

República Bolivariana de Venezuela
Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Comunicación Social

COMUNICACIÓN PARA LA LIBERTAD:

Un análisis sobre los resultados del proyecto radial Libreparlantes en los procesos identitarios de un grupo de adolescentes privados de libertad en la entidad de atención socioeducativa Carolina Uslar de Rodríguez en el período junio 2005-julio 2006

Tesis presentada como requisito parcial para optar al Grado de Licenciadas en
Comunicación Social

Autoras:

Fréitez M. María Eugenia

Gregson T. Adriana

Tutora:

Profa. Torrealba Mariela

Caracas, noviembre de 2006

RESUMEN

En la entidad de atención Carolina Uslar de Rodríguez Llamosas, en Caracas, se desarrolla desde junio de 2005 *Libreparlantes*: Proyecto radial para la promoción de nuevas prácticas sociales en adolescentes privados de libertad, iniciativa de la Asociación Civil y Grupo de Extensión Estudiantil *Voces Latentes* de la Universidad Central de Venezuela. Esta investigación, analiza los resultados, en términos identitarios, generados en el transcurso del Proyecto. Para ello, primero analiza las características de la institución de internamiento, particularmente, sus formas de control social y el trabajo que realizan sobre la subjetividad de los internos, para luego identificar y evaluar la incidencia del uso de la comunicación radial en la promoción de procesos de resignificación identitaria de los adolescentes que cumplen medida de privación de libertad en la entidad de atención Carolina Uslar en el período junio 2005-julio 2006

Palabras claves: Adolescentes, comunicación alternativa, radio, intervención social, identidad, delincuencia.

SUMMARY

In the "Carolina Uslar de Rodríguez Llamosas" Assistance Unit in Caracas, the Radio Project *Libreparlantes*: ("Freespeakers") has been in existence since June 2005, promoting new social practices among adolescents in custody. The Project is an initiative of the *Voces Latentes* Civil Association, formed by a students' group from the Central University of Venezuela. This research analysed the results of the Project in terms of identity. Firstly, the characteristics of the custodial institution were analysed, especially the forms of social control and the work carried out with respect to the internees' subjectivity. Then the effect of the use of radio communication on the processes of identity reformulation was evaluated. The research subjects comprised adolescents who were in custody in the Unit in the period June 2005 to July 2006

Keywords: Adolescents, alternative communication, radio, social intervention, identity, delinquency.

AGRADECIMIENTOS

A todos los adolescentes que participaron en el proyecto *Libreparlantes*, por la constancia, la espontaneidad y por sus formas solidarias de relación con Voces Latentes. Gracias por habernos permitido establecer un espacio sincero para conocernos y reconocernos en nuestras semejanzas y diferencias, para establecer un diálogo que enriqueció nuestros mundos. Y, sobre todo, gracias por la lucha cotidiana que emprenden para “defender la alegría del caos y de las pesadillas, de la ajada miseria y de los miserables, de las ausencias breves y las definitivas (Mario Benedetti).

A Mariela Torrealba, por su compromiso y dedicación en la formación de profesionales críticos. Por su pasión por el saber y su lucha por lograr que la Academia derroque sus muros y esté al servicio de la sociedad. Y, también, claro está, por acompañarnos y orientarnos en la elaboración de este trabajo de investigación.

A Nelly Tovar, Mark Gregson, Nérida Mendoza, Nelson Fréitez, Crucita y Juan F. porque su apoyo y colaboración hicieron posible la culminación de este trabajo de grado.

A las coordinadoras de Voces Latentes: Lorena, Doris, Rebeca y Carolina, por comprometerse en la praxis de una educación para la libertad y en esa difícil tarea, ser más que compañeras para nosotras. A Daniel, por su solidaridad a lo largo de la elaboración de la investigación.

A Víctor, Hildriana, Cynthia, Luis Carlos, Miguel, y a todos quienes transitaron y fueron voceros del proyecto, sin duda, sus visiones y sus prácticas fortalecieron la experiencia. Y, en general a los inconformes que luchan cotidianamente por transformar sus contextos, por cuestionar y subvertir el orden de lo naturalizado como “normal”. Representan para nosotras ejemplo y motivación.

DEDICATORIA

A las semillas de resistencia que nacen en las grietas del sistema.

A los habitantes de las grietas que las siembran.

A quienes son capaces de ver las semillas, las suyas y las ajenas.

A quienes ayudan a que otros, un poco más ciegos, las miren.

A quienes hacen de esas semillas árboles y con ellos el oxígeno de un mundo más respirable.

Finalmente, a nuestros padres, porque sin imposiciones nos enseñaron que vivir es emprender la búsqueda y siembra de esas semillas.

“(...) Los nadies:
los hijos de nadie, los dueños de nada (...)
Los nadies: los ningunos, los ninguneados,
corriendo la liebre, muriendo la vida,
jodidos, rejodidos (...)
Que no tienen nombre, sino número (...)
Que no figuran en la historia universal,
sino en la crónica roja de la prensa local (...)
Los nadies,
que cuestan menos que la bala que los mata.”

Eduardo Galeano

INDICE

Introducción	1
I Parte: Adolescentes infractores, prisiones y comunicación	7
Capítulo I: Identidad e infracción adolescente	10
Identidad social y personal.....	11
Identidad y adolescentes infractores.....	19
Capítulo II: Prisiones y delincuencia: la imposición del estigma	28
Delincuencia e Identidad.....	28
Prisiones e Identidad.....	35
Capítulo III: Adolescentes infractores y Venezuela	46
Sistema Penal de Responsabilidad Adolescente en Venezuela.....	47
Definición de sanciones: naturaleza y objetivos.....	53
Medida de privación de libertad.....	56
Entidades de Atención para la privación de libertad.....	58
Capítulo VI: Posibilidades y alternativas de comunicación	63
Identidad y comunicación.....	64
Comunicación y Educación.....	67
Comunicación Alternativa.....	72
Alternativas en comunicación y educación: Algunas experiencias latinoamericanas.....	72
II Parte: Acerca del método	82
De la metodología.....	84
De los instrumentos y las categorías.....	90
III Parte: Análisis de resultados	113
Capítulo I: La entidad de atención socioeducativa Carolina Uslar de Rodríguez Llamozas	115
La estructura física, lo descriptivo.....	115
La estructura física, lo analítico.....	121
Relación personal/adolescentes, lo descriptivo.....	125
Relación personal/adolescentes, lo analítico.....	131
Marco normativo de la Entidad, lo descriptivo.....	141
Marco normativo de la Entidad, lo analítico.....	146

Mecanismo de control social I, II, III: Resumen analítico.....	150
Capítulo II: El proyecto radial Libreparlantes.....	152
1ª Etapa Conociéndonos: Motivación y construcción conjunta.....	154
2ª Etapa, Capacitación: Desarrollo de Módulos Temático.....	156
Módulo Temático I.....	157
Módulo Temático II.....	160
Capítulo III: Re-conociéndonos en el que-hacer Radiofónico.....	165
Testimonios y análisis.....	165
Conclusiones.....	177
Referencias.....	191
Anexos.....	195
Anexo 1.....	196
Anexo 2.....	197
Anexo 3.....	198
Anexo 4.....	199
Anexo 5.....	200
Anexo 6.....	203
Anexo 7.....	209

LISTA DE CUADROS

Cuadro N° 1: Control de la información sobre el yo.....	122
Cuadro N° 2: Separación del actor y sus actos.....	122
Cuadro N° 3: Control de la información sobre el yo.....	132
Cuadro N° 4: Separación del actor y sus actos.....	137
Cuadro N° 5: Control de la información sobre el yo. Reglamento interno.....	142
Cuadro N° 6: Separación de actor y sus actos / Reglamento interno	143
Cuadro N° 7: Separación de actor y sus actos/planificación: Manual de Convivencia.....	144
Cuadro N° 8: Separación de actor y sus actos/control de imprevistos: Manual de Convivencia.....	145
Cuadro N° 9: Mecanismo de control social: Resumen analítico.....	151
Cuadro N° 10: Cortes evaluativos Módulo I.....	158
Cuadro N° 11: Productos radiofónicos Módulo I.....	158
Cuadro N° 12: Actividades de transmisión pública I Módulo.....	160
Cuadro N° 13: Cortes evaluativos Módulo II.....	162
Cuadro N° 14: Productos radiofónicos Módulo I II.....	163
Cuadro N° 15: Actividades de transmisión pública II Módulo.....	164
Cuadro N° 16: Expresión del yo.....	166
Cuadro N° 17: Poder de decisión.....	170

INTRODUCCIÓN

Una de las problemáticas más agudas del continente latinoamericano tiene que ver con la incursión en prácticas ilícitas violentas de un alto porcentaje de adolescentes de género masculino de los sectores más empobrecidos de nuestras grandes urbes. Específicamente en Venezuela, esta problemática es atendida a través de una justicia especializada para menores de edad creada a partir del enfoque de derechos que propone la Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente (LOPNA).

El artículo 628 de este marco normativo determina la privación de libertad dentro de un abanico amplio de sanciones como una medida excepcional, sólo aplicable a infracciones graves. Para el cumplimiento de dicha medida, la Ley establece la creación de entidades de internamiento (Casas de Formación Integral), con la finalidad de promover en el adolescente sancionado proyectos alternativos de vida que garanticen su proceso de integración social.

Aunque esta concepción socava algunas de las críticas referidas al fracaso de la prisión como pena por excelencia de las sociedades modernas, la existencia de la privación de libertad como sanción dentro de este sistema penal da cuenta de una afinidad práctica respecto al sistema carcelario de adultos, principalmente en cuanto a la utilización del aislamiento físico del individuo en instituciones de naturaleza disciplinaria con el objeto de realizar un trabajo subjetivo sobre la identidad de los sujetos sancionados. En efecto, la institución busca transformar las ideas que tiene el individuo sobre lo que es y lo que puede llegar a ser.

Actualmente, en la Entidad de Atención Socioeducativa Carolina Uslar de Rodríguez Llamosas, ente asignado para el internamiento de los adolescentes de género masculino privados de libertad en el Distrito Capital y el Estado Vargas, se desarrolla el proyecto de investigación-acción *Libreparlantes: Proyecto radial para la promoción de nuevas prácticas*

sociales en adolescentes privados de libertad.

Este proyecto es una iniciativa de *Voces Latentes*, Asociación Civil y Grupo de Extensión Estudiantil de la Universidad Central de Venezuela (UCV), que propone la utilización de la radio como un medio de intervención social útil en la promoción de una nueva relación entre el adolescente institucionalizado y la comunidad, a partir del aprendizaje y la experiencia de una nueva práctica social: la de comunicar a través de la radio.

De esta manera, se incorpora en la propuesta legal del internamiento la comunicación social como vía para el desarrollo de procesos educativos que no impongan un “deber ser”, sino que se conviertan en espacios y oportunidades para que el sujeto elija y construya un nuevo concepto de sí a través de la puesta pública de sus discursos.

En este contexto, la presente investigación se propone analizar los resultados, en términos identitarios, generados en el desarrollo del proyecto *Libreparlantes* en un grupo de adolescentes que cumplen medida de privación de libertad en la entidad de atención socioeducativa Carolina Uslar de Rodríguez Llamas en el período junio 2005- julio 2006.

Para alcanzar este propósito, se requería en primera instancia identificar cómo actuaron los mecanismos de control social de la entidad de atención socioeducativa Carolina Uslar sobre la autonomía identitaria de la población adolescente en el período estudiado. Igualmente, fue imprescindible describir la propuesta de intervención del proyecto *Libreparlantes* y su desarrollo en el período junio 2005- julio 2006, con el fin de identificar y analizar cómo el proyecto ha incidido en la posibilidad de potenciar la expresión autónoma de los adolescentes que cumplen medida de privación de libertad en la institución de internamiento en el período estudiado. Ello supuso también determinar el enfoque teórico bajo el que se inscribe el uso de la comunicación en la entidad de atención Carolina Uslar a través del proyecto *Libreparlantes*.

Ahora bien, los resultados de esta investigación se presentan en tres

partes. En la primera parte ***Adolescentes infractores, prisiones y comunicación***, exponemos la mirada teórica que funcionó como marco interpretativo de la realidad observada. En primer lugar, nos detuvimos a estudiar la relación existente entre infracción adolescente y procesos de construcción identitaria en los sectores populares de las grandes urbes, caracterizadas por una crisis de los mecanismos formales de integración social.

En segundo lugar, nos enfocamos en la visión teórica sobre la prisión desarrollada por Foucault (1976) para analizar cómo la creación de la categoría delincuente justifica la permanencia de los mecanismos disciplinarios y panópticos de las instituciones carcelarias. Por otra parte, para entender mejor la exposición de la delincuencia como teoría de la naturaleza y el carácter de los individuos, desarrollamos las nociones sobre estigma expuestas por Goffman (1970), así como las ideas sobre la dinámica mortificante que algunas instituciones de internamiento desarrollan sobre los sujetos (Goffman, 1961).

Seguidamente, estudiamos las características del Sistema Penal de Responsabilidad del Adolescente expuesto en la LOPNA, para lo cual abordamos en primer lugar lo referido a la concepción paradigmática que en materia de niñez y adolescencia enmarca los postulados de dicha Ley. Luego, desarrollamos aspectos más específicos como la definición y operatividad de la medida de privación de libertad, para cerrar con un breve paneo por algunos de los cursos y talleres puestos en práctica en la ejecución de esta sanción.

Como último capítulo de la sección teórica de nuestra investigación, tratamos los temas referidos a la utilización de la comunicación social en procesos educativos para la transformación social, apoyándonos en la visión pedagógica de autores como Paulo Freire (1970) y Mario Kaplún (1992), lo que nos sirvió de entrada para explicar los principios del enfoque teórico de la Comunicación Alternativa.

Cabe destacar que la escasa sistematización de experiencias de intervención social en Venezuela en torno a proyectos comunicacionales en centros de internamiento de menores de edad, es un punto que plantea limitaciones a la investigación en la medida en que no existe una base referencial que permita nutrir este estudio del aprendizaje de otros investigadores en el área.

Por otro lado, en la II Parte ***Acerca del método***, explicamos la mirada metodológica y, a su vez, la relación epistemológica establecida con la realidad estudiada, la cual estuvo determinada por nuestra participación directa en el contexto de intervención. En efecto, se consideró la particularidad epistemológica de ser (las investigadoras) parte del colectivo que desarrolla el proyecto *Libreparlantes* y definimos este estudio preliminar como una investigación-acción.

Es así como, en esta segunda parte de la investigación, presentamos las técnicas e instrumentos de recolección de datos utilizadas para analizar el proyecto, las cuales fueron: Observación Participante, para estudiar la actuación de los mecanismos de control social identificados en la Entidad de Atención, y Entrevistas Participativas para recoger los testimonios de un grupo de adolescentes que participaron en el proyecto *Libreparlantes* durante los meses estudiados.

Para cerrar este apartado, pasamos a definir las categorías de análisis con relación a los objetivos planteados y al marco teórico desarrollado. Dichas categorías, fueron utilizadas para organizar e interpretar los datos recogidos en las dos áreas de análisis de la investigación: la entidad Carolina Uslar y los resultados de *Libreparlantes*.

Finalmente en la III Parte ***Análisis de resultados***, se procedió a la interpretación de los resultados encontrados a través de la aplicación de las técnicas mencionadas. Tales resultados se desarrollan en tres capítulos: 1) la entidad y su acción sobre las identidades de los adolescentes, 2) el desarrollo del Proyecto *Libreparlantes* en el período de junio 2005 – julio

2006, y 3) los testimonios de los adolescentes en torno a lo que el proyecto promovió en términos identitarios.

Las conclusiones y recomendaciones más relevantes representan el cierre de este trabajo. Debemos destacar que los objetivos propuestos en esta investigación cobraron relevancia en el desarrollo del Trabajo de Licenciatura, en la medida en que nos permitieron corroborar cómo las acciones generadas a partir del proyecto radial logran minimizar el efecto del aislamiento físico y la pérdida de autonomía de los internos, abriendo una vía que permite generar procesos de transformación identitaria, condición indispensable para la construcción de nuevos sentidos de vida. Esta idea, es particularmente importante en la población adolescente, dado que éstos se encuentran en la etapa de desarrollo en la que terminan de consolidar las bases identitarias sobre las que se sustentarán sus futuros.

Por otro lado, la experiencia de investigación-acción llevada a cabo en este trabajo, puede aportar un aprendizaje para y desde la Academia que nutra y confronte los paradigmas discutidos en las aulas de clase, particularmente las perspectivas teóricas relacionadas con el uso alternativo de los medios de comunicación social en las sociedades contemporáneas. Adicionalmente, creemos que se pudiera impulsar este tipo de proyectos de investigación en la Escuela de Comunicación Social, traducible a largo plazo en nuevas investigaciones que, enfocadas o no en la privación de libertad de adolescentes, descubran el valor de la comunicación social como un instrumento de enseñanza-aprendizaje con/en las comunidades.

Libreparlantes, constituye un modelo de intervención psicosocial a partir de herramientas comunicacionales, con una población a la que la comunidad en general no tiene acceso. Y dadas las escasas experiencias de intervención comunicacional en centros de internamiento, una investigación sobre los resultados de *Libreparlantes*, se convierte en una propuesta para trabajar en el área de prevención del delito, porque aunque estos jóvenes ya hayan incursionado en prácticas ilícitas, intervenir en este momento de sus

vidas podría significar prevenir la inclusión de nuevos internos al sistema penal de adultos.

Debemos acotar que para nosotras en nuestra condición de miembros del colectivo *Voces Latentes*, el análisis de *Libreparlantes* significó también una vía para sistematizar el conocimiento obtenido desde ambos lados de la intervención y por lo tanto una base valorativa a partir de la cual emprender las acciones futuras en el contexto de intervención. Asimismo, es importante señalar que la participación en la ejecución del proyecto *Libreparlantes* de las bachilleres: María Eugenia Freitez y Adriana Gregson, autoras de este Trabajo de Licenciatura, ofreció la posibilidad de analizar con mayor exhaustividad el proceso de desarrollo del proyecto, en tanto existe una experiencia vivencial del mismo, así como un pleno acceso a sus fuentes vivas y documentales. No obstante, esta posibilidad también se traduce en una relación afectiva inevitablemente construida con los actores sociales que forman parte del estudio, lo cual puede limitar la percepción de ciertos aspectos de la investigación, así como sumar para interpretación sobrevalorativa de ciertas prácticas y discursos.

Finalmente, debemos señalar que aspiramos a que este estudio preliminar, pueda constituirse en una referencia para el diseño de proyectos educativos en materia de responsabilidad penal del adolescente y, más ampliamente, en programas de prevención/atención del delito. De esta manera, podría considerarse la comunicación mediática como eje indispensable en la implementación de medidas socioeducativas, en procura de la articulación de los tres actores sociales fundamentales en la protección y garantía de los derechos del niño y el adolescente: Estado-Familia-Comunidad.

I PARTE
ADOLESCENTES INFRACTORES, PRISIONES Y
COMUNICACIÓN

El análisis de lo que un proyecto de intervención comunicacional generó en una institución para adolescentes privados de libertad, amerita el desarrollo de un marco referencial desde el cual abordar la complejidad de la realidad estudiada. Por esta razón, debemos en esta primera parte del trabajo explicar la mirada a través de la cual interpretamos el contexto en el cual se decidió actuar.

Este marco referencial consta de 4 capítulos. Un primer capítulo, *Identidad e Infracción Adolescente*, analiza la infracción adolescente utilizando para ello los planteamientos teóricos que ponen su acento en la construcción identitaria de los adolescentes en contextos caracterizados por la pobreza y exclusión social (Pedrazzini y Sánchez, 1992). Para ello, comenzaremos revisando los conceptos fundamentales que determinan la construcción del yo en los sujetos, para lo que abordaremos los conceptos de identidad social e identidad personal (Goffman, 1970, 1979), a la luz de concepciones institucionalizadas sobre el yo.

Este marco general, nos permitirá acercarnos a nuestro objeto de estudio, los adolescentes infractores, específicamente a las consecuencias derivadas del abismo entre las expectativas desprendidas de ideas institucionales del yo y lo que realmente puede lograrse en ciertos contextos, en donde la infracción puede constituirse para los adolescentes en una vía para recabar el respeto, poder y reconocimiento social que otros medios no le ofrecen.

El segundo capítulo, *Prisiones y delincuencia: la imposición de un estigma*, intentará dar respuesta al trabajo que sobre la identidad de los sujetos infractores hace la prisión, entendiendo, tal y como lo hace Foucault (1976), que una de sus principales funciones es la reproducción del ilegalismo que dice reparar. En este sentido, el capítulo analizará la prisión a partir de lo concebido por Goffman (1961) como instituciones totales, las cuales ejercen una mortificación del yo a través de la imposición sistemática del estigma oculto tras de la categoría delincuente.

Desprendido de los ejes trabajados hasta este punto, identidad e institución total, pasaremos a describir en el capítulo III, *Adolescentes infractores y Venezuela*, las características específicas del contexto que nos atañe: el Sistema Penal de Responsabilidad del Adolescente. Ello ameritó analizar primero la concepción que sobre el niño y el adolescente expone el marco legal en el que se inserta: la *Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente*. Sobre la base de esta concepción, nos adentramos en las líneas de acción expuestas en este sistema penal especializado, para luego concentrarnos en las particularidades implícitas y explícitas de la medida socioeducativa de la privación de libertad, en especial, los planteamientos legales y las prácticas concretas desarrolladas en las entidades de atención definidas para tal fin en el país.

Después de tres capítulos dedicados a la comprensión de los contextos, el cuarto y último capítulo: *Posibilidades y alternativas de comunicación*, versará sobre las razones y los modelos teóricos que utilizan la comunicación como instrumento para la intervención social, desarrollando para ello, tres focos de atención. El primero, referido a la relación entre Comunicación e Identidad, tratará sobre las transformaciones que los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información han producido sobre las identidades sociales, generando modificaciones importantes en las formas de experimentar y aprehender la realidad y convirtiéndose en las nuevas ágoras de lo público, exponentes de las expectativas sociales y los ideales institucionalizados del yo. (Martín Barbero, 1998, 2002).

Un segundo eje, tomará todos estos elementos para ubicar la relación que en las sociedades occidentales contemporáneas existe entre Comunicación y Educación, comprendiendo a los medios como las escuelas paralelas (Martín Barbero, 1998) de las nuevas generaciones, herramientas útiles en la generación de espacios críticos y liberadores, principalmente en los sectores populares (Freire, Kaplún, 1970, 1997).

El punto anterior abre las puertas para el último eje, referente a la Comunicación Alternativa, que empezará con un breve relato sobre el surgimiento de esta corriente, deteniéndonos posteriormente en algunos de los aspectos que le son criticados (Aguilar, 1999; Prado, 1993; Matellart, 1993) Para finalizar, nos trasladaremos al ámbito de las experiencias, para hacer una breve exposición de proyectos desarrollados en América Latina que parten del uso alternativo de la radio en procesos educativos con adolescentes y niños, y pretenden convertirse en espacios de expresión de voces críticas y autónomas.

CAPÍTULO I: IDENTIDAD E INFRACCIÓN ADOLESCENTE

Lo que la privación de libertad, puede generar en adolescentes infractores es un tema que tiene sus raíces en la comprensión de las causas de la infracción y, por ende, del sujeto transgresor. A pesar de que existen múltiples marcos analíticos para interpretar estos procesos (psicopatológicos, criminólogos, etc.), esta investigación compartirá la mirada del enfoque psicosocial, con énfasis en el significado de la infracción para la construcción de la identidad personal y social de los adolescentes en contextos urbanos de escasos recursos económicos.

Para ello, este capítulo partirá de una mirada general sobre las formas de construcción del concepto del yo derivadas del diálogo entre identidad social e identidad personal, entendiendo que esta dialéctica se establece desde y en contra de las suposiciones que de ellos despliegan los entramados institucionales a través de los dispositivos de control social (Goffman, 1961).

Una vez en este punto, se continuará abordando aspectos identitarios, pero ésta vez enfocados en la población adolescente masculina de sectores populares, en donde la crisis de los mecanismos de integración social deriva en que la infracción se constituya como una forma de sobrevivencia, más

que económica, identitaria.

Por otro lado, el último aparte del capítulo, responderá si la resignificación que opera en la inversión de signo de la categoría social delincuente –identidad social respetada y valorada en un grupo social determinado- , implica procesos de resistencia o rebelión a la estructura del sistema económico hegemónico.

1.- Identidad social y personal

El proceso a través del cual los individuos construyen una imagen de sí mismos no puede separarse, como ninguna dimensión humana y por lo tanto social, de los otros que los rodean. En efecto, es en la intersubjetividad en la que el yo se hace y se rehace de manera inagotable en un *continuum* de discursos retroalimentativos y cotidianos, de identificación y diferencia. Así, a la par del proceso de aprehensión del mundo como realidad significativa y social, se despliegan y reciben versiones sobre el nosotros que designan, confirman o resignifican las ideas sobre el yo.

La identidad se construye sobre la base de dos dimensiones. Por un lado, lo que puede ser el hecho de la identidad en cuanto viene determinado por los otros. Por el otro, está el sentido de la identidad referido más bien a las consideraciones personales sobre lo que se es (Castillo, 1997: 10).

La identidad se asienta en un juego de expresiones e impresiones (Castillo, 1997) que se retroalimenta de manera permanente; de esta forma, el individuo ejerce cierto control sobre la información de sí mismo que hace pública. Los criterios de esta selección de la información sobre nosotros mismos, se encuentran dominados por una tensión estructural que define la dinámica de acción de todo el proceso de intercambios discursivos: la reducción de los riesgos asociados al rechazo y la consecución de la aceptación social en un determinado grupo y contexto, en palabras de Castillo, “la búsqueda del respeto y del aprecio y la evitación del desprecio” (Castillo, 1997: 9).

Sin embargo, los procesos intersubjetivos, se encuentran asentados en un marco más amplio que permea la relación interindividual. Este marco general, responde a las entidades sociales o instituciones sociales que forman el universo simbólico¹ en los cuales se desarrollan los procesos de sociabilidad humanos².

Cada carrera moral y más allá de ésta, cada yo, se desenvuelve dentro de los límites de un sistema institucional, que puede estar representado por una institución social –por ejemplo un hospital psiquiátrico- o bien consistir en un complejo de relaciones personales y profesionales. El yo puede verse así como algo que radica en las disposiciones vigentes para los miembros de un sistema social (Goffman, 1961: 171).

Estos dispositivos cobran importancia práctica porque brindan a los individuos una estabilidad de la cual asirse en su “moverse por el mundo”, es decir, unas pautas para organizar las percepciones de la realidad, de los otros, del nosotros, de las relaciones sociales. De esta manera, la identidad social, y con ella la edificación de expectativas sociales en la carrera moral del yo³, determinan en gran medida la dinámica del intercambio (gestual, oral, escrito, etc.) que sustenta la construcción de la identidad personal.

En efecto, para Goffman (1979), la construcción de la identidad personal, se expresa a través de una serie de marcas distintivas (nombres, cédula de identidad, etc.) y de una historia vital, la cual va asociada a un proceso más amplio de identidad social que asigna una serie de categorías a las personas de acuerdo a determinados momentos de su vida y contextos específicos.

Estos procesos de identidad social, llevan implícitos una teoría de la naturaleza humana y, en consecuencia, una serie de expectativas en torno a

¹ El universo simbólico se concibe como la matriz de todos los significados objetivados socialmente y subjetivamente reales; toda la sociedad histórica y biográfica de un individuo se ven como hechos que ocurren dentro de ese universo (Berger y Luckmann, 1968: 125)

² Entendemos la sociabilidad humana tal como lo hace Quintero (2005): una capacidad humana y un medio cultural a través del cual los seres humanos se relacionan entre sí construyendo un orden general de existencia.

³ “La carrera moral de una persona perteneciente a una categoría social dada implica una secuencia normal de cambios en su manera de concebir los yoes, principalmente el suyo propio” (Goffman, 1961:170)

lo que debe ser, hacer, querer u odiar el sujeto social. Una serie de concepciones que presuponen su carácter y una serie de categorías que definen lo correcto y lo incorrecto, lo aceptado y lo rechazado, lo “bueno” y lo “malo”. En fin, un conocimiento que provee las reglas de comportamiento institucionalmente aprobadas, el cual se objetiva socialmente como “un cuerpo de verdades válidas en general acerca de la realidad” (Berger y Luckmann, 1968: 89).

En este sentido, aunque los individuos emprendan acciones autónomas en su construcción identitaria, los criterios que rigen la selección y puesta pública de la información sobre ellos mismos, es también relativa, al estar relacionada con las expectativas sociales generadas a partir de la identidad social. Por ello, la información social, es entendida por Goffman como el conjunto de signos y símbolos que comunican las características de la identidad social, y es construida en relación con los ideales institucionalizados del yo.

Así, el camino más fácil para ser aceptado y reconocido, es ajustarse a la norma. Este tipo de respuesta, es lo que el autor reconoce y designa como ajuste primario, es decir, el proceso a través del cual el individuo comulga y responde a la idea que el entramado institucional ha previsto para él.

Cuando un individuo coopera en una organización aportando la actividad requerida en las condiciones requeridas (...) se ha transformado en un cooperador; en lo sucesivo será el miembro normal, programado o construido (...) En definitiva, comprueba que se le pide que sea ni más menos que lo que estaba preparado a ser y que se le obliga a vivir en un mundo con el que tenía afinidades análogas (Goffman, 1961: 190).

La producción de ajustes primarios, y con ello la producción de sujetos ajustados a la norma -la producción de normalidad-, es la principal función del control social, el cual entendemos como “un sistema complejo de procedimientos (prácticas y discursos) empleados por una sociedad, un grupo social, un estado, una institución o un sistema mundial, para conseguir que sus miembros se adecuen a una serie de pautas de comportamiento

generalmente aceptadas” (Quintero, 2005: 7). En otras palabras, el control social se expresa como un sistema que cualquier entidad o institución social desarrolla para comunicar, naturalizar, justificar e imponer en la práctica lo qué es y lo qué debe ser un individuo en determinado contexto.

Las instituciones están ahí, fuera de él, persistentes en su realidad (...) Resisten a todo intento de cambio o evasión, ejercen sobre él un poder de coacción, tanto de por sí, por la fuerza pura de su facticidad, como por medio de los mecanismos de control habitualmente anexos a las más importantes. La realidad objetiva de las instituciones no disminuye si el individuo no comprende el propósito o el modo de operar de aquellas (Berger y Luckmann, 1968: 82,83).

El control social hace mucho más que encauzar las manifestaciones de la sociabilidad, las controla: “(...) el poder en la sociedad incluye el poder de determinar procesos decisivos de socialización y, por lo tanto, el poder de producir la realidad” (Berger y Luckmann, 1968: 152). Así se desarrollan las nociones institucionalizadas sobre lo qué debe ser y sobre lo que no debe ser el individuo, al mismo tiempo se despliegan las nociones de lo que es y cómo es el mundo, antes -y a pesar- del despliegue de ciertas capacidades de autonomía o de resistencia.

Aunque el control social puede entenderse como el resultado de ciertos procesos de sociabilidad humanos y no como el plan macabro de un ser antropomorfo, hay que destacar que éste naturaliza determinadas versiones de lo real reproducidas por los sujetos en sus cotidianidades al ignorarse copartícipes de la estructuración del mundo simbólico y significativo. Una expresión extrema del control social, puede elevar el grado de naturalización y derivar en la reificación descrita por Berger y Luckman como

(...) un paso extremo en el proceso de objetivación, por el que el mundo objetivado pierde su comprehensibilidad como empresa humana y queda fijado como facticidad inerte, no humana, no humanizable. En particular, la relación real entre el hombre y su mundo se invierte en la conciencia (...) Los significados humanos no se entienden como productores de un mundo, sino, a su vez, como producidos por la “naturaleza de las cosas” (Berger y Luckman, 1968: 117).

La naturalización, pues, responde a los procesos de legitimación desarrollados para la transmisión del conocimiento acerca del mundo social, permitiendo así integrar diversos significados que dan sentido al orden institucional vigente, es decir, para explicar y justificar el por qué las cosas son como son y por qué tenemos que ser lo que somos y hacer lo que hacemos. “El orden institucional en expansión elabora una cubierta correlativa de legitimaciones, extendiendo sobre ella una capa protectora de interpretación tanto cognoscitiva como normativa” (Berger y Luckmann, 1968: 85). Para ello, la naturalización:

(...) basa su existencia en la configuración de una amplia gama de mitos y relatos históricos, que lo legitiman como el orden lógico de toda sociedad, así, las reglas y normas sociales son casi inobjetizables, desde las formas de parentesco y filiación hasta las maneras de producción de bienes materiales. Por lo tanto el control social, es una suerte de equilibrio naturalizado, producido culturalmente desde la oposición orden/caos (Quintero, 2005: 6).

Ahora bien, el control social de la sociedad moderna, responde a un sistema altamente efectivo correlativo a la estructura y naturaleza misma de las sociedades hijas del capitalismo, la ilustración y la burguesía: un tipo específico de poder que, difuminado a lo largo y ancho de la trama social a través de un conjunto de dispositivos disciplinarios, que son ejercidos por los mismos individuos constantemente vigilados entre sí, controla los cuerpos y el tiempo de los sujetos para hacerlos dóciles y útiles (Foucault, 1976).

La disciplina no puede identificarse ni con una institución ni con un aparato. Es un tipo de poder, una modalidad para ejercerlo, implicando todo un conjunto de técnicas, instrumentos, procedimientos, niveles de aplicación, de metas; es una física o una anatomía del poder, una tecnología (Foucault, 1976: 218).

Este sistema disciplinario, es un saber que organiza, clasifica, registra, jerarquiza y examina en el ejercicio mismo del poder, a la vez que es un poder que produce y retroalimenta la estructura de ese saber en su ejercicio, creando un dispositivo normalizador que homogeniza (uniformiza) e individualiza (fragmenta y discrimina) a la vez (Foucault, 1976).

Es así como dicho sistema de saber- poder, permite categorizar a los individuos que emprenden acciones fuera de éste como individuos desviados o anormales, reduciendo a estas categorías toda su experiencia vital. Tenemos entonces que el control social es el tratado de la normalidad y de la anormalidad y al mismo tiempo es el sistema de coacciones discursivas y prácticas ejercido desde los mismos sujetos para garantizar la dictadura de lo normal.

La normalidad como la teoría institucional que comunica e impone el dispositivo de control social, está en la base de los procesos de construcción identitaria que en su búsqueda de reconocimiento atraviesan el camino generalmente previsto por la norma. En este sentido, los desviados, tienen que enfrentar el precio de un yo rechazado por ser incongruente con pautas socialmente naturalizadas y aceptadas.

No obstante, no somos autómatas. Aunque el accionar intersubjetivo se desprende inevitablemente en y desde estos contextos organizacionales y sus ideas sobre lo que somos, el proceso identitario implica también que el individuo se oponga en algún grado a estas ideas que se tienen sobre sí mismo. Así, en las relaciones cotidianas, el sujeto busca diversos mecanismos para tener un papel activo en la construcción de su propio ser, lejos de lo que la institución o la organización pueden prever para él. En su proceso identitario, el sujeto emprende un juego cotidiano de desafíos a la norma (Goffman 1961) sin dejar de orientarse por el principio aceptación/rechazo que constituye la base del yo ante los otros significativos.

Podríamos entonces hablar, siguiendo a Goffman, de ajustes secundarios.

Cada vez que examinamos de cerca una institución social (...) comprobamos que los participantes se niegan de un modo u otro a aceptar el punto de vista oficial sobre lo que deberían dar y recibir de la organización y más allá de eso, sobre la índole del yo y del mundo que deberían aceptar para sí mismos (...) una multitud de minúsculas historias caseras que constituyen, cada una a su modo, un movimiento de libertad. Donde quiera que se impongan mundos, se desarrollan submundos (Goffman, 1961: 300).

Los ajustes secundarios, son los actos de oposición a lo que es previsto para el individuo; actos resignificativos, porque plantean una reconstrucción de lo que es esperado y le trastocan el sentido, un tipo de acciones generadas desde la trama institucional y en oposición a ella.

Es solo en este sentido, que las prácticas autónomas que emprenden los individuos en su construcción del yo, pueden concebirse como acciones resignificativas, y no como la simple capacidad de elegir las versiones públicas a expresar sobre el yo. La autonomía que es resignificativa es la que encontramos en la relación entre lo que se cree y aspira del individuo desplegado a través de los dispositivos del control social y la oposición que éstos desarrollan en los procesos de sociabilidad humana.

En estos términos, la identidad puede entenderse como un proceso de construcción de alteridades desprendido de este juego de oposiciones. Una dialéctica permanente, muchas veces convertida en batalla, entre el deber ser y el ser, en el que el ser, sin dejar de estar permeado por el deber ser, busca resquicios en los cuales hacerse.

Sin algo a que pertenecer, el yo carece de estabilidad. Por otro lado, el compromiso total y la total adhesión a cualquier unidad social, suponen la anulación relativa del yo. La conciencia de ser persona, proviene tal vez de la unidad mayor en la que estamos inmersos; la conciencia del yo quizá vaya esbozándose a través de las resistencias minúsculas que oponemos a la poderosa atracción de esta entidad. Si nuestro status se apoya en las más poderosas construcciones del mundo, el sentimiento de nuestra identidad personal, suele, por el contrario radicarse en sus grietas. (Goffman, 1961: 316).

No obstante, en el entramado social pueden evidenciarse diferentes tipos, niveles y formas de resignificación de la norma. Aquellas que van más allá de la resistencia minúscula y cotidiana opuesta a los programas institucionales suscitados en casi cualquier proceso identitario, pueden implicar procesos resocializadores.

La resocialización tiene que ver con una reconstrucción importante del mundo simbólico. Entendiendo que la socialización nunca es total y nunca

termina (Berger y Luckman, 1968), es posible que los sujetos sociales evidencien crisis de realidad, derivadas de procesos de socialización deficiente que ameritan de procesos de transformación subjetiva. La socialización deficiente puede entenderse como una asimetría existente entre la realidad objetiva y la subjetiva (Berger y Luckmann, 1968), en muchos casos evidenciada por discrepancias entre lo transmitido sobre el mundo, junto a las posibilidades de participación del sujeto en este mundo (socialización primaria), y las condiciones presentes de aprehensión y desempeño de determinados roles sociales (socialización secundaria).

Esta crisis o deficiencia, es la expresión de un colapso de los órdenes institucionales, de una disonancia entre los componentes normativos, afectivos y cognoscitivos en el proceso de aprehensión de la realidad social. Una resquebrajadura entre apariencia y realidad, por ende, el individuo ya no es lo que se supone que sea, dentro de una estructura social específica.

Es allí cuando podría generarse la alternación, es decir, una transformación total que implica procesos de resocialización semejantes a la socialización primaria, en la medida en que significa una nueva afiliación al mundo y en que tienen radicalmente que volver a atribuir acentos de realidad. Por lo tanto, estos procesos deben lograr una identificación fuertemente afectiva entre los sujetos resocializados y los nuevos referentes socializadores, es decir, una estructura de plausibilidad (Berger y Luckmann, 1968). Dicho en otras palabras, deben estructurar una nueva red de relaciones sociales afectivas que sean capaces de transformar la realidad subjetiva del sujeto.

El requisito conceptual más importante para la alternación consiste en disponer de un aparato legitimador para toda la serie de transformaciones (...) la realidad antigua, así como las colectividades y otros significativos que previamente la mediatizaron para el individuo, debe volver a re-interpretarse dentro del aparato legitimador de la nueva realidad (Berger y Luckmann 1968: 200).

Esta reinterpretación, definida como resocialización, implica cortar el

nodo gordiano del problema de la coherencia (entre la socialización primaria y secundaria), para reconstruir la realidad de nuevo (Berger y Luckmann, 1968). Un proceso de reaprendizaje de las expectativas sociales, de los roles que motivan las prácticas humanas, lo que requiere de nuevos espacios que permitan la circulación social y el reconocimiento del sujeto.

Esta transformación subjetiva, significa el reajuste del individuo a la norma social para disminuir la tensión generada a partir del no saber quien soy, como alternativa para la sobrevivencia del yo. Pues, como sujetos políticos, toda falta de esperanza hacia el futuro debe ser redimensionada, para así darle sentido al mundo social y a la propia existencia dentro de ese mundo.

Ahora bien, no necesariamente los procesos de resignificación de la norma –desde la oposición cotidiana hasta la resocialización- implican un acto de resistencia contra el sistema que la creó, ya que bien valerse de un entramado simbólico que le permita afrontar la crisis de su realidad sin con ello tender a modificarla. En todo caso, las potencialidades de la resignificación identitaria como acto de resistencia, es un aspecto que analizaremos a la luz de los sujetos de esta investigación: los adolescentes infractores.

