico: no hablamos de justicia general, sino en una suerte particularísima que pretende abordar el fenómeno desde su especificidad, intentando dar asilo a lo propio de ser joven y de estar en conflicto con la ley en cada contexto histórico particular.

³ Vommaro, P. (2017). Ponencia en el marco del Congreso Internacional de Investigadores sobre Juventud. La Habana: Centro de estudios sobre la juventud.

⁴ Bodelón González, E. y Aedo Rivera, M. (2015) "Las niñas en el sistema de justicia penal". Anales de la Cátedra Francisco Suárez, Vol. 49, 219-236

En este panorama más bien desalentador en el que se nos presenta este y esta joven, el modelo de justicia que fuimos diseñando hace décadas pareciera ir más de la mano de la crueldad que de lo justo, configurando una concepción anclada en el delito y la pena, más que en las posibilidades potenciales de leer la propia historia. En estos contextos, se hace evidente la crisis del modelo correccional, evidenciada en los elevadísimos niveles de reincidencia sin capacidad de resiliencia, reforzando una idea de estado represivo (Daroqui, 2008)⁵ que se ancla en la lectura al infinito del acto delinencial pasado en términos de pena; más que en una re-lectura de las multicausas⁶ que harían posible una visión en términos de presente y futuro. Los tiempos protagónicos de la justicia juvenil tradicional se regocijan, entonces, en un pasado (anecdótico) repetido al infinito, sin mayores posibilidades de re-leer la historia para volverla presente.

II. LO RESTAURATIVO. LO PRESENTE

La apuesta a un cambio de paradigma, a un cambio “de lente ante el conflicto y el delito” (Zehr, 1990)⁷, es la apuesta que un modelo diferente que la justicia restaurativa, nos propone, basada en la desjudicialización de las relaciones, bajo un principio de escucha empática que ponga en tensión el delito (pasado), la narración re subjetivada (presente) y la potencia (futuro).

De este modo, desde una óptica que de lugar a la construcción social del delito como una problemática estructural y no como un problema individual, es posible comenzar a pensarnos en un sistema de tutela colectiva, basado estrictamente en las relaciones emotivas que es capaz de entrelazar, un sistema democrático de justicia que

⁵ Daroqui, A. (2008) “Neoliberalismo y encarcelamiento masivo: de la resocialización a la neutralización e incapacitación” En: Encrucijadas, no. 43. Universidad de Buenos Aires. Disponible en el Repositorio Digital Institucional de la Universidad de Buenos Aires: siglo xxi)

⁶ Ob. Cit.

⁷ Zehr, H (1990) *Cambiando de lente. Un nuevo enfoque para el crimen y la justicia*. EEUU: Herald Press.

promueva la paz social, preguntándose por las condiciones de posibilidad para el despliegue de procesos de resiliencia.

Y estas condiciones de posibilidad, serán, necesariamente, aquellas que logren interpelar a las juventudes en conflicto con la ley penal desde su responsabilidad presente, entendiendo a “la historia como posibilidad” (Freire, 1970)⁸, y no como anclaje al infinito de la pena.

Este modelo de justicia juvenil, por tanto, viene a exigirnos un nuevo modo de pensar los tiempos de los aprendizajes y crecimientos subjetivos y colectivos. El tiempo de los puros presentes parece ser el tiempo, entonces, más genuino: un tiempo para vivir la experiencia en el estar haciendo, aprendiendo no para después “cuando seas grande y entiendas”, para después “cuando salgas”; sino para el ahora, donde cobran sentido en la práctica concreta y cotidiana, los aprendizajes logrados como resultado de un proceso de búsqueda de sentido y resoluciones, o al menos, de posibles aperturas.

III. LOS APRENDIZAJES PRESENTES

Apostar a este modo de entender los procesos educativos, nos obliga a trazar una suerte de ruta procesual que pueda leer los presentes de estos y estas jóvenes como potencialidad, edificando un modelo de aprendizaje con algunos baluartes claros:

1. El aquí y ahora

“La filosofía y la infancia dan importancia a los detalles, a las cosas pequeñas que parecen sin importancia. Pero que crecen, que se vuelven muy grandes por la intimidad con la que se viven” (Kohan, 2015)⁹.