2.- Identidad y adolescentes infractores

Los procesos de sociabilidad en América Latina, principalmente en las grandes urbes, se han visto transformados por diversos cambios en la estructura socioeconómica de los Estados⁴. Tales cambios, derivados en un acrecentamiento de los niveles de pobreza, se expresan en la génesis de un nuevo modelo de socialización donde se desplaza a la familia, al sistema

⁴ Para una caracterización del proceso venezolano, particularmente, de los cambios en el modelo económico producidos desde instituida la democracia hasta el desarrollo de las actuales políticas económicas y sociales del gobierno bolivariano, puede consultarse entre otros a Miriam Kornblith (1998) y los informes anuales de Provea que dan cuenta de los avances y retrocesos de los derechos sociales de los venezolanos (www.derechos.org.ve) También se puede consultar el site de la CEPAL (www.eclac.org)

escolar y al trabajo formal como mecanismos de integración social.

Los mecanismos de integración de la sociedad dejaron de existir desde hace tiempo para la mayoría de la población, y por tanto el modelo de socialización vinculado a la escuela que forma, que educa, y al trabajo que emplea desapareció (Pedrazzini y Sánchez, 1992: 78).

Convertidos en mitos fundadores de la paz social, esos mecanismos de integración perdieron legitimidad y dieron paso a la “cultura de urgencia”, cuyas figuras más representativas son *los malandros, las bandas y los niños de la calle*, “porque han crecido y han desarrollado una cierta cantidad de destrezas (prácticas) de valores y de códigos aplicados día a día en situaciones concretas”...de sobrevivencia (Pedrazzini y Sánchez, 1992). Sin embargo, la expresión de esta cultura se encuentra en todas las actividades informales desarrolladas por los sectores populares urbanos.

El niño, niña y adolescente sin escuela, sin vínculos sociales de estima y autoestima, de incorporación e integración, sobrevive en condiciones de urgencia, haciendo uso de una serie de mecanismos informales, muchas veces ilegales e ilegítimos (Pedrazzini y Sánchez, 1992: 29).

El desarrollo de los mecanismos informales deviene de la crisis de las vías tradicionales que permitían alcanzar las expectativas que el conjunto social tiene de los sujetos; dicha imposibilidad para conseguir determinada identidad social, afecta de manera inmediata la búsqueda vital de reconocimiento que atraviesa los procesos de sociabilidad.

De esta manera, los jóvenes en los barrios constituyen sus propias alternativas sociales en cuanto a reconocimiento de sí mismos, como individuos y como grupo social, en atención a la necesidad de sobrevivencia del yo, es decir, para recabar sus ideales de aprecio y respeto. Encuentran así, en las bandas o en el “ser malandro”, una ubicación, una manera de recabar poder, un espacio de reconocimiento y aceptación social.

Las bandas de adolescentes, son antes que nada un grupo que juega un doble rol para el adolescente. Por una parte la imagen externa de fuerza, de

poder, e internamente como grupo que va definiendo identidades y comportamientos (Pedrazzini y Sánchez: 213).

El malandro, según lo definen Pedrazzini y Sánchez, aprende desde pequeño que no hay lugar para fragilidades, que se es fuerte o no se es, y así aprende a utilizar la violencia como un medio radical para replantear el orden en el caos de los valores sociales de la comunidad, a ponerla al servicio de su honor: Representa un modo de vida, de pensar y hablar, un liderazgo informal de los jóvenes de los barrios populares.

Es así como, en la socialización de la calle, estos jóvenes asisten a la toma de conciencia colectiva de sí, se autolegitiman, le dan sentido a sus vidas y a sus prácticas, prácticas donde subyace una dinámica grupal que permite construir “lazos y nexos que lo reivindican consigo mismo y le otorgan cierto status: se busca una identidad antes no lograda” (Castillo, 1997: 29).

En resumen, la identidad personal del adolescente infractor se esgrime sobre el *ajuste secundario* de las acciones ilegales, a través de las cuales ejerce cierta autonomía sobre el medio, sobre las nociones del ser y el deber ser de un control social que obedece a un tipo específico de distribución del poder y que, consecuentemente, no se ajusta a sus realidades. Así, se establecen otros parámetros morales dentro del nuevo grupo de pertenencia, que constituyen una nueva identidad social.

A través de estas sociabilidades alternativas se legitima una nueva norma social dictada por la dificultad de sobrevivencia en el medio urbano (Pedrazzini y Sánchez, 1992). Esta legitimación implica la comprensión y la justificación de determinadas prácticas al margen de lo legal, como formas de sobreponerse ante la imposibilidad de satisfacer las demandas, las expectativas y roles impuestos por el control social para la aceptación o adaptación de los sujetos a su entramado cultural.

Para estos sujetos, se edifica tanto la estabilidad indispensable de la cual asirse para moverse por el mundo, como las nuevas expectativas

sociales en la carrera del yo. Una nueva simbología y códigos para la construcción de sus realidades, donde la ambivalencia entre ser y el deber ser se entretajan con la informalidad, donde se deslegitima la justicia institucional -por ejemplo la Ley Penal y sus procedimientos y garantías- y prevalece la “ley del más fuerte”.

En este sentido, la infracción se convierte dentro de la población juvenil de los sectores populares en una respuesta de doble sentido en cuanto a acción humana: expresiva y práctica (Harré, citado por Castillo, 1997: 57). El orden práctico implica la producción de los medios de vida (bienes materiales) y en el orden expresivo se realizan las acciones individuales que caracterizan la imagen o impresión que formamos en los demás.

El delito aparece como una excusa a partir de la cual se busca actuar socialmente, a través de formas alternativas (a las socialmente ofrecidas) de reconocimiento social; se produce una “carrera moral” no oficial, paralela a la “carrera moral” oficial. La delincuencia juvenil es entendida aquí como un proceso que permite a sus actores definir y fortalecer su propia imagen (Castillo, 1997: 82).

Las acciones ilícitas y, por ende, el transgresor son legitimados por los integrantes del barrio en la medida en que son figuras hábiles que sortean la dinámica económica excluyente y, de alguna manera, pueden circular entre ambos registros: el formal y el informal. En la mayoría de los casos, no se comparten las formas de extrema violencia de las que se valen las bandas y los malandros; lo que se legitima es el estilo de vida, la práctica de la trampa, sus respuestas eficaces ante la permanencia de la crisis (Pedazzini y Sánchez, 1992).

Por lo tanto, tal legitimación no puede ser entendida sino por quienes transitan las mismas escaleras empinadas de la “inseguridad”. Entendida ésta, no en términos de robos, balas y muertos, sino en términos de crisis, de inequidad en las oportunidades de empleo, educación e inversión digna del tiempo libre, es decir, de desarrollo humano integral. De esta manera, el “sí

mismo” del adolescente transgresor ante los demás no puede ser compartido con los que viven legalmente, los que pueden ajustarse a la “normalidad” impuesta por los valores de la sociedad burguesa.

Para aquellos que comparten con nosotros una misma evaluación de nuestras metas, nuestro éxito normalmente conduce a que se nos respete, aunque quizá sólo por envidia (...) Pero para aquellos que evalúan de manera diferente el resultado de nuestras actividades, nuestro verdadero éxito puede merecer su desprecio (Harré, citado por Castillo, 1992: 78)

Al margen del control social formal, tendiendo trampas a la vigilancia continua sobre la utilidad de sus cuerpos, fuera del sistema laboral que los explota, los infractores ejercen cierta autonomía sobre sus vidas, haciendo oposición al sistema de saber-poder sobre la normalidad y resignificando sus identidades.

Así, la conformación de identidades transgresoras en contextos urbanos está relacionada, hoy en día, con la utilización de la violencia como medio de expresión y relación, sin vincularse exclusivamente al padecimiento de la pobreza, a pesar de que son los pobres quienes padecen la violencia más intensa como víctimas o victimarios (Briceño-León, 2002).

Entre las causas de la violencia urbana esbozadas por algunos autores latinoamericanos, encontramos dos aspectos sobre las ideas institucionalizadas del yo de indispensable consideración: el modelo cultural prevaleciente sobre la masculinidad⁵ y la exposición permanente a los bienes, servicios y estilos de vida propagados a través de los medios de comunicación.

La construcción de identidades masculinas, el hombre se asocia con una figura fuerte, protectora, valiente y guerrera. Este referente

⁵ Es a los hombres a quienes en la construcción cultural de la masculinidad le corresponde el rol de osados y valientes y la conducta de evitación del conflicto es identificada claramente como un rasgo femenino que ningún hombre debería imitar si desea seguir siendo considerado como tal entre sus pares (Briceño-León, 2002).

(...) se vuelve aún más marcado entre los adolescentes quienes se encuentran en la fase de definición de su identidad y son por lo tanto más vulnerables a este tipo de valores, pues deben sistemáticamente demostrar que ya no son niños, sino hombres, incluso a costa del riesgo de morir o matar por cualquier trivialidad (Briceño-León, 2002: 19).

Por su parte, los medios de comunicación que refuerzan estas concepciones respecto a la masculinidad, incorporan mediante la publicidad - principalmente- otras expectativas y definen pautas para el reconocimiento social supeditadas al consumo material. En consecuencia, se evidencia una frustración que deviene en violencia ante la libertad de comprar y la incapacidad de hacerlo.

(...) se produce un abismo entre lo que se aspira como calidad de vida y las posibilidades reales de alcanzarla. Este choque, esta disonancia que se le crea al individuo entre sus expectativas y la incapacidad de satisfacerlas por los medios prescritos por la sociedad y la ley, son un propiciador de violencia, al incentivar el delito como un medio de obtener por la fuerza lo que no es posible lograr por las vías formales (Briceño-León, 2002: 17-18).

Mettifogo y Sepúlveda coinciden con Briceño-León y haciendo una caracterización sobre el significado del consumo precisan:

El consumo constituye una forma de apropiarse de la cultura para imponer, como mecanismo integrador, la adquisición y uso de determinados productos para ser reconocidos como miembros de la sociedad. Ya no es ni la participación política, ni las creencias religiosas, ni el conocimiento que se adquiere, ni la adscripción a instituciones, lo que genera integración social, sino la posibilidad de consumir aquello que representa el status (Mettifogo y Sepúlveda, sf :15).

En efecto, la industria del comercio maneja la lógica de que lo que venden no son cosas, sino, imágenes, significados. La producción de identidad de la marca es lo realmente importante en la medida en que se ha convertido en un insumo básico de los procesos de aceptación social que determinan cotidianamente la construcción identitaria.

(...) esta obsesión de las empresas por la identidad de la marca lucha, ya sea de manera encubierta o a la luz del día, contra los espacios privados y públicos;

contra las instituciones comunes como las escuelas, contra la identidad de los jóvenes, contra el concepto de nacionalidad y contra la existencia de espacios no comerciales (Klein, 1999: 33).

La publicidad, por lo tanto, puede entenderse como uno de los dispositivos actuales de control social, generador de expectativas respecto a la identidad social, y el consumo como un proceso identitario en la medida en que se convierte en la información social con la cual le decimos a los otros quienes somos. En este sentido, la violencia puede interpretarse como una respuesta en el proceso identitario de los jóvenes urbanos pertenecientes a contextos depauperados.

Desde esta perspectiva, la resignificación de lo que es socialmente esperado es una acción de sobrevivencia. Así, se reelabora la expectativa social vinculada a la norma y nace una nueva que sí puede ser satisfecha, y con ella, toda una entidad social (un mundo de relaciones personales y profesionales) que reelabora las categorías de lo que es el ser humano, y en este sentido, de lo que debe o no debe ser.

No obstante, aunque la identidad personal del trasgresor ofrece algún tipo de resistencia frente a la moralidad establecida, expone la contradicción de obediencia a las exigencias de la norma del sistema, para la consecución de un *status* cuyas posibilidades de adquisición responden a demandas de valor material. En otras palabras, las categorías que la definen siguen siendo las asociadas a las superestructuras ideológicas que le dan validez a la estructura desigual de la sociedad.

En este sentido, y siguiendo a Foucault en los siguientes párrafos, los ilegalismos populares ya no son, como en otras épocas, actos de rebeldía política. En el sistema monárquico, el ilegalismo popular era entendido como un acto de insubordinación al Rey y a toda su majestuosidad, y dado que justamente era en el Rey en quien se concentraba todo el sistema feudal, el ilegalismo se convertía en sí mismo en un acto de insurrección al sistema en su totalidad. Lo que se castigaba a través del teatro del dolor de los suplicios,

era esta potencial y peligrosa rebeldía (Foucault, 1976).

Los ilegalismos populares perdieron su dimensión política en la medida en que cedieron sus formas subversivas y volvieron a supeditarse a la estructura misma del poder. Un poder económico que impone formas de relación humana a partir de la ley de la oferta y la demanda, que consolida la lógica de una sociedad dividida en clases, y en tal sentido redimensiona al control social que le provee de estabilidad en el tiempo.

Un control social aparentemente más sutil que los de antaño, pero justamente por eso, más cotidiano, silencioso y constante, no permite que “los desviados” perciban que no basta con redimensionar el estado de la desviación que quiere imponerles la norma. Que no perciban que siguen estando individualizados y fragmentados y, por lo tanto, sumisos y útiles; que se han transformado en “una especie de ilegalismo subordinado y cuya organización en delincuencia, con todas las vigilancias que ello implica, garantiza docilidad” (Foucault, 1976: 283).

De esta manera, la resignificación no implica resistencia. Es una resignificación de la norma que no sueña con transformarla, porque solo es un camino para lograr las expectativas sociales naturalizadas, normalizadas. Y es allí en donde el uso de la violencia no subvierte, sino que reproduce. Utilizan la fuerza, las armas, la rabia, para mantener el *status quo*. Tiene que ver con las formas en que el ilegalismo de una clase sirve de esclavo para el ilegalismo de las dominantes, a la vez que los hace invisibles. (Foucault, 1976).

Y, justamente, la pérdida de esa dimensión política de los ilegalismos populares como mecanismos de resistencia, ha permitido su utilización por parte del poder político, a través de la penalidad moderna, para “especificar una delincuencia” y hacerla útil; construir una categoría de delincuente que se repliega sobre sí misma, que se hace visible, penetrable, controlable, y deja así de representar un peligro para el Estado y para el poder económico, pues a la vez que desdibuja y suaviza al resto de los ilegalismos, les sirve de

obreros.

La penalidad sería entonces una manera de administrar los ilegalismos, de trazar límites de tolerancia de dar cierto campo de libertad a algunos, y hacer presión sobre otros, de excluir a una parte y hacer útil a otra; de neutralizar a éstos, de sacar provecho a aquellos. En suma, la penalidad no reprimiría pura y simplemente los ilegalismos; los diferenciaría, aseguraría su economía general" (Foucault, 1976: 277).

Para este autor, la producción de la economía diferencial de los ilegalismos y con ella la pérdida de la capacidad de resistencia de los populares, está íntimamente relacionada con la consolidación de la prisión como la pena por excelencia en las sociedades modernas.

La prisión contribuye a establecer un ilegalismo llamativo, irreductible, reactivo y dócil a la vez; dibuja, aísla y subraya una forma de ilegalismo que parece resumir simbólicamente todos los demás, pero que permite dejar en la sombra que se quieren o se deben tolerar (...) (Foucault, 1976: 282).

Pero, será en el próximo capítulo donde nos detendremos a estudiar la manera en que la prisión contribuye a esa producción diferencial de los ilegalismos y al desdibujamiento de su capacidad de resistencia y, sobre todo, donde intentaremos dilucidar cuáles son las consecuencias que ésta despliega sobre la identidad de sus internos, aspecto que cobra particular importancia entiendo que la infracción representa para los adolescentes una vía para la reconstitución identitaria y el reconocimiento social que en determinados contextos no es ofrecido por las vías normalizadas.

CAPÍTULO II: PRISIONES Y DELINCUENCIA: LA IMPOSICIÓN DEL ESTIGMA

Despolitizados y fragmentados, los ilegalismos de las clases populares han demostrado serles útiles al sistema burgués-capitalista de varias formas: invisibilizando el ilegalismo de las clases dominantes, sirviéndole en muchas ocasiones de mano de obra o utilizando la violencia para reproducir el esquema desigual a través del consumo y su legitimación.

En este sentido, este capítulo se concentrará en el nacimiento de una forma específica de juzgar y de castigar que resemantiza todo el aparato de la penalidad y sus penas, transversalizadas por la creación de una nueva categoría: la delincuencia (Foucault, 1976). Ésta implica una concepción completa sobre la naturaleza y el carácter de los sujetos infractores, marco interpretativo que pretende conocerlos en todas las dimensiones de su identidad.

El capítulo continuará analizando cómo esta concepción es el estigma que la prisión pone a funcionar gracias a las posibilidades que el aislamiento le plantea para la intensificación de los métodos disciplinarios. Así planteada, la prisión es una Institución Total (Goffman, 1961) en la que los sujetos internados se ven expuestos a una mortificación permanente de su yo, el cual tratan de reconstituir constantemente.

1.- Delincuencia e Identidad

Iniciar un análisis sobre el nacimiento de la categoría “delincuente”, implica que retomemos ese diálogo abierto en el capítulo anterior referente a los procesos de identidad social demarcados por las dinámicas desprendidas del control social. Y, en la medida en que estamos enfocados en las sociedades modernas, habremos de referirnos al tipo específico de control social habido en ellas, definido por Foucault (1976) como disciplinario.

Las relaciones de poder originadas a partir de los dispositivos de

control social, son a su vez relaciones de saber. En efecto, coincidimos con Foucault en pensar que las formas de conocimiento propias de una sociedad se desprenden del ejercicio del poder, a la vez que dicho ejercicio de poder se asienta sobre la base de un saber que se resignifica en su ejercicio. De esta forma, observamos que las ciencias del conocimiento que definen los patrones a través de los cuales organizamos y significamos las percepciones de lo real, están marcadas por las relaciones de poder-saber que produce determinado tipo de control social.

El gran conocimiento empírico que ha recubierto las cosas del mundo y las ha transcrito en la ordenación de un discurso indefinido que comprueba, describe y establece los hechos (y esto en el momento en que el mundo occidental comenzaba la conquista económica y política de ese mismo mundo) tiene sin duda su modelo operatorio en la Inquisición (...). Ahora bien, lo que esa investigación político-jurídica, administrativa y criminal, religiosa y laica fue para las ciencias de la naturaleza, el análisis disciplinario lo ha sido para las ciencias del hombre. Estas ciencias con las que nuestra "humanidad" se encanta desde hace más de un siglo, tiene su matriz técnica en la minucia reparona y aviesa de las disciplinas y sus investigaciones (Foucault, 1976: 228).

Por otro lado, y como ya señalara Foucault, en la escuela, el cuartel, los hospitales, la familia, la cárcel, etc., el control social está presente no sólo como forma de poder que cerca los cuerpos, sino como forma de saber que, a la vez, conoce y quiere conocer esos cuerpos en el ejercicio mismo del poder para aplicarlo más eficientemente. Además de dictar las pautas del saber, el poder se utiliza para saber más: se ejerce el poder sobre la base de un saber que a su vez busca nuevos saberes en y para su ejercicio.

De esta manera, se clasifica, se registra, se organiza, se jerarquiza, se examina a los individuos, todo el tiempo y en todas partes, para crear cuadros, distribuir espacios, organizar actividades en serie y analizar el empleo más eficaz del tiempo y de los cuerpos en términos de producción y obediencia. Todo un procedimiento que plasma las nociones que influyen en los procesos identitarios del yo (identidad social e identidad personal) porque las versiones del nosotros y de los otros, estarán marcadas por esta

información que objetivada socialmente habla en sí misma de reconocimientos y rechazos.

Las nuevas formas cognoscitivas a las que ha dado lugar el poder-saber de la disciplina, que tienen su mayor representación en las ciencias humanas (psicología, pedagogía, criminología, psiquiatría, entre otras.) pero que están extendidas en todas las relaciones sociales, están sustentadas por el nacimiento de un nuevo objeto de análisis y por lo tanto una nueva dimensión que, efecto de ese poder, es a su vez su campo y su instrumento: el alma. Ésta, entendida no desde un punto de vista religioso, sino como ese entramado característico de todo ser humano que reúne la experiencia vital completa de cada sujeto y que ha recibido distintas denominaciones: subjetividad, psique, conciencia, etc.

Más que ver en el alma los restos reactivos de una ideología, reconociérase en ella más bien el correlato actual de una cierta tecnología del poder sobre el cuerpo. No se debería decir que el alma es una ilusión, o un efecto ideológico. Pero sí que existe, que tiene una realidad que está producida permanentemente en torno, en la superficie y en el interior del cuerpo por el funcionamiento de un poder que se ejerce sobre aquellos a quienes (...) se vigila, se educa y corrige (...) Esta alma real e incorpórea no es en absoluto sustancia, es el elemento en que se articulan los efectos de determinado tipo de poder y la referencia de un saber, el engranaje por el cual las relaciones de saber dan lugar a un saber posible, y el saber prolonga y refuerza los efectos del poder (Foucault, 1976: 36).

Ahora bien ¿Qué papel ha jugado la llegada del alma en la materia penal? El alma como el eje en torno al cual gira ese conocimiento del individuo propio de la era de las disciplinas, es la clave de la creación de una nueva forma de juzgar y una nueva forma de castigar. Y ello, en la medida en que ha transformado aquello que se juzga, lo que ha venido a modificar no sólo sus fines sino sus métodos en torno a nuevos objetivos. Es lo que Foucault denomina una sustitución de los objetos de la acción penal: lo que se juzga no es la infracción, es al individuo infractor en sí mismo: su alma, que ahora es un objeto cognoscible.

Juzgar el alma de los individuos y no sus actos, quiere decir que se ha

producido un cambio importante en la misma forma de juzgar; ya no interesa ¿Qué pasó? sino ¿Qué significa?; ya no ¿Quién? sino ¿En qué campo de la realidad asignar la acción del sujeto?; ya no ¿Qué ley sanciona ese tipo de infracción? sino ¿Cómo prever la evolución del sujeto? ¿De qué manera sería corregido con más seguridad? (Foucault, 1976).

Este cambio de objetos, que pareciera acercarse desinteresadamente a entender al individuo, ha desarrollado una serie de esquemas y categorías conceptuales que funcionan como un marco de interpretación para presuponer una serie de nociones sobre el individuo infractor, las cuales esbozan, en fin, su naturaleza. Es de esta forma, como entran en juego y se legitiman los discursos y prácticas de la psiquiatría, la psicología, la criminología, la antropología criminal -y otras tantas, ocupadas de:

(...) desarrollar un mecanismo conceptual que de cuenta de tales desviaciones y mantenga las realidades cuestionadas. Eso requiere un cuerpo de conocimiento que incluya una teoría de la desviación, un aparato para diagnósticos y un sistema conceptual para la “cura de almas” (Berger y Luckmann, 1968: 45).

A este conjunto de presuposiciones sobre el sujeto infractor así como de esquemas interpretativos para categorizar cada una de sus prácticas y discursos, podemos entenderlo como la creación de un nuevo concepto: la delincuencia.

El aparato penitenciario sustituye al infractor condenado por el delincuente. El delincuente se distingue del infractor por el hecho de que es menos su acto que su vida lo pertinente para caracterizarlo (...) Detrás del infractor al cual la investigación de los hechos puede atribuir responsabilidad de un delito, se perfila el carácter del delincuente (Foucault, 1976: 255-256).

Este énfasis en el carácter del delincuente implica una individualización de los ilegalismos, que ve en la desviación de la norma, en la rebeldía al control social expresado en la ley, posibles patologías, enfermedades. Anomalías, no en cuanto a la norma, sino en cuanto al sujeto en sí, en cuanto a un desperfecto que se encuentra dentro de él. Surge pues, la

necesidad “humanitaria” de repararlo, reinsertarlo, rehabilitarlo, dirigidas todas éstas más que a una conciliación con el pacto social que se rompió, a profundizar el conocimiento del individuo y a desplegar una serie de técnicas sobre él que lo devuelvan a la normalidad.

Pero ¿De qué manera esta nueva forma cognoscitiva denominada delincuencia afecta los procesos identitarios de los infractores? La clave para entender lo que implica el concepto de la delincuencia, reside en considerarla como un concepto totalitario: actúa en todas las dimensiones del individuo, afectando de manera drástica la identidad de su yo, es decir, los procesos dialécticos de identidad social e identidad personal.

En efecto, cuando hablamos de un delincuente hacemos mucho más que referirnos al acto ilícito que cometió: nos referimos a un tipo de ser humano y a una escala de valores para ubicarlo. “Se esboza otra clase, otra especie humana. Una zoología de las subespecies sociales, una etnología de las civilizaciones de malhechores con sus ritos y sus lenguas (...) El criminal corresponde a una tipología natural y desviada a la vez” (Foucault, 1976: 257).

Estas versiones sobre el individuo infractor desprendidas del aparato penal y sus formas de conocer, están profundamente arraigadas en las sociedades modernas. De esta forma, la categoría delincuente se encuentra presente no sólo en los esquemas de interpretación de los jueces y carceleros, sino en los del conjunto de la población en general, gracias al alto valor de objetividad y desinterés que, como ciencias, venden este conjunto de conocimientos académicos legitimados sobre el yo.

Y, si la delincuencia funciona aquí como una categoría que se desprende de la institución judicial y transversaliza el universo simbólico del conjunto social, quiere decir que ejerce una influencia determinante en la constitución de la identidad del yo: asigna cierta identidad social a los individuos ubicados en dicha categoría y por lo tanto marca de determinadas maneras sus relaciones con los otros en la construcción de la identidad

personal.

Podría argumentarse, que todas las categorías que corresponden a determinada identidad social de los individuos no sólo determinan los roles sociales sino que a su vez, esbozan una teoría sobre lo que son los sujetos, lo que sin duda forma parte del yo y del juego en el que se construye la identidad personal.

Ahora bien, lo peculiar de la categoría referida a la delincuencia, reside en ser una identidad social que representa una imposición sólida sobre el desarrollo de la identidad personal, imposición que la determina de manera inmediata como anómala. Aspectos, que convierten este tipo de identidades en estigmas (Goffman, 1970).

Justamente porque la categoría delincuente pretende conocer al sujeto plenamente, en todas sus dimensiones, es decir, su naturaleza, es por lo que trasciende absolutamente todos los roles y todos los contextos en donde dicho sujeto se mueve, lo inunda en todo su ser. En ese sentido, el individuo es juzgado a priori, es decir, su identidad social es demasiado importante como para dejar un espacio a la autonomía personal que le permita construir su yo.

Cabe destacar que el hecho de que el individuo sea juzgado en todas partes a través de la identidad estigmatizada, depende de la visibilidad del estigma: un ciego padece un estigma diferente del de un enfermo mental (Goffman, 1970). No obstante, lo que importa aquí es que, una vez conocido el estigma, éste abarca, impregna, el resto de las categorías que definen quién es, restandole valor a todas ellas y sumándolos para el estigma. El individuo es, casi únicamente, lo que dice su estigma.

Así, la capacidad de la autonomía del individuo se ve mermada cuando el sujeto no es del todo capaz de controlar las informaciones que da a los otros sobre sí mismo, lo que le provoca una angustia permanente, una “sensación constante de no saber lo que los demás piensan realmente de él” (Goffman, 1970: 25). Perdiendo el control de la información, se pierde, de

cierta forma, el control de las relaciones interpersonales.

Podemos ya señalar el rasgo central que caracteriza la situación del individuo estigmatizado. Está referido a lo que a menudo, aunque vagamente, se denomina aceptación. Las personas que tratan con él no logran brindarle el respeto y la consideración que los aspectos no contaminados de su identidad social habían hecho prever y que él había previsto recibir; se hace eco del rechazo cuando descubre que algunos de sus atributos lo justifican. (Goffman, 1970:19).

El individuo estigmatizado juzgado de una vez y para siempre, pierde en muchas de sus relaciones sociales y cotidianas la posibilidad de tener el control de la información para la construcción de su identidad personal de acuerdo a diversas categorías de la identidad social y a otras características del yo, perdiendo de esa forma el control de la búsqueda de aprecio y reconocimiento y la disminución de riesgos.

Y esto es lo que hace la categoría delincuente. Reducir la experiencia vital de un individuo, sus múltiples facetas al acto infractor y esbozar sobre esa base una serie de conceptos que le son impuestos a priori y bajo un marco referencial tan completo que permite entender dentro de ellos cualquier práctica o discurso de dicho individuo dentro de la naturaleza de su desviación.

Incorporar al alma como el esquema analítico para entender las infracciones, no sólo por los encargados de administrar las infracciones, sino sobre todo por los mismos infractores quienes naturalizan su condición estigmatizada, representa una estrategia magistral para anular la dimensión política de los ilegalismos populares: tal y como los demonios en otros tiempos, la delincuencia vive dentro de los individuos y los agobia. Tal y como en otros tiempos de brujas y espíritus mortificadores del alma, el problema reside en el yo, al cual se dirigirán todos los dardos.

Así, la mirada desviada por un juego de luces se enfoca sólo en el individuo. Al poner la significación en su vida particular, se descontextualizan los procesos, restándole importancia a las causas estructurales de los

entornos e invisibilizando razones más profundas que tienen que ver, muchas veces, con acciones ilícitas menos obvias.

El alivio de los costos de las infracciones en términos afectivos y cotidianos para las víctimas, es un parche efímero radicado en la venganza suavizada con la idea de “reparación” de los sujetos. Dicha reparación, es, a su vez, otro supuesto que debemos poner en duda.

2.- Prisiones e Identidad

Hasta este momento, hemos abordado la forma en que el aparato penal convirtió la infracción en delincuencia, trasladando hacia todo el conjunto social una categoría que estigmatiza las identidades de los individuos infractores, ubicando las causas de la infracción en el interior anómalo de los sujetos, haciendo, por lo tanto, evidente su necesidad de reparación.

Ahora bien, la patologización e individualización de la infracción que da nacimiento al individuo infractor como sujeto urgido de reparación, se constituyó en la coartada que permitió la consolidación de la prisión y su metodología como pena por excelencia de las sociedades modernas (Foucault, 1976).

Explica Foucault que después de la abolición de los suplicios, y en la búsqueda de un nuevo tipo de penas, la prisión era despreciada como alternativa. No obstante, el análisis que dio nacimiento a la delincuencia como categoría, y el ejercicio extendido de la disciplina como nueva forma de control social de la sociedad, derivó en que a pesar de las críticas, la prisión se convirtiera en la nueva manera de sancionar las infracciones.

En este sentido, veremos con detalle en qué consiste este tratamiento sobre la identidad del infractor en nombre de sus fines reparadores y, adelantándonos un poco, terminaremos por coincidir con Foucault en que lo que se ha criticado a la prisión por más de dos siglos como su fracaso -la no reparación de los individuos-, es, justamente, su razón de ser.

En primer lugar, la individualización que conlleva la categoría

delincuente, justifica la existencia de una institución que se valga del aislamiento como el mejor contexto espacial para “tratar” a este tipo de excepciones anómalas. No es la primera vez en la historia que la exclusión funciona como el método para resolver los problemas sociales derivados de la desviación. En efecto, Foucault reporta el caso de los leprosos, comunidad pura, apartada del resto de la sociedad, únicamente en contacto con su anormalidad. Aquí, ponerle barreras al contacto implica estar a salvo de la desviación.

Por otro lado, el aislamiento que aleja la anomalía, representa a su vez la posibilidad de la intensificación de las disciplinas como la metodología de la reparación. La táctica de saber-poder hace posible la utopía panóptica, ver sin vistos todo el tiempo en todas partes (Foucault, 1976), como mecanismo de poder que permite conocer las patologías de los individuos y ejercer un control continuo -perfeccionado constantemente con la información registrada-, sobre sus hábitos, comportamientos, relaciones, prácticas y discursos desviados.

Conocerlo dominándolo y dominarlo conociéndolo: en fin, la maximización posible de las disciplinas, la intensificación absoluta de la táctica, la forma más pura y absoluta del control social⁶. De este tipo de metodologías, también hay reportes en la historia de las desviaciones: en el siglo XVIII, la ciudad abatida por la peste, se ajustaba a una serie de medidas estrictas de vigilancia y control, que la convertían en la ciudad vigilada (Foucault, 1976).

El esquema aislamiento-disciplina retroalimentado de manera permanente, permite desatar los efectos devastadores de la categoría delincuencia. Es en la prisión, en donde la categoría funciona de manera plena como el estigma definido en el apartado anterior, en la medida en que el trabajo identitario que realiza la prisión bajo la idea de la reparación,

⁶ Esta intensificación fue la misma que lleva a Foucault (1976) a entender a la disciplina como la forma prisión en sí misma, la cual está regada en todo el conjunto social, pero que se intensifica gracias a las condiciones en las que se encuentran los sujetos internados.

consiste precisamente en convertir a ese individuo infractor en delincuente, es decir, en ajustarlo a la medida de un estigma.

Es por esta razón que, a pesar de la naturalización de la categoría delincuente alrededor del conjunto social, el estigma opera en toda su dimensión en la prisión, sobre todo porque -tal y como lo demostramos en el capítulo de "Identidad e Infracción Adolescente"- en determinados contextos la infracción es interpretada como una vía de prestigio, es decir, como alternativa para la búsqueda de aceptación y reconocimiento social, mientras en la prisión la delincuencia implica una apreciación negativa del yo.

La categoría delincuencia puede funcionar como estigma justamente porque el aislamiento y la intensificación de las disciplinas constituyen lo que Goffman (1961) denomina una tendencia totalizadora⁷. Esta tendencia, convierte a la prisión en una institución total, es decir, aquella que "(...) abarca todos los aspectos de la vida del paciente⁸, que transcurre allí en compañía inmediata de otras personas igualmente aisladas del mundo" (Goffman, 1961: 203).

Abarcar todos los aspectos de la vida de un sujeto, como característica fundadora de la Institución total, significa una ruptura que se da con el mundo exterior que abarca otros aspectos más allá del aislamiento físico. Una de las primeras evidencias que imponen un abismo con el desarrollo habitual del mundo social, es la que se refiere a la existencia de un solo lugar para realizar absolutamente todas las actividades tanto del día como de la noche.

De esta forma, los internos comen, trabajan, juegan y duermen en el mismo espacio acompañados además de las mismas personas y bajo la misma autoridad, lo que imposibilita la alternación de las relaciones sociales, de los lugares y de los entes que vigilan y controlan y supeditan el yo a un mismo contexto simbólico inalterable (Goffman, 1961).

⁷ Este tipo de instituciones de tendencia totalizadora derivada del internamiento es observada por Goffman en otras entidades para el internamiento como psiquiátricos, ancianatos, cuarteles, etc. (Goffman, 1961)

⁸ Paciente, porque en este caso Goffman se está refiriendo a un psiquiátrico, pero aplica de igual forma a cualquier interno de una institución total.

Esta unicidad contextual, responde a las virtudes que le plantea el aislamiento al despliegue de los mecanismos disciplinarios. Si bien la vigilancia es un mecanismo coercitivo de por sí, hay un sin fin de castigos, es decir, de procedimientos coercitivos, que utilizan la fuerza como camino para mantener el control. De esta manera, abarcar todas las dimensiones de la vida del individuo no significa solamente estar siempre presente, sino estarlo para controlar y disponer el orden general de existencia de los sujetos internados.

Hemos visto como esta intensificación de los mecanismos disciplinarios es la metodología a través de la cual se pretende reparar (reinsertar, rehabilitar, resocializar) al sujeto infractor, bajo el supuesto de que debe reaprender valores, normas, hábitos... Reaprender, en fin, todo el esquema encargado de categorizar qué es lo correcto y qué no, cómo debe ser y qué debe hacer el individuo en tal o cual ocasión; es decir, quién debe ser. Esto supone, aprender bien los ideales del ser humano supuestos por el engranaje institucional de la sociedad viabilizado a través de los dispositivos del control social.

En este sentido, la institución penitenciaria tiene el deber de trabajar sobre ese individuo que expone una socialización deficiente, expresada en un desvío de la norma y, por lo mismo, está en la legitimidad de intensificar los mecanismos disciplinarios hasta enderezar el árbol torcido. Pero, el mismo engranaje institucional que supone que el individuo debe aprender quien ser, tiene una serie de supuestos sobre quien es ahora ese individuo. Dichos supuestos sobre su identidad, son, evidentemente, negativos; son los correspondientes a la categoría del delincuente, significan, en definitiva, la presencia del estigma. En este sentido, analicemos más de cerca la forma en que se relaciona este estigma con las características totalizadoras de la prisión y qué resultados se provocan sobre la identidad de sus internos.

Páginas atrás decíamos que eran dos los aspectos fundantes de la identidad: 1) el control de la información sobre el yo para búsqueda de

reconocimiento y la reducción de los riesgos en torno al rechazo; 2) la necesidad de oposición a las ideas institucionales sobre lo que se es, independientemente de lo pequeñas que puedan resultar estas oposiciones o de que no todas impliquen procesos de resignificación, resocialización ni mucho menos resistencia.

Justamente, en estos dos puntos es en donde actúa la prisión como institución total: el estigma que abarca todas las dimensiones de la vida del interno, va destruyendo la imagen del infractor, en un contexto donde quedan anuladas las vías de escape o las defensas a las que podía recurrir en el pasado.

La prisión declara que los individuos infractores no se han adaptado a la norma, por lo que hay que imponérsela, aplicando para ello la disciplina y el aislamiento. En este contexto, el individuo no cuenta con la autonomía suficiente ni siquiera para ajustarse a ella, proceso que ve nacer una de las más grandes paradojas porque es justamente en su desarrollo en donde se genera la desviación.

Ello, no sólo de una forma meramente conceptual con la creación misma de la categoría delincuencia, sino, a través de su imposición exitosa sobre los individuos gracias a la monopolización institucional de las versiones sobre el yo del individuo infractor. La prisión, en tanto que fabrica una categoría y en tanto que desarrolla mecanismos para naturalizarlas en los mismos individuos, “produce en los sujetos lo que presupone de ellos”. (Entrevista a Andrés Antillano, Marzo, 2006)⁹

La versión sobre el yo que controlan los otros y que está profundamente asociada al rechazo, así como la imposibilidad para contra argumentarla, modificarla, desmentirla, produce lo que Goffman (1961), denomina una mortificación del yo, veinticuatro horas vulnerable a las torturantes consecuencias del desprecio resultante de un estigma.

⁹ Andrés Antillano es criminólogo y psicólogo social, investigador del Instituto de Ciencias Jurídicas de la UCV

El futuro interno llega al establecimiento con una concepción de sí mismo que ciertas disposiciones sociales estables de su medio habitual hicieron posible. Apenas entra se le despoja inmediatamente del apoyo que éstas le brindan (...) Comienzan para él una serie de depresiones, degradaciones, humillaciones y profanación del yo. (...) se inician ciertas desviaciones radicales en su carrera moral por los cambios progresivos que ocurren en las creencias que tiene sobre sí mismo y sobre los otros significativos. (Goffman, 1961: 26)

Más adelante, Goffman añade que

El esquema interpretativo de la Institución Total empieza a operar apenas ingresa el interno ya que el personal piensa que el ingreso demuestra de *prima facie* que el recién llegado tiene que ser el sujeto especialmente previsto en los fines de la institución (...) El asistente no reconoce nunca la normalidad de un medio del que normalmente solo pueden esperarse anomalías (...) (Goffman, 1961: 92-93)

Desde ese primer momento, la institución mermará cualquier intento de autonomía, por más sencillo que sea, y empezará a recordarle la necesidad de un cambio urgente en el yo, recalcando sistemáticamente sobre el rechazo que su manera de ser actual produce. Así, la institución total intensifica al máximo el tradicional papel que tienen las instituciones en la conformación de las identidades de los individuos, porque sus dispositivos de control social son radicales y permanentes. Es decir, se vale de un sistema para imponer esa identidad que no deja espacios legítimos para refutarla y demostrar que se es alguien diferente; la impone porque destruye la posibilidad de que el sujeto elija ser lo que la institución cree de él al suprimir toda posibilidad de elección en el sujeto.

Específicamente la mortificación del yo, es generada a través de una serie de acciones institucionales descritas por Goffman. La primera, está relacionada con la eliminación de los distintos roles que el sujeto tenía en el pasado: éste es el efecto devastador del estigma. Ya no es ni hijo, ni obrero, ni novio, ni futbolista... Ahora, sólo es delincuente, su carrera moral se reduce a esta categoría que además comparte con todos los demás internos sin distinciones ni diferencias expresadas en status.

Esta ruptura con la imagen que de sí mismo tenía en el pasado, está

acompañada de una serie de procedimientos de iniciación tendentes a reiterarle que ya no es quien era y, consecuentemente, a decirle quién es ahora: al interno se le clasifica, se le registra, analiza, examina, uniformiza y ubica. Se le programa para informarle una nueva identidad sin que él pueda tener el más mínimo grado de participación en ello.

Y, justamente, una de las formas de eliminar los espacios autónomos para la construcción de un yo diferente, autónomo y aceptado, tiene que ver con los procesos de despojo y contaminación. En primer lugar, el individuo es separado de sus objetos personales, los cuales forman extensiones de su yo, produciendo una desfiguración personal, y con ella, un fuerte sentimiento de inseguridad. Sin nada suyo, pierde una importantísima vía de expresión del yo, y con ella, gran parte de la posibilidad buscar y mostrar la diferencia.