Estamos claras y claros que en las infancias y las juventudes, un detalle hace un mundo, un signo mínimo es el sentido en toda su completitud. Y no porque,

⁸ Freire, P. (1970) *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI

⁹ Kohan, W. “Diccionario de la infancia” en <https://www.youtube.com/watch?v=NRNNicNYImU&t=177s>

precisamente sea mínimo ese sentir, sea menor ese acontecer, sea pequeña esa forma de vivir las experiencias; sino, paradójicamente, porque la vivencia que se espera es precisamente, la del presente para poder acontecer. La infancia y la juventud, o mejor dicho las infancias y juventudes, vividas todas de modo diferente y plural, aprenden a estar presentes en el presente, simplemente y (complejamente), estando. Los mundos entonces se tornan inmensos, mágicos y reales con el estar estando, con el vivir en las presencias que las ficciones lúdicas, inventadas, imaginadas o reales suelen proponer (Scheines, 1998)¹⁰.

El aquí y el ahora, por tanto es clave, es la posibilidad de apostar a lo que hay, a lo que sí. En este mundo cargado de negatividades, cargado de miles de NO (sin familia, sin dinero, sin ley, sin referencias, etc.), la alternativa de pensar en los SI es la única salida válida para convertirse ellos y ellas en protagonistas osados de su propia vida. El aquí y ahora es, al mismo tiempo, el tiempo de las afirmaciones, que no deja de mirar las líneas históricas, que no deja de releer los pasados, pero que intenta transformar sus signos. El regocijo eterno en el delito y en las imposibilidades (domésticas, familiares, coyunturales) de salir de él, no hace más, desde una visión punitiva, que machacar la culpa, sin asumir corresponsabilidades ni releer la historia con posibilidades de cambios. El aquí y el ahora invita a la asunción de responsabilidades sobre los hechos protagonizados en un pasado, a la mirada presente que afirma, se lee y se disculpa, y a la apuesta futura de unos nuevos SI que tensen la historia en otros sentidos posibles.

2. La esperanza

En esta línea de revisar los signos para mirar la historia, la propuesta es a pensar a la esperanza no como un signo cariñoso y armónico, sino en clave de tensión con el tiempo del presente como pausa. La esperanza, así, tiene que ver con la posibilidad y

¹⁰ Scheines, G. (1997). *Juegos inocentes juegos terribles*. Buenos Aires: EUDEBA

el anhelo de que algo diferente suceda, de que devenga de algún modo lo inesperado, lo que nunca ha sucedido. Y para que algo suceda debe haber un tiempo de espera para que esto devenga. Por tanto, la esperanza, necesariamente tiene que ver con la posibilidad de vivir un presente pausado, un tiempo que se sostiene en su condición presente, en la pausa, esperando lo nuevo.

Los aprendizajes precisamente se dan así, en esa espera confiada en el presente, donde pareciera imposible que algo suceda y sin embargo, ahí en esa espera, es que brota. Esperanza y espera parecieran ser claves de un mismo signo, donde lo que se espera es, siempre, lo inesperado, los nuevos aprendizajes que no estaban programados y pensados, los nuevos espacios para aprender cada quien a su manera.

La esperanza, por tanto, se erige como un signo eminentemente político, aquel capaz de leer el devenir de estos y estas jóvenes en clave de cambio, entendiéndolos y entendiéndolas, agenciando sus propias vidas, apostando a que su recorrido vital sea leído y transformando de modo protagónico. Y es político porque visualiza en ese joven y en esa joven (que, bajo el imaginario, es germen de los males), la potencia del cambio, las posibilidades de hacer algo distinto y las capacidades de re leer el propio mundo para transformarlo.

La justicia juvenil debe, necesariamente, erigirse como una justicia de la espera, que espera con esperanza y que cree fervientemente, en la capacidad de re lectura de la propia experiencia, en la capacidad de transformar los signos que han caído y han sabido construir sobre él y ella, elaborando un proyecto de vida, que desde la corresponsabilidad, salga adelante. Una justicia que no crea en la esperanza alternativa es una justicia de la crueldad, del goce punitivo y de la incapacidad de creer que el otro y la otra capaces de agenciarse a sí mismos.