Por otro lado, este desposeimiento va enfatizado con la contaminación resultante de la violación de los límites personales en la no intimidad de este tipo de contextos, y en la posibilidad siempre latente de ser tocado, registrado, examinado e, incluso, violado sexualmente. En las prisiones se dan un sin fin de contaminaciones que Goffman separa en materiales y personales. La visibilidad perpetua, panóptica de las instituciones totales, genera a su vez el riesgo latente de ser visto en este tipo de condiciones humillantes para el yo.

Relacionado con la visibilidad de la humillación, está otro elemento importante en la mortificación del yo: la serie de posturas degradantes y tratos indignos a los que se ven sometidos los internos (comer con cuchara, pedir permiso, bajar la cabeza, ser golpeado y/o insultado), quienes, además, no cuentan con vías para expresar la impotencia resultante ni mucho menos para defenderse.

Los caminos que en el orden social de la vida cotidiana son previstos como posibles respuestas (gruñir, voltear los ojos, reclamar, golpear a algo o a alguien, irse, etc.), aquí son interpretados como signos mismos de la desviación indicadores de la necesidad del castigo. Es lo que el autor ha

considerado como *looping*: “la reacción defensiva es el próximo ataque para el interno” (Goffman, 1961:48).

La supuesta reparación de los sujetos, justifica la incesante vigilancia e interpretación de sus acciones, y así los internos se ven sometidos a un solo contexto y a una sola autoridad que está siempre presente para juzgarlos y para castigarlos. Goffman explica que en el ordenamiento de la vida ordinaria, las autoridades y los contextos varían, pero en la institución total una misma autoridad omnipresente es capaz de comparar sus comportamientos y actividades de cualquier día en todo momento, lo que implica el incremento del riesgo de ser valorados en forma negativa y la posibilidad siempre latente y degradante de ser objetos de castigo.

Otra diferencia importantísima con respecto al ordenamiento de la vida ordinaria, es la separación entre el actor y sus actos. En efecto, para Goffman la economía de los propios actos caracteriza a los sujetos sociales en la vida ordinaria, mientras que la cotidianidad de los reclusos está programada en todo momento. Existe una planificación exhaustiva de los aspectos más banales de la vida de los internos, así como la obligación de solicitar permiso para cualquier movimiento, aspectos que dejan a los sujetos sin la posibilidad de decidir nada sobre sí mismos.

La autodeterminación que caracteriza la noción misma de ser humano, es evidente y visiblemente ultrajada. En este punto, el rechazo y la autonomía están conectados. No sólo no se es autónomo, sino que los demás lo saben. Siempre hay un alguien que puede ver que tan poco autónomo se es, que tan vulnerable se es, que tan humillado se está. Además de estas percepciones sobre el yo que son evidentes, hay otra que es leída con facilidad en estas posturas de dependencia, humillación y vulnerabilidad: el yo peligroso y repulsivo del sujeto, no es apto para ser independiente. Así, “(...) la situación de inferioridad de los internos con respecto a lo que ocupaban en el mundo exterior (...) crea una atmósfera de depresión personal con el sentimiento de haber caído en desgracia”

(Goffman, 1961: 75).

Hasta aquí hemos visto, como la institución total absorbe la totalidad de la vida del individuo para imponerle una imagen negativa de sí mismo a través de un variado número de acciones que sin embargo se resumen en dos estrategias: 1) pérdida del control de la información que se hace pública sobre su yo 2) eliminación del juego de oposición a la imagen institucional.

Una imposición tan abrasadora y devastadora para el yo, incrementa precisamente la necesidad de creer que se es alguien diferente: nadie puede vivir con la inestabilidad de pensarse tan nocivo. Y si la individualización que acompaña a la categoría delincuente implica para el sujeto pensarse como tal por naturaleza, lo vital estará en recordar las ventajas que su estigma puede plantearle para recabar reconocimiento en donde ésta no actúe como un estigma: en otras palabras, en el mañana, cuando ya no se esté entre las cuatro paredes donde prima el rechazo.

Así, lo interesante está en que el despliegue de los métodos disciplinarios demuestra que el camino elegido para producir la identidad ideal que aspira la institución, es la producción de la identidad deteriorada que pretende modificar.

Ahora bien, mientras se espera el egreso de la institución total, el tránsito por el ambiente mortificante genera la necesidad de crear estrategias de sobrevivencia del yo. Aspectos como la creación de una historia triste y heroica repetida hasta el cansancio y la búsqueda incesante de privilegios como el polo opuesto de los castigos al devolver pequeños espacios de autonomía, son ejemplos mencionados por el autor.

Más interesante aún, son las estrategias de adaptación, las cuales muchas veces se fusionan de acuerdo a las circunstancias, y que según Goffman se resumen en: *regresión*, en la que se evidencia un ensimismamiento del sujeto; *intransigencia*, caracterizada por la rebeldía constante; *conversión*, en la que el interno asume la postura que la institución tiene de él y se convierte en un colaborador; y *colonización*, en la

que la Institución total significa la totalidad del mundo del interno (Goffman, 1961).

No obstante, ninguna de estas estrategias –historia triste, privilegios o vías de adaptación- logra hacerle frente al drama de la institución total porque, aunque representan una válvula para escapar brevemente a la mortificación, son salidas previstas por la institución. Con previstas, nos referimos no tanto a que sean lícitas o no, sino a que en ellas se reproduce el concepto institucional del sujeto, es decir, entran dentro del marco interpretativo del infractor como un delincuente, son parte de su estigma.

Así, los privilegios, son los caminos institucionales que degradan al sujeto que suplica por éstos y las historias tristes son desmentidas constantemente por el personal. Los mecanismos de adaptación, por su parte, son consecuencias previstas por la institución: desde la respuesta colonizada hasta la intransigente son interpretadas como normales en dicho contexto; es más, se convierten en efecto y justificación del estigma y por lo tanto legitiman a la institución que los oprime.

Por estas razones, un concepto que cobra particular interés es el referido a los ajustes secundarios, tratados ya en el Capítulo I como parte importante de cualquier proceso identitario y referido a

Cualquier arreglo habitual que permite a los miembros de una organización emplear medios o alcanzar fines no autorizados o bien hacer ambas cosas esquivando los supuestos implícitos acerca de lo que debería hacer y alcanzar y en última instancia sobre lo que debería ser (Goffman, 1961: 190).

Si este proceso opositor tiene significación en la construcción identitaria de la vida social ordinaria, su importancia en el marco de la dinámica asfixiante de la Institución total, es vital. Oponerse a las ideas institucionales que se tienen sobre el yo, no es simplemente una exigencia de autonomía que el yo busca en su hacerse, sino que es el método indispensable para obtener una imagen sensata en términos de aprecio y reconocimiento social que le permita al sujeto convivir armónicamente consigo mismo.

Es en este punto, donde los ajustes secundarios se convierten en “las historias caseras que constituyen, cada una a su modo, un movimiento de libertad” (Goffman, 1961: 300). Libertad, porque en este espacio cada quien es dueño de sí mismo. Libertad porque se puede ser, aunque sea brevemente, sin la imposición constante del deber ser.

Algunos ejemplos que el autor cita con respecto a los ajustes secundarios, tienen que ver con espacios ilícitos de la institución como rincones escondidos para estar en soledad, guaridas donde sentarse a disfrutar de alguna mercancía obtenida por contrabando, el contrabando en sí mismo, etc. Otros son espacios que, aunque lícitos, se transforman en contextos de ajustes secundarios por las posibilidades que permiten a los sujetos. Ejemplos de éstos, son ciertos talleres de oficios dictados por individuos ajenos a la institución.

En todo caso, lo valioso de los ajustes secundarios, está en que, al brindar la oportunidad de refutar la imagen negativa que la institución monopoliza sobre su yo, el individuo retoma las armas con las que le dice a los otros quién es a la vez que retoma el control sobre sus actos. Este discurso, por más que sea un breve susurro, le valdrá reconocimientos y respeto porque nunca podrá ser tan nefasto como lo que de él dice el estigma. No obstante, habría que analizar hasta donde es capaz de llegar este ajuste secundario en la producción de procesos alternativos a la mortificación del yo a través de los cuales se impone el estigma como fórmula para reproducir la delincuencia dócil y útil que el sistema necesita.

Resumiendo, la prisión como pena por excelencia de las sociedades modernas se vale de los mecanismos disciplinarios intensificados por el aislamiento como metodología para imponer la concepción estigmatizada que tiene de los sujetos infractores, la delincuencia, produciendo en los internos una mortificación constante de su yo que termina por reproducir los ilegalismos en vez de repararlos. Ahora bien, las particularidades de la privación de libertad para adolescentes infractores en nuestro país será

objeto de consideración del próximo capítulo.

CAPÍTULO III: ADOLESCENTES INFRACTORES Y VENEZUELA

El contexto de desarrollo de este trabajo de investigación se remite a una institución destinada a la privación de libertad de adolescentes infractores que bien guarda semejanzas con la dinámica carcelaria descrita en el capítulo anterior, pero que prescribe diferencias importantes a raíz de la aplicación de un nuevo modelo jurídico diseñado para esta población.

Así pues, a lo largo de este capítulo se explican las características del modelo judicial que soporta el Sistema Penal de Responsabilidad del Adolescente en Venezuela y su derivado Programa Socioeducativo de atención a jóvenes infractores, a partir de la exploración y el análisis de la ley fundamental en materia de infancia y adolescencia, y de documentos y fuentes vivas que han sido parte de la creación del mismo.

Expondremos, en primer lugar, las particularidades del cambio de paradigma propuesto en la Ley, para luego analizar la definición y objetivos de las sanciones especiales que estructura el sistema y los parámetros planteados referentes a la medida de privación de libertad.

Por último, abordaremos los lineamientos diseñados para el funcionamiento de los Centros de Internamiento para menores de edad y esbozaremos de manera general algunas de las prácticas actualmente desarrolladas en las áreas educativas y de capacitación laboral en dichos centros.

1.- Sistema Penal de Responsabilidad del Adolescente en Venezuela

La creación y el funcionamiento en Venezuela de un sistema penal especializado en materia juvenil se encuentra dispuesto en la Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente (LOPNA), cuyos parámetros filosóficos y jurídicos responden a la aplicación de los tratados internacionales suscritos en cuanto a derechos humanos de niños, niñas y adolescentes. Entre los más destacados en justicia juvenil, se pueden mencionar: Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la Administración de la Justicia de Menores, (Reglas de Beijing) (1985) Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CIDN) (1989), Reglas de las Naciones Unidas para la Protección de Menores Privados de Libertad (1990), Directrices de las Naciones Unidas para la Prevención de la Delincuencia Juvenil (Directrices de RIAD) (1990).

De esta manera, se determina tanto la definición como los operadores encargados del funcionamiento de este sistema penal en el Título V, específicamente, artículos 526 y 527 de la LOPNA:

El sistema penal de responsabilidad del adolescente es el conjunto de órganos y entidades que se encargan del establecimiento de la responsabilidad del adolescente por los hechos punibles en los cuales incurran, así como de la aplicación y control de las sanciones correspondientes

El sistema penal de responsabilidad del adolescente está integrado por: a) la Sección de Adolescentes del Tribunal Penal; b) Sala de Casación Penal de la Corte Suprema de Justicia; c) Ministerio Público; d) Defensores públicos; e) Policía de investigación; f) Programas y entidades de atención

Este sistema penal fue expresión de la permutación del Modelo Tutelar, desarrollado a partir de la Ley Tutelar de Menores (1980), al modelo de la Protección Integral, lo que significó la deslegitimación de la doctrina de la Situación Irregular que consideraba a todo niño, niña o adolescente en situación de riesgo o exclusión social como “menor” objeto de tutela por parte del Estado. De acuerdo a esta doctrina, menor es aquel niño o adolescente que no cumple con los requisitos necesarios para ser considerado normal: no

está escolarizado, “es abandonado material o moralmente, padece un déficit físico o mental, está desnutrido...no tiene la vida que debería tener...” (Instituto Interamericano del Niño, citado por LOPNA).

En consecuencia, estos niños debían ser tratados como objetos de protección, trabajando sobre su peligrosidad en tanto sujetos “anormales”, lo cual promovía condiciones para la discriminación, la patologización del delito y la criminalización de la pobreza.

El niño pobre es transformado “en menor”, se inscribe en el orden jurídico como un ser tutelado, reducido, dependiente de las iniciativas de la sociedad adultocéntrica en el ámbito de la patria potestad, de la asistencia filantrópica y del control social (Sergio Adorno, 2000: 97).

Los menores son una suerte de categoría residual respecto a la categoría de infancia, resultado de la marginación social”, produciéndose “la judicialización de los problemas vinculados a la infancia en situación de riesgo, con la clara tendencia a patologizar situaciones de origen estructural” (Exposición de motivos, LOPNA, 1998).

Es así como se trasciende una categoría que distinguía entre niños “anormales”, necesitados de protección y tutela, y niños “normales”, integrados a los mecanismos formales de socialización familia-escuela, pero discriminados de igual manera en el reconocimiento de sus derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales que como seres humanos le corresponderían en un Estado Social Democrático de Derecho y de Justicia

De la doctrina de Protección Integral se desprende la consideración de todos los niños y adolescentes como sujetos plenos de derechos, en tanto partícipes en la construcción de su historia y responsables de sus acciones sociales, en tanto portadores de derechos y no de necesidades. Por ello, sujetos capaces de tomar decisiones, de participar activamente en la construcción de sus vidas, con habilitación para actuar, demandar y proponer. Es decir, actores del sistema político, integrantes activos de los que luchan por tener voz y voto en las decisiones públicas, principalmente, en las que afectan sus condiciones de vida.

Pero más allá de esta distinción categorial y del reconocimiento de “todos los derechos para todos los niños”, el cambio de paradigma (de la situación irregular a la protección integral) significa la creación de un sistema de administración de justicia especializado que sustituye el “binomio compasión-represión que prevalecía en el modelo tutelar por el “binomio severidad-justicia”. Los criterios teóricos evaluados para la proposición de este binomio derivan del cambio establecido en el Código Procesal Penal venezolano que entró en vigencia en el año 1999, a través del cual se transitó del Modelo Inquisitorio al Modelo Garantista, lo que implicó el paso de un modelo jurídico caracterizado por la arbitrariedad y la discrecionalidad, a otro donde se fijan límites y se introducen fases en el proceso penal, a saber: Preparatoria, preliminar, juicio y ejecución (Entrevista a Carla Suyín Serrano, Septiembre 2006)¹⁰.

Entonces, la asunción del binomio severidad-justicia significa la consideración del adolescente infractor como una categoría jurídica precisa, por lo tanto, sólo podrá ser sancionado si ha cometido, según la Ley Penal, actos definidos como delitos o faltas. El antiguo sistema de juzgamiento de menores de edad no definía lo que era un hecho antisocial, en consecuencia, niños y adolescentes que padecían desamparo familiar –situación de calle- o problemas de salud mental, eran privados de libertad por tiempo indefinido con aquellos que cometían acciones consideradas delitos graves según el derecho penal común, tales como homicidio, violación y tráfico de drogas.

Es de esta manera, como niños y adolescentes prescindían de la garantía de la culpabilidad y, así, se les excluía del derecho penal, entendiendo que ahora el Derecho Penal de adolescentes “es un derecho de responsabilidad, regido por el principio de legalidad y limitado por un conjunto de garantías, donde la idea de capacidad de culpabilidad y conciencia de la antijuricidad constituye la base para la imposición de una

¹⁰ Carla Suyín Serrano es socióloga investigadora del Centro de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Católica Andrés Bello.

sanción” (Art. 40, CIDN).

Es así como el sistema penal de responsabilidad del adolescente logra contrarrestar la visión asistencial de la justicia que le quita al joven la conciencia sobre la responsabilidad de sus actos, al tiempo que asegura para él los mismos derechos y garantías previstas para los adultos: presunción de inocencia, debido proceso, legalidad, humanidad, jurisdiccionalidad, inviolabilidad de la defensa, impugnación, entre otras. Más las garantías y variantes especiales por su condición de menor de edad: el desarrollo de un *Juicio Educativo*, la reserva de su identidad, confidencialidad de las actas del proceso y la separación de los adultos (Exposición de motivos, LOPNA).

El Juicio Educativo constituye uno de los aspectos medulares del Sistema, pues expresa el cumplimiento de las garantías fundamentales a partir de un proceso penal adaptado a la especialización en razón de la edad del sujeto infractor. En este sentido, el Juicio Educativo incluye los principios de

(...) información clara y precisa de los motivos de la investigación, el significado de las actuaciones procesales y las decisiones que se produzcan, con la finalidad de que el proceso sea absolutamente conocido y entendido por el adolescente, lo que (...) contiene un sentido altamente pedagógico, dirigido a la concientización de la responsabilidad. Tales señalamientos, en el cuerpo de la ley, los condensa el artículo 543, denominado Juicio Educativo (Serrano y otros, 2006: 02).

En la ejecución del juicio educativo subyace la aspiración de que el adolescente, una vez vivida la experiencia de tránsito por el sistema penal de responsabilidad, asuma una ciudadanía activa, por lo que pretende vincularlo con la posibilidad de comprender y responsabilizarse por el hecho cometido y, al mismo tiempo, con la posibilidad de superar la situación adversa que significa estar involucrado en situaciones de repudio público. Tal aspiración es resaltada por Beloff (2006) quien asegura que

La dimensión pedagógica del rito penal es precisamente el reto que se

propone el sistema de responsabilidad penal juvenil. El reto está en el proceso. La dimensión pedagógica es central y esto es así especialmente en el caso de los adolescentes. Sin rito de proceso, sin instancia simbólica de conflicto para que el adolescente pueda visualizar a quién le causó dolor y cuánto, pero también para que se pueda desprender de esto. (Beloff, citado por Serrano 2006: 03).

Lo anteriormente descrito justifica cómo esta jurisdicción especializada también significa la disminución del protagonismo de la figura del Juez, como representante del Estado, quien en el antiguo paradigma tenía “competencia omnímoda y discrecional” para aplicar medidas “proteccionistas”, cuya imposición indefinida en el tiempo implicaba, en la mayoría de los casos, la restricción de derechos, definiendo así el destino de niños y niñas en situación de riesgo social.

Ahora bien, el otorgamiento de personalidad jurídica a los menores de edad respecto a actos infraccionales, no significa la consideración de ellos como sujetos imputables, es decir, que no se les reconoce en toda su dimensión la capacidad para comprender y querer¹¹ realizar un acto delictivo. En palabras de Bolaños, “(...) su proceso de crecimiento físico, social o intelectual no ha alcanzado el nivel que permita adjudicarle una pena de carácter penal que pueda llegar a arrojar resultados satisfactorios” (Bolaños, 2001:103).

De esta manera, desde el paradigma de la Protección Integral, se sostiene que el niño no es imputable pero sí responsable y que esa responsabilidad, aunque relativa, genera consecuencias jurídicas. Por lo que se reconoce que los adolescentes pueden ser sujetos de sanciones penales de naturaleza legal especial, las cuales se orientan a partir de un profundo sentido educativo (Bolaños, 2001).

¹¹ La imputabilidad se define por la capacidad de entender y la capacidad de querer. En el caso de los adolescentes, y de acuerdo a preceptos de la psicología del desarrollo, aún no se ha producido a plenitud el desarrollo de ambas capacidades, principalmente la de querer, por lo que el rigor jurídico no debe aplicarse en la misma medida que para un adulto (Entrevista Carla Suyin Serrano, Septiembre 2006)

.Al respecto, la LOPNA explicita el significado adjudicado a la responsabilidad penal en los siguientes términos:

La responsabilidad implica que a los adolescentes se les atribuya, en forma diferenciada de los adultos, las consecuencias de los hechos que siendo típicos, antijurídicos y culpables, signifiquen la realización de una conducta definida como delito o falta, pues aún cuando no esté plenamente presente en él la capacidad de entender y de obrar conforma a esa comprensión, hay ya un proceso de maduración que permite reprocharles el daño social que causen, imponiéndoles una sanción que constituye una medida con finalidad educativa (Exposición de motivos, LOPNA).

Se cuenta en la LOPNA, pues, con un modelo mixto de justicia juvenil. Por una parte, el modelo de responsabilización del adolescente recogido en la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño¹², que toma como punto central el interés superior del niño, mediante el cual se exige tanto tener en cuenta el tipo de delito cometido como atender a una pluralidad de factores psicosociales que inciden en el delito y que modularán la responsabilidad del menor de edad. Por otro lado, está la consideración de que ese adolescente se encuentra en un proceso -necesariamente incompleto- de integración social, y la conciencia de que la sociedad tiene algo que ver y que decir sobre ese acto de delincuencia juvenil (Bernuz, 2005).

En este sentido, el ejecutarse de una acción legal ante la comisión de un hecho punible por parte de un/a adolescentes remite la posibilidad de aplicar una medida sancionatoria que, de alguna manera, reconoce las especificidades tanto del sujeto infractor como del acto cometido.

Es plausible que al adolescente se le considere responsable desde el punto de vista penal, aún cuando se le siga considerando un inimputable, pues en el proceso evolutivo de los adolescentes en el período que va de los 14 a los 18 años de edad se ha logrado un nivel de comprensión ético-social, que les permite aprehender valorativamente el alcance dañoso de su comportamiento. Están pues en capacidad de conocer, en qué situaciones han generado

¹² En esta Convención el término niño se acuña para referirse a todo ser humano con menos de dieciocho (18) años (Artículo 1º)

perjuicios en su entorno, conocimiento que se reduce a la primigenia distinción entre el bien y el mal (Bolaños, 2001:09).

En síntesis, un nuevo concepto de justicia penal juvenil cuyo sistema acusatorio representa un trámite oral caracterizado por la simplicidad del proceso, la fluidez en el procedimiento -permitiendo el contacto directo con el Juez, con la prueba y con las partes- y el pronunciamiento de la sentencia en forma inmediata como un derecho a un juicio justo y equitativo (Suárez, 2006).

Una legislación que al reconocer las particularidades de cada caso, no pretende imponer sanciones de forma arbitraria y homogénea, por lo que establece una variedad de medidas socioeducativas, así como el control judicial de la ejecución de las medidas impuestas al adolescente para garantizar el cumplimiento de sus objetivos y evaluar la posibilidad de un cambio de medida o de cesación de la misma.

El Derecho Penal ha comprendido que resulta incompatible la concepción de un sistema sustantivo y procesal garantista con la práctica de echar al olvido al condenado. En este contexto, además de la prohibición de condiciones penitenciarias crueles o degradantes, que destruyen la personalidad, se ha dispuesto la intervención judicial especializada que, entre otras atribuciones, deben revisar las sanciones impuesta por lo menos cada seis meses para verificar si están cumpliendo los objetivos que las fundamentaron, lo que garantiza un régimen progresivo en los programas socioeducativos (Exposición de motivos, LOPNA).

2.- Definición de sanciones: Naturaleza y objetivos

Las sanciones estipuladas dentro del Sistema Penal de Responsabilidad del Adolescente son definidas como *medidas socioeducativas* de acuerdo a su naturaleza y objetivos eminentemente pedagógicos. Enmarcadas dentro de los ejes directivos de la doctrina de Protección Integral, estas medidas se orientan a promover en el adolescente la creación de un proyecto alternativo de vida, que implique el desarrollo de sus capacidades y la convivencia adecuada con su familia y entorno social,

en el que se desestime la violencia y las acciones ilícitas como medio de vida.

Las medidas señaladas en el artículo anterior tienen una finalidad primordialmente educativa, y se complementará, según el caso, con la participación de la familia y el apoyo de especialistas. Los principios orientadores de dichas medidas son el respeto a los derechos humanos, la formación integral del adolescente y la búsqueda de su adecuada convivencia social y familiar (Art. 621, LOPNA).

Una de las particularidades del Sistema Penal de Responsabilidad del adolescente, como ya se mencionó, es la especialidad de las sanciones aplicadas, respecto al Derecho Penal de Adultos. De igual manera, esta especialidad responde a un cambio respecto al tipo de medida que imponía la Ley Tutelar del Menor, así, se pasa del dictamen de una “medida de seguridad” a una medida socioeducativa (LOPNA).

En este sentido, la medida socioeducativa se diferencia de la medida de seguridad en el hecho de que no privará para este sujeto un tratamiento que lo “recupere” de la enfermedad que lo convierte en peligroso, pues sostiene una concepción del sujeto infractor como sujeto histórico y social, por tanto, un sujeto cuyas acciones pueden estar motivadas por factores psicosociales que no impliquen una patología.

La medida socioeducativa abre posibilidades para elegir entre diversas formas sancionatorias donde se prioriza el proceso educativo y se da la pauta para “una auténtica sanción, entendida como medio para lograr, por una parte, la concientización y reinserción en la sociedad del adolescente infractor de la ley penal, y por la otra, dar respuesta a la sociedad que exige seguridad y, para ello, contención del fenómeno criminal” (Exposición de motivos, LOPNA).

Para ello, plantea la formulación de un plan individual (privación de libertad) o un plan de acción (medidas alternativas) basado “en el estudio de los factores y carencias que incidieron en su conducta y establecerá metas concretas, estrategias idóneas y lapsos para cumplirlas” (Art. 633, LOPNA).

1998). La elaboración del plan individual implica la participación del adolescente en la definición de objetivos y metas a realizar en el corto, mediano y largo plazo. Y viene a concretar la idea de trabajar sobre las condiciones específicas (materiales y emocionales) de cada adolescente, en un intento por no imponer procesos educativos estandarizados.

La aplicación de una medida sancionatoria se definirá de acuerdo a parámetros etarios que han sido determinados jurídicamente por disposición a un régimen progresivo de exigencia de responsabilidad, conforme a planteamientos de la psicología evolutiva. En caso de que un niño o niña se encuentre incurso en un hecho punible sólo se aplicarán medidas de protección, de acuerdo a lo previsto en el Sistema de Protección establecido en la LOPNA.

Las disposiciones de este Título serán aplicadas a todas las personas con edad comprendida entre doce y menos de dieciocho años al momento de cometer el hecho punible, aunque en el transcurso del proceso alcancen los dieciocho años o sean mayores de edad cuando sean acusados (Art. 531, LOPNA).

Asimismo, se distinguen dos grupos etarios a efectos de aplicación y ejecución de las sanciones, es decir, en función al tipo de sanción posible a dictaminar y el tiempo de duración de ésta. Estos grupos son: Los que tengan doce hasta menos de catorce años y los que tengan catorce y menos de dieciocho años.

La exposición de un catálogo amplio de sanciones permite cumplir con el principio de legalidad de la pena “en el sentido de su predeterminación en abstracto”. Éstas van desde formas graduales de restricción de derechos hasta medidas excepcionales como la privación de libertad. Entonces, los adolescentes que hayan incurrido en la comisión de hechos delictivos pueden ser sancionados con las siguientes medidas (Artículo 620, LOPNA):

- a) Amonestación
- b) Imposición de reglas de conducta
- c) Servicios a la comunidad
- d) Libertad asistida

- e) Semi – libertad
- f) Privación de libertad

Los aspectos a considerar para dictaminar alguna de estas medidas intentan no hacer referencia a la personalidad del autor, sino más bien a ampliar la visión sobre la infracción y evaluar las condiciones del hecho cometido. En este sentido, tales medidas debe ser aplicadas tomando en cuenta los siguientes aspectos:

- a) La comprobación del acto delictivo y la existencia del daño causado.
 - b) La comprobación de que el adolescente ha participado en el hecho delictivo.
 - c) La naturaleza y gravedad de los hechos.
 - d) El grado de responsabilidad del adolescente.
 - e) La proporcionalidad e idoneidad de la medida.
 - f) La edad del adolescente y su capacidad para cumplir la pena.
 - g) Los esfuerzos del adolescente por reparar los daños.
 - h) Los resultados de los informes clínico y psico-social.
- (Art. 622, LOPNA)

En este sistema lo que verdaderamente subyace como idea preeminente no es la aplicación de las medidas sino el beneficio que reportará su ejecución, de manera que la esencia de esta tarea reposa en la concienzuda escogencia que se haga entre las alternativas planteadas (Do Amaral e Silva, s/f).

Para efectos de comprensión de las condiciones legales en las que se encuentra la población analizada en este estudio preliminar se detallarán los preceptos definidos para la medida de privación de libertad.

3.- Medida de privación de libertad

La medida de privación de libertad, entendida como “la internación del adolescente en un establecimiento público del cual sólo podrá salir por orden judicial” (Art. 628, LOPNA), se propone como la última opción sancionatoria, principalmente, por la comisión de los delitos determinados de mayor significación social, concebida así como medida excepcional dentro Sistema Penal.

Sin embargo, las condiciones preescritas para la aplicación de una

medida de privación de libertad son más amplias. Así, el párrafo segundo del artículo 628 establece que la privación de libertad sólo podrá ser aplicada cuando el adolescente:

- a) cometiere alguno de los siguientes delitos: homicidio, salvo el culposo; lesiones gravísimas, salvo las culposas; violación; secuestro; tráfico de drogas, en cualesquiera de sus modalidades; robo o hurto sobre vehículos automotores;
- b) fuere reincidente y el hecho punible objeto de la nueva sanción prevea pena privativa de libertad que, en su límite máximo, sea igual o mayor a cinco años;
- c) incumpliere, injustificadamente, otras sanciones que le hayan sido impuestas. En este caso, la privación de libertad tendrá una duración máxima de seis meses

En cuanto a la edad y el tiempo de duración de la medida de privación de libertad, se establece en el Párrafo Primero del artículo 628: “En caso de adolescentes que tengan catorce años o más, su duración no podrá ser menor de un año ni mayor de cinco años. En caso de adolescentes de menos de catorce años, su duración no podrá ser menor de seis meses ni mayor de dos años”.

Los parámetros establecidos en cuanto a la medida de privación de libertad incorporan una lista específica de derechos (Art. 631, LOPNA), más allá de los que se deben respetar en toda ejecución de medidas socioeducativas, a saber:

- a) Permanecer internado en la localidad o en la más próxima al domicilio de sus padres, representantes o responsables;
- b) Que el lugar de internamiento satisfaga las exigencias de higiene, seguridad y salubridad, cuente con acceso a los servicios públicos esenciales y sea adecuado para lograr su formación integral;
- c) Ser examinado por un médico, inmediatamente de su ingreso a la institución de internamiento, con el objeto de comprobar anteriores violaciones a su integridad personal y verificar cualquier estado físico o mental que requiera tratamiento;
- d) Que se le mantenga, en cualquier caso, separado de los adultos condenados por la legislación penal;
- e) Participar en la elaboración del plan individual de ejecución de la medida;
- f) Recibir información sobre el régimen interno de la institución, especialmente sobre las medidas disciplinarias que puedan serle aplicadas y sobre los procedimientos para imponerlas y ejecutarlas;
- g) Impugnar las medidas disciplinarias adoptadas, en el caso concreto, por las

autoridades de la institución;

- h) No ser trasladado arbitrariamente de la institución donde cumple la medida. El traslado sólo podrá realizarse por una orden escrita del juez;
- i) No ser, en ningún caso, incomunicado ni sometido a castigos corporales;
- j) No ser sometido a régimen de aislamiento, salvo cuando sea estrictamente necesario para evitar actos de violencia contra sí mismo o contra terceros;
- k) Ser informado sobre los modos de comunicación con el mundo exterior; mantener correspondencia con sus familiares y amigos y a recibir visitas, por lo menos semanalmente;
- l) Tener acceso a la información de los medios de comunicación;
- m) Mantener la posesión de sus objetos personales y disponer de local seguro para guardarlos, recibiendo comprobante de aquellos que hayan sido depositados en poder de la institución;
- n) Realizar trabajos remunerados que complementen la educación que le sea impartida;
- o) Realizar actividades recreativas y recibir asistencia religiosa, si así lo desea”.

La medida de privación de libertad debe ejecutarse en una institución de internamiento definida como Entidad de Atención Socioeducativa, cuya administración es de competencia exclusiva e indelegable del Estado. A continuación una descripción detallada de la misma.

4.- Entidades de Atención para la privación de libertad

Las entidades de atención socioeducativas, en Venezuela, están bajo la dirección y administración del Instituto Nacional del Menor (INAM), ente autónomo creado por la Ley Tutelar del Menor para regir todo lo referente a niños, niñas y adolescentes en “situación irregular” (menores). Pese a la derogación de esa Ley, a la disposición de la LOPNA de transferir la totalidad de programas, servicios y entidades en materia infanto-juvenil, y a la instauración de una Junta Liquidadora para la supresión del INAM, aún es este organismo quien administra los centros de internamiento para adolescentes en dieciséis (16) estados del país, incluido el Distrito Capital.

De acuerdo a los parámetros establecidos en la LOPNA, las instituciones de internamiento deben ser exclusivas para adolescentes, distintas de las destinadas al cumplimiento de medidas de protección y diferenciadas según el sexo. Los adolescentes sólo pueden ingresar allí por

orden judicial y deben estar separados de quienes están detenidos provisionalmente. Tales locales, adecuados en cuanto a infraestructura y servicios, debe contar con personal capacitado en el área social, pedagógica, psicológica y legal.

El personal debe ser cuidadosamente seleccionado, siguiendo criterios de “aptitud e idoneidad, considerando su integridad, actitud humanitaria, competencia profesional y dotes personales para este tipo de trabajo” (Art. 637, LOPNA). En especial, el personal técnico de la institución de internamiento debe recibir formación en cuanto a criterios y normas de derechos humanos en general y del adolescente en particular. En este sentido, la institución se encuentra constituida por una estructura jerárquica, burocrática, presidida por un personal directivo, seguidamente del personal técnico especializado, del grupo de maestros-cuidadores (no necesariamente profesionalizados) y, por último, el personal obrero.

Asimismo, la entidad debe contar con un reglamento interno que respete los derechos y garantías del adolescente privado de libertad establecidas en la LOPNA y establezca claramente cuáles son los actos considerados por la institución como faltas y cuáles son las medidas disciplinarias definidas para las mismas.

Al momento de ingreso a la institución el adolescente debe ser registrado con detalles sobre sus datos personales y los motivos de su internamiento, e inmediatamente abrir un expediente donde se consignen los datos relacionados con la ejecución de la medida. De igual forma, debe recibir el reglamento interno de la entidad, además de que debe elaborarse junto a él un plan individual donde se estipulen las metas propuestas por el adolescente en función a sus fortalezas y debilidades.

Una vez internado, el Juez de Ejecución será el encargado de vigilar que se cumplan las medidas de acuerdo con lo dispuesto en la sentencia, vigilar que realmente se diseñe y se cumpla el plan individual, velar por los derechos de los adolescentes, revisar las medidas cada seis meses, entre

otras competencias establecidas en la Ley.

En un intento de actualización a la nueva Ley, el INAM realizó modificaciones en los programas de atención que venía desarrollado, así, lo que denominaban Programas 02, 03 y 04 pasaron a ser Proyectos y se redefinieron de la siguiente manera: Proyecto 01: Inclusión Total; Proyecto 02: Todo Niño en Familia y proyecto 03: Proyecto Socioeducativo para adolescentes en conflicto con la Ley Penal. Este último proyecto, se compone por las Casas de Formación Integral para la prisión preventiva y la privación de libertad, que vienen a sustituir a los Centros de Diagnóstico y Tratamiento (CDT), y por las Unidades de Formación Integral para las medidas alternativas al internamiento, a saber: imposición de reglas de conducta, servicios a la comunidad y libertad asistida (Entrevista a Dinora Monascal, INAM, 2006)¹³.

Actualmente, se encuentran operativas a nivel nacional 49 Casas de Formación Integral, con un total de 705 cupos disponibles. De este total, en el Distrito Capital existen cuatro: *Complejo Carolina Uslar de Rodríguez*, ubicada en la parroquia Antímano; *Ciudad Caracas*, ubicada en la parroquia Santa Rosalía, *Coche*, ubicada en la parroquia El Valle y *José Gregorio Hernández*, ubicada también en Antímano, está última, destinada al internamiento de adolescentes de género femenino.

En toda Casa de Formación Integral, según expresó Monascal, deben desarrollarse actividades que respondan a los ocho ejes de atención o líneas nacionales de trabajo, enmarcados todos ellos en la garantía de derechos humanos, tal como lo establece la LOPNA. Los ejes dispuestos por el Instituto son: alimentación, salud, vivienda, vestido, educación, deporte y recreación, capacitación laboral, cultura. De igual manera, se debe procurar que en las actividades programadas se incorpore al grupo familiar del adolescente, con el fin de fomentar sus vínculos familiares y prepararlo para

¹³ Dinora Monascal es psicóloga, planificadora 2da de la División de Gestión Programática del Instituto Nacional del Menor

la posterior reinserción tanto a la familia como a la sociedad.

De esta forma, cada Casa de Formación Integral diseña y ejecuta iniciativas diversas que cumplan con estas directrices y que, por lo general, se ajustan a los recursos económicos y humanos y al espacio geográfico disponible. “Sin embargo, actualmente, la mayoría de las casas no cuenta con una oferta completa para los adolescentes internados, pues existe una carencia de recursos financieros por parte del Instituto” (Entrevista a Monascal, 2006).

Pueden referirse, entonces, la existencia en algunas entidades del país de talleres de electricidad, carpintería y herrería, cursos de agricultura y cunicultura en el área de capacitación laboral, a través de un convenio con el Instituto de Cooperación Educativa (INCE); cursos de formación teatral desarrollado por el Ministerio de la Cultura y actividades deportivas dirigidas por un instructor del INAM. Asimismo, es importante destacar la inclusión de actividades coordinadas por agentes externos a la institución, sean éstos organizaciones no gubernamentales, Universidades o colectivos independientes. Puede referirse el caso del trabajo de *Promoción de lectura y taller literario* desarrollado por estudiantes de la Universidad Católica Andrés Bello en el centro Monseñor Juan José Bernal en el estado Bolívar.

Como experiencia de formación, independiente a los lineamientos del INAM, llevada a cabo a través de un convenio entre el Ministerio de Educación y Deportes y El Consejo Nacional de Derechos del Niño y del Adolescente, funciona desde el año 2005 la *Escuela Bolivariana Moral y Luces para la Libertad*. La modalidad curricular de esta escuela son las misiones educativas, particularmente, Robinson I y II y Ribas¹⁴. A pesar de estar planteado como un proyecto nacional, actualmente, sólo está operando en el Distrito Capital.

¹⁴ Las misiones Robinson y Ribas son definidas por el Gobierno Bolivariano de Venezuela como políticas educativas para alfabetizar y formar a jóvenes-adultos en el nivel de secundaria. Para una información más amplia puede consultarse la página del Ministerio de Educación y Deportes: www.me.gov.ve

Según se define en el proyecto escrito “la implementación del programa socio-educativo *Moral y Luces* a los adolescentes que cumplen medida socio-educativa, correspondiente al Sistema Penal de Responsabilidad del Adolescente, no es más que la configuración del “aquí” y el “ahora” de los valores constitucionales, supraconstitucionales y universales que rigen el devenir del proyecto país como proceso social” (Rodríguez, 2004).

Por su parte, la entidad de atención Carolina Uslar, ámbito de desarrollo del presente trabajo de investigación, implementa para Septiembre de 2006 los siguientes cursos socioeducativos: *Escuela Bolivariana Moral y Luces para la Libertad*, *Taller de formación Audiovisual Vive-INAM*, *Libreparlantes: Proyecto radial para la promoción de nuevas prácticas sociales en adolescentes privados de libertad*, *curso de Agricultura y Cunicultura del INCE*. Todo ello, para una población total de 45 adolescentes entre quienes cumplen medida de privación de libertad y medida de semi-libertad.

Tenemos entonces que, en Venezuela, la privación de libertad para adolescentes infractores es considerada una medida socioeducativa perteneciente al Sistema Penal de Responsabilidad del Adolescente concebido en la LOPNA, ley que planteó un cambio paradigmático con respecto al marco jurídico anterior. A partir del nuevo paradigma, niños, niñas y adolescentes son considerados sujetos de derechos y responsables progresivos de sus acciones, por tanto, ahora priva para ellos el derecho penal.

Sin embargo, esta medida continua desarrollándose, en la mayoría de los estados del país, en centros de internamiento administrados por el INAM, instituto rector de la vieja doctrina, pero que ha permitido que en algunas de sus sedes se ejecuten experiencias educativas, muchas de éstas provenientes de grupos de formación no pertenecientes a la institución, como por ejemplo el proyecto comunicacional *Libreparlantes*.

Ahora bien, considerar la comunicación como espacio educativo en estos contextos teniendo en cuenta las posibilidades que plantea como espacio simbólico para la re-creación de identidades, como soporte pedagógico y herramienta de intervención social en instituciones de internamiento, será el tema central del próximo capítulo.

CAPÍTULO IV: POSIBILIDADES Y ALTERNATIVAS DE COMUNICACIÓN

El IV Capítulo está estructurado a partir de la consideración de los referentes teóricos que enmarcarían el análisis de la relación entre comunicación social, proyecto educativo e instituciones de internamiento para adolescentes infractores. Tales referentes fueron investigados a razón de las siguientes interrogantes: ¿Por qué utilizar los medios de comunicación social en centros de internamiento para jóvenes? Y ¿Cuál es el modelo de comunicación más conveniente para desarrollar procesos educativos con adolescentes institucionalizados? En este sentido, consideramos necesario la definición de tres ejes teóricos fundamentales, a saber: Comunicación e identidad, Comunicación y Educación y Comunicación Alternativa.

En un acercamiento al primer eje, encontramos en autores iberoamericanos como Jesús Martín Barbero, Antonio Pasquali y Manuel Castells, exposiciones explicativas sobre la vinculación entre comunicación e identidad, partiendo de la caracterización de los medios de comunicación de masas como los nuevos espacios de creación de la esfera pública¹⁵, por tanto, de producción de nuevos códigos de relación y entendimiento humano.

En segundo término, nos acercamos a la mirada crítica sobre el uso de los medios de comunicación en la educación a través de los

¹⁵ Entendiendo la esfera pública como: “La conjunción de influencias recíprocas entre el resto de ámbitos de la sociedad civil (política, economía, asociaciones); un espacio superpuesto a los otros y que les permite entrar en relación, haciendo viable no sólo la circulación entre ellos, sino la interpretación y la circulación de intereses, valores y normas”. (Humanes y Ortega, 2000: 52)

planteamientos de Paulo Freire, Mario Kaplún y Jesús Martín Barbero.

Posteriormente, recogemos los aportes sobre comunicación alternativa sistematizados por Emili Prado Pico en Europa, Armad Mattelart y Juan José Aguilar en América Latina y finalizamos con la presentación de algunas experiencias de trabajo que combinan los ejes de comunicación alternativa y educación en esta región.

1.- Identidad y comunicación

El contexto del siglo veinte, determinado por los cambios suscitados por los procesos de industrialización, urbanización y especialización en la división social del trabajo, fue el escenario de creación de nuevas relaciones sociales a partir de la intervención de las Tecnologías de Información y Comunicación (Castells, 2001). Dichas relaciones se tradujeron en una transformación de la cultura, de las sensibilidades, de los modos de construir imaginarios e identidades. Una transformación de las sociedades que llevó a teóricos de la comunicación a denominarlas sociedades de masas, donde prospera una nueva noción de “lo público” y del intercambio social y unas nuevas maneras de circulación del saber.

Al lograr romper con las barreras espacio-temporales que limitan el alcance de la comunicación humana (interpersonal), los medios de comunicación social crearon un lugar en donde hallarnos como sociedad, condensando acuerdos comunes y visiones del mundo, permitiendo encontramos con los otros para reconocernos y/o diferenciarnos. Una nueva percepción del espacio y del tiempo que propone una nueva forma de habitar la ciudad, de reconocer lo público y encontrarse colectivamente, pues son los *massmedia* la nueva ágora: “escenario por antonomasia de la cosa pública” (Martín-Barbero, 2002). Se vive lo público desde lo privado, los medios le roban el carácter colectivo a la experiencia de lo público. La ciudad es cada vez más la ciudad de la sociedad de la información porque en ella lo que importa es la distribución veloz de los *flujos* (de personas, vehículos, pero

sobre todo de informaciones).

Lo que las ciencias sociales no pueden ignorar hoy es que los nuevos modos de simbolización y ritualización del lazo social se hallan cada vez más entrelazados a las redes comunicacionales y a los flujos informacionales (...) Ello modifica el estatuto tanto epistemológico como institucional de las condiciones de saber y de las figuras de razón (...) y las conecta con las nuevas formas de sentir y las nuevas figuras de la socialidad (Martín-Barbero, 1998: 47).

En este sentido, las plazas y calles de las ciudades han cedido progresivamente sus lugares de encuentro a los espacios desterritorializados de los medios de comunicación social, que se constituyen como el nuevo escenario de legitimación de códigos culturales, a través de los cuales se interpreta la realidad y se construyen nuevos imaginarios sociales. Así, se incorporan los media como agentes socializadores dentro del entramado cultural, sustituyendo o desplazando a instituciones tradicionales de transmisión y fomento de valores y “verdades”.

Si bien los medios nunca serán un espejo de la realidad, entendiendo que la percepción de ésta no es de carácter “objetivo” y por tanto no hay “una” realidad que reflejar, han venido a convertirse en la ventana desde la cual conocer al grupo social, informarse, entretenerse y, en consecuencia, desde donde entenderse. A través de estas representaciones sociales se exponen concepciones que reproducen formas de aprehender la realidad, inscritas en determinados paradigmas e ideologías que, por lo tanto, imponen la transmisión de valores, conceptos, criterios, estereotipos, mitos y prejuicios. Son, pues, una poderosa institución social.

Entonces, indudablemente, también son los medios de comunicación instituciones de control social: al imponer pautas de comportamiento humano, al difundir matrices de opinión pública, al ser soportes atractivos para postular expectativas de “éxito social” asociadas a la posesión y el consumo material, al exaltar determinados actores sociales y al naturalizar discursos que validan específicos modelos societales. Al ser, en fin, los

aparatos ideológicos de la estructura social capitalista. “Los medios actuarían como las principales instituciones ideológicas que cohesionan culturalmente las necesidades de existencia, reproducción y transformación del capital” (Martín-Barbero, 2002).

Es a través de los medios que circulan los flujos informativos que constituyen la trama cultural sobre la cual se erigen las identidades personales y sociales, en tanto llegan a ser las “verdades válidas” del control social que despliegan y masifican las nociones de lo que es y cómo es el mundo, por ende, de lo que está o no aceptado y reconocido en ese mundo. Tal como lo expresa Pasquali: “Los medios de comunicación configuran y delimitan formas del saber, las cuales determinan y tipifican a un grupo social” (Pasquali, 1972:75).

Del poder masificante y seductor de los medios resultan unas *Industrias Culturales* (Adorno y Horkheimer, 1994) que reproducen y homogenizan necesidades, intereses, gustos, y preferencias, al tiempo que convierten a la población en un mercado dócil y altamente consumista. Un consumo que intenta satisfacer necesidades afectivas y espirituales de reconocimiento y aceptación social, pero que supone una pasividad de los sujetos expresada en la imitación, la pérdida de autonomía y de creatividad.

Así, estas industrias generan en los seres humanos, más aún en jóvenes en pleno proceso de construcción identitaria, un anhelo de acceso y participación en los medios, como aspiración a ser parte de quienes constituyen el mundo virtual que reemplaza hoy al mundo real y tienen el poder de manipular a la opinión pública (Kapúscinski, 2003). Es decir, ser parte del minoritario grupo que puede tomar la palabra públicamente para poner a circular discursos y configurar saberes que influyen o refuerzan las miradas sobre lo “normal”, lo reconocido y lo admirado, y para crear la noción del presente social. Sin duda, ser comunicador social en la sociedad de la información, tiene altos niveles de valoración social, tal apreciación la corroboran los números exorbitantes de aspirantes a ingresar a los centros

educativos que certifican su enseñanza.

2.- Comunicación y Educación

Esta configuración de las formas del saber por parte de los medios de comunicación de masas, como se dijo al inicio del capítulo, significa un cambio en la dinámica social, pues “se trata de una experiencia cultural nueva que ubica el saber por fuera de los lugares sagrados que antes lo detentaban y de las figuras sociales que lo administraban” (Martín-Barbero, 2002)¹⁶. Es así como, algunos autores sostienen que

(...) los medios son una *escuela paralela* (MacBride UNESCO, 1980; Roncagliolo y Janus, 1984). Se percibe que la educación ha dejado de ser un asunto exclusivamente pedagógico: la escuela y los medios juegan un papel en la percepción del mundo, la adquisición de valores y los procesos de socialización, de manera paralela. (Martín-Barbero, 2002).

Pero, antes de que estos autores exhibieran la importancia adquirida por la plataforma mediática en la estructuración del saber, Paulo Freire había planteado la relación indeclinable entre Pedagogía y Comunicación. Tanto en sus publicaciones como en su praxis profesional cuestionó y redimensionó el papel de la comunicación dominante, en una propuesta filosófico pedagógica para una *Educación liberadora*. Así encontramos obras indispensables en la comprensión y análisis de esta relación, tales como: *La educación como práctica de la libertad* (1969), *Pedagogía del oprimido* (1970) y *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural* (1973).

Para Freire, los medios son un instrumento cultural útil para romper con la dominación de amplias capas sociales, para devolver la palabra al ignorante, que es la negación del derecho de expresión y el origen de la 'cultura del silencio' (marginación y analfabetismo). De esta manera, propone frente a la *educación para la domesticación* o educación alienante que

¹⁶ Una experiencia cultural en la que está presente la lógica de una sociedad de mercado y una racionalidad tecnológica que disocia la sociedad en sociedades paralelas: la de los conectados a la oferta de bienes y saberes y la de los excluidos tanto de los bienes como de la información exigida para poder decidir como ciudadanos (Martín-Barbero, 1998)

reproducen los medios de comunicación, una *Educación para la libertad*, educación para el hombre-sujeto, actor de la historia y de su propia historia. Una educación que se construye como praxis, diálogo, reflexión-acción para la transformación de la realidad, abriendo así los caminos hacia una sociedad más justa, libre e igualitaria.

Es así como Freire plantea la necesidad de desarrollar una *comunicación para la libertad*; una comunicación no alienante, una comunicación donde no hay emisores y receptores pasivos, sino interlocutores de un vasto diálogo multicultural, pluralista, tolerante, en esa fecunda encrucijada entre cultura, educación y comunicación (Safar, 1999). Es a través de la toma de la palabra, en la relación intersubjetiva del diálogo que los seres humanos pueden comprender el mundo en el que se desenvuelven y comprenderse a sí mismos como agentes transformadores de ese mundo.

Las ideas de Freire se convirtieron en referencia de buena parte de los enfoques críticos y de las propuestas por una *comunicación alternativa* a la dominante, haciendo frente al modelo masivo y alienante de la comunicación y de la concentración antidemocrática de los medios de difusión.

En esta línea, siguiendo los postulados ideológicos de Paulo Freire, Mario Kaplún realiza nuevos aportes teóricos en materia de Comunicación y Educación en América Latina, áreas vinculadas que resume como “el uso de los medios de comunicación en la enseñanza”. **Kaplún (1992)** expone que debe entenderse a los medios: “como un todo comunicativo, donde la educación puede estar más presente cuando menos se la anuncia”, entendiendo que la educación implica involucrarse en un proceso de interacciones comunicativas múltiples que será más rico en la medida en que se abra y se pongan a disposición de los educandos una variada trama de flujos comunicativos. Así propone estrategias de uso de los medios masivos en favor de la educación de adultos, y en especial de grupos marginales.

Kaplún, concibe la educación como un compromiso derivado del

conocimiento y la comprensión de aquello que se comunica, pues nos recuerda que el aprendizaje y la comunicación son componentes de un mismo proceso cognoscitivo: “el pleno conocimiento de una cosa se alcanza cuando existe el compromiso de comunicarla”. Particularmente, inspirándose en uno de los grandes precursores de la educación popular, Célestin Freinet creador del periódico escolar como medio de aprendizaje, propone una comunicación social, democrática y eficaz, donde emisor y receptor participen por igual en el proceso comunicativo, y este último -el emisor- se identifique enteramente con el mensaje (Kaplun, 1998). Desde esta perspectiva, plantea la necesidad de la interacción entre educador y educando, no como meros emisores-receptores, sino a través de la apropiación del conocimiento por parte de los educandos mediante su potenciación como emisores, es decir, ofreciendo posibilidades, estímulos y capacitación para la autogeneración de mensajes. Este será para él uno de los objetivos fundamentales de la educación¹⁷, lo que desarrollaría como educación popular.

En cuanto a la conformación del ciberespacio educativo lo califica como un valioso avance, pero considera que las nuevas tecnologías son válidas siempre y cuando vayan más allá de la relación hombre-máquina y permitan una construcción común del conocimiento. Entonces, se pregunta Kaplún:

(...) para qué usar los medios, si para el monólogo -aunque sea más atractivo y espectacular, más poblado de imágenes y de colores- o para la participación y la interlocución; para seguir perpetuando alumnos silentes o instituir educandos hablantes; para continuar acrecentando la población de receptores o para generar y potenciar nuevos emisores (Kaplún, 1997).

Esta vinculación entre educación y comunicación y la correlativa necesidad de desarrollar un nuevo tipo de educación que utilice los medios

¹⁷ Ideas sintetizadas en la exposición sobre el pensamiento de Kaplún desarrollado en el sitio web La iniciativa de Comunicación [Página web en línea] Disponible: <http://www.comminit.com/la/pioneros/lapioneros/pioneros-10.html> [Consulta: 22/08/06]

para fines creadores y liberadores, alcanza su punto álgido en las poblaciones juveniles quienes ante la deslocalización del saber y transformación de los modelos de socialización¹⁸, experimentan cambios en sus formas de aprendizaje y aprehensión de la realidad.

La empatía con los medios audiovisuales se evidencia no sólo en la facilidad para relacionarse con el idioma de los aparatos mediáticos, sino en la complicidad cognitiva y expresiva con sus relatos, imágenes, sonoridades, fragmentaciones y velocidades (Martín-Barbero, 2002). En sus nuevas maneras de percibir, de sentir, oír y ver el espacio y el tiempo, que en muchos aspectos rompe con las formas de percepción y relación de los adultos, por tanto, con las formas pedagógicas de la educación tradicional.

Es por ello que pensar, actualmente, en una escuela (formal o informal) que verdaderamente eduque para la vida, para formar seres humanos que se conciban como sujetos políticos -partícipes activos en la construcción social de sus realidades- pasa por abrir ese espacio de formación a la multiplicidad de escrituras, de lenguajes y saberes que circulan por las redes comunicacionales e informativas.

Pues sólo asumiendo la *tecnicidad mediática como dimensión estratégica de la cultura* es que la escuela puede hoy *interesar a la juventud e interactuar con los campos de experiencia* que se procesan esos cambios: desterritorialización / relocalización de las identidades, hibridaciones de la ciencia y el arte, de las literaturas escritas y las audiovisuales: reorganización de los saberes y del mapa de los oficios desde los flujos y redes por los que hoy se moviliza no sólo la información sino el trabajo, el intercambio y la puesta en común de proyectos, de investigaciones científicas y experimentaciones estéticas (Martín-Barbero, 2002).

Nuevamente, coincidimos con Martín-Barbero en que entre los objetivos que se plantee cualquier proyecto educativo para jóvenes debe estar incorporada la formación de recursos humanos, la construcción de

¹⁸ Cuando hablamos de nuevos modelos de socialización es necesario incorporar las explicaciones desarrolladas en el Capítulo I respecto a la transformación de la estructura socioeconómica y los nuevos modelos de socialización que devienen en una cultura de urgencia.

ciudadanos y el desarrollo de sujetos autónomos.

En este sentido, no se trata de supeditar la formación a la adecuación de recursos humanos para la producción, sino de que la escuela asuma los retos que las innovaciones tecno-productivas y laborales le plantean al ciudadano en términos de nuevos lenguajes y saberes. La educación tiene que contribuir a crear en los jóvenes una mentalidad crítica, cuestionadora, desajustadora de la inercia en que mucha gente vive, desajustadora del acomodamiento en la riqueza y de la resignación en la pobreza. "Frente a una sociedad que masifica estructuralmente, que tiende a homogeneizar incluso cuando crea posibilidades de diferenciación, la posibilidad de ser ciudadanos es directamente proporcional al desarrollo de los jóvenes como sujetos autónomos, tanto interiormente como en sus tomas de posición", jóvenes capaces de pensar con su cabeza y no con las ideas "de moda" que circulan a su alrededor (Martín-Barbero, 2002).

Desde esta misma perspectiva, la LOPNA en su artículo 69 plantea como derecho humano de niños, niñas y adolescentes y como deber del Estado y la sociedad la garantía de una educación dirigida a preparar y formar a esta población para recibir, buscar, utilizar y seleccionar apropiadamente la información, es decir, a recibir una educación crítica para los medios de comunicación. Sólo una mirada crítica hacia los medios permitirá utilizar su potencial para procesos educativo liberadores con niños y adolescentes.

Ahora bien, comprendiendo que los medios, ciertamente, se han convertido en una "escuela paralela", pero al servicio de la dominación o "instrumentos de dominación" (Beltrán y Fox, citado por Martín-Barbero, 2002), donde un reducido grupo los agentes transmisores de mensajes responden a intereses económicos, políticos y sociales determinados, es necesario replantear el uso de la comunicación social para lograr responder a los objetivos formativos expuestos anteriormente.

3.- Comunicación Alternativa

Una mirada distinta sobre los procesos comunicacionales masivos y su potencialidad educativa, conlleva a indagar en el enfoque teórico de la Comunicación Alternativa. Enfoque que remite sus orígenes a Europa, en la década de los setenta, con la configuración de unos nuevos movimientos sociales que se resistieron al control y la manipulación de las esferas de poder y avanzaron hacia formas organizativas autónomas. En medio de una profunda transformación política y social, los actores de estos movimientos quedaron al margen de los canales de mediación política, de los canales institucionales y evidenciaron así la necesidad inmediata de medios expresivos. Sin embargo, las características del proceso productivo de la información los excluyó, lo que los condujo a la articulación de experiencias alternativas con los medios audiovisuales dando vida a las radios y televisiones libres, armas de resistencia a la lógica impuesta por el sistema de comunicación de masas (Prado, 1993).

Años después se desarrollaron en América Latina experiencias que recogían los aportes europeos e incorporaban nuevas prácticas que se ubicaban en los principios del enfoque alternativo de la comunicación. En este sentido, Aguilar expone el trabajo sistematizado y propuesto (1999), desde las cátedras de *Comunicación Alternativa* y *Comunicación y Educación* dictadas en la Universidad Nacional de La Plata, en Argentina, el cual parte del entendimiento de la comunicación como una herramienta para la actuación social y relacionada a procesos de transformación de la realidad.

De esta manera, son objetivos de la comunicación alternativa: generar la construcción y el intercambio de saberes para fomentar la creación de proyectos y soluciones, promover marcos de participación y cooperación, encontrar espacios de reflexión protagónicos, generar ideas, formular mecanismos de transformación de la realidad, desarrollar la actuación personal y crear programas. En definitiva, construir la sociedad (Aguilar,

1999).

Construir la sociedad, pero desde las comunidades, redimensionando el valor del saber popular, de las experiencias de vida, de las capacidades de las comunidades para hallar nuevas formas de acción social, nuevas ciudadanías más participativas y responsables. Visto que la comunicación alternativa plantea el aprovechamiento de la comunicación innata de las personas para establecer diálogos que abran lugares de reflexión e interpretación supone además que las personas se apropien de manera protagónica de los procesos de construcción de sus realidades, a través de propuestas que permitan la emergencia de nuevos discursos en el tejido social. Significa este proceso la conversión del receptor-consumidor pasivo de bienes culturales a receptor protagonista.

La restitución al receptor de su protagonismo y capacidad de respuesta es el eje en torno al cual se articula el discurso sobre la comunicación alternativa. Convertir al receptor en emisor es el primer desafío. (...) salto cualitativo capaz de hacer operativa la toma de la palabra por parte de los sectores sociales que encontraban todo tipo de trabas para hacer circular su discurso por los mass-media. (Prado, 1993:185).

Estas nociones, replantean también el papel del “experto” que se dirige a las comunidades y quien, desde esta perspectiva, se incorpora a éstas con una nueva mirada, es un agente de intervención que comprende, respeta y comparte la producción colectiva de los saberes. Aguilar lo define como “capacitador comunicacional”, y explica su peculiaridad en el hecho de que no pretende aislarse en su saber y delega su responsabilidad en el protagonismo compartido con el resto de actores sociales. Así, en una interacción cara a cara, los actores convierten la capacidad de multiplicar el saber en instrumento de trabajo y, de este modo, la comunicación deviene en vínculo y herramienta entre capacitador y capacitado, entre comunicador y comunicante, compartiendo, intercambiando, aprendiendo y enseñando (Aguilar, 1999).

Para efectos de una definición más concreta, Aguilar incorpora los

aportes de Carlos Valle (1994) en cuanto al enfoque de la comunicación alternativa:

La comunicación alternativa ha procurado centrarse en una función dialógica y participativa, promoviendo la reflexión de la gente sobre su propia realidad; capacitándola para expresarse a través de los medios; proveyendo de un adecuado acceso a la información. Ha insistido en el carácter social de la propiedad de los medios. Ha puesto su acento en la recuperación crítica del saber y de la cultura popular; en reconocer que el pueblo tiene voz y que de lo que se trata es de escucharlo; en constituir al pueblo en sujeto y protagonista de su propia comunicación (citado por Aguilar, 1999).

Darle una lectura diferente a las potencialidades de los medios de comunicación es indispensable en el marco de sociedades que cada vez en mayor medida son dependientes de éstos. Significa apropiarse de sus gramáticas, de éstas que marcan a las generaciones contemporáneas, para cuestionar, para construir, para crear. Y el uso alternativo de la comunicación, ha dado respuesta a diversas problemáticas sociales, generalmente relacionadas a la exclusión social, tan a la orden del día en sociedades que como las latinoamericanas son groseramente desiguales.

Entendemos así que la comunicación alternativa permite, entonces, una inversión de signo respecto a la comunicación dominante, expresada a nivel del contenido, a nivel de la naturaleza del proceso que se establece y por consiguiente a nivel de la función social que se derive de los dos anteriores aspectos. Pero, la inversión de signo a un solo nivel no da como resultado un uso alternativo de la comunicación social. Los cambios deben situarse en todos los componentes del esquema comunicativo clásico (Emisor-Comunicación-Receptor). Ahí justamente estriban las principales dificultades con las que se enfrentan los protagonistas de los movimientos alternativos de comunicación (Prado, 1993).

Según expone Prado, las iniciativas comunicacionales que se reclamaban alternativas propusieron como fundamentos constitutivos de su quehacer comunicacional la democratización, la descentralización, la ruptura de la división social del trabajo, la horizontalidad y la participación.

Sin embargo, este autor advierte que la comunicación alternativa así pensada lo que plantea es una ilusión teórica, pues en la práctica la participación tiene un doble filo cuando reproduce las mismas lógicas que quiere invertir, que son las lógicas de la producción industrial de la cultura. A este aspecto se aúna el hecho de que el voluntarismo y la novedad se caracterizan por la fugacidad, lo que convierte a la participación y el protagonismo en expresión efímera. De esta manera, la tarea más ardua que le corresponde a quienes comulgan con este modo de hacer comunicación es la de contribuir a desaprender las formas tradicionales de producir y consumir bienes culturales. “Es la propia práctica de esos medios la responsable de despertar a los receptores del letargo en que les ha sumido el sistema comunicativo clásico y de provocar a la audiencia con un nuevo discurso en su forma y no sólo en su contenido” (Prado, 1993: 207).

Armand Mattelart y Jean-Marie Piemme (1993) debaten en torno a un aspecto fundamental sobre la dificultad de ver consolidado un modelo comunicacional alternativo:

La dificultad de hallar una comunicación alternativa es correlativa a la dificultad experimentada por las grandes fuerzas históricas en lucha contra el capitalismo para producir nuevas formas de relación en el seno de sus organizaciones y en general en el seno de la sociedad global (Mattelart y Piemme, 1993: 93)

A pesar de las válidas críticas que dejan en evidencia la dificultad de mantener en el tiempo experiencias locales que se acercan o desarrollan plenamente los principios de la comunicación alternativa, o las críticas que reprochan la falta de estudios teóricos más sólidos sobre este enfoque, no pueden desmeritarse los logros alcanzados por diversas comunidades organizadas de América Latina, durante más de treinta años de trabajo. Sin duda, son antecedentes para considerar las posibilidades y los riesgos de futuras experiencias comunicacionales que apunten a la transformación de sus contextos.

Tal como lo expresó Armad Mattelart “el fracaso de una ilusión no es el fracaso de una tecnología”, visión que permite proseguir el examen de las nuevas tecnologías bajo esta nueva perspectiva, “en la que ya no se interroga a los *media* acerca de su capacidad en materializar una terapéutica social eficaz, sino en tanto lugar de soporte y desplazamiento de contradicciones sociales” (Mattelart y Piemme, citado por Prado, 1993).

4.- Alternativas en comunicación y educación: Algunas experiencias latinoamericanas

La resonancia de todo lo hasta aquí expuesto se expresa en experiencias comunitarias concretas que conjugan procesos educativos con recursos comunicacionales, y van desde lo que significa utilizar los medios de comunicación para la formación en derechos humanos de niños, niñas y adolescentes, hasta la utilización de la comunicación alternativa como herramienta de intervención social con adolescentes institucionalizados. Consideramos, pues, que vale la pena exponer algunas de estas experiencias, específicamente las relacionadas con el uso de la radio, las cuales de alguna manera se relacionan con los fines de este trabajo de investigación.¹⁹

Tenemos así que el *Programa Comunicación Social de Base*, en Chile, desarrollado por la *Organización Eco - Educación y Comunicaciones*, apoya a grupos jóvenes de base, en iniciativas de desarrollo social en el ámbito de las comunicaciones, tanto en la actualización de los fenómenos vinculados a las comunicaciones y la cultura, como en la formación y capacitación en el uso de medios e instrumentos de comunicación en el ámbito local, especialmente en lo relacionado con las radios comunitarias.

¹⁹ Las siguientes experiencias fueron recogidas, en su mayoría, del sitio web “La Iniciativa en Comunicación” que, en su sección “Niños, niñas y adolescentes”, <http://www.comminit.com/la/>, brinda un espacio de investigación sobre las experiencias que se desarrollan en América Latina en la defensa y garantía de sus derechos.

Por su parte, en Bolivia *Eco Jóvenes*, se concibe como un espacio para generar una “cultura de reconocimiento del aporte de los niños, adolescentes y jóvenes, como sujetos sociales, en la construcción de ciudadanía a través de diversas estrategias de comunicación.” En esa dirección, ha diseñado cuatro principios básicos de comunicación: comunicación educativa con perspectiva de los derechos de la niñez, adolescencia y juventud; comunicación educativa con equidad de género; comunicación educativa para la interculturalidad y comunicación educativa para el desarrollo humano.

En Colombia, encontramos la experiencia *Formación de Jóvenes en Comunicación Popular para la Construcción de Paz en Medio del Conflicto Armado*, que tiene como objeto desarrollar la paz y transformar pacíficamente los conflictos, a través de la formación de jóvenes en comunicación popular y acompañamiento psicosocial para informar, formar, entretener y generar procesos sociales desde los medios comunitarios.

En cuanto a proyectos en instituciones, la Asociación Civil *Las Otras Voces* junto con la organización *Cátedra Libre*, en Argentina, además de desarrollar *Entre jóvenes*, proyecto dedicado a la prevención del VIH, creó la *Red de Radios* que promueve la utilización de ese medio comunicacional en las escuelas. De acuerdo a la definición de sus objetivos, la idea es utilizar la radio como una herramienta de formación de personalidades críticas y autónomas, capaces de ejercer su derecho a la comunicación desde la infancia y así integrarse activamente a la vida democrática en una sociedad en la que la participación juvenil es un imperativo y difunde las producciones de los participantes.

En el mismo país, *Radios Escolares, Estrategias Pedagógicas Innovadoras para la Educación*, desarrolla desde el 2000 un proyecto que apunta a transferir una serie de herramientas pedagógicas en la producción radiofónica, y concretamente en el terreno de la ejecución de una radio escolar que permita a los docentes rescatar los conocimientos que los chicos

adquieren en su contexto, como una forma de valorizar su cultura, fortalecer su identidad y su autoestima, desarrollando su creatividad y fortaleciendo su espíritu crítico y ciudadano a partir de la gestión de su radio.

Observamos cómo empiezan a fusionarse los resultados de las primeras experiencias mencionadas con el elemento institucional, en el que la creación y la construcción ciudadana se fortalecen cuando toman la vía de la libre expresión, dentro de los lugares que la sociedad destina para el desarrollo de los seres humanos acorde con las reglas del control social. Pero, más allá de las escuelas, analicemos otros lugares en los que los medios pueden ser útiles instrumentos.

Radio Itinerante, ubicada en Argentina, tiene el objetivo de utilizar la producción y comunicación radiofónica para la construcción de ciudadanía en organizaciones formales y no formales: escuelas, comedores comunitarios, asociaciones barriales, salas de salud, bibliotecas públicas, centros de jubilados, asociaciones de mujeres, casas de jóvenes sin hogar e institutos de menores, entre otros. Para ello, sus participantes se valen de la Comunicación alternativa, la intervención social y la capacitación, como herramientas para recuperar el rol social de la información, facilitar la construcción de un relato propio de la comunidad, de un espacio propio de comunicación y expresión, como modo de ejercicio de la ciudadanía, así como un espacio de formación de formadores que permita que la comunidad se apropie del proyecto y lo haga viable a través de sus propios referentes sociales.

Para Radio Itinerante, el primer resultado que surge del proyecto es:

(...) que en los ámbitos donde los jóvenes sufren situaciones de marginación, sea por su condición socioeconómica, falta de comunicación o prejuicios, su nuevo rol como realizadores de radio y organizadores de actividades comunitarias, cambie la percepción de sí mismos y la que de ellos tienen los demás (Holgado, 2006).

Al igual que Argentina, Brasil también tiene sus relatos. *Imagen*

Comunitaria, organización no gubernamental de Belo Horizonte, Minas Gerais, se dedica a la educación de personas y grupos para que puedan expresarse a través de los diversos medios de comunicación. Entre todo lo que hace esta organización resulta especialmente interesante el proyecto *Radio San Rafael*, en el que un grupo de jóvenes invidentes es capacitado y produce programas desde la radio comunitaria ubicada en el Instituto San Rafael, con el fin de abrir el debate sobre la inclusión social de los invidentes.

La experiencia de Radio Itinerante y la de Radio San Rafael, abren las puertas a nuevos elementos que son de indispensable consideración. La utilización de la radio o de cualquier otro medio de comunicación masiva para la promoción de roles que cambien la relación con los otros, así como de su concepción como instrumento útil para derruir estigmas, son principios básicos que nutren el planteamiento y justificación de esta investigación.

Una de las experiencias que más ha entendido el potencial comunicativo con estos fines, es el utilizado por la Asociación Civil La Colifata Salud Mental y Comunicación, creadores de Radio La Colifata de Argentina, emisora comunitaria ubicada en el Hospital Psiquiátrico José T. Borda de Buenos Aires, que utiliza la propagación de las voces de los internos como una vía para luchar en contra de las concepciones estigmatizantes de este tipo de instituciones, que inhabilitan al sujeto a través del asilamiento físico y la disposición total sobre sus vidas. Por ello, justifican su experiencia como un proyecto político, ético estético y terapéutico²⁰.

En nuestro país también se ha utilizado la radio como terapia no patologizante. Así lo revela la experiencia que se llevó a cabo a raíz de la tragedia que desoló al estado Vargas, en diciembre de 1999. Delia Martínez, Consultora de Derechos de UNICEF Venezuela, expresó en una entrevista realizada en junio de 2005, cómo la radio sirvió de “elemento activador de resiliencia”, es decir como instrumento para motivar esa capacidad humana

²⁰ Información disponible en el sitio web de la Asociación: www.lacolifata.org

de renacimiento después de la tragedia, de indagador de fuerzas para la creación de nuevos proyectos de vida desde los dolores más profundos. Experiencia, que fue hecha con y por jóvenes y que tuvo excelentes resultados²¹.

Los buenos resultados que reporta el uso de los medios de comunicación en procesos de intervención social para la transformación de procesos de sufrimiento humano, ha llevado a diversos colectivos a trabajar en instituciones carcelarias. Según González, Gutiérrez y Méndez (2005), Venezuela es el primer país en América Latina en utilizar un medio comunitario en la prisión: *Voz de libertad* es una emisora comunitaria ubicada en el Centro Penitenciario de la región andina (CEPRA) en el estado Mérida, realizada por los internos para la comunidad y que funciona desde 1998.

Por otro lado, González, Gutiérrez y Méndez (2005), en su tesis de grado para optar al título de Licenciadas en Comunicación Social en la Universidad Católica Santa Rosa, diseñaron una propuesta que trata sobre la incorporación de emisoras comunitarias en los centros penitenciarios del Distrito Capital, bajo el nombre de "*Radio tras las Rejas*". La idea básicamente es crear una emisora manejadas por los reclusos con programas de interés tanto para la población interna como para la comunidad que desde afuera tendría la libertad de escucharlos.

En cuanto a la utilización del potencial alternativo de la comunicación en centros de internamiento para adolescentes infractores, encontramos en Uruguay, específicamente en la Colonia Berro, una experiencia desarrollada por Kunich y Migliaro (2005): "*Proyecto Berro al Aire 107.3 FM*", propuesta que utiliza la radio como mecanismo para ser "espejo y ventana" para los adolescentes, habilitando un espacio crítico para pensar y pensarse a fin de poder liberar sus potencialidades por medio de la producción radial personal y colectiva. Para ello, se proponen trabajar sobre la construcción de la

²¹ Delia Martínez, es psicóloga y consultora de UNICEF en el área de responsabilidad penal del adolescente

dignidad a través del reconocimiento público, poner a circular públicamente los mensajes de los adolescentes, ahora como interlocutores válidos, generar procesos de autonomía y responsabilidad y abrir nuevos espacios para la relación con las autoridades y la institución en general.

Sin duda, estas experiencias dan cuenta de la posibilidad real de utilizar la comunicación para dar voz a sectores que no logran acceder al sistema comunicacional dominante, pero más allá muestran cómo ese uso de los medios se convierte en espacios de formación para productores críticos, específicamente niños y adolescentes, y de creación de productos que despiertan o resignifican la crítica en torno a la percepción que se tiene de estas poblaciones. Es en este mismo sentido que consideramos se dirige el objeto de este estudio preliminar: el proyecto *Libreparlantes*, llevado a cabo en el centro de internamiento Carolina Uslar, una experiencia de intervención social con jóvenes infractores que intenta producir saberes y desnaturalizar discursos al calor de prácticas de producción y transmisión radiofónicas. Continuamos, entonces, con el marco metodológico que explicará las formas de abordaje de esta realidad.

**II PARTE:
ACERCA DEL MÉTODO**

Hasta este momento, hemos analizado una serie de conceptos sobre los adolescentes infractores, la prisión, las instituciones totales, el Sistema Penal de Responsabilidad establecido en la LOPNA y la comunicación social. Todos ellos posibilitan el análisis que se propuso esta investigación: la incorporación del proyecto *Libreparlantes* en la dinámica de vida cotidiana de adolescentes infractores internos en la entidad Carolina Uslar durante el período junio 2005- julio 2006.

Es así, como esta segunda parte del texto tiene dos finalidades: caracterizar el método utilizado en la investigación para definir la relación epistemológica que establecen las investigadoras con la realidad estudiada, y dar cuenta de la metodología utilizada para la construcción de los instrumentos y estrategias a través de los cuales se aprehendió y analizó lo investigado.

De esta manera, en primer lugar, se procederá al análisis de la modalidad metódica desde la que esta investigación despliega su mirada sobre la realidad: la investigación cualitativa, aspecto que, al introducirnos en el debate sobre la relación epistemológica subyacente, nos obliga a profundizar más en las características propias de una investigación que nace a la par de de un proyecto de intervención. Es de esta forma, como cobrará pertinencia en este texto, la descripción de las particularidades de la metodología de la investigación-acción (Montero, 2006).

Considerar al proyecto *Libreparlantes* en el marco de la investigación-acción es importante sobre todo por la definición del papel de las investigadoras, quienes investigaron desde la acción y para la acción, lo que implica por lo tanto una dimensión diferente de los para qué y por qué de la investigación. Y, es justamente esa relación la que dará paso al recuento de las pautas utilizadas en el diseño de campo, el cual estuvo dividido en dos grandes partes, cada una de las cuales presenta sus especificidades expresadas en objetivos, técnicas y estrategias.

Así, la primera parte, consiste en establecer los criterios con los que se procederá a la caracterización de la entidad Carolina Uslar de Rodríguez Llamosas, lugar de desarrollo del proyecto. Para ello, se señalan qué aspectos del contexto fueron considerados relevantes para el estudio y por qué, así como las técnicas de recolección de datos utilizados en el marco de ejecución del proyecto.

El último punto de este capítulo está dedicado a la explicación de la pertinencia de realizar una descripción y evaluación de las actividades ejecutadas en el proyecto Libreparlantes, en el período estudiado. Más específicamente, trata sobre la definición y justificación de la técnica a utilizar para recoger los testimonios de los adolescentes participantes del proyecto: las entrevistas participativas. Con los por qué, cómo y dónde de este instrumento cerraremos el capítulo.

Resumiendo, la II Parte de esta investigación, consta de dos grandes secciones: *De la Metodología*, dedicada a describir las características generales de la metodología utilizada; y *De los instrumentos y las categorías*, apartado más específico que se concentrará en estudiar las técnicas instrumentos y categorías concretas que se utilizarán para la recolección de datos y el análisis. Esta último apartado, pues, se encuentra subdividida en dos nuevas secciones, la primera dedicada a La entidad Carolina Uslar de Llamosas, en la cual se detallan los aspectos metódicos utilizados para el análisis del contexto de intervención y, la segunda al Proyecto Libreparlantes, dedicada a profundizar en técnicas y categorías utilizadas para analizar los resultados derivados del mencionado proyecto radial.

1.- De la Metodología

Analizar lo que la incorporación de un proyecto radial generó en la dinámica de vida cotidiana de un grupo de adolescentes infractores internados en una institución para la privación de libertad, reclamó el uso del método cualitativo, al presentarse como la perspectiva más acorde con el

enfoque teórico planteado. Ello, porque los “métodos cualitativos parten del supuesto básico de que el mundo social es un mundo construido con significados y símbolos, lo que implica la búsqueda de esta construcción y de sus significados” (Ruíz e Ispizua, 1989: 30).

Es de esta manera cómo se hace pertinente revisar brevemente cuáles son las características a través de las cuales la Investigación Cualitativa (IC) permitió ir en búsqueda de esos significados. En primer lugar, cabe destacar que la IC basa su abordaje en procedimientos que permiten construir un objeto social de manera interactiva, es decir, investigador y participante están en constante interacción y los valores de ambos los permean, por lo que niega la neutralidad valorativa (Guba, 1990).

Así, no pretendemos una aprehensión de la realidad estudiada como única y objetiva sino, por el contrario, una percepción reflexiva de los fenómenos observados bajo el marco interpretativo propuesto en el capítulo anterior, para la construcción de una serie de argumentos que introduzcan aproximaciones comprensivas y generen propuestas coadyuvantes en el inacabable debate sobre las verdades de la realidad social.

Otros conceptos que, según Guba, permiten definir a la Investigación Cualitativa son los referidos a su carácter ideográfico -todo proceso social, acción o situación pertenecen a un contexto y a un tiempo determinado-, y holístico -se toma al objeto de estudio en su totalidad, tanto en su constitución como en su relación con el contexto al que pertenece- (Guba, citado por Sánchez, 2000). En este sentido, esta investigación se basó en la comprensión de la importancia de los contextos para la interpretación de la realidad subjetiva de los actores del mundo social; por ello, la infracción adolescente, las entidades para la privación de libertad y la comunicación social, sólo adquieren sentido particular en el marco contextual en el que se desarrollan.

Ahora bien, esta investigación cualitativa realizó un estudio de campo, es decir, que se valió de procesos de observación y recolección de los datos

directamente de la realidad objeto de estudio, en su ambiente cotidiano. En este sentido, tal y como lo hace Barrios (1998) entendimos la investigación de campo como:

(...) el análisis sistemático de problemas en la realidad, con el propósito bien sea de describirlos, interpretarlos, entender su naturaleza y factores constituyentes, explicar sus causas y efectos, o predecir su ocurrencia, haciendo uso de métodos característicos de cualquiera de los paradigmas o enfoques de investigación conocidos o en desarrollo. Los datos de interés son recogidos en forma directa de la realidad; en este sentido se trata de investigaciones a partir de datos originales o primarios (...) (Maritza Barrios, 1998: 5).

No obstante, esta investigación cualitativa de campo presentó unas características particulares derivadas de un elemento que la transversalizó completamente: la acción. Elemento, de indispensable consideración en la medida en que definió la relación de las investigadoras con la realidad investigada, es decir, la forma en la que se relacionaron los sujetos cognoscentes con lo cognoscible, lo que determinó la producción misma del conocimiento. Nos referimos a la mirada epistemológica de esta investigación, “la forma en que uno se relaciona con el mundo para conocerlo” (Christleib, 1994: 21).