3. La hospitalidad

“Recibir del Otro más allá de la capacidad del Yo” (Levinas: 1997, p.75)¹¹

Otra condición para que los aprendizajes subjetivos en clave de resiliencia sucedan en ese presente pausado que invita a ser vivido de cuerpo entero, es la de la hospitalidad pensada como un puente de apertura al otro y a la otra. La condición hospitalaria de adultos y adultas que acompañan estos procesos de justicia juvenil, de este modo, nos permite tejer espacios de encuentro genuinos, ofreciendo una disposición de entrada a la diferencia a partir de la condición dialógica que este modelo propone.

Es hospitalario y hospitalaria aquel y aquella que se permite entrar en verdadero diálogo, aquel que deja abiertas sus puertas para quien quiera hacer mundo con él o ella, con una capacidad real de dar asilo a la otredad.

La hospitalidad deja suspendido el presente: sin jerarquías, sin condiciones, acogiendo las diferencias y afirmando políticamente la condición de diferentemente iguales para que otros y otras se desplieguen. La hospitalidad, es sobre todo, sin saberlo, pura afirmación: en el presente quien devenga y a lo que devenga, dice sí, sin mayores planes ni especulaciones, sin dejar deudas futuras que salden el gesto.

La condición hospitalaria, recae, por tanto, en una forma de predisponerse bajo el dispositivo de la justicia restaurativa, posibilitando se potencien los aprendizajes a partir de las lecturas de las propias líneas históricas, dejando de lado las miradas juiciosas y normativas que posicionan un adulto que “todo lo sabe”. La apertura es a que el otro y la otra, en sí mismos y en comunión tutelada, se lean, se pregunten, se cuestionen. Nosotros y nosotras, hospitalariamente, somos responsables de garantizar que ese espacio exista cualitativamente así pensado, somos los *disposicioneros* (Chávez)¹² de un dispositivo pedagógico de escucha, basado en un modelo de justicia

¹¹ Lévinas, Emmanuel (1997). *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad*. Ediciones Sígueme.

¹² Chávez, H. *Cuentos del arañero* Venezuela: Vadell hermanos.

otro. Así, este modelo presupone la necesidad de abrir el campo de posibilidades para el despliegue de lo propio, para el encuentro intersubjetivo y las búsquedas personales, conscientes de que es en el encuentro de las diferencias, donde la potencia se instala.

4. El dar tiempo

Casi que podemos afirmar fervientemente que dar tiempo es casi un oxímoron. Dar tiempo nadie puede, porque el tiempo no es de nadie, pero, al mismo tiempo es de todos. ¿Cuál es, entonces, la cualidad del tiempo que permite asirlo?

Dar tiempo es una dupla de lo imposible que solo se sostiene en el presente de estar dando mientras se está viviendo, casi escapándose de las manos. Dar tiempo implica solamente el ejercicio de estar disponible, hospitalariamente a vivir el tiempo con otros, abriendo el juego a que ese tiempo sea llenado con las acciones y pensamientos de otros y otras.

Dar tiempo, es por tanto, dar pausa, dar un espacio para ser llenado: sin apuros, sin restricciones, sin cronómetros que marquen los procesos por fuera de lo íntimo.

Y justamente estos procesos entendidos en la justicia juvenil se van armando sin recetas claras y prefijadas, sino en el vaivén del que disponen los procesos individuales, los cronómetros de lo propio. Desde las pluralidades más íntimas, en el marco de colectivos compartidos, dar tiempo implica escuchar el tiempo de otros y otras y permitirlos. Los procesos son diferentes, como cada quien es distinto y la apuesta es a dar lugar a esas diferencias, a esas formas diversas de resolver un conflicto, a esas formas diversas de predisponerse a pensar(se). No es que hay una forma de ser niño o de ser joven y el resto es anomalía, sino que hay tantos modos como tantos sujetos atraviesen este proceso, en unos tiempos y unas formas únicas que convierten cada devenir en particularísimo.

5. Lo incompleto

Conmemorar la incompletitud en los procesos tutelados de aprendizajes (Ránciere, 2009)¹³, es la fundación necesaria de espacios para la invención creadora. En el vacío, en el silencio, en la falta, es donde se da la capacidad de invención y de novedad. ¿Cómo crear un espacio que, desde el vacío, pueda proponer? ¿Cómo vaciar para reciclar y volver a llenar?