En efecto, todo el trabajo de campo expuesto en esta investigación, es resultado no sólo de la observación, presencia y participación de las investigadoras en el contexto estudiado, sino sobre todo de su acción directa sobre él: las autoras de este texto son fundadoras y coordinadoras de la Asociación Civil Voces Latentes y del Grupo de Extensión Estudiantil de la Escuela de Comunicación Social y de la Facultad de Humanidades de la UCV, del mismo nombre, quienes desde junio del 2005 se encuentran desarrollando en la Entidad de Atención Socioeducativa Carolina Uslar de Rodríguez Llamosas la intervención psicosocial y comunicacional ***Libreparlantes: Proyecto radial para la promoción de nuevas prácticas sociales en adolescentes privados de libertad.***

Este aspecto generó unas características particulares en la

investigación cualitativa que plantea este texto, ya que muchas investigaciones de campo cualitativas tradicionales parten del supuesto de intervenir en el campo estudiado lo menos posible, quizá no para aprehenderlo “tal cual es”, pero sí para interpretarlo con las mínimas influencias externas.

En nuestro caso, la intervención sobre el contexto no sólo representó el fin último de la investigación -porque los resultados encontrados determinarán el futuro de la acción-, sino que fue su forma de producir el conocimiento. En otras palabras, la acción, redefinió los qué, cómo y para qué del proyecto de intervención sobre el contexto estudiado. Libreparlantes, encontró en la intervención la mejor forma de investigar e interpretar esa realidad para, a su vez, producir conocimiento sobre la misma y mejorar la intervención.

En este sentido, esta investigación se clasifica dentro de la metodología conocida como investigación-acción, la cual se deriva de un tipo específico de intervenciones realizadas desde la psicología social comunitaria desde mediados del siglo XX. De hecho, fue el investigador norteamericano Kurt Lewin (Montero, 2006) quien propuso el término como alternativa para superar la brecha existente entre teoría y práctica que hacía a la psicología social poco eficaz para generar transformaciones en los contextos estudiados. Según Montero, dos premisas son representativas de la propuesta de Lewin: 1) la mejor manera de estudiar algo es intentando cambiarlo y 2) no hay nada más práctico que una buena teoría.

Así, la investigación-acción plantea la necesidad de ir más allá de los diagnósticos a través de un estudio flexible que se rehace constantemente en la misma acción y la reflexión sobre esa acción. Lo que implica la creación de una idea general repensada en la práctica, la cual a su vez permita generar otras prácticas y nuevamente, más reflexiones. Esta característica definió la dinámica del Proyecto Libreparlantes en el período estudiado, ya que, después de cada taller o actividad derivada del Proyecto

Libreparlantes, el Colectivo Voces Latentes se reunía para reflexionar sobre los resultados de la acción, debates que redefinían objetivos, hipótesis, estrategias y contenidos.

Ahora bien, es pertinente destacar las diferencias entre la investigación acción propuesta por Lewin y la Investigación Acción Participativa (IAP) originada en la década de los sesenta en América Latina. El punto clave que las separa está en el *quién* reflexiona sobre la base de la acción y, en ese sentido, desde dónde se generan las acciones que a partir de esa reflexión se producen. Si bien es cierto que el Proyecto Libreparlantes ha contado con un alto nivel participativo de la población de adolescentes internada en el Carolina Uslar, aspecto que profundizaremos posteriormente, también lo es que esta participación no ha sido hasta los momentos la definida por la IAP.

El elemento participativo en la IAP, implica la producción de intervenciones originadas desde la misma comunidad que hace consciente su situación y decide emprender un proceso transformador. La acción se inicia con y desde la gente y no desde agentes externos, quienes en este caso no tienen un rol protagónico sino meramente facilitador. La comunidad se convierte en coinvestigadora, y las acciones de reflexión sobre la realidad se dan desde los mismos sujetos quienes dejan de ser los objetivos/sujetos de estudios.

El Proyecto Libreparlantes no desarrolló la participación así entendida ya que se acercó al contexto de la intervención con una propuesta general ya desarrollada. No obstante, el acercamiento del investigador con el objeto de estudio y las personas involucradas fue clave en la medida en que la producción de cambios planificados desde afuera (Montero, 2006) fueron contruidos y reconstruidos en la misma práctica a través de una aproximación a las perspectivas, intereses y códigos de los adolescentes internos en la Entidad Carolina Uslar.

Resumiendo a través de las palabras de Montero, la investigación –

acción definió el desarrollo del Proyecto Libreparlantes y por lo tanto, esta investigación es aquella que:

(...) no suponía partir de las teorías que elaboradas desde los sapientísimos centros de saber y poder (y en algunos casos solo de poder), situados a miles de kilómetros de distancia, pretendían explicar lo que estaba ocurriendo en cualquier parte del orbe, sino que implicaba pensar, reflexionar y actuar desde la situación (...) a fin de dar respuesta útil a los problemas. Y sin conformarse con esa respuesta, ir a los orígenes estructurales elaborando así las teorías que permitiesen retroalimentar la práctica que a su vez las generaba. Este proceso configuraba una dialéctica del conocimiento que podemos describir como una espiral hermenéutica. (Montero, 2006: 122).

Dos sentidos propone, en definitiva la investigación acción:

1) La producción de conocimiento en una práctica de interacción social para hacer más eficiente dicha práctica, y

2) La profundización en esa producción de conocimientos generados en la praxis para analizar los problemas estructurales y así poder orientar apropiadamente las transformaciones aspiradas.

De ellos, el Proyecto Libreparlantes cumplió con el primer punto desde sus inicios, por lo que es el punto número dos el que realmente interesó a esta investigación: una recolección del conocimiento generado a través de la teoría-práctica desarrollada a lo largo del año estudiado en Libreparlantes, para analizar a profundidad las posibilidades de transformación subjetiva generadas en ese contexto.

En este sentido, el presente texto es otra fase de la investigación acción que empezó con el proyecto de intervención. Específicamente, corresponde a la etapa en que se recoge para sistematizar y profundizar. Así, este texto tuvo propósitos descriptivos al pretender

(...) conocer grupos homogéneos de fenómenos utilizando criterios sistemáticos que permitan poner de manifiesto su estructura o comportamiento. No se ocupan, pues, de la verificación de hipótesis, sino de la descripción de hechos a partir de un modelo teórico definido previamente. (Sabino, 1994: 93).

No obstante, dicha investigación descriptiva tuvo a su vez finalidades explicativas, desde el momento en que utilizó la descripción rigurosa de los

fenómenos para el análisis de indicadores que dieran cuenta de la perspectiva teórica planteada. Siguiendo a Sabino,

(...) las investigaciones descriptivas no se distinguen de las explicativas por un límite bien preciso y marcado. Si la descripción de un fenómeno es suficientemente completa, si se relacionan entre sí las variables que utilizamos para hacerla, y si se emplean adecuados criterios teóricos para analizar los datos tendremos, al final de nuestra descripción, algo más que una simple visión panorámica de los que nos ocupa: estaremos en condiciones de entenderlo en el sentido más completo de la palabra, lo cual supone llegar a una explicación. (Sabino, 1994: 91).

Ahora bien, la selección de los aspectos de la realidad sobre los que nos interesa focalizar para el cumplimiento de nuestros objetivos, así como el despliegue de una serie de técnicas para tal fin, serán los puntos que tocaremos a continuación. Aspectos que estarán divididos en dos grandes partes: la primera, referida al conocimiento sobre el contexto y el segundo, referido a lo que planteó el Proyecto Libreparlantes en el mismo.

2.- De los instrumentos y las categorías

- **La Entidad de Atención Carolina Uslar de Rodríguez Llamosas**

Durante el año estudiado, la principal fuente de investigación útil a la intervención fue la institución de internamiento al representar el contexto espacio temporal único en donde conviven los adolescentes todo el tiempo. Necesario fue, pues, caracterizarla con la finalidad de replantear objetivos, buscar métodos, crear estrategias que definieran-mejoraran nuestra propuesta.

Para ello, las investigadoras aplicaron el método de la *observación participante* como la principal técnica de recolección de datos que permitieran conocer la institución, para analizar de qué manera incorporar un proyecto comunicacional protagonizado por los mismos adolescentes, podía ser útil para ellos. Antes de pasar a describir cómo fue ese proceso de observación, es necesario revisar el concepto del cual partimos para llevarla

a cabo.

Muchos autores han definido la observación participante ya que es ampliamente utilizada en las investigaciones humanísticas y en las ciencias sociales alrededor del mundo. Para Ruiz e Ispizua (1989) la observación consiste en contemplar “sistemática y detenidamente cómo se desarrolla la vida social, sin manipularla ni modificarla, tal cual ella discurre por sí misma” (Ruiz e Ispizua, 1989: 79). Para estos autores, existen diversas formas de realizar esta observación que varían dependiendo del rol del investigador y de lo que vaya a ser observado.

Por su parte, Taylor y Bogdan conciben la observación participante, como una investigación que involucra la interacción social entre investigador y los informantes en el contexto de los últimos “durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo” (Taylor y Bogdan, 1986: 31).

Ahora bien, la observación participante desarrollada en la presente investigación se desprende de las acciones desprendidas de la intervención y, en este sentido, las investigadoras, aunque presentadas como tales ante la institución, eran mucho más que eso: formaban parte de la cotidianidad de la comunidad puesto que desarrollaban actividades en ellas.

Por lo tanto, en consonancia con la investigación- acción desarrollada, la observación utilizada no pretendió ser desinteresada, sino que tenía un fin específico: conocer la institución para encontrar la mejor forma de actuar en ella. De esta manera, en este caso, relacionamos la participación y la observación de la misma forma que en los proyectos de intervención propios de la psicología comunitaria, tendientes a romper con el esfuerzo sistemático de separar el sujeto que conoce y el objeto a conocer. Como explica Montero

Quando se dice que el o la observador/a participante se coloca en el *medio* de la vida cotidiana de la gente a la cual va a observar, se señala la cercanía, lo cual excluye a esta técnica de lo se ha llamado epistemología de la distancia y la coloca en la epistemología del encantamiento. (Fernández Christlieb, 1994^a, 1994b) En esta última quien conoce entra en un mundo que se transforma: se

transforma y es transformado por la persona cognoscente; pero además exige de ese observador u observadora una actitud empática, de comprensión y curiosidad científica, aunque no de la quien mira a través de la lente del microscopio o del telescopio, sino la mirada horizontal que se refleja en los ojos del otro. (Montero, 2006: 206).

Esta particularidad epistemológica, implica sin embargo un mayor esfuerzo ético que, a través de la reflexividad propia de las investigaciones cualitativas (Montero, 2006; Ruiz e Izpizua, 1989), justifique por qué se observó lo que se observó y no otra cosa y por qué ciertos aspectos son considerados como negativos y otros como positivos, con la finalidad de salvaguardar a la investigación de los peligros derivados de estar involucradas en cualquier convivencia.

Entendemos la participación como producción de conocimientos desde dentro, y no como manipulación de la información a nuestro favor. En este sentido, las investigadoras deben ejercer un proceso autocrítico constante para impedir que sean sus intereses como actor o investigador los que primen en el contexto (Montero, 2006).

De esta manera, es importante aclarar que la observación es parte clave del conocimiento que fundamentará la acción, por lo tanto, al ejecutarla el investigador se dispone a despojarse, en la medida de lo posible, de sus prejuicios teóricos y sociales para formar un conocimiento que sirva realmente a la práctica. En efecto, fue por esta razón de eficiencia aplicada a la transformación social, por la cual se creó la metodología de la investigación-acción.

Así, dos aspectos éticos son de importante consideración en lo que ha sido el desarrollo del Proyecto Libreparlantes. El primero, se deriva del hecho de accionar en el campo de estudios por un tiempo tan prolongado, formando parte de su cotidianidad. Ello permitió desplegar la observación sin que los otros necesariamente estuvieran conscientes de estar siendo vistos académicamente. Sin embargo, es importante resaltar que no se ha aplicado un proceso de encubrimiento o engaño, ya que nos presentamos ante la

institución como estudiantes de la UCV, en pleno desarrollo de trabajos de investigación y pasantías académicas.

El segundo, tiene que ver con que si bien desarrollábamos actividades dentro de la institución, no formamos parte de la comunidad institucional propiamente dicha, ya que como Grupo de Extensión y Asociación Civil hemos conservado nuestra independencia de acción en el contexto, lo que nos ha permitido, dentro de lo que cabe, no estar supeditadas a compromisos laborales o a situaciones forzadas de carácter institucional en nuestro accionar.

En fin, a pesar de que Libreparlantes ha sido incorporado en el plan individual de los adolescentes como actividad de capacitación laboral, quienes integran el grupo de formación ni pertenecen a la institución ni se identifican con ella. Por ende, más allá de las simpatías y/o antipatías derivadas del proceso de intervención en esta comunidad, la participación por más de un año como actores independientes dentro de la comunidad nos ha brindado la posibilidad de observar la institución desde dentro y de desarrollar otras formas de relación menos afines a las formas de ejercicio del control social por parte de la institución de internamiento.

Tal y como comentábamos líneas más arriba, la observación participante fue desarrollada en relación a los objetivos del proyecto de intervención, a saber: las posibilidades expresivas que Libreparlantes podía generar para los adolescentes internos. Por esta razón, la caracterización no pretendió abarcar todas las dimensiones de la entidad, sino que estuvo enfocada en evidenciar de qué manera la institución trabajaba sobre la vida de los adolescentes, con la finalidad de saber de qué forma podía resultar pertinente el uso de la capacitación y producción radiofónica.

Aproximarnos a la dinámica en que se ven envueltos los sujetos internados, implicó observar cómo la institución, a través de su estructura física y normativa, definía las posibilidades de acción y relación en ese espacio, para dilucidar en qué medida ese cuerpo normativo encauzaba las

sociabilidades, desde las más amplias a las más restringidas y con ellas, los procesos de construcción identitaria.

Era necesario pues, sentar nuestra mirada sobre los mecanismos de control social, que expresados en prácticas y discursos, están diseminados en una multiplicidad de formas. En nuestro caso, la observación participante se concentró en tres de ellos: 1) en la estructura física; 2) en las relaciones personal-adolescentes 3) en el marco normativo escrito, es decir, el Reglamento Interno y el Manual de Convivencia de la Entidad, como mecanismo de triangulación que permitió incrementar la credibilidad de los métodos aplicados.

Concebimos la triangulación, tal y como lo hacen Taylor y Bogdan (1986) es decir, como "...la combinación en un estudio único de distintos métodos o fuentes de datos" (Taylor y Bogdan, 1986: 91-92). Para estos autores, los documentos escritos proporcionan una importante fuente de información, los cuales deben ser "examinados no como datos "objetivos" sino para que ayuden a comprender los procesos organizacionales y las perspectivas de las personas que los han escrito y que los emplean" (Taylor y Bogdan, 1986: 92).

En nuestro caso, el reglamento interno junto con el manual de convivencia constituyen los documentos que exponen el deber ser del funcionamiento de la institución y ello en sí mismo contiene importantes concepciones sobre cuál es el papel de ésta sobre los sujetos internos y en ese sentido sobre qué supone de ellos.

De esta manera, aunque el análisis de un marco normativo escrito no evidencia la cotidianidad de las relaciones humanas de un contexto, sí resultó pertinente como documento secundario ya que brindó luces sobre los lineamientos generales que definen y justifican las prácticas tenidas por correctas e incorrectas, lo que sin duda puede servir para complementar, apoyar o refutar lo encontrado a través de los otros aspectos de la entidad que fueron analizados.

Pero, pasemos a ver con más detalle cómo fue el proceso de observación participante en cada uno de los tres mecanismos de control social seleccionados:

1.- **El espacio físico.** La infraestructura por sí sólo habla: dispone de cosas que se pueden o no se pueden hacer, regula lo que está bien y lo que está mal en ese lugar, en definitiva, define las posibilidades de acción de los cuerpos. También determina formas respetuosas o humillantes de estar en los espacios. En efecto, la forma en que están distribuidos va en relación con el control social de la institución a que dicho espacio pertenece. Esa es su primera expresión. Por lo, tanto, en primer lugar, nos dispusimos a realizar una descripción de la estructura del Carolina Uslar, derivada de la observación participante realizada en ese contexto, con el objeto de identificar cuáles son esos dispositivos de control social que allí operan, para luego analizarlos a la luz de las categorías desprendidas del marco teórico. La descripción estuvo centrada en el sitio donde más conviven los adolescentes y se desdeñó el análisis de otras partes poco visitadas que no son centrales para esta investigación. Esta descripción se valió de las recomendaciones metodológicas de la descripción de los lugares en la observación participante sugeridas por Taylor y Bogdan (1986)

2.- **Las relaciones entre personal- adolescentes.** Durante el año completo de acción en el contexto, las investigadoras han tenido la oportunidad de observar un sin fin de relaciones entre el personal de la institución y los adolescentes internados. No obstante, el interés de esta investigación es conocer cómo actúa la institución sobre la búsqueda de reconocimiento y autonomía en el proceso identitario de los adolescentes y no el carácter de la relación personal-adolescente. Es por esta razón, que la observación estuvo dirigida a la forma en que la institución se hace presente como control social en el personal de la institución para imponer sus ideas sobre el individuo.

En este sentido, los datos o anécdotas observadas fueron registrados a través de las *anotaciones de campo*, las cuales según Montero (2006) recogen observaciones que pueden ser tanto controladas como no sistemáticas, pero que en ocasiones contienen información que ha llamado la atención del investigador/a en algún momento del trabajo comunitario. Particularmente, de acuerdo a la clasificación de Sanjek (citado por Montero, 2006) se escogieron las *anotaciones de campo específicas* realizadas poco tiempo después de la observación o de la sesión para describir y ordenar lo observado, estas no se tratan de un registro detallado, pero permite una descripción más precisa de lo vivido y observado durante una determinada sesión o momento específico de

la investigación.

Estas anotaciones se elaboraron en los Cuadernos de Campo de la Asociación que eran llenados por las investigadoras en cada visita a la entidad ²². Ahora bien, de todos estos registros se seleccionaron los considerados más representativos de la acción, como mecanismo que pueda proveer de algún grado de validez, el proceso de selección se sometió a un proceso de votación con cuatro de las integrantes-investigadoras del proyecto Libreparlantes. ²³

3.- El reglamento interno. Como mencionábamos anteriormente, los resultados obtenidos a partir de la observación participante, fueron triangulados con el estudio del reglamento Interno y el manual de convivencia de la institución. Estos documentos, conjugando en sí todas las normas de la institución, producen dos efectos recíprocos: Por un lado, determinan las formas de funcionamiento de la institución y por el otro, la justifican al estar objetivado socialmente como el marco legal de la misma. Así, nos brinda una panorámica sobre el deber ser de la institución y en ese sentido cuáles son los supuestos sobre el individuo y cómo debe ser su cotidianidad en la institución.

Específicamente, según lo define la propia institución²⁴, el reglamento interno “tiene por objeto establecer las orientaciones para normar la ejecución de la medida de privación de libertad aplicada a adolescentes en conflicto con la ley penal. El mismo se realizará mediante un proceso donde la educación social, el dialogo, la participación del adolescente, la toma de decisiones con profundo sentido democrático, sean dirigidos hacia su adecuada aplicación dentro de la Entidad y promueva la convivencia pacífica con equidad y justicia.

Por su parte, el manual de convivencia “ofrece al adolescente privado de libertad y que cumple una medida socioeducativa, un ámbito donde hacer de la cotidianidad de la ejecución de la medida, un espacio para el cambio y la transformación, donde éste asuma que por la infracción cometida, se requiere en un ambiente institucional, modificar su conducta en los aspectos que se determinen en el Plan Individual; procurando con ello, que el adolescente aproveche los elementos del ambiente”

Cabe destacar, que el análisis de estos documentos se realizará a través de una extracción textual de las normas y conceptos que den cuenta de nuestras categorías de análisis.

²² La cantidad de las visitas a la entidad y el tiempo invertido serán detallados en el próximo apartado dedicado al proyecto Libreparlantes por referirse al tiempo de la intervención en sí misma.

²³ Se trata de las estudiantes de psicología social de la Universidad Central de Venezuela, actualmente integradas al proyecto de intervención: Carolina Graterol, Lorena Fréitez, Doris Ponce y Rebeca Gregson.

²⁴ Proyecto Socio Educativo de las Entidades de Formación Integral “Complejo Carolina Uslar A y B - Privación de Libertad (s/f.) INAM

Ahora bien ¿Qué categorías utilizamos para interpretar la información recabada a través de la observación de estas tres esferas de la institución?

Como explicamos anteriormente, lo que nos interesaba saber era la forma en que la institución se imponía sobre la identidad de los sujetos internos y que para ello analizaríamos tres de sus mecanismos de control social. De esta forma, el análisis se basó en las nociones teóricas expuestas en la primera parte de esta investigación, específicamente, lo desarrollado por Goffman (1961) sobre instituciones totales y lo trabajado por Foucault con respecto a las prisiones como pena por excelencia en las sociedades modernas.

Particularmente, el Capítulo II de la I era Parte, se concentró en estudiar cómo la creación de la categoría delincuente funcionaba como un estigma que era impuesto a los sujetos infractores durante su internamiento a través de una serie de prácticas disciplinarias que mortificaban los procesos identitarios de los mismos, en la medida en que coartaban sus dos ejes fundamentales: la búsqueda de reconocimiento y la posibilidad de autonomía.

Es por esta razón que nuestra mirada se concentrará en evidenciar cómo trabaja la institución sobre el reconocimiento y la autonomía de los individuos internos. Así, dos aspectos generales resultaron de gran interés para esta investigación: 1) la noción que sobre los sujetos tiene la institución 2) las formas e intensidad con que trata de imponer estas ideas a los internos. Por un lado, la noción que la institución maneja de los sujetos, positiva o negativa, influye en los procesos de búsqueda de reconocimiento y disminución del rechazo. Por el otro, la intensidad y formas de imponerlo determina las posibilidades de autonomía de las que los sujetos se valen para refutar o reafirmar dichas nociones.

Cabe destacar, entonces, que no nos interesó observar todas las formas en que la institución comunica lo que cree del sujeto, sino,

específicamente, aquellas que implican a su vez una forma de imposición en la que el sujeto se ve afectado en sus procesos de reconocimiento y autonomía. En este sentido, utilizamos dos categorías de análisis que creemos transversalizan los dos aspectos objeto de nuestra investigación: *El control que ejerce la institución sobre la información que de sí mismos comunican los adolescentes y la separación del actor y sus actos.*

Siempre que una institución intente controlar la información que sobre sí tiene el sujeto y siempre que trate de separar al actor de sus actos, está efectuando un proceso en el que se concibe a los sujetos incapaces para decidir, es decir, para pensar y para actuar autónomamente. La autonomía coartada obstaculiza pues la búsqueda de reconocimiento.

Específicamente, entendemos el control de la información sobre el yo, como la imposibilidad de transmitir quién es el sujeto. Es por ello que esta categoría alude a todas las acciones emprendidas por la institución para imponer una identidad “normalizada”, por lo tanto, permite ubicar la noción que tiene la institución de los sujetos, pues cada vez que le niega al interno la oportunidad de decir quién es, despliega un discurso que revela lo que cree de él.

En el caso de que este discurso contradiga las ideas que el sujeto ha construido de sí mismo a lo largo de su historia de vida, es posible que se verifiquen procesos de rechazo y desvalorización que podrían describirse a través de lo que Goffman (1961) denomina *mortificación del yo*. Lo que el sujeto tiene que decir sobre sí mismo, no es importante, valorado: es justamente lo que debe ser modificado.

Esta imposibilidad de expresar quién se es, puede darse de dos formas que, aunque están interrelacionadas y generalmente se dan de manera simultánea, podemos subcategorizar como

1. De forma directa: la institución le dice al sujeto interno que se cree de él sin que el sujeto tenga oportunidad de refutarlo como haría en la vida cotidiana. A su vez, cada vez que el sujeto intenta decir quien es, la institución se lo censura, intentado

imponer el deber ser. Cabed destacar que cuando este proceso de imposición es público, viene a significar una acción humillante para el sujeto.

2. De forma indirecta: El control de la información sobre el yo se da aquí porque, a través de ciertas disposiciones rígidas de la institución que pueden estar expresadas en la normativa o la estructura física, se eliminan las vías o los instrumentos utilizados en la vida ordinaria para decir quién se es.

Para efectos de ejemplificar el proceso analítico, a continuación presentamos un ejemplo de las tablas utilizadas en el desarrollo de la categorización referida al Control de la Información sobre el yo, para cada uno de los mecanismos de control social estudiados. Cabe destacar que no todos los mecanismos estudiados presentaron elementos para ser incorporados en ambas subcategorías.

Control de la Información sobre el yo

Mecanismos de control social	De forma Directa	De forma Indirecta
Estructura Física		

Mecanismos de control social	De forma Directa	De forma Indirecta
Relación personal/adolescentes		

Mecanismos de control social	De forma Directa	De forma Indirecta
Reglamento Interno		

Mecanismos de control social	De forma Directa	De forma Indirecta
Manual de Convivencia		

Por su parte, la otra categoría, el *Control sobre el actor y sus actos* se refiere a la manera cómo la institución dispone del tiempo y del cuerpo de los internos, por lo que define las posibilidades del sujeto de tener o no un papel

activo en la toma de decisiones cotidianamente y por lo tanto en sus formas de acción y relación tanto con el resto de los internos como con el personal de la institución o los agentes externos.

En este sentido, en esta categoría subyace la idea de la incapacidad del actor de llevar a cabo decisiones por sí mismo. Incapacidad, no necesariamente entendida en términos físicos o patológicos pero sí por las consecuencias negativas que podrían tener los actos derivados de esas decisiones. Nuevamente, la figura de un yo desvalorado que se impone justamente en el intento de la institución por transformar ese yo.

Para el análisis de esta categoría se definieron, a su vez, dos subcategorías, a saber:

1. La planificación rigurosa de la rutina diaria de los internos.
2. El control sobre actividades imprevistas

En este caso, la categorización para el análisis se realizó de la siguiente forma:

Separación entre el actor y sus actos

Mecanismos de control social	Planificación de actos	Control sobre imprevistos
Estructura Física		

Mecanismos de control social	De forma Directa	De forma Indirecta
Relación personal/adolescentes		

Mecanismos de control social	De forma Directa	De forma Indirecta
Reglamento interno		

Mecanismos de control social	De forma Directa	De forma Indirecta
Manual de Convivencia		

Como en el caso anterior, el uso de las subcategorías dependerá de

las necesidades desprendidas de lo encontrado para cada mecanismo.

- **El Proyecto Libreparlantes**

En el apartado anterior vimos como la actuación, a través de la intervención, derivó un conocimiento sobre la institución. Ahora bien, antes de adentrarnos en lo que es el eje de esta investigación, es decir, el análisis de los resultados obtenidos del proyecto Libreparlantes, se consideró indispensable describir sus objetivos alcanzados y sus actividades propuestas y desarrolladas.

Desde esta perspectiva, la descripción realizada para este texto, no aspira abarcar todas las dimensiones posibles de un proyecto de intervención como podría ser el diseño del proyecto -que implicaría abordar procedimientos metodológicos específicos que no son los expuestos en este trabajo-, o la relación entre Voces Latentes y la Institución, sino que se concentrará en los objetivos derivados de la relación adolescentes-radio durante este año.

Una vez finalizada la descripción, podremos hacernos la pregunta por la que todas estas páginas cobran sentido ¿Cuál es el impacto del proyecto Libreparlantes en la cotidianidad de un colectivo de adolescentes internos en la mencionada entidad?

Para darle respuesta, utilizamos, nuevamente, de un método propio de los proyectos de intervención de la psicología comunitaria: la entrevista participativa, la cual es definida por Montero (2006) como “entrevista grupal en la cual un número de personas participa en algún proyecto específico” (Montero, 2006: 209) que tiene como principal finalidad “conocer las ideas de un grupo específico de una comunidad acerca de un tema en común, en función de preguntas formuladas por el investigador y respondidas en una conversación general producida y facilitada por la investigadora” (Montero, 2006: 210).

Pero ¿Por qué realizar entrevistas grupales y no entrevistas

individuales? Esta pregunta está íntimamente relacionada con la especificidad de nuestro objetivo de investigación. Es importante señalar que este estudio no intentó analizar los procesos socioeducativos o de reinserción social que el proyecto radial pudo facilitar en tal o cual adolescente, trabajo que requeriría de una investigación individualizada en la medida en que la construcción de un proyecto alternativo de vida, así como se plantea en los lineamientos del Sistema Penal de Responsabilidad de Adolescentes de la LOPNA, es un proceso que tiene que ver con la particularidad de cada individuo y no con procesos colectivos.

Dichos parámetros se basan en un seguimiento a los procesos individuales de los jóvenes internos en la Entidad, específicamente, a las historias de caso de quienes son partícipes del proyecto, lo que haría imprescindible, pues, también analizar ciertas particularidades como: relaciones familiares, delito cometido y condiciones existentes en el momento de su comisión, con qué factores de riesgo y de protección cuenta el adolescente, entre otras. En definitiva, implica analizar la experiencia vital del adolescente más la propuesta de un nuevo proyecto de vida, lo que sin duda es un análisis que rebasa los alcances de esta investigación.

Nuestro foco de interés estuvo, por el contrario, en las necesidades colectivas derivadas de un contexto y una situación particular: el internamiento medida sancionatoria por comisión de hechos punibles. De esta manera, era indispensable para nosotras diferenciar entre deseos y posibilidades individuales y necesidades colectivas.

Es por eso que consideramos las entrevistas participativas un método adecuado, por el significado que en términos colectivos tiene ese carácter participativo y por la posibilidad de reconstruir grupal y críticamente el pasado y construir el presente. Nuevamente, en palabras de Montero,

Al trabajar con comunidades es necesario producir una visión colectiva que refleje a las personas que la integran y esa producción debe ser hecha con su participación (...) En ellas, la palabra de uno desencadena las voces de otros y

la palabra de la mayoría incorpora la voz de cada uno (...) Se escuchan las voces de las mujeres y los hombres participantes, quienes aprenden así que cada palabra vale, que los recuerdos fragmentados de muchos recrean la memoria de todos, que muchos pueden aportar ideas útiles y que el contacto con las palabras de otros transforma, enriquece y promueve acciones y reacciones (Montero, 2006: 222).

Entonces ¿Cuáles fueron los pasos realizados para la construcción de la entrevista? Y ¿Qué estrategias se aplicaron para garantizar su validez? Para ello seguimos los pasos propuestos por Montero: construir un guión con los temas generales y las preguntas de lo que se quiere conocer de acuerdo a la investigación intervención; tener claridad en los objetivos que se aspiran conseguir; justificar los nuevos aspectos que se agreguen a la temática de la entrevista, sea por proposición de los entrevistados o por nueva información obtenida por el agente externo; enunciar de manera clara cada tema nuevo una vez que el anterior se haya agotado y, en general, mantener el control de la entrevista de acuerdo a los objetivos planteados sin que ello implique coartar la participación de los entrevistados²⁵ (Montero, 2006).

La elaboración de las preguntas es un tema importante al representar las herramientas a través de las cuales se incentiva o se coarta la participación de los entrevistados. Y como en este caso, nos interesa despertar la participación del grupo de entrevistados, las preguntas fueron en principio abiertas y generales para que en la medida en que la conversación avanzara, se hicieran más específicas, con el fin de ahondar con mayor profundidad en los temas, retomar ideas secundarias que los entrevistados hubiesen expresado pero que dejaron sin profundizar, o solicitar ejemplificaciones de un concepto a través de narraciones o relatos.

Cabe destacar, que la especificidad de las preguntas nunca puede significar la elaboración de preguntas que contengan en sí misma sus respuestas, expresando no lo que el entrevistado piensa sino lo que el

²⁵ Montero recomienda que si los entrevistados se van por otro tema dejarlos hablar sobre éste y una vez que se haya agotado retomar el tema que en función de la investigación nos interesa.

entrevistador cree que éste piensa. De la misma forma, el investigador debe evitar jugar el papel del juez que evalúa positiva o negativamente las respuestas de los entrevistados.

Estas preguntas, sean generales o particulares, deben ser hechas mostrando interés por el tema, pero sin insinuar sesgos o preferencias por determinados aspectos del mismo, ni de manera que parezca que se está haciendo una evaluación (asintiendo, negando felicitando o criticando). Esto ni significa representar un papel sino ejecutar honestamente una labor que nos interesa. Si el agente externo no se siente a gusto haciéndola, si le aburre o tiene prisa, o no está convencido o no entiende su objetivo, es preferible que no la lleve a cabo. (Montero, 2006: 213-214).

De lo que se trata en el fondo, es de la relación entre entrevistador entrevistado y del clima general de la entrevista. Coincidimos con Montero en que esta relación debe ser cordial, porque la primera confianza que debemos de buscar es justamente la de los entrevistados, quienes sin embargo deben comprender que ésta no es una conversación informal y amistosa sino parte de un trabajo a través del cual se tomarán decisiones para mejorar la intervención comunitaria.

En el caso específico de Libreparlantes, existe de antemano una relación con los adolescentes que podemos calificar como cordial, sobre todo porque los adolescentes seleccionados para la entrevista son, justamente, aquellos que han mostrado altos niveles de participación en los talleres y actividades derivadas del proyecto. Así, en la realización de la entrevista, las entrevistadoras se ubicaron entre los adolescentes, no delante de ellos, ni por encima de ellos, con el fin de crear un ambiente de horizontalidad similar al de una reunión. Se inicio la entrevista hablando de manera clara y sencilla, explicando en primer lugar los fines de ésta.

Sin embargo, nos preocupaba que este ambiente planteara un arma de doble filo, entendiendo, que al ser las mismas entrevistadoras las facilitadoras de los talleres de radio, los adolescentes pudieran temer que las respuestas negativas derivaran en consecuencias negativas como la suspensión de los talleres o el cambio del trato, lo que podía producir un

exceso de halagos.

Por lo tanto, como estrategia metodológica, fue indispensable informar a los adolescentes sobre cuál era la función de la entrevista: obtener datos para encontrar aciertos y fallas que nos permitieran mejorar la dinámica de los talleres, lo que en definitiva nos beneficiaría a todos. Es decir, la entrevista se planteó como un espacio de participación en el que los adolescentes expusieron sus puntos de vista sobre el proyecto, es decir, como un espacio de reflexión sobre las acciones realizadas hasta ese momento y las venideras. Quedó claro, pues, que los resultados iban a apuntar a la transformación y que de lo allí dicho no surgirían ningún tipo de acciones retaliativas.

Ahora bien, seguidamente nos preguntamos ¿A quién entrevistar? Para Montero, el primer requisito es que las entrevistas participativas sean realizadas a personas que no sólo conozcan a profundidad lo que está siendo investigado, sino sobre todo que lo haya protagonizado. En nuestro caso, fueron realizadas a los adolescentes participantes en el Proyecto Libreparlantes.

Sin embargo, era importante limitar el número de participantes con el fin de poder manejar bien la situación, lograr la participación, hacer un buen registro de las intervenciones y obtener los objetivos. En este sentido, siguiendo a Montero, es recomendable que el grupo estuviera entre las cuatro y las nueve personas, que una de las investigadoras dirigiera la entrevista y otra llevara el registro no verbal y el control de los grabadores.

En este sentido ¿Cuál fue el criterio de selección utilizado para elegir en la población a los adolescentes entrevistados? Una buena parte de la metodología cualitativa trabaja sobre la noción de los *informadores claves*, tradicionalmente concebidos como aquellas con las que se genera el rapport que permite la consecución de información importante (Taylor y Bordan, 1986). No obstante, Montero introduce el concepto de *grupos claves* para definir grupos que van más allá de los informantes claves que al calor del

contacto comunitario han desarrollado una serie de características que los hacen relevantes como entrevistados.

La selección de los grupos claves estuvo en función de la misma dinámica del trabajo comunitario. En el caso del proyecto Libreparlantes en el período estudiado, esta dinámica se desarrolló en tres grupos diferentes, dadas las características de clasificación de los adolescentes en la institución de internamiento: Carolina A1, Carolina A2, Carolina Anexo. Un primer criterio de selección, pues, estuvo en función de estos tres grupos de trabajo.

Adolescentes Participantes del Proyecto

Proyecto Radial	Adolescentes Anexo A1	Adolescente Anexo A2	Adolescente Anexo B
Módulo Temático I Sept dic 2005	Devis, Alfredo, Henderson, Rafael, Abraham, Alejandro, Jhonny, Wilber.	Jonathan, Jessi, Rainer, Ricardo, Héctor, Jesús	Rafael, Eduardo, Wainer, Omar, Raúl, Luis, Darwin, Joel, Givanni, Gerardo.
Módulo Temático II Ene- jun 2006	Devis, Alfredo, Johan, Rafael, Rainer, Jessy, Alberto .	Rafael II, Joel, Henderson, Johender, Hernán, Luis Esteban, Keiber, Oscar, Adrián, Alberto.	Rafael, Eduardo, Wainer, Omar, Joel, Giovanni, Ronald, Gerardo , Adrián.

Al ser tres grupos de trabajo, las entrevistas fueron realizadas a un número entre cuatro y cinco adolescentes por cada grupo. Esto implicó un segundo criterio de selección relacionado con la antigüedad en el proyecto, independientemente de la antigüedad del adolescente en la institución.

Adolescentes Seleccionados para la Entrevista

Proyecto Radial	Adolescentes Anexo A1	Adolescente Anexo A2	Adolescente Anexo B
Módulo Temático I Sept dic 2005	Devis, Alfredo, Henderson, Rafael.	Los adolescentes que participaron en este grupo egresaron y no se mantuvo el contacto.	Rafael, Eduardo, Wainer, Omar.
Módulo Temático II Ene- jun 2006	Devis, Alfredo, Johan, Rafael.	Rafael II, Joel, Henderson, Johender.	Rafael, Eduardo, Wainer, Omar.

De esta situación, se desprenden tres consideraciones:

- 1 La primera tiene que ver con que el Carolina A2 a diferencia del Carolina A1, realizará la entrevista a partir del mes de enero.

- 2 La segunda está relacionada con la participación del adolescente Henderson en la entrevista participativa del Carolina A1 hasta el mes de diciembre del 2005 y con el Carolina A2 a partir del mes de enero en adelante.
- 3 La tercera y última se refiere a la participación del adolescente Yohan a partir del mes de enero de 2006.

Por otro lado, dado que en el caso de Carolina Anexo, se ha evidenciado el egreso de la mayoría de los adolescentes que participaron en el proyecto en el año estudiado y que el grupo que se encuentra en la entidad en este momento apenas inicia su participación en el mismo, la entrevista participativa fue realizada fuera de la institución, posibilitado por la continuidad del vínculo de Voces Latentes como grupo de formación de estos adolescentes en la emisora comunitaria Radio Perola. Estos adolescentes son: Rafael, Eduardo, Omar y Wainer.

Pero, pasemos a la construcción de las entrevistas participativas a utilizar. En este sentido, los objetivos específicos de las entrevistas participativas a realizar giran en tono a la pregunta general ya mencionada anteriormente: ¿Cuál es el impacto del proyecto *Libreparlantes* en la cotidianidad de un colectivo de adolescentes internos en la Entidad de Atención Carolina Uslar de Rodríguez Llamosas?

Entonces, necesario es volver a aclarar que el interés de las investigadoras es conocer cuáles son los procesos de cambio generados a partir de la experiencia colectiva del proyecto *Libreparlantes*, sólo en términos identitarios. Ello, porque, por una parte, consideramos la imposibilidad de analizarlo a la luz de los lineamientos establecidos en la LOPNA referentes al significado de la medida socioeducativa, por las razones expuestas párrafos más arriba. Y, por otra, porque también consideramos la resignificación identitaria como condición primordial a cualquier proceso de construcción de proyectos alternativos de vida, lo cual

en el caso de analizarse en contextos de institucionalización del sujeto se vincula con procesos de desestigmatización.

Es por lo tanto que este análisis de *Libreparlantes* en términos identitarios partirá de los resultados del estudio de la institución de internamiento, específicamente, de lo hallado acerca de su actuación sobre los dos ejes fundamentales de la construcción identitaria: reconocimiento y autonomía, lo cual nos reveló aspectos importantes sobre la imposición del estigma.

Si, tal y como vimos en el Capítulo II de la Primera Parte de esta investigación, todo el entramado disciplinario sobre el que se asienta la prisión para el despliegue de los mecanismos mortificantes que trabajan sobre el reconocimiento y la autonomía, se desarrolla sobre la base del estigma como teoría del carácter y la naturaleza de los individuos, lo que nos interesa saber en esta investigación es justamente si Libreparlantes contribuyó a generar espacios libres de ese estigma. Espacios, en los cuales los adolescentes pudieran reconstituir su yo para emprender procesos de resignificación identitaria que disminuyeran los efectos mortificantes.

Con relación a esa búsqueda, encontramos dos preguntas que en materia identitaria orientaron la definición de los objetivos específicos de las entrevistas participativas:

- 1 *¿El proyecto radial generó espacios desde donde emprender procesos autónomos para decir quién se es?*
- 2 *¿El espacio radial habilitó la posibilidad de recabar reconocimiento identitario?*

A continuación, presentamos el modelo de cuestionario utilizado, compuesto por la serie de preguntas en función a estos objetivos. Como veremos, hay dos clases de preguntas, las generales que conforman la estructura básica de la entrevista, y las específicas, desarrolladas en consonancia con alguna de las etapas del proyecto, léase talleres, programas radiofónicos y actividades de transmisión para cada uno de los

Módulos Temáticos²⁶ desarrollados durante el proyecto.

Cabe destacar, que las investigadoras hicieron un registro anecdótico de cada adolescente en términos de talleres, programas y transmisiones públicas en las distintas etapas analizadas, para utilizarlo como instrumento en la entrevista con el fin de promover en el entrevistado el diálogo de momentos pasados. Este registro nos permitió la construcción de las preguntas específicas, las cuales utilizamos con moderación, ya que para nuestros fines resultaban más importantes las interrogantes de carácter general que invitan a los entrevistados a exponer sus ideas y recuerdos.

CUESTIONARIOS²⁷

Preguntas generales:

- 1 ¿Fue una decisión propia que formarás parte del taller de radio?
- 2 ¿Qué te motivó a incorporarte al curso de radio?
- 3 ¿Cuál crees que fue el factor más importante para que te quedarás siendo parte del grupo de radio?
- 4 ¿Qué te imaginaste cuando escuchaste la idea de que ibas a hacer radio?
- 5 ¿Para qué pensaste que te serviría?
- 6 ¿Cuáles fueron las primeras impresiones del grupo que daría el curso?
- 7 ¿Te gustaba hacer programas de radio? ¿Por qué?
- 8 ¿Quién sentías que tomaba las decisiones de lo que se podía hacer en el taller?
- 9 ¿Sentías que podías participar y tomar decisiones?
- 10 ¿Qué significa para ti las horas del taller de radio?
- 11 ¿Para qué piensas que te sirvió participar en este curso?
- 12 ¿Sentías alguna diferencia de trato con tus compañeros cuando estaban juntos en el taller de radio?
- 13 Si pudieses definir con una palabra o una frase corta qué era para ti el espacio de la radio, ¿qué dirías?

Preguntas Específicas

Modulo Temático I: Septiembre-diciembre 2005.

Talleres

- 1 ¿Qué es lo que más recuerdas de los primeros talleres?
- 2 ¿Qué te gustaba y qué no? ¿Por qué?
- 3 ¿Sentías que te podías expresar libremente?

²⁶ Los Módulos Temáticos contemplan el contenido desarrollado durante un período de tiempo en el proyecto radial. Específicamente, esta investigación analizará dos Módulos, uno correspondiente a los meses que transcurren entre sep. dic. Del 2005 y el otro desarrollado entre ene. y jun. De 2006. En el Capítulo II de la III Parte de esta investigación se describe de forma más detallada cada uno de éstos.

²⁷ El cuestionario presentado se trató de un esquema rígido porque la prioridad fue el desarrollo de una conversación fluida en torno a los objetivos planteados.

- 4 ¿Las facilitadoras te dejaban expresarte como querías?
- 5 ¿A qué compañeros recuerdan de estos tres meses de curso y por qué?
- 6 ¿Cuáles fueron los momentos más importantes dentro del taller en esos primeros tres meses de trabajo?
- 7 ¿Dedicaron tiempo para hacer alguna actividad del taller de radio, en su tiempo libre?
- 8 ¿Crees que en el espacio de la radio se lograba trabajar en equipo? ¿Podían trabajar colectivamente en otros cursos ofrecidos en la institución?
- 9 ¿Para qué te sirvió el trabajo en equipo?

- 10 ¿Qué les pareció la actividad de convertir las canciones de Ruben Blades en programas de radio? (Anexo A1)
- 11 ¿Te gustaban que alguien fuera del taller te viera trabajando (personal técnico, visitas como fiscales, defensores, jueces, etc)

Programas

- 12 ¿Qué programas hiciste?
- 13 ¿Quién escogió el tema del programa y por qué?
- 14 Temas como la amistad, las drogas y las chicas plásticas, ¿Qué expresaron de ustedes? ¿A quién dedicaron esos temas?
- 15 ¿Crees que pudiste hacer los programas como querías?

Transmisión Pública

- 16 ¿Qué significó la primera transmisión en vivo desde una emisora comunitaria?
- 17 ¿Te habías imaginado cómo iba a ser?
- 18 ¿Qué recuerdas del primer radioparlante que se hizo?
- 19 ¿Cuál fue tu participación en esa actividad?
- 20 ¿Crees que esa fue una actividad importante? ¿Por qué?
- 21 ¿Qué fue lo más interesante de esa actividad?
- 22 ¿Qué sentiste al escuchar que un público estaba escuchando por primera vez tu voz y tu mensaje?
- 23 ¿Hubo alguna reacción por parte de sus visitas? ¿Era la primera vez que sabían algo del proyecto radial?
- 24 ¿Qué recuerdas del segundo radioparlante?
- 25 ¿Qué diferencias tuvo con el primero?
- 26 ¿Cuál fue tu participación en esta actividad?
- 27 ¿Qué fue para ti lo más importante de ese día y por qué?
- 28 ¿Qué no te gustó que hubiese pasado?
- 29 ¿Qué pensaste o sentiste cuando se te dijo que saldrías a visitar las emisoras de radio?
- 30 ¿Alguna vez habías visitado alguna radio? ¿Cuál fue tu impresión al estar en ésta?
- 31 ¿Por qué “tomaron la radio? ¿Qué significó esa expresión? ¿Qué sintieron para expresar eso?(Anexo B)
- 32 ¿Te sentiste a gusto con el personal de la emisora?
- 33 ¿Qué hiciste en la radio?
- 34 ¿Qué sentiste que pudiste haber hecho y no hiciste?
- 35 ¿Qué es lo que más recuerdas de esa actividad?
- 36 ¿Qué significó la llamada del público?

2do Modulo Temático: Enero-Junio 2006

Talleres

- 1 ¿Notaste algún cambio en los talleres con el comienzo del nuevo año?
- 2 ¿Cómo eran estos talleres?

- 3 ¿Qué te gustaba y qué no? ¿Por qué?
- 4 ¿Qué talleres de los que se hicieron este año recuerdas más y por qué?
- 5 ¿Qué le hubieses incorporado a los talleres que no se hizo?
- 6 ¿Qué programas de radio hiciste durante los meses de Enero-Julio de este año?
- 7 ¿Tú mismo escogiste los temas? ¿Por qué esos temas?
- 8 ¿Qué diferencias sentiste con los programas anteriores?
- 9 ¿Qué te gustó de hacerlos?
- 10 ¿Sentías que podías participar y tomar decisiones dentro del taller de radio?

Programas y Transmisión pública

- 11 ¿Sentías que podías hacer los programas como querías?
 - 12 ¿Qué es lo que más recuerdas de ese medio año de trabajo?
 - 13 ¿Qué actividad realizaste en la segunda visita a las emisoras comunitarias?
 - 14 ¿Qué significó haber entrevistado a Alexander Vargas (Anexo A2)/ Expertos del sistema de Responsabilidad Penal (Anexo A1)/ Cantantes de Guerrilla Seca? (Anexo B)
 - 15 ¿Te gustaba el tema de tu programa? ¿Por qué?
 - 16 ¿Cuál crees que fue la diferencia con la visita anterior?
 - 17 ¿Qué importancia tuvo para ti haber realizado las entrevistas que hiciste?
 - 18 ¿Qué significó para ti esta nueva experiencia?
- ¿Qué importancia le viste a que en el carolina pudiera transmitirse el noticiero La Paila Oculta?

En este sentido, una vez realizadas las entrevistas participativas decidimos construir las categorías de análisis a partir de la inversión del significado de las categorías que nos sirvieron para verificar si la entidad Carolina Uslar funcionaba como institución total, es decir, el control de la información sobre el yo y la separación del actor y sus actos. Así, propusimos: *Expresión del yo y Poder de decisión*.

A través de estas dos categorías se organizaron los testimonios emitidos por los adolescentes respecto a las diversas actividades llevadas a cabo en el proyecto *Libreparlantes*, para posteriormente interpretarlos a partir de los planteamientos teóricos desarrollados en el marco referencial de esta investigación.

A lo largo de este capítulo, hemos transitado desde los aspectos epistemológicos que guiaron el proceso investigativo, hasta los instrumentos de recolección de la información y las categorías analíticas utilizadas tanto para la entidad de atención, como para el proyecto radial. Los resultados que

dichos instrumentos y categorías derivaron constituyen, en efecto, el contenido del próximo capítulo de esta investigación.

III PARTE
ANÁLISIS DE RESULTADOS

En esta III Parte del texto de investigación presentamos, en tres capítulos, los resultados obtenidos del estudio tanto de la institución de internamiento Carolina Uslar como del proyecto *Libreparlantes*. En el *Capítulo I: La entidad de atención socioeducativa Carolina Uslar*, se detallan aspectos descriptivo-analíticos sobre los tres mecanismos de control social identificados en la Entidad de Atención, a saber: Estructura física, Relación personal/adolescentes y Marco normativo. Tales mecanismos son analizados a la luz de dos categorías: Control de la información sobre el yo y Separación del actor y sus actos, las cuales dan cuenta del trabajo de la institución sobre las identidades de los adolescentes.

En el *Capítulo II: Proyecto Radial Libreparlantes*, se describe quiénes conforman el colectivo *Voces Latentes*, cuáles son sus objetivos, en qué consiste la propuesta del proyecto, y los resultados obtenidos en la ejecución de las etapas desarrolladas durante el período estudiado Septiembre 2005-Julio 2006.

Por último, en el *Capítulo III: Re-conociéndonos en el quehacer radiofónico*, se exponen algunos de los testimonios en torno al significado de las actividades llevadas a cabo en el proyecto *Libreparlantes*, obtenidos a través de las entrevistas participativas desarrolladas a tres grupos de adolescentes participantes. Estos testimonios fueron analizados a partir de dos categorías: Expresión del yo y Poder de decisión, las cuales sirvieron para interpretar en qué medida el espacio radial realiza un trabajo sobre las identidades de los internos, al contrarrestar los efectos mortificantes de los mecanismos disciplinarios de la institución de internamiento.

CAPÍTULO I:

LA ENTIDAD DE ATENCIÓN SOCIOEDUCATIVA CAROLINA USLAR DE RODRÍGUEZ LLAMOSAS

El presente capítulo está destinado a la descripción y el análisis de los mecanismos de control social identificados en la entidad de atención Carolina Uslar. Cada uno de los análisis se definen en función a las categorías expuestas en el marco metodológico de la investigación: Control de la información sobre el yo y Separación del actor y sus actos. En este sentido, se realiza una descripción densa de la estructura física de la institución, seguida de un análisis de los espacios descritos. Posteriormente, se presentan cuatro reseñas extraídas de los cuadernos de registro de campo del proyecto, y se realizan las interpretaciones de acuerdo a las categorías propuestas. Para finalizar el capítulo se describe y analiza del marco normativo de la Entidad, constituido por el Reglamento Interno y el Manual de Convivencia y se presenta un esquema de los resultados más relevantes los cuales serán detallados en las Conclusiones del trabajo.

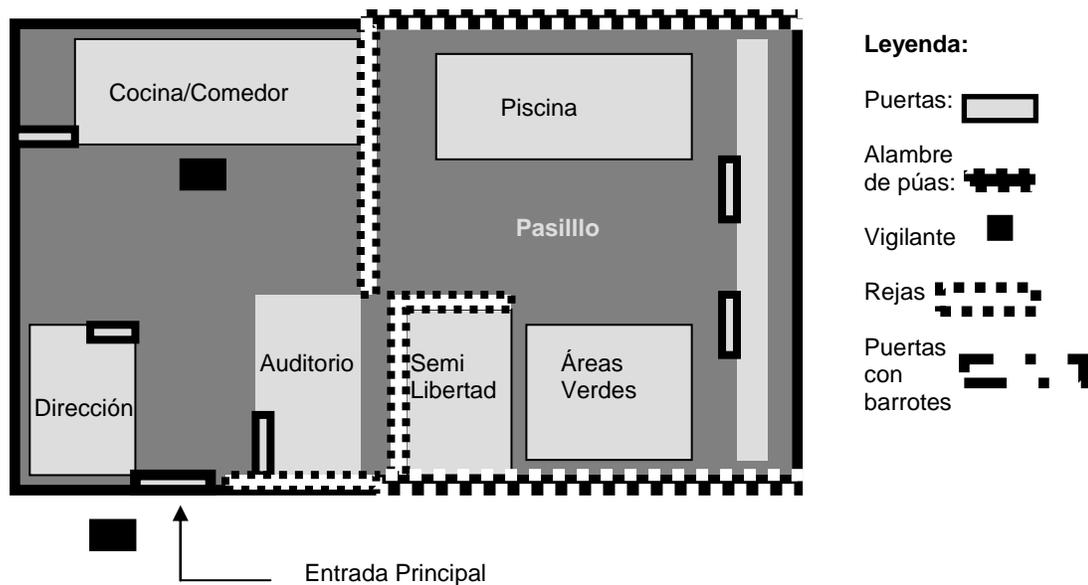
- **La Estructura Física, lo descriptivo: Control Social I**

Este aparte del capítulo aborda, en primer momento, una descripción física de la institución, se incluyen un mapa de ubicación geográfica de la misma y los planos de la estructura interna de la Entidad. Posteriormente, incorporamos un análisis en función de los criterios teórico-metodológicos que hemos desarrollado en este texto.

naranjas fijas en el suelo separadas por un metro de distancia entre sí. Cruzar a la izquierda, permite o subir las escaleras hacia la biblioteca y el consultorio médico, o permanecer en el primer piso hasta llegar a las oficinas de la Dirección: tres cuartos que se comunican por puertas que llevan al visitante por los espacios definidos para secretarías, subdirector y director

Ahora bien, enderezar la cabeza y dirigir la mirada al frente nos muestra un amplio pasillo que, ante su fin brusco en una pared, nos revela dos caminos, uno a la derecha y otro a la izquierda. La izquierda, es la vía que toman las cocineras de la entidad todos los días, porque conduce a la entrada posterior del comedor, donde está la cocina. Tomar la otra opción, representa encontrarse con un entramado horizontal de rejas que constituye una nueva parada en el camino, frente al cual se encuentra una mesa para otro vigilante.

Plano N° 1: Estructura Interior. Planta Baja



Las rejas brindan una visión interrumpida de un pasillo amplísimo techado que a los lados se abre al descampado. Esta sensación de amplitud sin embargo revela, desde el primer momento, su límite: una pared enorme que se alza en todo el frente con dos puertas cerradas en cada extremo. Si decidiéramos dejar de contemplar y quisiéramos averiguar qué hay en ese enorme pasillo y más aún detrás de esas puertas, tendríamos que abrir la puerta de rejas que constituye la única forma para entrar o salir.

Pero, mucho antes de llegar a las enigmáticas puertas, fronteras del pasillo, descubrimos nuevos escenarios en los cuales detener la mirada. Casi inmediatamente después de atravesar las rejas, se halla, escondido en un rincón, otra puerta de rejas que deja ver unas escaleras largas que ocultan su destino: El Anexo de los adolescentes que cumplen la medida de Semilibertad y por lo tanto pernoctan en la entidad.

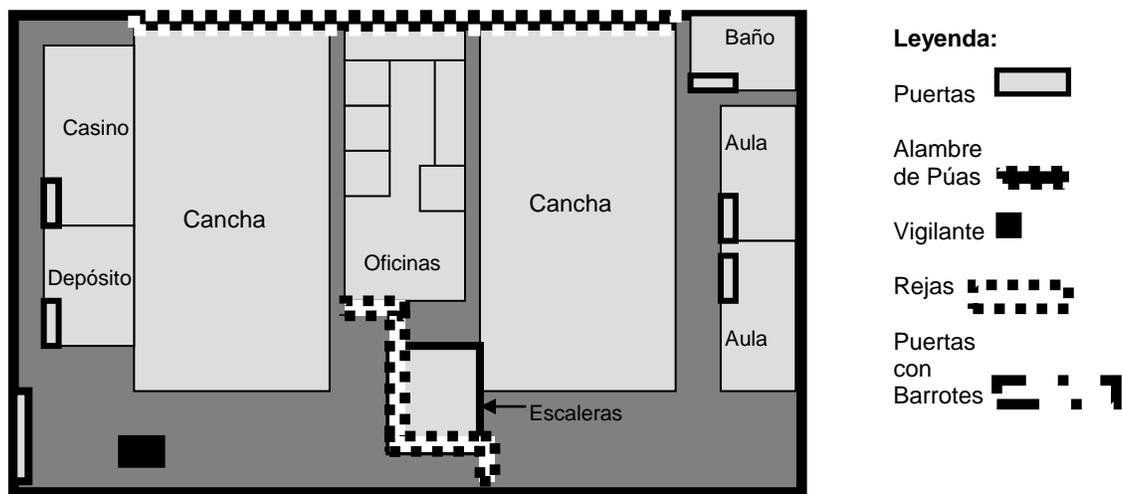
La sala que nace al finalizar las escaleras nos recibe con un “maestro”, quien, sentado en un escritorio y con cuaderno en mano, tiene la función de vigilar la entrada y salida de cualquier persona, reportar cualquier novedad, llevar el control del día. Un televisor, unas sillas y mesas sin objetos ni gavetas se agrupan en la sala que termina en un pequeño pasillo que a su vez conecta con los dormitorios. Estos últimos tienen seis o siete bloques de cemento, de 75 cm. de largo aproximadamente, son justas para funcionar como camas todas iguales y separadas entre sí por muy

poco espacio. Pegadas de la pared se encuentran unas repisas de cemento sin puertas y con varias divisiones

Pero, bajemos las escaleras y volvamos nuevamente al gran pasillo. De frente permanecen las dos puertas cerradas. De un lado del pasillo, detrás del espacio destinado a los internos en condición de semi-libertad, hay un espacio de grama al aire libre, el cual finaliza en una altísima cerca bordeada con alambre circular de púas. Al otro lateral del pasillo, encontramos dos estructuras contiguas: una piscina rectangular cercada por otro muro con alambre de púas y el comedor que, rodeado de rejas, tiene cuatro mesones largos acompañados de unos bancos de cemento de la misma longitud. Al final, una especie de ventana interna enrejada comunica con la cocina donde se visualizan enormes calderos y bandejas de metal.

Salir del comedor, nos llevaría al punto que desde hace rato nos mantiene en suspenso: el pasillo y sus dos puertas. Elijamos una. La puerta de la izquierda es de metal. Resuena con eco al contacto de los golpes. Una vez abierta habremos llegado al Anexo B. A mano izquierda encontramos un pasillo angosto iluminado por unos orificios en la pared que dejan entrever la piscina y el comedor. Este pasillo finaliza en un par de cuartos: en el primero se guardan sillas y mesas de plástico y el otro, mucho más amplio –al cual le dicen “Casino”- tiene una pizarra, un juego de fútbol de mesa y unas sillas.

Plano N° 2: Estructura Interior. Anexo B

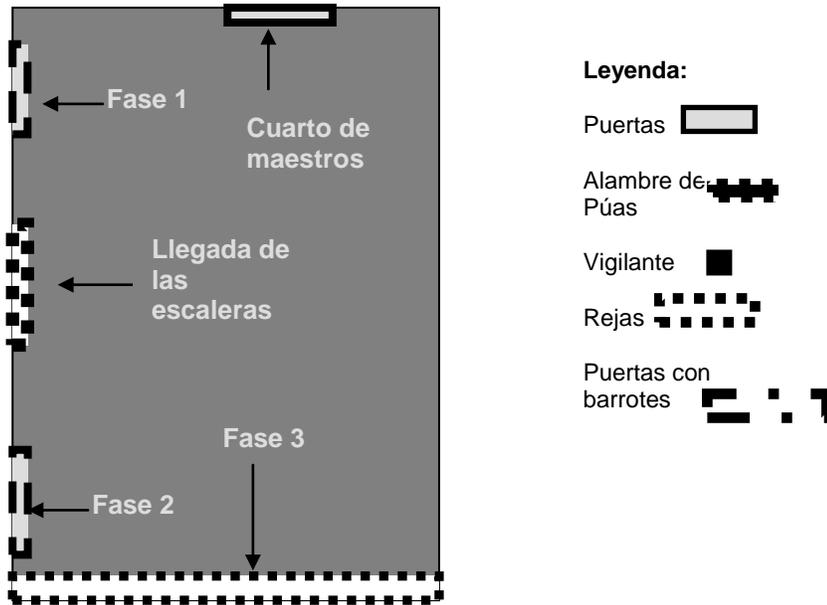


Si en cambio decidimos seguir de frente, nos toparemos casi inmediatamente con una mesa, una silla y el maestro que, igual que en Semi-libertad, vigila. Más adelante de la mesa, una cancha con una cesta de baloncesto y luego tres nuevas rejas. La primera, representa la entrada a las oficinas donde labora cada día el Equipo Técnico de este anexo compuesto por: dos psicólogos, dos pedagogas, y una trabajadora social. Una sala de espera con sus característicos muebles y mesitas, antecede cuatro oficinas: dos son los consultorios donde los psicólogos se entrevistan con los adolescentes y las otras dos funcionan como espacios administrativos. También hay una sala más amplia donde se realizan asambleas con los adolescentes y las reuniones con la familia los miércoles cada quince días.

La segunda reja conduce a unas escaleras que lleva a los dormitorios de los adolescentes internados en el Anexo B. La escalera que se encuentra totalmente enrejada finaliza en una pared color crema con matiz de abandono. Si cruzamos a la izquierda hallaremos dos opciones: de frente un entramado de rejas es la entrada de la Fase 3 que se encuentra abandonada y en la que yacen

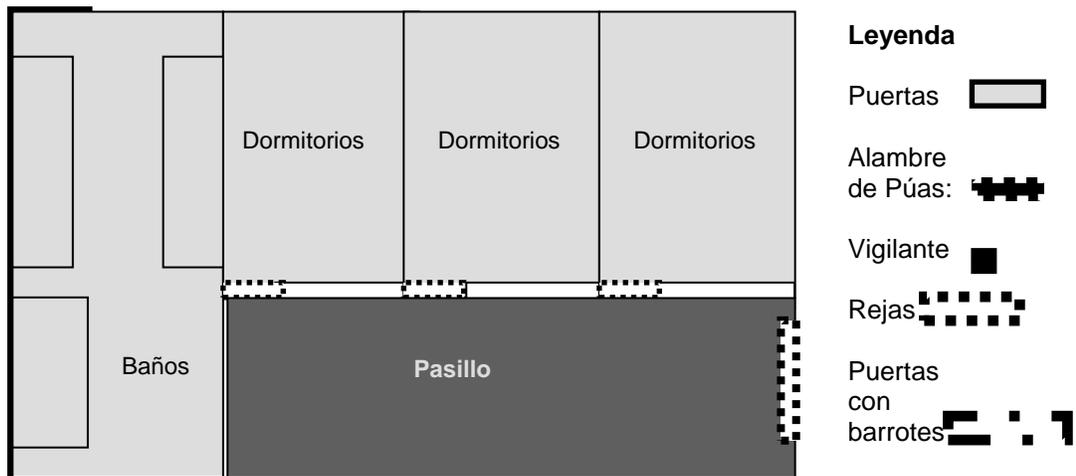
escombros acumulados que recuerdan un trabajo de construcción; de un lado, una gran puerta de hierro, con una ventanilla de barrotes conduce a la Fase 2 donde duermen algunos adolescentes.

Plano N° 3: Estructura Interior. Planta Alta Anexo B



Dentro de esta fase, un pasillo angosto nos lleva por tres cuartos que están limitados por paredes con orificios que dejan al descubierto su interior. La puerta de cada cuarto es una reja verde, cuyo espacio entre los barrotes también permite ver dentro de los mismos. Éstos tienen un aproximado de seis bloques-camas o “tumbas”, tal y como las definió el maestro que nos abrió la puerta, así como una estructura de cemento sin puertas que sirve para guardar la ropa o los enseres, que los adolescentes cubren con sus propias ropas o paños.

Plano N° 4: Estructura Interior. Planta Alta Anexo B. Dormitorio



En dos de los cuartos cuelgan del techo unos cables que sostienen bombillos, pero en el último, donde duerme otro de los adolescentes, se observan los cables guindados sin bombillo alguno. En la ventana de la pared opuesta a la entrada de los cuartos, observamos unas ventanas con rejillas donde los adolescentes cuelgan sus paños y su ropa interior. Al final de esta fase, un baño sin puertas, nos revela un espacio en construcción, frisado, sin cerámica, en el que una serie de lavamanos se encuentran inutilizados. Dos hileras de pocetas alienadas la una a la otra y sin puertas, pero tapadas con sábanas, es en efecto, lo único que funciona.

A la derecha, un corto pasillo, tiene a su izquierda una pared de orificios por el que se cuela la luz, y que además permite sacar la mirada al frente: los montes que rodean la entidad, seguidos siempre del alambre de púas.

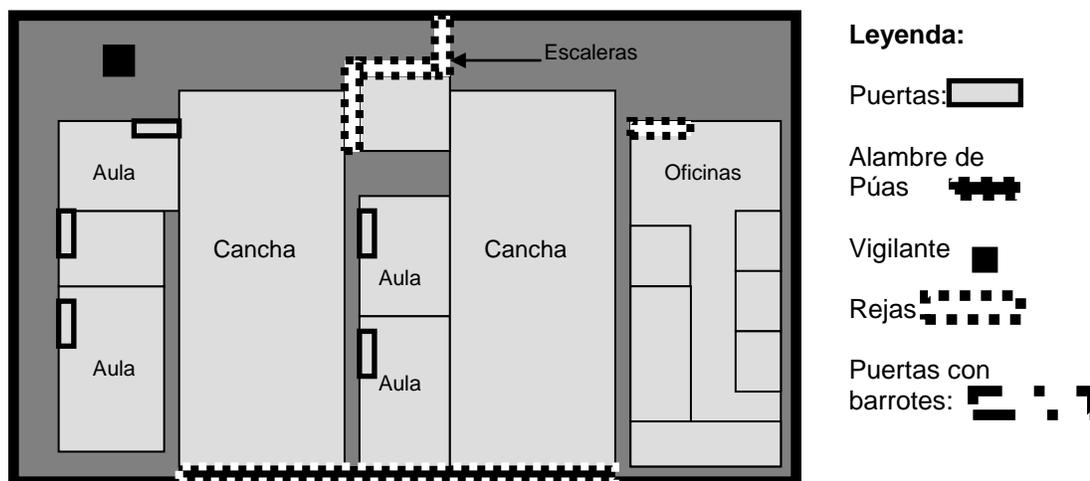
Continuar el pasillo, lleva a un mínimo espacio que contiene un escritorio con su silla, y otra silla al frente. Es el cuarto de los maestros que está en la entrada de la Fase 1, contexto en donde duermen otros adolescentes. Esta fase tiene su correspondiente puerta con ventanilla de barrotes, por la cual se aprecia un largo pasillo que está limitado a la derecha por ventanas a medio cuerpo y rejillas.

A la izquierda, están las puertas que al igual que en la Fase 1 están precedida por una pared de agujeros que permite ver el interior de los tres cuartos los cuales presentan la misma estructura que en la Fase 2. Al final del pasillo, hallamos otro baño que a pesar de ser idéntico en estructura, se encuentra en mejores condiciones. No obstante, es difícil transitar por él por la cantidad de agua con mal olor que inunda el piso.

La tercera y última reja, en planta baja, de esta parte del complejo conduce a un nuevo pasillo, que atraviesa una cancha, luego cruza a la izquierda y nos muestra tres habitaciones: una es un aula de clase usada para diversos tipos de actividades, la otra es el salón de la Escuela Bolivariana Moral y Luces para la Libertad y la tercera y la última un baño que tiene de un lado una hilera completa de pocetas y del otro una de regaderas. Tanto las pocetas como las regaderas están metidas dentro de pequeños cubículos que carecen de la puerta frontal. Estas dos hileras se encuentran separadas por una estructura larga y de poca altura donde se hallan las llaves para el lavado de manos.

Como mencionamos, estos espacios corresponden al Anexo B. Volvamos a la encrucijada de las dos puertas y tomemos la opción de la derecha. La misma puerta, la mesa con el vigilante y su cuaderno nos reciben. A la derecha, un pasillo oscuro finaliza en un salón, esta vez, únicamente con una mesa y unas sillas. Al frente, encontramos otro salón más pequeño y oscuro que apila en su interior más de una decena de sillas y mesas de plástico idénticas.

Plano N° 5: Estructura Interior. Planta Baja. Anexo A



Luego, una cancha con una cesta de básquet se encuentra en el mismo punto que en el Anexo B. A mano derecha, un pasillo que conduce al aula de la Escuela Bolivariana Moral y Luces para la Libertad y, finalmente, nos topamos con dos nuevas rejas. Una sube por escaleras enrejadas que nos llevan a un pasillo igualmente angosto. El pasillo constituye el Área Común y representa el espacio donde está el televisor y un DVD, frente un banco de cemento. Detrás del televisor, ventanas con una maya como reja, dejan ver la cancha principal.

Siguiendo por el pasillo, llegamos a las Fases donde duermen los adolescentes. Cada Fase, tiene tres o cuatro cuartos que en términos generales tienen las mismas características de los cuartos descritos en el Anexo B. Igual que en aquél, los adolescentes cuelgan en las ventanas sus paños y ropa interior. No obstante, al contrario de los cuartos del Anexo B, las paredes están llenas de afiches de las “chicas polar”, y otras publicidades con mujeres en traje de baño.

Se observa mucho orden: las camas tendidas, todos los enseres en su lugar, incluso uno de los bloque-cama, que no estaba siendo usado, servía a los adolescentes para organizar los zapatos de todos. Cabe destacar que si bien el equipo técnico decide la ubicación por Fase, la distribución de los adolescentes en cada cuarto la organizan ellos mismos.

La otra reja ubicada al final del pasillo principal conduce, al igual que en el Anexo B, a otra cancha y posteriormente a otra reja, donde funcionan los consultorios y oficinas del Equipo Técnico de este anexo. Dos oficinas, una sala de reuniones, un consultorio, un aula y un baño conforman el total de este espacio.

En la parte posterior de las estructuras correspondientes al Anexo A y B, se encuentra una última cancha al descampado que finaliza al pie de la montaña que bordea la institución. El área se encuentra a la derecha frente a las montañas que esconden imponentes sus destinos y a la izquierda cercada por una nueva reja cubierta con alambre de púas.

En la parte posterior de las estructuras correspondientes al Anexo A y B, se encuentra una última cancha al descampado que finaliza al pie de la montaña que bordea la institución. El área se encuentra a la derecha frente a las montañas que esconden imponentes sus destinos y a la izquierda cercada por una nueva reja cubierta con alambre de púas.

- **La Estructura Física, lo analítico: Control Social I**

Una vez realizada la descripción de la estructura física de la institución, podemos presentar el siguiente esquema descriptivo-analítico que resume nuestras observaciones:

Cuadro N° 1: CONTROL DE LA INFORMACIÓN SOBRE EL YO

Mecanismo de Control Social	De forma indirecta
<p>Estructura Física</p>	<p>Espacios iguales: Comedor, áreas educativas, dormitorios, pasillos presentan una constante: la uniformidad de los espacios. Iguales en cuanto a forma, colores de las paredes, modelos de mesas, sillas, camas. Cabe destacar una diferencia entre los dos anexos, referida a la utilización de afiches en el Anexo A y su prohibición en el B.</p> <p>Espacios para objetos personales: no existen cajas, gavetas, closets, casilleros, mesones particulares, donde guardar esos objetos. Los lugares donde guardar los objetos personales son comunes y se encuentran a la vista pública. En el Anexo A se observó la posibilidad de utilizar una cama para guardar zapatos.</p> <p>Violación a la intimidad: lugares como el baño del Anexo B, donde pocetas y regaderas no poseen puertas. Asimismo, el espacio para dormir es compartido, la mayoría son cuartos para 10 adolescentes</p>

Cuadro N° 2: SEPARACIÓN DEL ACTOR Y SUS ACTOS

Mecanismos de control social	Planificación de actos
<p>Estructura Física</p>	<p>Puertas y Rejas: las puertas y rejas son una constante en toda la entidad. Pero más allá de las que se encuentran en la entrada de la estructura (dos portones y una puerta central) resultan interesantes para los fines de esta investigación las que se encuentran en los espacios de vida rutinaria de los adolescentes. En efecto, tal y como se especificó en la descripción, un total de 5 rejas separan al adolescente privado de libertad desde la entrada del pasillo central hasta el dormitorio.</p> <p>Vigilante: La presencia de un maestro al lado de las puertas o rejas de cada uno de los anexos, es un elemento que complementa el punto anterior. A la entrada de la entidad y antes del pasillo que da a los dos anexos, también se ubican vigilantes durante todo el día.</p>

Encontramos en el Cuatro N° 1 tres formas en que la estructura física trabaja sobre las vías de expresión del yo. La primera, que hemos denominado *Espacios Iguales*, tiene que ver con la posibilidad que brindan los espacios para expresar quién se es. Así tenemos que la estructura física de la entidad de atención presenta constantes en cuanto diseño, color, y materiales de construcción así como criterios de homogeneidad en cuanto a la distribución espacial. La uniformidad descrita, inmodificable por aspectos normativos, deriva para el sujeto en una imposibilidad de apropiarse de los contextos, lo que le impide sentirse parte de éstos.

En efecto, los espacios uniformados prohíben la expresión de la diferencia, propia de la individualidad. De esta manera, los sujetos internos carecen de una de las vías para decir quién se era antes de entrar a la institución. Ahora sólo se es, tal y como todos los demás adolescentes, un interno. Este desdibujamiento de los roles que caracterizaban al individuo en el pasado es una de las características que para Goffman (1961) define la mortificación del yo de las instituciones totales.

Cabe destacar, que esta característica es modificada únicamente en el Anexo A, donde observamos una apropiación del espacio a partir de la colocación de afiches en las paredes, lo que ha transformado la uniformidad característica de los dormitorios. Dicha acción típica de una población adolescente, es permitida sólo para uno de los anexos, al otro, el anexo B, se le tiene terminantemente prohibido, bajo el alegato de ser una acción impedida por el reglamento interno de la institución. Es necesario mencionar que al grupo a quien se le prohíbe esta acción de expresión de gustos e intereses es el grupo que más realiza protestas contra la institución en defensa de sus derechos, lo cual podría ser una razón por la que ésta aplique más rigurosamente sus formas de control social.

La segunda, que denominamos *Espacios para objetos personales*, está íntimamente relacionada con la anterior. La inexistencia de espacios para

guardar las posesiones genera otra anulación de la expresión identitaria, ya que los objetos propios representan extensiones del yo, es decir, formas a través de las cuales decimos quiénes somos. Vemos reflejada esta necesidad y la imposibilidad que a su vez plantea la institución en la forma en la que los adolescentes tapan sus pertenencias con ropa o paños y, en el caso del anexo A, la apropiación de una de las camas para poner zapatos. Este aspecto, propicia además las contaminaciones materiales, expresadas en la posibilidad siempre latente de que las demás personas vean, registren, utilicen nuestras pertenencias, lo cual deviene según Goffman (1961), en un fuerte sentimiento de inseguridad.

Esta sensación se da de manera mucho más fuerte a través de las contaminaciones personales, principal consecuencia de la tercera característica registrada: *Violaciones a la Intimidad*, que se relaciona con el hecho de que todos los espacios están diseñados y distribuidos de forma tal que tienden a aniquilar la intimidad.

De esta forma, dormir, bañarse o evacuar se convierten en acciones que afectan a los internos en la posibilidad latente de ser siempre ser visto, interrumpido, registrado, tocado, o incluso abusado sexualmente mientras se realizan. Este tipo de aspectos, además de provocar inseguridad implican humillaciones y degradaciones del yo muchas veces incrementadas al ser de carácter público.

Por otra parte, en el Cuadro N° 2 observamos cómo la cantidad de puertas y rejas es uno de los signos más evidentes de que el actor ha perdido el control sobre sus propios actos. Al no poseer las llaves de las puertas, no se tiene el control sobre los movimientos por el espacio: para transitar por cualquier parte hay que explicar, justificar y solicitar permiso. El sujeto pierde la potestad de decidir si viene o si va, si se queda o se mueve, y en el caso de que consiga moverse tiene que hacer pública su situación de dependencia ante otros solicitando permiso, otorgando explicaciones e incluso suplicando, lo que sin duda lo expone a una situación

particularmente humillante.

Es aquí en donde la entidad tiene uno de sus parecidos más evidentes con las prisiones, ya que las rejas representan la materialización del control absoluto de una institución sobre la libertad del individuo. Es la expresión por excelencia del aislamiento como forma de castigo, a la vez que un símbolo propio de los mecanismos disciplinarios. La suspensión del derecho al libre tránsito que implica el internamiento, se reproduce también en la dinámica de funcionamiento de la institución.

No obstante, las puertas y rejas no son suficientes: en cada espacio es necesario que haya una persona que vigile qué va a hacer el sujeto, cuáles son sus movimientos. Persona que tiene la potestad de decidir a dónde y cuándo cambian a los sujetos de lugar. Esta vigilancia constante, tiene que ver con la utopía panóptica que aspiran lograr, según Foucault (1976), las prisiones.

Sin embargo, el control sobre los adolescentes que puede lograr dicha distribución de los espacios y estructuras edificadas no tendría mayores repercusiones si no se vincula con las acciones emprendidas por el personal de la institución en su relación cotidiana con los internos. Es por ello que a continuación analizamos cuatro situaciones que dan cuenta de la actuación de algunos representantes de la Entidad de Atención en tanto agentes ejecutores del control social dentro de la misma.

- **Relación personal/adolescentes, lo descriptivo: Control Social II**

En este aparte del capítulo presentamos cuatro reseñas descriptivas que dan cuenta de la observación participante realizada durante el lapso que hemos trabajado en la Entidad de Atención, posteriormente exponemos los análisis de cada una de ellas. Seleccionamos estas cuatro escenas registradas en los cuadernos de campo, porque, en discusiones con el

colectivo, resultaron representativas de situaciones que se suscitan con frecuencia dentro de la institución y evidencian la forma en que ésta se hace presente como control social a través del personal para imponer sus ideas sobre el individuo.

**Cuaderno de registro de Campo I
Anotaciones de campo****Situación: Conflicto por objetos personales de adolescentes. Grabación de entrevistas para Noticiero.****Lugar: Entidad de Atención Carolina Uslar
Día:08/02/06****Observadora participante: Adriana Gregson**

Era miércoles por la mañana, un día inusual para una actividad del Proyecto Radial realizado los días sábados. La excepción se debía a la culminación de los talleres teóricos referidos a la noticia periodística y al comienzo del proceso de grabación de un noticiero de la entidad, actividad que requería la presencia de la comunidad de la institución (autoridades, equipo técnico, cocineras).

Cada adolescente había escogido el tema que trabajaría como noticia, y en este sentido, había realizado una selección de fuentes vivas pertinentes para su noticia. De la misma forma, se habían elaborado cuestionarios de preguntas para cada una. Había llegado el día, pues, de salir por la entidad a investigar, a través de entrevistas a autoridades, empleados, equipo técnico, u otros adolescentes.

A las nueve de la mañana, los adolescentes no sólo esperaban para dar inicio a lo pautado sino que se habían puesto algunos accesorios que indicaban la realización de una actividad que ameritaba vestirse mejor, verse bien: algunos llevaban gorras o gorritos, otros peinados diferentes, chaquetas, pulseras, etc.

Después de repasar las preguntas en el aula, los adolescentes aguardaban con grabador en mano que el Guía de Centro de turno abriera la puerta que separa la fase del Anexo B del resto de la entidad. Pero antes de abrimos, el guía se acercó a las facilitadoras para informar que la dinámica habría de hacerse bajo ciertas disposiciones de seguridad: no podrían salir todos de una vez sino en grupos de dos adolescentes, acompañados por una facilitadora y un guía.

Los adolescentes, quienes escucharon lo que el guía decía, se mostraron molestos ante los cambios.

- Pero ¿Por que? ¡No ven que estamos haciendo el noticiero! - Expresó Darwin alzando la voz- Siempre tienen que venir a dañarlo todo.

Otros adolescentes hicieron ademanes de fastidio o soltaron un golpe seco contra la pared. No obstante, el incidente no trascendió. Las facilitadoras mediaron en la situación reorganizando con los jóvenes la actividad para salir en tríos: dos adolescentes y una facilitadora.

El primer grupo, estuvo conformado por Adolescente 1, Adolescente 2 y por mi persona, que asistía en calidad de facilitadora. Ambos jóvenes tenían dispuesto entrevistar a la Subdirectora de la Entidad acerca de noticias referidas a la piscina y a la comida respectivamente.

El guía del centro abrió la puerta. Atravesamos el pasillo amplio descampado a los lados, dejando atrás la piscina, que yacía quieta y verdosa, y el comedor enrejado. Ya cerca de nuestro destino, caminábamos apresurados mientras revisábamos preguntas y grabadores. Justo en ese momento unas palabras detuvieron, como una pared, nuestros pasos.

-Jóvenes -expresó alguien en voz alta- ¿A dónde creen que se dirigen vestidos así?