Pero si todo está dicho, si todo está hecho, entonces, no hay nada que hacer. La reconstrucción de la propia historia en clave de construcción alterna, implica unos puntos de partida en base al propio recorrido, que puedan visualizar la historia individual y proponer una re lectura de la misma. Sumergirse en el espacio de lo acontecido, verlo, vaciarlo, cuestionarlo para volverlo a llenar: ese es el desafío.

Pero si esos espacios para ser completados no están disponibles y, en su lugar lo que hay es una ruta trazada desde el momento cero de inserción en el sistema juvenil, lo que falta es la posibilidad protagónica de re-agenciar la propia vida, quedando solo rutas institucionales que se repiten como modelo único en todos y todas.

Es necesario, por tanto, entender(nos) como facilitadores o, más bien, problematizadores, de procesos estrictamente diferentes que presuponen el protagonismo de los agentes de su propia vida: un protagonismo que venga a deconstruir y construir desde la potencia de lo incompleto. El que sabe, la que sabe, el que puede decir algo de sus acciones para re-leerse es aquel que, desde el lugar pedagógico de la incompletitud, tiene algo para venir a llenar.

Claro que en estos procesos hay nortes, visualizaciones conjuntas, trazado de opciones, pero siempre construidas de manera dialogada con los protagonistas de sus propias vidas y siempre en un latir del presente que haga adaptar las estrategias de llegada al acontecer cotidiano. Las formas y los tiempos, por tanto, los elige aquel joven que decide iniciar este proceso, acompañado o acompañada de las figuras de adultos

¹³ Ránciere, J. (2009) *The Aesthetic Unconscious*. Polity

en calidad precisamente de acompañantes, trazando de manera colectiva unos objetivos individuales como proyecto educativo propio.

La falta de líneas claras desde donde trazarse (externamente trazadas desde el aparato pedagógico), no es una falta, una falencia del sistema, sino una elección educativa que pretende depositar en el protagonista el poder de ir armando su propio rompecabezas. En este sentido, es entendida la potencia de la ignorancia como posibilidad, no como ausencia, sino como un punto de partida cualitativamente distinto para el agenciamiento protagónico.

6. Lo narrado

Y aquí, en los tiempos de los presentes como pausas potenciadas, se instala también la narración como una capacidad de recuperar la propia historia, como una posibilidad de producir nuevos sentidos y nuevas subjetividades.

Aquí la palabra hablada cobra su valor, no desde un plano psicoanalítico de las interpretaciones (necesariamente), sino desde la capacidad de visualizar signos, leerlos, y volver a comenzar a partir de un relato propio que obliga a seleccionar un modo de pensar los procesos pasados y de pensarse en esa clave de la historia.

Inevitablemente la posibilidad de releer la propia historia implica la narración de la misma: ¿Cómo contar lo que sucedió? De este modo, la narración se torna clave como un modo de construir resiliencia, entendiendo a la misma como como mirada con la capacidad de aperturar.

Y nuevamente, el rol de quienes decidimos acompañar estos procesos, facilitando espacios para que la narración libre, genuina, real pueda ser desplegada. No una narración controlada, medida, guionada, sino un proceso pedagógico que implique la posibilidad de poner en palabras lo acontecido, para, desde la distancia, poder mirarlo y mirarse.

IV. ALGUNAS PRIMERÍSIMAS CONCLUSIONES

Más que conclusiones, más bien, unas primerísimas primeras pausas para seguir pensando, sin una ruta clara, sino más bien con el despliegue de miles de interrogantes que nos convocan a la tarea eterna de seguir preguntando(nos).

La propuesta es, por tanto a pensar en la justicia restaurativa como un modelo otro de entender la justicia juvenil, creyendo fervientemente en otras formas no punitivas de resolver estos conflictos. La pregunta es a seguir deconstruyendo a este modelo entendido como un proceso eminentemente pedagógico, que pueda trazarse como un modelo con sustentos educativos claros, basados en la escucha, el diálogo y la potencia.

La clave está en poder seguir pensándonos haciendo una justicia distinta que pueda presentarse en términos de procesos estrictamente educativos. No son, por tanto, los jóvenes en conflicto con la ley penal, agentes de una situación eminentemente entendida en clave (solo) de derechos, de ley, de normas, sino más bien, un constructo social que debe ser abordado como tal, haciendo de la justicia, una pedagogía.