El Director del Centro Anexo B, se encontraba de frente a nosotros. Instantáneamente los adolescentes cruzaron los brazos. Tanto el Adolescente 1 como el Adolescente 2, llevaban mono azul, camiseta blanca y cholas marrones. Sin embargo, el Adolescente 1 tenía un gorro con los colores de la bandera Rastafari y el Adolescente 2 una gorra de color azul.

- No molestes –dijo el Adolescente 2 con tono desdenoso- Estamos muy ocupados. Tenemos que hacer un reportaje.

- Buenos días Director -expresé antes de que siguiera el diálogo entre ellos.

-Buenos días Adriana, ¿Cómo te encuentras? – me preguntó amablemente, con una sonrisa que no mostraba nada de la severidad anterior.

- Muy bien, gracias –respondí-.Director, no sé si tuvo la oportunidad de hablar con la Psicopedagoga, yo coordiné ayer con ella para pautar en este horario la grabación del noticiero.

- Sí, sí, no hay ningún problema, ella me contó y me pareció muy bien. Pero, los adolescentes no pueden estar en la Entidad en ese estado – expresé.

Seguidamente, hizo una brevísima pausa. Cuando habló nuevamente, ya no me miraba a mí sino a los adolescentes y aquella sonrisa que le adornaba el rostro casi hasta las orejas, había sido sustituida velozmente

por una expresión seria.

- Ustedes muy bien saben que no está permitido el uso de gorras ni sombreros ni nada de esas cosas. Se me devuelven inmediatamente a la fase y se las quitan -exclamó.

- ¿Queeeeeeeeeeeeeeeee? – gritó el Adolescente 1, a la par que chasqueó la lengua, volteó los ojos y alzó y bajó los brazos en señal de fastidio.

- Noooooooooo vale –agregó el Adolescente 2 casi la vez - ¡No cuadra!

-No quiero réplicas. Vayan ya –insistió con más fuerza el director, subiendo el tono de voz.

El Adolescente 1 chasqueó la lengua mucho más fuerte ahora, moviendo la cabeza de forma negativa y alzando constantemente los brazos mientras caminaba de forma pausada. Al fin, se recostó de una pared y giró el cuello retirando la mirada del director.

El Adolescente 2 también se movió, pero en dirección al Director. Se acercó a él de forma rápida y decidida, hasta que ambos quedaron con pocos centímetros de distancia entre sí, cara a cara. Con los brazos cruzados en el pecho y con un tono de voz bastante elevado expresó:

- ¿Tú no entiendes que estamos haciendo un reportaje para el noticiero y tenemos que vernos bien?

El Adolescente 1, se alejó de la pared que lo sostenía y camino hacia su compañero para apoyarlo.

-Sí, estamos haciendo unas noticias, TRA BA JAN DO – gritó.

- Eso no tiene nada que ver. Las reglas son las reglas. Ya hablé. Vayan a la fase, se las quitan y después puede proseguir con la actividad –replicó el Director.

- Nooo vale, así no se puede hacer nada – exclamó fuertemente el Adolescente 2, alejándose de él.

- ¡Es que esto forma parte de nuestra personalidad! ¿Por qué nos los tenemos que quitar? – gritó fuertemente el Adolescente 1.

- ¡Porque esas son las reglas! – gritó el Director.

- Muchachos ya escucharon – exclamó el guía que debía acompañarlos de regreso a la fase.

- ¡Tú cállate, sapo! – le dijo el Adolescente 2-. Aquí todo es una mente. Uno va a hacer una vaina bien y tienen que venir a echarlo a perder.

-¿Cómo me dijiste? – preguntó el guía, quien se acercó al adolescente.

El ambiente se había puesto bastante tenso. Los adolescentes comunicaban gestualmente de muchas formas su disgusto, que no era menor que el del guía y el Director que ya en este punto tenía la cara roja y había llegado a los gritos.

- Ayyy ‘Adolescente 1’ ¿Quieres otra sanción? ¿Qué se suspenda la actividad? El Reglamento Interno es muy claro y ustedes lo conocen. Deben utilizar el uniforme y punto. Eso no tiene discusión.

- Muchachos ya. No importa. Van se la quitan y seguimos, hay que hacer la actividad. No van a dejar que todo se caiga, después de tanto trabajo – expresé en un intento por calmar las cosas.

- ¡Ya oyeron! – exclamó el guía.

- En serio muchachos, vamos, vamos, no ha pasado nada, todavía podemos hacer la entrevista – reiteré.

El Adolescente 2 empezó a caminar apresurado. Al llegar a la reja que da entrada al pasillo que comunica con la fase, la abrió violentamente, estrellándola contra la pared lateral en un golpetazo que retumbó en toda la entidad. Detrás de él, el Adolescente 1 caminaba despacio. Movía los brazos, se ponía las manos en la cabeza y hablaba para sí mismo.

En la fase, la facilitadora María Eugenia Fréitez esperaba, ultimando detalles con el grupo número dos.

-¿Qué pasó? –preguntó al ver las caras de los adolescentes y mi expresión.

“No cuadra” “No voy a hacer nada ya, así la vaina no va”, expresaban los adolescentes que siguieron de largo, dando golpes a las paredes y chascando la lengua, y empezaron a subir las escaleras que conducen a los dormitorios. En ese momento, apresuré mi paso para decirles desde la reja que teníamos que montar el noticiero, que se quitaran las gorras y bajaran.

Después de diez minutos de espera, los guías argumentaban que los adolescentes no se presentarían, que habían desistido de la actividad. Se decidió colectivamente que el grupo II saliera a realizar sus entrevistas. Pero, al cabo de un rato ambos jóvenes bajaron con el pelo mojado y engelatinado, y, sin dejar de provocar constantemente al guía que nos acompañaba, emprendimos nuevamente el camino a la oficina de la Subdirectora en donde se realizaron las entrevistas planteadas.

Era la una y media de la tarde cuando llegamos a la institución, dispuestas a facilitar el taller sobre factores de la noticia correspondiente al módulo temático II. Al pisar la entrada, el vigilante nos preguntó si íbamos al torneo. “¿Cuál torneo?”, pregunté con muchísimo asombro. Nos informó, entonces, que se encontraban los representantes de la coordinación de juventud de la Alcaldía Metropolitana realizando un torneo de baloncesto con los adolescentes. Luego de comentar la molestia ante el hecho de no haber sido avisadas con anticipación, sabiendo el personal de la institución que todos los sábados asistimos a dictar un taller, decidimos presenciar la actividad y hacer un registro audiovisual, en vista de que habíamos llevado una cámara de video para la sesión de ese día. Dejamos nuestros carnets y entramos las siete facilitadoras a la Institución.

Toda una sorpresa. La cancha externa, el área a la que no le permiten acceder a los adolescentes bajo el argumento de posibilidad de fuga, por no contar ésta con rejas u otros recursos de seguridad, había sido limpiada y pintada y estaba convertida en un ambiente de fiesta. La música a alto volumen retumbaba en la pared trasera y los gritos y risas evidenciaban el buen humor de los muchachos; definitivamente un cambio de rutina.

Ya estaban jugando los dos primeros equipos. Al entrar saludamos a varios adolescentes, algunos de los cuales expresaron que el taller no podía hacerse porque estaban en actividad deportiva y que más bien nos quedáramos para verlos jugar. Las barras ovacionaban a sus respectivos equipos: el anexo A, anexo B, Semi-libertad y Alcaldía Metropolitana. Estaban presentes todos los guías de centro de la guardia de fin de semana, los directores de cada anexo y el director general de la Entidad de Atención, a quien se le solicitó permiso para hacer algunas tomas del torneo.

Al terminar la primera ronda clasificatoria, se sacaron los equipos de grabación y las facilitadoras Doris Ponce y Lorena Fréitez²⁸ comenzaron a realizar entrevistas a los adolescentes para recoger las impresiones de ese primer encuentro. Las reacciones fueron diversas, e iban desde actitudes negativas y de molestia ante el hecho de estar siendo grabados, hasta nerviosismo y emoción en el testimonio que daban respecto a su actuación como jugadores y al beneficio de actividades como esas que les permitían distraer la mente, salir del ocio y “descargarla”.

En la segunda ronda, el grupo anexo B resultó ganador del primer tiempo, y dieron testimonios sobre las estrategias de juego desarrolladas y las expectativas que tenían para el segundo tiempo. En este momento, luego de las entrevistas, cuatro adolescentes manifestaron el deseo de ser ellos mismos quienes grabaran e hicieran las entrevistas a los presentes para ver qué opinaban sobre la jornada.

Con las facilitadoras María Eugenia Fréitez, Lorena Fréitez y Doris Ponce presentes, el grupo de adolescentes del Anexo B rodeó al director de dicho centro para entrevistarlos

-Aquí estamos con el director del centro, -expresó el Adolescente 1 -, el director *dencentro* -repitió con tono seguro y en medio de algunas risas de sus compañeros

-¿Del *jentro*? Habla bieeen -lo interrumpió el director.

-¿Qué opina usted sobre el juego?

-¿De ustedes? ¿De ustedes? -preguntó con cierto tono incisivo

-¡Sí del juego de nosotros!

-Que son una cagada toditos, que no sirven pa' un coño, no sirven pa' nada, que son una mierda -respondió el director mirando fijamente a la cámara y luego soltó una carcajada.

-No te expreses así vaaale -le dijo el Adolescente 2 mientras se escuchaba alguno que otro insulto de los compañeros que se iban retirando en actitud molesta.

Por su parte el Adolescente 1, quien conducía la entrevista, se dio la media vuelta con la cámara y dijo que esta entrevista iba a ser censurada, fingió que el director le solicitaba que lo siguiera grabando, y expresó:

-No no no quiero grabarte más, eres burda de falta de respeto.

Luego fueron hacia las facilitadoras, las entrevistaron y regresaron los equipos de filmación. Se incorporaron al equipo. Venía el segundo tiempo.

²⁸ Estudiantes de Psicología Social, UCV. Integrantes del colectivo Voces Latentes y facilitadoras del proyecto *Libreparlantes*

A pesar de que la visita de seis graffiteros al Carolina Uslar para pintar las paredes de la cancha interna del Anexo B no fue una actividad diseñada en el marco del taller de radio, se consideró parte de sus actividades al significar la posibilidad de sumar otro medio de expresión para los jóvenes internos. Esta actividad fue coordinada por Vive TV, a través de un proyecto de formación audiovisual, y consistía en la grabación de un programa sobre los graffitis como uno de los elementos de la cultura hip hop.

El jueves a las 9 am llegaron a las instalaciones los invitados, las coordinadoras de Vive TV y las facilitadoras del taller de radio: Fréitez y Gregson. Una vez adentro, se convocó al grupo participante del curso de televisión (un número reducido de adolescentes) que proponían un tema para realizar un programa y trabajaban en él durante 04 semanas. En esta oportunidad, se encontraban realizando el taller sólo 05 adolescentes de un total de 12, por lo tanto, serían sólo ellos quienes participarían en la actividad. Sin embargo, la presencia de graffiteros pintando muros en la institución representaba un evento muy atractivo para un grupo de adolescentes internados, por lo que no se hizo esperar la petición del resto de los adolescentes de querer participar. Como no había otra actividad que estuviese desarrollándose en la entidad en ese momento, se le solicitó tanto al director del Anexo B como a una de las psicopedagogas que formaba parte del equipo técnico que dejaran bajar al resto de los adolescentes para que también pintaran. La petición fue negada. Sólo los jóvenes que venían realizando el taller podrían participar. Así que sólo bajaron a estos cinco adolescentes, tras el argumento que sólo había una persona por parte del equipo técnico y así no se podría controlarlos. Informalmente, la psicopedagoga agregó que los adolescentes se habían portado muy mal esa semana y refirió el caso de uno de los adolescentes que había tenido una actitud muy grosera hacia el personal y no se le podía “premiar” con esta actividad.

La actividad comenzó con música y entusiasmo por parte de los presentes, se sacaron los aerosoles y se hicieron los primeros trazos sobre las paredes. Los adolescentes que no podían participar en la actividad observaban desde las ventanas, o detrás de la reja que separaba el patio donde se realizaba la actividad. Desde allí, con gritos, se comunicaban con los graffiteros.

- ¡Convive! Estamos aquí encerrados porque estos tipos no quieren que nos vacilemos este beta.

Asimismo, cantaban las canciones que sonaban en el equipo de sonido, y hacían preguntas a las facilitadoras sobre la actividad y las posibilidades de participar.

Los graffiteros, cada cierto tiempo, se acercaban a los adolescentes que se encontraban detrás de la reja, bien porque los adolescentes los llamaban o porque deseaban preguntarle a los adolescentes qué les hubiese gustado expresar a través de la pintura. Los jóvenes les pasaron sus franelillas blancas del uniforme para que estos le elaboraran dibujos. No paraban de hacer comentarios y sugerencias sobre los graffitis que se iban haciendo, e inclusive participaron en una entrevista a un grupo de productores audiovisuales detrás de la reja.

Al finalizar la elaboración de los graffitis, ya al final de la tarde, les fue permitido a los adolescentes ingresar a la cancha. Inmediatamente, algunos adolescentes tomaron aerosoles que habían sobrado y comenzaron a escribir en el suelo sus nombres o el nombre de la parroquia de la cual provenían. En este momento, una de las psicopedagogas intervino y llamó la atención a las coordinadoras de la actividad, razón por la cual éstas tuvieron que retirarles los aerosoles a los adolescentes. Es importante señalar que uno de los adolescentes que pudo participar en la actividad pese a tener como asignación prioritaria producir un programa de TV, espontáneamente tomó pintura y una pared y comenzó a dibujar por varias horas, mostrando satisfacción por ello. Sin embargo, la institución, a través de la psicopedagoga, constantemente vigilaba cada trazo realizado. Luego de la actividad, según comentarios de los maestros del Anexo B, el psicólogo que integra el equipo multidisciplinario diagnosticó este tipo de actividad perjudicial para el equilibrio psíquico de los adolescentes puesto que este tipo de pinturas (es decir, la técnica del graffiti) estimulaba pensamientos desajustados que podían devenir en desórdenes o conductas desadaptadas en el seno de la institución. Por otra parte, fue una crítica generalizada en el equipo multidisciplinario el lenguaje empleado por uno de los adolescentes que pintó una de las paredes y colocó el nombre de la parroquia de la cual proviene “Guarataro en pinta”, aludiendo que permitir este tipo de lenguaje “malandro” no ayudaba en nada al adolescente.

Cuaderno de registro de Campo I**Anotaciones de campo****Situación: Trato de personal técnico a los adolescentes. Salida a emisoras comunitarias****Lugar: Entidad de Atención Carolina Uslar****Día: Martes 25/04/06****Observadora participante: María Eugenia Fréitez**

Por fin llegó el día de salida a las emisoras comunitarias con el grupo del Anexo A, actividad que es pertinente desarrollar en este cuaderno de anotaciones por presentar diferencias importantes con respecto a las otras cuatro visitas realizadas en el pasado. Diferencias, en cuanto a las formas de control y vigilancia por parte del personal de la institución.

Durante los últimos dos meses, los adolescentes estuvieron haciendo la producción de los programas que transmitirían ese martes: *En medio del tablero* y *Nosotros contra el mundo*, para ser transmitidos por Radio Alí Primera y Radio Fe y Alegría. Esta actividad, que significaba la transmisión en vivo de dichos programas, había sido pautada para el cuatro de abril, pero el mismo día fue suspendido, porque el equipo técnico no se había percatado que faltaban seis de los trece permisos emitidos por las Juezas.

En el tiempo intermedio entre la visita suspendida y la realizada, el Equipo Técnico consideró oportuno cambiar las reglas de lo que habían sido las visitas a las emisoras comunitarias hasta ese momento. "Mejor que no se dio, porque ahora podemos hacerlo bien" reiteró en varias ocasiones el Director del Anexo A. Una de las disposiciones realizadas en ese sentido, fue un incremento de guías de centro en la visita así como la incorporación de otras autoridades como el mismo director y personal del Equipo Técnico.

A pesar de que el autobús estaba esperando en el estacionamiento desde las 07:30 AM, fue a las 9:00 AM cuando salieron los 13 adolescentes acompañados por 07 guías de centro (custodios). Todos salieron bañados, muchos con el cabello engominado, sonriendo, hablando en voz alta, saludando a las facilitadoras con entusiasmo, varios expresaron que ya era tarde y que debíamos apurarnos. Sin duda, la actividad significaba algo muy importante para ellos, más allá de transmitir un programa en vivo: ¡salir a la calle!

Después de un altercado con una de las representantes de la dirección por la ropa que dos adolescentes llevaban, salimos del Carolina Uslar a las 10 AM, rumbo a El Valle, allí se realizaría el primer programa. Durante el camino los adolescentes se asomaban por las ventanas e intentaban abrirlas pero no podían, pues era un bus ejecutivo. Sin embargo, comentaban sobre lo que veían en la calle, saludaban, lanzaban besos y piropos a las mujeres, ante lo que el cuerpo de guías solicitaba un mejor comportamiento.

En ese momento el trabajador social del Anexo A, expresó a las coordinadoras:

-Menos mal que estas ventanas no pueden abrirse. Sino no sé que hubiésemos hecho ante esta situación irregular. Mira qué falta de control, cómo se desbocan gritándoles a las mujeres.

Al llegar al edificio donde se encuentra Radio Alí primera, la sede de la Universidad Simón Rodríguez en El Valle, los vigilantes solicitaron hablar con nosotros para saber quiénes eran esos jóvenes y hacia dónde se dirigían. Una vez realizadas las explicaciones subimos, íbamos sobre la hora, entramos a la emisora, el espacio era pequeño y habían muchas personas: cinco coordinadoras del proyecto, trece adolescentes, siete guías de centro, el director del Anexo A, un trabajador social del equipo técnico y cinco integrantes de la emisora.

Los siete adolescentes que transmitirían el programa entraron a la cabina, se organizaron, repasaron la estructura y esperaron al entrevistado que llegó en diez minutos. El programa salió al aire. Mientras tanto, los otros siete adolescentes que conducirían el programa en la otra estación radial estaban dispersos: algunos revisando una computadora, otro conversando con el personal de la radio, y otros en el pasillo con el resto de los guías y las personas de las una oficina que estaba en ese mismo piso.

El espacio era bastante reducido. Dos Guías de Centro custodiaban la única entrada y salida del lugar. Los demás se encontraban pocos pasos detrás de los otros adolescentes, pendientes de cada movimiento que hacían. El Director junto al Trabajador Social del Equipo Técnico del Anexo A, se acercaban cada cierto tiempo a los guías y susurraban indicaciones a sus oídos. Luego, volvían al final de la oficina desde donde observaban atentamente todo lo que ocurría. Cabe destacar, que en ningún momento el personal se comunicó con las coordinadoras ni con el personal de la radio.

Uno de los adolescentes se dirigió al baño que se encontraba dos oficinas más allá de la emisora. Al caminar hacia allá, un guía de centro le reclamó el hecho de haberse movilizado sin solicitar permiso y se fue tras él. El joven, se volteó molestó y comenzó a mover las manos al tiempo que le decía:

-¿Pero cuál es el marcaje? Si sólo voy al baño, ahora uno no puede hacer pipí en paz

-Haz el favor y la próxima vez nos comunicas para dónde vas. Entra que yo te espero en la puerta. –le refutó inmediatamente el guía.

-Esto sí que no cuadra pero es nada. Ustedes encima de uno todo el tiempo, vayan a comprarse un helado, fúmense un cigarro, déjenos quietos que si nos queremos fumar lo hacemos en cualquier momento desde allá del Carolina.

La transmisión del programa culminó y debimos esperar la llegada del almuerzo para comer ahí mismo en la emisora. Luego de almorzar nos despedimos del personal de Alí Primera. El Director de Centro y el Trabajador Social del Equipo Técnico, emprendieron el viaje hacia la otra emisora en sus carros particulares, mientras que los adolescentes, las coordinadoras y los guías de centro abordamos el autobús.

Una vez allí, camino a Radio Fe y Alegría en La Urbina, hacía muchísimo calor, pues el aire acondicionado no servía, las ventanas no se podían abrir y el sol del mediodía arreciaba más fuerte que nunca. Durante este recorrido recibí la llamada de la presidenta del Consejo Nacional de Derechos del Niño, Lic. Arletis Martínez, quien sería una de las entrevistadas del programa. Ella, me preguntó por donde íbamos y, precisamente, estábamos pasando frente a la sede del Consejo, en la avenida Francisco de Miranda. Martínez me pidió que por favor la esperáramos que ella prefería irse en el autobús con los adolescentes. Por tanto, le solicité al chofer que por favor se estacionara frente al Parque del Este.

Estacionados frente al parque, muertos del calor, los adolescentes pedían bajarse para tomar agua o tomar aire, petición totalmente negada por el personal de la institución. Sin embargo, lograron pedir unas hamburguesas a un kiosco de perros calientes que estaba al lado del autobús. Cuando el señor hizo señas para entregar el pedido, los jóvenes se fueron hacia la puerta para buscarlos y se produjo una situación de desorden. Inmediatamente, uno de los guías comenzó a gritar:

-¿Por qué nos detuvimos en este lugar? Esto no estaba programado, a mí no me comunicaron que se debía esperar a esa señora. ¡Voy a llamar al Director de Centro para comunicarle la situación! No es posible que esto haya sucedido, no sé a quién se le ocurrió semejante cosa.

Al escuchar estas palabras, decidí interrumpir la intervención del guía quien no se dirigía a nadie en específico, pero que sin duda aludía al grupo coordinador de la actividad. Después de una discusión literalmente acalorada, seguimos el rumbo, era tarde para el programa y la Licenciada no terminó de llegar.

Al llegar a la emisora los vigilantes nos pidieron salir ellos primero para custodiar la entrada al edificio, así fue. Algunos de los jóvenes se fueron por las escaleras acompañados por los guías y otros por el ascensor. El programa fue transmitido sin inconvenientes y la actitud de los chamos mejoró notablemente.

No obstante, dado que no cabían en la cabina, hubo un grupo de adolescentes que debió permanecer en la antesala de la emisora. Nuevamente, el espacio era reducido y los guías permanecían detrás de los jóvenes. Una vez culminado el programa, varios adolescentes permanecían sentados en las sillas que se encuentran junto a la recepción de la estación, con los brazos cruzados y el ceño fruncido.

Al notar la actitud y sin saber qué había ocurrido por encontrarnos dentro de la cabina de grabación, le pregunté a uno de ellos sobre la situación.

-Esta salida así no va señorita. Esta gente montada todo el tiempo encima de uno es como estar en el Carolina – respondió con un tono de voz elevado.

• **Relación personal/adolescentes, lo analítico: Control Social II**

Una vez presentadas estas cuatro reseñas que dan cuenta de escenas de la relación personal-adolescente, podemos destacar algunos fragmentos para agruparlos en función a las categorías de análisis definidas: control de la información sobre el yo y luego separación del actor y sus actos.

Cuadro Nº 3: CONTROL DE LA INFORMACIÓN SOBRE EL YO²⁹

Mecanismos de Control Social: De forma indirecta	
Reseña 1	<p>FRAGMENTO 1 “A las nueve de la mañana, los adolescentes no sólo esperaban para dar inicio a lo pautado sino que se habían puesto algunos accesorios que indicaban la realización de una actividad que ameritaba vestirse mejor, verse bien: algunos llevaban gorras o gorritos, otros peinados diferentes, chaquetas, pulseras, etc”</p> <p>FRAGMENTO 2 “-Jóvenes -expresó alguien en voz alta- ¿A dónde creen que se dirigen vestidos así? No pueden estar en la Entidad en ese estado – expresó. - Ustedes muy bien saben que no está permitido el uso de gorras ni sombreros ni nada de esas cosas. Se me devuelven inmediatamente a la fase y se las quitan -exclamó.”</p> <p>FRAGMENTO 3 “- ¿Tú no entiendes que estamos haciendo un reportaje para el noticiero y tenemos que vernos bien? - ¡Es que esto forma parte de nuestra personalidad! ¿Por qué nos los tenemos que quitar? – gritó fuertemente el Adolescente 1.”</p> <p>FRAGMENTO 4 “- ¡Tú cállate, sapo! – le dijo el Adolescente 2- Aquí todo es una mente. Uno va a hacer una vaina bien y tienen que venir a echarlo a perder.”</p>
Reseña 2	<p>FRAGMENTO 5: “Aquí estamos con el director del centro, -expresó el Adolescente 1 -, el director <i>den centro</i> –repitió con tono seguro y en medio de algunas risas de sus compañeros -¿Del <i>jentro</i>? Habla bieeen –lo interrumpió el director. -¿Qué opina usted sobre el juego? -¿De ustedes? ¿De ustedes? –preguntó con cierto tono incisivo -¡Si del juego de nosotros! -Que son una cagada toditos, que no sirven pa’ un coño, no sirven pa’ nada, que son una mierda –respondió el director mirando fijamente a la cámara y luego soltó una carcajada.”</p> <p>FRAGMENTO 6: “-No te expreses así vaaale –le dijo el Adolescente 2 mientras se escuchaba alguno que otro insulto de los compañeros que se iban retirando en actitud molesta. Por su parte el Adolescente 1, quien conducía la entrevista, se dio la media vuelta con la cámara y dijo que esta entrevista iba a ser censurada, fingió que el director le solicitaba que lo siguiera grabando, y expresó: -No no no quiero grabarte más, eres burda de falta de respeto.”</p>
Reseña 3	<p>FRAGMENTO 7 : “El psicólogo que integra el equipo multidisciplinario diagnosticó este tipo de actividad perjudicial para el equilibrio psíquico de los adolescentes puesto que este tipo de pinturas (es decir, la técnica del graffiti) estimulaba pensamientos desajustados que pudieran devenir en desórdenes o conductas desadaptadas en el seno de la institución”</p> <p>FRAGMENTO 8: “Fue una crítica generalizada en el equipo multidisciplinario el lenguaje empleado por uno de los adolescentes que pintó una de las paredes para colocar el nombre de la parroquia de la cual proviene “Guarataro en pinta”, aludiendo a que permitir este tipo de lenguaje “malandro” no ayudaba en nada al adolescente”</p> <p>FRAGMENTO 9: “Es importante señalar que uno de los adolescentes que pudo participar en la actividad pese a tener como asignación prioritaria producir un programa de TV, espontáneamente tomó pintura y una pared y comenzó a dibujar por varias horas, mostrando satisfacción por ello. Sin embargo, la institución a través de la psicopedagoga constantemente vigilaba cada trazo realizado.”</p>

En este cuadro se sintetizan los fragmentos considerados expresión del control de la información que ejerce la institución sobre el yo de los

²⁹ En cuanto a la primera categoría, no se incorporan fragmentos de la reseña 4, en vista de que no fueron identificadas acciones que pudiesen analizarse como expresión del control de la información sobre el yo.

internos. Así, podemos evidenciar a través del fragmento 1, la necesidad de los adolescentes de comunicar quién se es, a través del uso de determinados objetos personales, sobre todo ante la realización de una actividad en la que debían asumir el rol activo y participativo del periodista que interroga la realidad: un rol diferente al del interno que debe acatar normas, pedir permiso, obedecer órdenes y omitir respuestas.

El fragmento 2 explicita la acción deliberada de la institución por anular esta posibilidad de expresión. De esta manera, vemos cómo el representante institucional le ordena al interno qué es lo que debe comunicar de sí mismo. Y lo que debe comunicar de sí mismo son sólo aquellas expresiones que forman parte de una identidad uniformada. A través de estas acciones, la institución le está diciendo al individuo que no puede decir nada sobre sí mismo porque lo que cree de sí es objeto de rechazo y desprecio por parte de la institución.

Es así como se evidencia la mortificación del yo de la que habla Goffman, al verse afectadas tanto la búsqueda de reconocimiento como la de autonomía, ejes de la construcción identitaria: no se puede comunicar lo que se es porque es rechazado, el sujeto debe ser lo que la institución le ordena.

En el fragmento 3 observamos un sentimiento de impotencia derivado de la incongruencia entre la necesidad de expresar el yo y la imposibilidad para hacerlo, que vemos reflejado en la mayor parte del diálogo reseñado a través de gestos y reclamos. Al expresar frases como “forma parte de nuestra personalidad”, los adolescentes demuestran entender la expresión del yo como una necesidad subjetiva y en este sentido, perciben la norma de la institución como una agresión personal.

Este tipo de respuestas en su expresión más violenta, tal y como lo demuestra el fragmento 4, podría ser interpretada dentro del mecanismo de adaptación concebido por Goffman como intransigencia, que según este autor representa uno de los mecanismos de adaptación que desarrollan los internos como estrategias de sobrevivencia del yo.

Por otra parte, los fragmentos 5 y 6 presentados dan cuenta de la forma como la institución llega a exponer versiones negativas del yo de los sujetos. A través de un acto de burla, el personal transmitió una imagen desvalorada y, por lo tanto, una acción de rechazo y humillación pública a los adolescentes, en una ocasión que pudo haberse convertido en espacio de reconocimiento o de expresión de una versión favorable de los jóvenes por la buena realización de la actividad.

La institución, por lo general, declara que su trabajo tiene que ver con la configuración en el sujeto interno de una identidad ajustada al deber ser. Contrariamente, una actividad que podría haber representado una expresión de esa identidad idealizada que la institución aspira es ocasión para la imposición y mantenimiento del estigma. No existe, pues, posibilidad para los adolescentes de dejar de ser un sujeto infractor, por tanto, un sujeto que la institución exhibe como inservible: No se es deportista, se es siempre delincuente.

Podría argumentarse que sólo se trataba de un juego entre el director y los adolescentes. Sin embargo, el segundo fragmento que muestra la inconformidad o molestia de los adolescentes ante las expresiones del director, evidencia que los adolescentes percibieron un trasfondo de verdad en la información que de ellos se maneja y se hace pública, aunque estuviera disimulada por la risa de la autoridad en cuestión.

Asimismo, el fragmento 7 nos muestra la reproducción de un discurso patologizante en torno a los adolescentes, que se evidencia en considerar cualquier acto que no sea diseñado por la institución como una amenaza para el mismo sujeto y para quienes lo rodean. En este caso, específicamente, un acto expresivo que permite controlar la información sobre el yo para decir autónomamente que se piensa y, por tanto, quien se es, es interpretado por la institución como una actividad perturbadora.

Es importante resaltar, que el control institucional de la información sobre el yo, se evidencia en esta ocasión sobre el acto expresivo en sí

independientemente del contenido desarrollado por los adolescentes, en vista de que el graffiti como técnica de expresión gráfica representa una de las expresiones de la identidad social de los jóvenes de los barrios populares, y de allí del ser *malandro*. En el rechazo a este acto expresivo subyace el rechazo de la institución a toda una identidad social que en otros contextos es, al contrario, objeto de reconocimiento.

Nos encontramos con la tendencia institucional, explicada por Goffman, a despojar al sujeto de los roles y referentes del pasado así como a inundarlos de una lectura negativa. De hecho, al efectuar estos actos de control de la información sobre el yo, la institución da cuenta de las ideas que sobre los adolescentes internos maneja, demostrando nuevamente que el estigma se utiliza como marco interpretativo de las acciones que emprende el sujeto por decir quién es.

Así, aunque no se impuso directamente a los adolescentes, la acción institucional significó una exposición pública de la imagen peligrosa de los infractores transmitida a agentes externos que trabajan con estos jóvenes, lo que podría llegar a afectar dichas relaciones en el caso de que el agente externo interiorizara estas versiones sobre los individuos.

De igual manera, en el fragmento 8, vuelve a evidenciarse el rechazo a ciertos códigos y lenguajes que la institución trata constantemente de silenciar. Es decir, ahora el adolescente no es de Guarataro, simplemente es un interno del Carolina Uslar y por tanto no puede expresar de dónde viene, cómo hablan, cómo piensan y cómo son en su contexto de origen.

La institución, pues, rechaza los propios códigos de los adolescentes por interpretarlos asociados al vandalismo. Un rechazo a la forma en sí misma más allá del contenido. Se censura no lo que se expresa sino cómo se expresa: a través del graffiti y el hablar *malandro*. En este caso, el graffiti no es interpretado como expresión artística sino como elemento constitutivo de una cultura vandálica, no como expresión representativa de los jóvenes hoy en día, sino como actividad que puede causar desequilibrios mentales,

es decir, se niegan las características y códigos representativos de los jóvenes de sectores populares por significar para la institución un modelo riesgoso en el proceso “socioeducativo” que intentan desarrollar.

Ahora bien, cuando uno de los adolescentes logró emprender un acto autónomo de expresión, la institución intentó controlar el contenido de lo que expresaba, tal como lo muestra el fragmento 9: “Es importante señalar que uno de los adolescentes que pudo participar en la actividad pese a tener como asignación prioritaria producir un programa de TV, espontáneamente tomó pintura y una pared y comenzó a dibujar por varias horas, mostrando satisfacción por ello. Sin embargo, la institución, a través de la psicopedagoga, constantemente vigilaba cada trazo realizado”. Es decir, si bien aquí no se da un control sobre la forma de la expresión, era necesario vigilar la información que se hacía pública en la medida en que ésta representaba una vía de expresión utilizada por el joven para hablar de sí mismo.

Tenemos entonces que en la relación directa entre personal e internos se evidencia otro de los mecanismos de control social dentro de la institución de internamiento. En el trato cotidiano, muchas veces en nombre del cumplimiento de la normativa, el personal intenta imponerle a los adolescentes una identidad normalizada, ajustada al deber ser institucional. De esta manera, intenta controlar las formas en que deben expresarse y relacionarse con su entorno, así como el contenido de lo que transmiten de sí mismos. Estas acciones, de la mano con la separación del actor y sus actos, logran controlar la autonomía de los sujetos y en esa medida trabajan efectivamente sobre sus subjetividades provocando una mortificación del yo.

Cuadro N° 4: SEPARACIÓN DEL ACTOR Y SUS ACTOS

Mecanismo de control social		
	Planificación	Control de imprevistos
Reseña 1	<p>FRAGMENTO 1: “Después de repasar las preguntas en el aula, las adolescentes aguardaban con grabador en mano que el Guía de Centro de turno abriera la puerta que separa la fase del Anexo B del resto de la entidad. Pero antes de abrimos, el guía se acercó a las facilitadoras para informar que la dinámica habría de hacerse bajo ciertas disposiciones de seguridad: no podrían salir todos de una vez sino en grupos de dos adolescentes, acompañados por una facilitadora y un guía”</p>	<p>FRAGMENTO 2: “Ayyy ¿Quieres otra sanción? ¿Qué se suspenda la actividad? Tú eres el que menos debería tener esa actitud, ya que te falta poco para salir. El Reglamento Interno es muy claro y ustedes lo conocen. Deben utilizar el uniforme y punto. Eso no tiene discusión”</p>
R. 2	<p>FRAGMENTO 3: “Toda una sorpresa. La cancha externa, el área a la que no le permiten acceder a los adolescentes bajo el argumento de posibilidad de fuga, había sido limpiada y pintada y estaba convertida en un ambiente de fiesta”</p>	
Reseña 3	<p>FRAGMENTO 4: “Como no había otra actividad que estuviese desarrollándose en la entidad en ese momento, se le solicitó tanto al director del Anexo B como a una de las psicopedagogas que forma parte del equipo técnico que dejasen bajar al resto de los adolescentes para que también pintaran. La petición fue negada. Sólo los jóvenes que venían realizando el taller podrían participar. Así que sólo pudieron bajar estos cinco adolescentes, tras el argumento que sólo había una persona por parte del equipo técnico y así no se podría controlar a los adolescentes. Informalmente, la psicopedagoga agregó que los adolescentes se habían portado muy mal esa semana y refirió el caso de uno de los adolescentes que había tenido una actitud muy grosera hacia el personal y no se le podía “premiar” con esta actividad.”</p> <p>FRAGMENTO 5: “Los adolescentes que no podían participar en la actividad observaban desde las ventanas de sus fases en el segundo piso, o detrás de la reja que separaba el patio donde se realizaba la actividad. Desde allí, con gritos, se comunicaban con los graffiteros: -¡Convive! Estamos aquí encerrados porque estos tipos no quieren que nos vacilemos este beta! Asimismo, cantaban las canciones que sonaban en el equipo de sonido, y hacían preguntas a las facilitadoras sobre la actividad y las posibilidades de participar.”</p>	
Reseña 4	<p>FRAGMENTO 6: “En el tiempo intermedio entre la visita suspendida y la realizada, el Equipo Técnico consideró oportuno cambiar las reglas de lo que habían sido las visitas a las emisoras comunitarias hasta ese momento. “Mejor que no se dio, porque ahora podemos hacerlo bien” reiteró en varias ocasiones el Director del Anexo A. Una de las disposiciones realizadas en ese sentido, fue un incremento de guías de centro en la visita así como la incorporación de otras autoridades como el mismo director y personal del Equipo Técnico. “</p>	<p>FRAGMENTO 7: El espacio era bastante reducido. Dos Guías de Centro custodiaban la única entrada y salida del lugar. Los demás se encontraban pocos pasos detrás de los otros adolescentes, pendientes de cada movimiento que hacían. El Director junto al Trabajador Social del Equipo Técnico del Anexo A, se acercaban cada cierto tiempo a los guías y susurraban indicaciones a sus oídos. Luego, volvían al final de la oficina desde donde observaban atentamente todo lo que ocurría. Cabe destacar, que en ningún momento el personal se comunicó con las coordinadoras ni con el personal de la radio.”</p> <p>FRAGMENTO 8: “Uno de los adolescentes se dirigió al baño que se encontraba dos oficinas más allá de la emisora, al caminar hacia allá un guía de centro le reclamó el hecho de haberse movilizado sin solicitar permiso y se fue tras él. El joven, se volteó molestó y comenzó a mover las manos al tiempo que le decía: -¿Pero cuál es el marcaje? Si sólo voy pal baño, ahora uno no puede hacer pipi en paz -Haz el favor y la próxima vez nos comunica para dónde vas. Entra que yo te espero en la puerta. -Esto si que no cuadra pero es nada. Ustedes encima de uno todo el tiempo, vayan a comprarse un helado, fúmense un cigarro, déjennos quietos que si nos queremos fugar lo hacemos en cualquier momento desde allá del Carolina.”</p> <p>FRAGMENTO 9: “Al notar la actitud y sin saber qué había ocurrido por encontramos dentro de la cabina de grabación, le pregunté a uno de ellos sobre la situación. -Esta salida así no va señorita. Esta gente montada todo el tiempo encima de uno es como estar en el Carolina –respondió con un tono de voz elevado”</p>

En esta parte del análisis nos abocamos a las formas a través de las cuales la institución controla la posibilidad de acción de los sujetos internos. Encontramos entonces, en el primer fragmento, la tendencia institucional de ejercer una planificación rigurosa de cada actividad llevada a cabo en la Entidad. A pesar de que la grabación de entrevistas había sido previamente planeada con los adolescentes y anunciada por las coordinadoras del proyecto radial al Equipo Técnico de la entidad, la institución actúa para imponer las maneras de realización de la actividad a través sus propios ritmos y formas. Ritmos y formas que incrementan la presencia de la institución y disminuyen las posibilidades de los adolescentes de tomar decisiones propias, estén éstas en consonancia o no con la norma. La posibilidad de elección de qué hacer y cómo hacerlo es potestad de la institución y no de los adolescentes, quienes debieron olvidar lo decidido y adaptarse a lo que la institución indicó.

Otra forma más sutil de control sobre los actos del actor, tuvo que ver con la presencia de los guías de centro durante toda la actividad, nuevamente evidencia del panoptismo. Esta presencia de los vigilantes no tiene como único objetivo impedir que los adolescentes intenten fugarse, sino sobre todo recordarles a cada instante cómo deben actuar según el deber ser.

Por otro lado, la respuesta de los adolescentes a la que hacíamos mención en el análisis anterior, tendiente a refutar la imposición identitaria institucional a través del concepto de Goffman sobre la intransigencia, forma parte del tipo de respuestas previstas por la institución. Así, observamos como éstas devienen, tal y como lo evidencia el Fragmento 2, en lo que este mismo autor denominó como *looping*, es decir, la utilización de la respuesta del interno como el próximo ataque de la institución.

En efecto, según este autor un aspecto característico de la institución total tiene que ver con la disminución de la posibilidad de respuesta ante ataques contra el yo, y en especial el hecho de que estas respuestas,

consideradas normales en el curso de la vida ordinaria, sean utilizadas como una infracción merecedora de sanción.

En este sentido, la institución impuso nuevamente una separación entre el actor y sus actos cuando silenció los reclamos de los adolescentes a través de la amenaza de una sanción. La respuesta ante la agresión que implicaba la anulación del yo de los adolescentes, se transformó para el representante institucional en un nuevo desacato. La discusión cesó, coartando así la posibilidad de los adolescentes de decidir autodeterminadamente qué decir y qué hacer. En fin, la institución se impuso a los adolescentes a través de una planificación de las actividades que definía no sólo aspectos operativos sino formas de acción, expresión y relación.

El fragmento 3, referido a la restricción de acceso a la cancha externa, evidencia la intervención de la institución en la posibilidad de decisión de los adolescentes en cuanto al desplazamiento y la utilización de los espacios más amplios de la Entidad, en los que se podría desarrollar cualquier tipo de actividad deportiva, cultural o recreativa. Así, se trabaja sobre el control de las actividades que pueden o no desarrollar los adolescentes en la institución en combinación con las restricciones impuestas por la estructura física a través de puertas y rejas.

Por otro lado, en el fragmento 4 se da una de las más evidentes formas en que la institución separa al actor de sus actos. Dado que no estaba planificado, y a pesar de no estar realizando ninguna otra actividad en ese momento, la institución impidió la participación de una gran cantidad de adolescentes en una actividad excepcional y muy atractiva para ellos por significar una identificación con los códigos de la juventud popular urbana. Aquí la posición inflexible de la institución es justificada a través de la sanción, razón que estuvo por encima de la consideración de permitir participar a la mitad de la población en una actividad educativa y, al mismo tiempo, recreativa.

Esta acción institucional produjo en los adolescentes un sentimiento de impotencia y frustración al evidenciar que no tienen la autonomía para decidir y sentir que dicha acción tenía como fin causarles molestia, e incluso de alguna manera, agredirlos, tal y como lo podemos observar en el Fragmento 5.

En el fragmento 6 observamos una tendencia planificadora por parte de la institución con el incremento de los guías y demás autoridades que participarían en la visita. Este aumento no tenía otra finalidad que hacer más eficiente el control sobre el actor y sus actos, al hacer más personalizada y constante la vigilancia. Así, como veremos en los próximos fragmentos, esta planificación se dio para ponerla al servicio del control de imprevistos que pudieran surgir en el desarrollo de la actividad.

En este sentido, tenemos que en los otros dos fragmentos, el 7 y 8, se evidencia la exacerbación de la vigilancia tanto de parte de los guías, que seguían de cerca cada paso de los adolescentes, como del Director de Centro y el Trabajador Social, quienes de lejos permanecían atentos a los acontecimientos.

Con esta actitud, fue imposible desarrollar un proceso comunicacional entre el personal de la institución y los adolescentes, así como tampoco se evidenció muestra alguna de reconocimiento a los adolescentes por el cumplimiento satisfactorio de los objetivos de la actividad socioeducativa que se estaba llevando a cabo, sino que, por el contrario, se percibía a través del lenguaje corporal de las autoridades la sospecha latente de que los jóvenes cometerían una infracción en cualquier momento. De esta manera, observamos un incumplimiento del deber de la institución al no representar un soporte motivacional para el desarrollo de actividades educativas, las cuales se suponen cónsonas con los fines declarados que justifican su existencia según la LOPNA.

Esta presencia controladora de la institución se hace evidente cuando el adolescente verbaliza que: “Es como estar en el Carolina” (fragmento 9).

En otras palabras que, independientemente del contexto físico, la institución había sido trasladada a las emisoras radiofónicas a través de las formas disciplinarias de regulación del actor y sus actos, que como bien dice Foucault, empieza con el despliegue de las miradas, es decir, de la vigilancia.

Es, pues, a través de la acción del personal institucional donde se concreta de manera directa e intensiva el control de la autonomía del sujeto. Las escenas que dan cuenta de la separación del actor y sus actos ilustran las formas como la institución ejerce su dominio sobre las identidades de sus internos, despojando a los sujetos de su capacidad de decisión, expresión y libertad de acción. No obstante, observamos cómo en la mayoría de los casos los representantes institucionales justifican su accionar arguyendo darle cumplimiento al marco normativo. Es por lo tanto que pasamos a describir y analizar los documentos que constituyen este marco.

•Marco Normativo, lo descriptivo: Control Social III

Presentamos a continuación extractos del Reglamento Interno y del Manual de Convivencia de la Institución, aprobados en junio del 2005 y vigentes en la actualidad. De esta manera, los textos extraídos se clasifican de acuerdo a las categorías de análisis que venimos desarrollando: *Control de la información sobre el yo* y *Separación del actor y sus actos*. Así exponemos en los cuadros 5 y 6 aspectos del Reglamento interno y, posteriormente, en los cuadros 7 y 8 fragmentos del Manual de Convivencia.

Cuadro Nº 5: CONTROL DE LA INFORMACIÓN SOBRE EL YO. REGLAMENTO INTERNO

Mecanismos de control social	
De forma directa	
Reglamento Interno	<p>1.- UNIFORME</p> <p>"3.1. <u>En cuanto al uso del uniforme.</u></p> <p>3.1.1. Para visita (familiar, especial) actos institucionales, biblioteca.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pantalón de mono largo en algodón azul marino ▪ Franela blanca de algodón ▪ Zapatos de goma corte bajo color negro o blanco. ▪ Medias deportivas. <p>3.1.2. Para capacitación laboral, terapias, abordaje psicosocial, comedor, sala de recreación:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pantalón de mono largo en algodón azul marino ▪ Franela blanca de algodón ▪ Zapatos de goma corte bajo color negro o blanco ▪ Medias deportivas. <p>3.1.3. Para la asistencia a actividades de la Escuela Bolivariana.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pantalón de mono largo en algodón azul marino • Camisa beige • Zapatos de goma de corte bajo color negro o blanco • Medias deportivas. <p>3.1.4. Para actividades deportivas y/o de entrenamiento físico</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pantalón de mono corto o largo en algodón azul marino ▪ Franela blanca de algodón o franelilla (camiseta) blanca de algodón ▪ Zapatos de goma corte bajo color negro o blanco ▪ Medias deportivas. <p>3.1.5. Para competencias deportivas</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Uniforme suministrado o indicado por la institución. En caso de requerirlo de acuerdo a la especificidad de la disciplina deportiva, se autorizará el uso de otra prenda de vestir o calzado. <p>3.1.6. Para permanecer en el área de dormitorios</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pantalón de mono largo o corto en algodón azul marino ▪ Franela blanca de algodón ▪ Franelilla (camiseta) blanca de algodón ▪ Zapatos de goma corte bajo color negro o blanco ▪ Se permitirá el uso de sandalias o chancletas de gomas antirresbalantes. ▪ Medias deportivas <p>3.1.7. Para traslados</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A tribunales, consultas en clínicas u hospitales (fuera de la entidad de atención) sólo será autorizado por el Juez de Ejecución. El adolescente esta obligado a utilizar el uniforme. ▪ En caso de emergencia comprobada se procederá a trasladar de manera inmediata al adolescente, debiendo informar al Juez de la causa o al Fiscal de Ejecución de manera inmediata a fin de recibir indicaciones o mandar oficio al día siguiente. El adolescente o joven adulto debe ser trasladado por una comisión policial y en compañía de un guía de centro. <p>NOTA: El suministro de estas prendas de vestir estará a cargo de algún integrante del grupo familiar del adolescente, las mismas deberán cumplir con lo establecido en el reglamento interno, en los casos de adolescentes carentes de apoyo familiar, la entidad dotará del uniforme reglamentario al mismo."</p> <p>Cabe destacar que en el resto de la normativa se hace énfasis en el uso obligatorio del uniforme en cualquier actividad desempeñada por los adolescentes. Así, el uniforme es una constante en todo el Reglamento Interno se esté hablando del comedor, las actividades educativas o el aseo.</p> <p>OBJETOS PERSONALES</p> <p>"3.2. <u>Normativa por áreas.</u></p> <p>3.2.1. <u>Áreas de dormitorios</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cada joven es responsable de sus pertenencias, entre las cuales sólo se permiten: dos (02) pares de zapatos, un (01) par de sandalias, dos (02) monos azules de algodón, cuatro (04) franelas y cuatro (04) franelillas blancas; además de los artículos de limpieza y aseo personal. 2. Será objeto de medida disciplinaria el adolescente que deteriore las instalaciones: (Ej.: rayar o escribir, colocar afiches de contenidos inadecuados al ambiente del dormitorio en las paredes del mismo). 3. Prohibido colocar hamacas, cobijas, sábanas, otros en las ventanas, paredes y puertas de las habitaciones."

Cuadro N° 6: SEPARACIÓN DEL ACTOR Y SUS ACTOS. REGLAMENTO INTERNO

Relación personal/ adolescentes Reglamento interno	Mecanismos de control social Planificación de los actos
	<p> “3.2. Normativa por áreas. 3.2.1. <i>Áreas de dormitorios</i> 4. Cada joven debe permanecer ubicado de acuerdo a la organización de la cartelera que se encuentra en la supervisión. 5. Es obligatorio el cuidado y la limpieza del área de dormitorios, por lo que debe existir una planificación que indique responsable y días de la limpieza de los mismos. 6. Las camas deben estar correctamente tendidas antes de salir a la rutina. 7. Se prohíbe permanecer desnudo, en interiores o sólo cubierto con toalla de baño dentro de esta área. </p> <p> 3.2.3. <i>Aula</i> 1. Asistir puntualmente a la hora asignada y con el uniforme reglamentario. 2. Observar orden y disciplina: Mantener silencio y prestar atención a la clases y/o indicaciones de los docentes 3. Los adolescentes participarán en la actividad que les programe el docente, siguiendo instrucciones 4. Pedir permiso para utilizar o tomar algún material. 5. Es obligatorio asistir al aula. </p> <p> 3.2.4. <i>Piscina</i> 1. Los jóvenes deben salir en formación manteniendo el orden y en compañía de por lo menos dos (02) Guías de Centro, siempre y cuando el grupo no exceda de 15 jóvenes. 2. Está prohibido salirse del área de piscina o estar en otra área sin el consentimiento del Guía de Centro responsable de la actividad, de lo contrario recibirá una medida disciplinaria. 3. Si el joven se le hacen dos llamados de atención por tener una conducta inadecuada, el próximo llamado irá acompañado de la suspensión inmediata de la actividad para él y suspensión de este privilegio por dos semanas. 4. El equipo técnico evaluará después de la incorporación del adolescente a la rutina del centro, en que momento es procedente la salida a la actividad de piscina </p> <p> 3.2.5. <i>Baño</i> 1. La asistencia a está área debe ser notificada al facilitador o Guía y la permanencia en la misma no excederá en tiempo de diez a quince minutos. 2. Un adolescente designado por el facilitador responsable de la actividad dirigirá la oración para bendecir los alimentos, estando todos de pie. 3. Al terminar de comer, pedirá permiso al facilitador para levantarse de la mesa. 4. Practicar buenos modales en la mesa (masticar con la boca cerrada, evitar colocar los codos sobre la mesa, evitar conversar con la boca llena). 5. Colocar la bandeja, vasos, cucharas y cualquier otro utensilio usado en el lugar indicado para tal fin. 6. Una vez terminada la actividad, los adolescentes se dirigirán a sus habitaciones. 7. Está prohibido quitar la comida al(los) compañero(s), sentarse fuera del lugar indicado por el facilitador, tirar la comida a los compañeros, al piso, a los facilitadores, hablar durante la comida, entrar al comedor sin el uniforme reglamentario, subir comida al área de habitaciones. </p> <p> 3.2.7. <i>Actividad recreativa</i> 1. El uso de la televisión será autorizado por el supervisor de acuerdo a la tabla de rotación por áreas que debe existir en cartelera. 2. El uso de los radios, reproductor de películas de DVD - VCD y/o equipos de sonido, será autorizado por el facilitador del turno de acuerdo al comportamiento observado en la fase. Así mismo el uso de ambos estará limitado a la rutina establecida. </p> <p> Nota: cualquier incumplimiento de la normativa acarrea una medida disciplinaria” </p>

Cuadro Nº 7: SEPARACIÓN DEL ACTOR Y SUS ACTOS / PLANIFICACIÓN. MANUAL DE CONVIVENCIA

Mecanismos de control social	Planificación
<p>Manual de Convivencia</p>	<p>“b. Registro Conductual Diario La evaluación diaria de las conductas del adolescente se realizará de manera individual, donde a cada adolescente se le asignará mensualmente una hoja individual de Registro Conductual (ver anexo) que contempla las diferentes actividades que realiza diariamente. Esta puntuación se registra con un puntaje de 1 (incumplimiento o cumplimiento a destiempo de la actividad); 2 (cumplimiento regular o básico de la actividad) y 3 (cumplimiento excelente de la actividad), tomando en consideración en todos los casos, aspectos tales como: compañerismo, cooperación, responsabilidad, autonomía, respeto, orden, disciplina, cuidado del entorno, comunicación adecuada, entre otros.</p> <p>Actividades a evaluar Las actividades diarias del Registro Conductual, evaluarán aquellas conductas emitidas por los adolescentes y que se esperan sean internalizadas por éstos como parte de su crecimiento personal - social, las cuales se definirán de la siguiente manera: LEVANTADA: Incorporarse a la hora señalada con puntualidad y realizar el arreglo de la cama ASEO PERSONAL: Consiste en bañarse, cepillarse, peinarse y vestirse con el uniforme en los horarios establecidos. LIMPIEZA: Realizar el mantenimiento (barrer, recoger la basura, coletear el piso) del cuarto, además de ordenar los estantes; igualmente, las área comunes de la Fase (pasillo, baño, paredes, entre otros). DESAYUNO/ALMUERZO Y CENA: Asistir al lugar establecido (comedor), con puntualidad, respetar las normas, los modales y costumbres durante la actividad, botar los desperdicios al finalizar; además de colocar la bandeja y otros utensilios usados en el lugar asignado. COMISION: Efectuar en los horarios establecidos para tal fin, la limpieza de pasillos, comedor, baños, patios internos, cuarto de supervisión, utensilios de comida, entre otros. ASISTENCIA A TALLER: Asistir sistemáticamente a la(s) actividad(es) de formación laboral, con puntualidad, respetando las normas de higiene y seguridad en dicha área. ASISTENCIA AL AULA: Asistir de manera regular y con puntualidad, respetando las normas del área, mostrando motivación hacia la realización de las actividades y guardando un comportamiento adecuado. ASISTENCIA A LAS ENTREVISTAS TERAPÉUTICAS: Asistir a la entrevista cuando es solicitado por el equipo tratante o cualquier personal del equipo técnico, con el uniforme reglamentario y manteniendo una conducta de respeto hacia el entrevistador. DEPORTES: Asistir y participar regularmente a las actividades programadas, con puntualidad, mostrando orden y disciplina. ASAMBLEAS: Asistir y participar, con puntualidad, respetando los acuerdos tomados, las normas del buen oyente y hablante, sin agredir a sus compañeros y figuras de autoridad. ACTIVIDADES RECREATIVAS Y CULTURALES: Participar regularmente en todas las actividades programadas para tal fin, observando respeto hacia las normas y adecuado comportamiento. ACOSTADA: Realizar dicha actividad con puntualidad (dirigirse a la Fase y cuarto asignado, manteniendo el orden y silencio para disponerse a dormir), y observando adecuado comportamiento. TALLERES DE CRECIMIENTO PERSONAL: Asistir sistemáticamente a dicha actividad, con puntualidad y participando con interés y entusiasmo, respetando las normas del buen hablante y oyente.”</p>

Cuadro N° 8: SEPARACIÓN DEL ACTOR Y SUS ACTOS / CONTROL DE IMPREVISTOS. MANUAL DE CONVIVENCIA.

Mecanismos de control social Control de Imprevistos:SANCIONES	
	Conductas
Manual de Convivencia	Medidas
	<p>“a. Faltas leves. Son aquellas conductas que violan las normas establecidas por este Reglamento, pero que no representan peligro o riesgo para los demás adolescentes ni para el personal y no afecta el desarrollo normal de las actividades dentro de la entidad. 1. Tener el cuarto o cama desordenado o en condiciones de desaseo. Colocación de hamacas, cobijas, sábanas o paños en las paredes, ventanas y puertas de los dormitorios. 2. Descuido de la apariencia personal “no bañarse”, corte de cabello inadecuado y uso inadecuado del uniforme. Decoloración de cabellos, bigotes, patillas, cejas y barba. 3. Usar tono de voz alto y palabras obscenas hacia compañeros, familiares o personal de la Entidad. 4. Uso de apodos o motes. 5. Ausentarse injustificadamente de sus actividades o grupos, sin autorización del personal responsable. 6. Llevar alimentos perecederos y que necesiten refrigeración al dormitorio. Mantener envases con desperdicios en dicha área ó conductas similares de desaseo 7. Irrespetar los acuerdos de las Asambleas. 8. Ingresar a áreas restringidas sin ser autorizado (área administrativa, supervisión, fases, dormitorios) 9. Romper bombillos. 10. Rayar paredes en cualquier área de la Entidad. 11. Colocar afiches, fotos y/o estampas de contenidos inadecuados al ambiente del dormitorio en las paredes del mismo 12. Otras que se determinen por alguna otra circunstancia no especificada</p> <p>“ b. Faltas Graves. Son aquellas conductas que constituyen trasgresión o violación de las normas d este Reglamento, que por su trascendencia obstaculizan o ponen en peligro el libre desenvolvimiento de los adolescentes y el personal dentro de la Entidad. 1. Fomentar indisciplina (groserías, altanería, saboteo, otros). 2. Tenencia de objetos tales como yesqueros, fósforos, correas, radios, walkman u otros, no permitidos según el Reglamento. 3. Agresiones verbales y /o físicas hacia compañeros, figuras de autoridad, familiares y visitantes. Irrespeto en cualquiera de sus formas. 4. desacato a las instrucciones dadas por las figuras de autoridad en la Entidad. 5. Negarse a comer injustificadamente, botar la comida deliberadamente o negarse a recibir tratamiento médico sin justificación. 6. Realizar necesidades fisiológicas fuera de su lugar y/o lanzarlas deliberadamente por ventanas, puertas, escaleras o cualquier otra área o espacio de la Entidad. 7. Presionar al (a los) compañero(s) con la entrega de dinero u objetos personales por razones tales como: entrega o préstamo de ropa y enseres personales, uso de sillas y mesas, protección u otras circunstancias no especificadas. 8. Coaxionar a sus compañeros con actitudes negativas o violentas. 9. Otras que se determinen por alguna otra circunstancia no especificada.”</p> <p>“c. Faltas Gravísimas. Son aquellas conductas que constituyen infracción o violación de las leyes nacionales y de las normas establecidas en este Reglamento, que por su violencia o agresividad adquiera trascendencia que represente no sólo un obstáculo para la vida dentro de la Entidad, sino que ponen en riesgo inminente y peligro su propia vida y seguridad, y de las demás personas que se hallen en el interior de la misma. 1. Participar en motín. 2. Tenencia y consumo de drogas, alcohol, cigarrillos y psicofármacos. 3. Agresiones físicas con lesiones a (sus) compañero(s). 4. Robo y/o hurto. 5. Abuso, acoso o ejercicio sexual forzoso o no entre compañeros. 6. Huelga de hambre, riñas colectivas e instigación a realizar estas conductas. 7. Daño o destrucción de las instalaciones y equipos de la Entidad. 8. Intento de evasión, evasión y fuga de la Entidad. 9. Tenencia o fabricación de objetos contundentes, punzopetrantes o cortantes (tijeras, chuzos, cuchillos, destornilladores u otras herramientas, bolígrafos, laminas de metal, tubos, agujas, seguetas, discos compactos, alambres, espejos y, cualquier otro no señalado. 10. Otras de similar gravedad que se determinen por alguna otra circunstancia no especificada.”</p>

- **Marco Normativo de la Entidad, lo analítico: Control Social III**

La primera parte del Reglamento Interno citado en el cuadro N° 5, da cuenta del intento institucional de uniformar las identidades de los sujetos, prohibiendo de esta forma la expresión de preferencias personales y, por lo tanto, coartando una de las vías más importantes de extensión del yo. Tal y como se evidenció en las reseñas anteriormente analizadas, se promueve un desdibujamiento de los roles del pasado de los internos a través de una imposición que intenta expresar que esos sujetos en todo momento y en todo lugar solo son delincuentes. Aquí, portar el uniforme es vestir el estigma.

La planificación sobre el uso del uniforme llega al punto de establecer no sólo qué ponerse y para qué ocasión, sino además el número de pertenencias relacionadas a éste, evidenciando un control detallado de las posibles acciones del sujeto para expresar su yo.

Asimismo, se prohíbe que el sujeto interno le imprima al espacio toques personales que le permitan expresar quién es y apropiarse del lugar, como puede ser el colocar de afiches, fotos, hamacas o sábanas en paredes o ventanas.

Por otro lado, los ítems incorporados en el cuadro N° 6, representan la planificación detallada de las posibilidades de acción de los internos en cada contexto de la institución, para lo que se exponen una serie de prohibiciones que implican un trabajo sobre el cuerpo y sobre el tiempo de los sujetos que reduce a su mínima expresión su capacidad para decidir qué hacer con quién y cómo hacerlo. Vemos así, cómo cada interno de la institución tiene un lugar preestablecido (como por ejemplo el dormitorio asignado) que le impone no sólo un contexto infraestructural sino un mundo de relaciones y quehaceres inmodificable.

Muchas de estas prohibiciones se convierten en actos humillantes para los adolescentes, en tanto significan una intrusión en espacios íntimos y

una pérdida del poder de decisión sobre los actos más básicos de la existencia humana, como por ejemplo los referidos a la solicitud de permiso para ir al baño, así como la regulación del tiempo de estancia en el mismo.

En cuanto a la Nota, referida a las medidas sancionatorias por incumplimiento de alguno de estos parámetros, la podemos entender a la luz del concepto de *looping* definido por Goffman y explicado en la primera reseña de la caracterización de la Entidad de Atención. La reiteración de la Nota a lo largo de todo el reglamento, da cuenta de la consideración de la amenaza de sanción como mecanismo disciplinario por excelencia.

Por su parte, el Manual de Convivencia, específicamente, el Registro Diario Conductual expuesto en el cuadro N° 7, plantea la evaluación del cumplimiento del régimen disciplinario planteado en el Reglamento Interno, para lo que se desglosa el cómo debe hacerse cada una de las actividades que forma parte de la rutina diaria del adolescente en la institución, lo en su conjunto se traduce en el deber ser del comportamiento del individuo interno.

En este sentido, el Registro Diario Conductual no sólo coarta al actor en la toma de decisiones con respecto a la ejecución de sus actos a través de la planificación de todo su día, sino que además el sujeto se sabe observado y evaluado en cada uno de estos actos. La autoridad es, a diferencia de lo que ocurre en la vida ordinaria, una sola y omnipresente, lo que le permite un conocimiento completo de las acciones del sujeto que en cualquier momento puede ser manifestado públicamente. Este panoptismo, que procura la docilidad del sujeto, se justifica en la necesidad reparadora y de ajuste a la norma como por ejemplo cuando expresa las aspiración de que el sujeto internalice este régimen de vida como aprendizaje para su “crecimiento personal-social”.

En la pretensión de que el adolescente desarrolle transformaciones subjetivas, lo que subyace es la intención de controlar la información que éste expresa de manera directa o indirecta de sí mismo. Por esta razón, cuando se define el Registro Diario Conductual se afirma la necesidad de

evaluar las “conductas expresadas por el sujeto”.

Por otro lado, el interno, además de saber que está siendo vigilado, sabe que dicha vigilancia se traducirá en consecuencias concretas para su futuro próximo. Así, dependiendo del grado de obediencia o resistencia a la norma, el interno será objeto de privilegios o castigos. Los castigos funcionan como uno de los puntos fundamentales del control de imprevistos, tal y como veremos más adelante.

Ahora bien, el sistema de privilegios, como la otra cara de las sanciones, funcionan como reforzamiento positivo para los sujetos ajustados a la norma y constituyen para Goffman un punto importante en la dinámica de la Institución Total, porque permiten realizar actos considerados naturales y básicos de la vida en sociedad, pero que en el internamiento son regulados. En el caso del Carolina Uslar, el otorgamiento de privilegios o castigos funciona según un sistema numérico de suma y resta de puntos dependiendo del cumplimiento o no de lo previsto por el deber ser. Vale la pena destacar que este sistema presenta carencias evaluativas, en tanto no considera objeto de otorgamiento de privilegios o castigos las acciones que tienen que ver con el desarrollo de capacidades intelectuales o físicas diferentes a las establecidas como rutina diaria en el régimen disciplinario, como por ejemplo podría ser el rendimiento académico o la participación sobresaliente en actividades deportivas o culturales. De esta manera, la evaluación se realiza en función a las muestras de obediencia, sumisión o adaptación a la normativa impuesta por la Institución por parte de los internos.

Por último, en el cuadro N° 8 se muestra cómo la institución planifica también los tipos de desobediencia y resistencia a las normas y desarrolla un sistema clasificatorio que prevé determinados tipos de sanciones para cada una de éstas. Este sistema funciona de manera directa cuando se produce alguna violación a la norma y se aplica la sanción pero también de forma indirecta a través del *looping*, es decir, con la certeza constante de que se puede ser castigado siempre y en todo lugar, lo que genera en el interno un

sentimiento de vulnerabilidad e inseguridad, que forma parte de lo que Goffman denominó como la mortificación del yo, propio de las instituciones totales.

Consideramos importante dedicar un análisis detallado de varias de las faltas especificadas, éstos son, entre las leves: colocarse apodos entre los compañeros y colocar afiches en las paredes. Ambas faltas hacen manifiesta la intención controladora de la institución sobre la información que expresan los internos de si mismos, en sus códigos y a través de sus preferencias individuales. Asimismo, ente las faltas graves, llama particularmente la atención la determinación de sanción por dejar de comer o rehusar tratamiento médico, siendo ambas acciones de exclusiva inherencia personal y podría interpretarse como ejercicio del derecho a manifestar establecido en el artículo 83 de la LOPNA. Así, tanto la huelga de hambre como el decidir si se quiere la vida o no y en qué condiciones son acciones que históricamente han sido interpretadas como mecanismos de protesta límite. De igual manera, el motín, valorado como una falta gravísima, puede considerarse como expresión de protesta, en la cual se pone en riesgo la propia vida de los internos y, generalmente, se produce por la inconformidad extrema respecto a las condiciones del establecimiento y las situaciones suscitadas en la misma.

Por último, es necesario resaltar el ítem común a las tres faltas, donde se establece que serán objeto de sanción “Otras de similar gravedad que se determinen por alguna otra circunstancia no especificada”. Tal amplitud de términos deja a discrecionalidad de la autoridad vigente la definición de lo que es una falta, lo que se presta a abusos de poder y violación de derechos humanos de los adolescentes internos: en cualquier momento y por cualquier razón no especificada en ninguna normativa puede suscitarse una sanción leve, grave o gravísima para ellos.

• **Mecanismos de control social I, II y III: Resumen analítico**

Presentamos en el cuadro N° 9 un resumen de nuestras observaciones descriptivo-analíticas³⁰ referidas a los tres mecanismos de control social desglosados anteriormente que dan cuenta de las características de la entidad de atención Carolina Uslar como Institución Total, en tanto institución para el aislamiento social del individuo donde se despliegan específicos mecanismos disciplinarios. Es a través de estos mecanismos que la institución prohíbe a los adolescentes la expresión de sus identidades e intenta imponer una idea reparadora de sus sociabilidades, aspiración que, convertida en una dinámica mortificante para los sujetos, termina por reforzar/imponer una imagen estereotipada del sujeto, es decir, un estigma, que en el caso de una institución para la privación de libertad por sanción penal es la del preso, la del delincuente.

³⁰ En las conclusiones del trabajo se presentan las conclusiones tanto de este capítulo como del que presentamos a continuación.

Cuadro N° 9: Mecanismos de control social: Resumen analítico

Mecanismo de control social			
	Control de información sobre el yo	Control del actor y sus actos	Rasgos de la Institución Total
Estrut. Física	Espacios iguales. Inexistencia de espacios para objetos personales. Violación a la intimidad	Puertas y rejas que separan los espacios. Puestos de vigilancia cada ciertos metros.	Pérdida del control sobre el yo expresada en la inexistencia de espacios para expresar el yo y en las consecuencias de las contaminaciones materiales y personales. Pérdida sobre los actos evidenciada en la imposibilidad de trasladarse libremente a razón de la existencia de instrumentos panópticos y obstáculos en el camino.
Relación Personal/Adoles.	- Imposibilidad de portar accesorios o indumentaria propia. - Expresiones descalificativas hacia los adolescentes. - Versión pública sobre condición anormal de los sujetos asociada al vandalismo. - Vigilancia de la información que se hace pública. (Graffiti)	- Planificación de cada actividad. - Amenaza de sanción ante respuesta de l interno. - Restricción de desplazamiento por los espacios de la institución. - Prohibición de participación no prevista en actividades de expresión. - Exacerbación de vigilancia y control.	Pérdida del control de la información sobre el yo que deviene en la presencia del estigma a través de expresiones patologizantes y/o despreciativas del sujeto infractor, así como a través del despojamiento de los roles y referentes del pasado. Pérdida del control sobre los actos expresada en un control de la institución sobre el cuerpo de los internos y de sus respuestas a través de la utilización del looping, así como de una planificación rigurosa de las actividades cotidianas utilizando para tal fin la acción panóptica.
Marco Normativo	-Uniformes. -Carencia de objetos personales	-Normativa por áreas. -Normativa por actividades. -Vigilancia y evaluación constantes. -Sistema de privilegios y sanciones.	Pérdida del control de la información del yo -Uniformidad y desdibujamiento de la diferencia y del pasado del individuo. -Contaminaciones materiales Separación del actor y sus actos -Planificación de cada ovimiento del individuo para un control de su cuerpo y su tiempo que imposibilita la toma de decisiones. -Panoptismo. -Sistema de sanciones como mecanismo disciplinario para la adaptación a la norma. Particularmente llamativa es la imposibilidad de protesta.

CAPÍTULO II: EL PROYECTO RADIAL LIBREPARLANTES

Este apartado de la investigación responde a nuestro objetivo de describir lo que ha sido el desarrollo de *Libreparlantes* desde nuestra primera visita a la Entidad en junio del 2005 hasta el mes julio de 2006. En principio explicita quién es el colectivo que desarrolla el proyecto, para luego ahondar en las actividades desarrolladas y los resultados obtenidos en términos de talleres, productos radiofónicos y transmisiones públicas.

El colectivo *Voces Latentes* se creó en mayo de 2005 por iniciativa de cuatro estudiantes de Comunicación Social y cuatro de Psicología Social de la UCV³¹, quienes en un interés por acercarse a las comunidades para trabajar en el área de derechos humanos, específicamente de niños y adolescentes, decidieron constituirse como Grupo de Extensión de la Facultad de Humanidades y Educación y, posteriormente, de la Escuela de Comunicación Social de la UCV (Ver Anexo 1 y Anexo 2). Para junio de ese mismo año, el colectivo, plantea realizar su primer proyecto de intervención social: *Libreparlantes: Proyecto radial para la promoción de nuevas practicas en adolescentes privados de libertad*, en la Casa de Formación Integral Carolina Uslar de Rodríguez del INAM.

El proyecto *Libreparlantes* se convirtió en la materialización de la necesidad expresada por parte de este grupo de estudiantes universitarios de acercarse a la realidad social para plantear alternativas a problemáticas sociales concretas, en esta oportunidad, la creación de vínculos comunicativos para los adolescentes infractores internados en la entidad de atención Carolina Uslar. En este sentido, en el proyecto se propuso la creación una emisora comunitaria en la Entidad como instrumento para que

³¹ Las estudiantes de Psicología son: Doris Ponce, Lorena Fréitez, Rebeca Gregson Carolina Graterol. Por su parte, los estudiantes de Comunicación Social que han participado son: Víctor Fernández, Hildriana Guevara, Luis Carlos Días, Miguel Márquez, Chintya Figueroa y las autoras de este texto, Adriana Gregson y María Eugenia Fréitez

los adolescentes se apropiaran de la práctica comunicacional, a través del ejercicio de un quehacer que les permitiría desarrollar un nuevo tipo de relación con la comunidad, a pesar del aislamiento. La idea consistía en un acompañamiento a través de un proceso de formación que luego sería multiplicado por los mismos adolescentes mediante el intercambio de conocimiento con los internos que fuesen ingresando a la institución.

No obstante, la Comisión Nacional de Telecomunicaciones (CONATEL), negó, en conversación con dos integrantes de *Voces Latentes*, la posibilidad de una habilitación, argumentado, por un lado, la dificultad que representaría la creación de una Fundación Comunitaria en una institución privativa de libertad, siendo éste un requisito indispensable para la conformación de una emisora comunitaria, y por el otro, la saturación del espectro radioeléctrico en el Distrito Capital³².

Es en este momento cuando *Voces Latentes* se propone obtener una figura jurídica y se constituye como Asociación Civil (Ver Anexo 3) así se plantea la búsqueda de financiamiento para la creación de un estudio de grabación radiofónico dentro de la Entidad de Atención. Ya no sería una emisora radiofónica sino un estudio de grabación desde el cual los adolescentes privados de libertad podrían producir y conducir programas radiales, para luego transmitirlos a través de la red de emisoras comunitarias de la capital.

Dado que tanto la consecución del financiamiento para el acondicionamiento acústico y la compra de los equipos radioeléctricos, como los permisos para funcionar demorarían, la propuesta de *Libreparlantes* con la que se acercó *Voces Latentes* a los adolescentes internados se dividió en tres etapas:

- 1.- Conociéndonos: Motivación y construcción conjunta del proyecto.
- 2.- Capacitación: Desarrollo de Módulos Temáticos
- 3.- Libre expresión: Producción y Transmisión continua de programas

³² Entrevista a Magali Reyes, Departamento de Radio y Televisión Comunitaria, Mayo 2005

Con esta idea general, *Libreparlantes* inició sus actividades con los adolescentes, pero con la intención de realizar la construcción de los objetivos específicos a partir del conocimiento obtenido de la acción y sobretodo en relación con los intereses expuestos por los propios protagonistas, los adolescentes. Cabe destacar que para la finalización del período analizado en este trabajo de investigación el proyecto aun no había iniciado la tercera etapa, la cual obviamente no será incorporada en este estudio.

A continuación, entonces, la descripción de las dos primeras etapas. Dada la diversidad de actividades llevadas a cabo y los productos realizados, la explicación de las dos etapas se realizará atendiendo el siguiente esquema:

1ª Etapa, Conociéndonos: Motivación y construcción conjunta

Tal y como su nombre lo indica, esta etapa inicial del proyecto pretendió construir junto a los jóvenes la propuesta de trabajo. Por lo tanto, los objetivos de esta primera etapa tenían que ver, en primer lugar, con conocer al grupo de adolescentes con el cual se trabajaría para dar a conocer la idea del proyecto y promover su participación. Al mismo tiempo, esto nos permitiría nutrir la propuesta inicial con las visiones y los aportes de los jóvenes.

Para ello, se planificaron sesiones que utilizaron dinámicas grupales acordes a las características de la población, con el fin de crear un ambiente de confianza y horizontalidad en donde facilitadores y adolescentes se sintieran cómodos para trabajar.

Una vez en este punto, se desarrollaron sesiones en las que se introdujeron ideas generales sobre el trabajo radiofónico. A continuación, se detallan los resultados de esta primera etapa.

- 1 El diseño de seis talleres que fueron facilitados a tres grupos de jóvenes entre junio y septiembre de 2005; grupo que en total conformó una población de 29 adolescentes: 21 pertenecientes a la medida de *privación de libertad* (Anexo A y Anexo B) y 8 que se encontraban bajo la medida de *Semilibertad*. En total, 18 talleres dictados para la consecución de tres propósitos fundamentales:
 - Creación de un clima propicio para el trabajo de grupo, a través de dinámicas de presentación y activación.
 - Presentación de la propuesta con espacios de diálogo para su construcción conjunta.
 - Sesiones de familiarización sobre el trabajo radiofónico.

- 2 El proceso de motivación y construcción conjunta culminó el 25 de agosto de 2005 con la realización de un “Rally Radial” para los dos grupos en condiciones de privación de libertad, actividad que utilizó el elemento lúdico para reforzar los contenidos debatidos de una manera práctica, divertida y colectiva. Cabe destacar que, en términos motivacionales, la actividad resultó exitosa en ambos grupos, quienes manifestaron su disposición y compromiso con las próximas etapas del proyecto radial. En efecto, el grupo del Anexo B que hasta los momentos en los talleres habían demostrado poca participación y motivación, el día de Rally se atrevió a producir un noticiero luego de culminada la actividad, iniciativa en la que el esfuerzo y la dedicación de todos los adolescentes participantes demostró el interés hacia la propuesta.

A pesar de partir con la idea de la participación activa de los sujetos, el grupo no logró la participación de los jóvenes en la construcción de la propuesta tal y como se esperaba. Es decir, aunque se culminó un proceso motivacional de manera satisfactoria, lo que permitió que el proyecto caminara hacia sus nuevas etapas, la toma de decisiones sobre lo que sería la propuesta en sí, tuvo su acento en el grupo *Voces Latentes* y no en los adolescentes. Atribuimos esta falla a la incredulidad por parte de los mismos jóvenes sobre sus aportes, tanto a lo que podía ser la producción radiofónica como a la toma de decisiones sobre el proyecto o a dudas sobre el cumplimiento de la propuesta por parte de las facilitadoras. Otro factor que pudo haber influido se refiere a la inexperiencia de las facilitadoras en el manejo grupal de experiencias participativas, por lo que ante el silencio de

los adolescentes, se apresuraban a retomar el taller para impedir un decaimiento en la atención y el interés mostrado hasta el momento.

Sin embargo, podemos señalar que uno de los propósitos generales de esta etapa, referido a la constitución del grupo de adolescentes participantes, se logró satisfactoriamente, lo que permitió dar curso a la siguiente etapa de capacitación.

2ª Etapa, Capacitación: Desarrollo de Módulos Temáticos

Para esta segunda etapa del proyecto, se diseñaron cinco módulos temáticos en función a los cuales se planificaron y realizaron una serie de talleres³³ que apuntaban a una formación integral en materia radiofónica, es decir, el manejo de herramientas para la preproducción, producción y postproducción. Específicamente dichos módulos son:

- 1 **Módulo I:** Proceso comunicacional. Medios de comunicación de masivos. Introducción a la radio. Lenguaje radiofónico.
- 2 **Módulo II:** Género Informativo, formatos: La noticia, la entrevista, el reportaje, el noticiero. Género de discusión, formatos: Mesa redonda, coloquio, tertulia, panel, foro.
- 3 **Módulo III:** Operación técnica: Manejo de equipos electrónicos, utilización de software: grabación, edición y montaje, mezcla. Método de trabajo.
- 4 **Módulo IV:** Género musical, formatos: Programas musicales. Género dramático, formatos: adaptaciones, sociodramas, radioteatro.
- 5 **Módulo V:** Revista o magazine radiofónico.

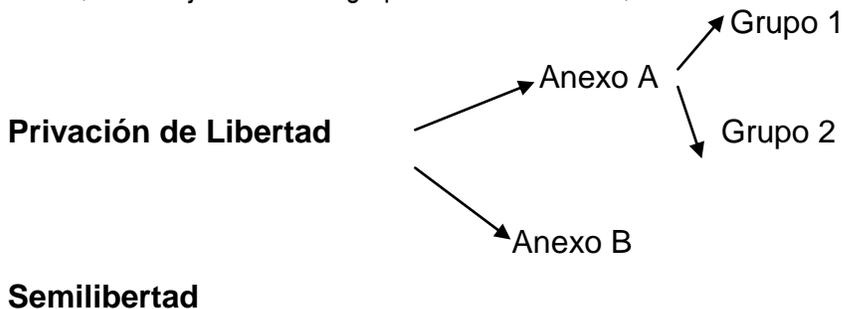
De esta manera, se inició el primer módulo en septiembre de 2005, a través de talleres dictados los días sábados en horario comprendido entre la 1:30 y las 4:30 PM. A continuación mostraremos los resultados de los módulos que llegaron a ser desarrollados en el período analizado (el I y el II) en este trabajo de investigación. Para ello, organizaremos tales resultados en

³³ Los contenidos de dichos talleres no se incluyen porque supone otro tipo de investigación y nuestro interés está enfocada en el impacto de lo comunicacional en los procesos identitarios de los adolescentes, por lo que el contenido en materia radial puede ser analizado en otro estudio.

tres ítems: talleres, productos radiofónicos y transmisión pública, de los cuales se presenta una síntesis a continuación

Módulo Temático I:

Talleres: En este primer módulo, desarrollado en el período comprendido entre septiembre y diciembre de 2005, se trabajó con cuatro grupos de adolescentes, a saber:



Semilibertad

La cantidad de adolescentes dispuestos a participar y la necesidad de trabajar con grupos pequeños para garantizar una atención más personal, explican la subdivisión del grupo adscrito al Anexo A, en el cual había un total de 14 adolescentes interesados.

Para este Módulo Temático fueron dictados en total 59 talleres (Ver Anexo 5) que partieron de las nociones referidas a la comunicación social, para luego ahondar en las especificidades propias del quehacer radiofónico.

A pesar de contar con una planificación de los contenidos temáticos a ser dictados en la totalidad del proceso, existió desde la principio la conciencia de la necesidad de una flexibilidad temática, que permitiera ir definiendo los contenidos y las estrategias de aprendizaje en la medida en que se conocieran las fortalezas y carencias de los adolescentes, lo que en efecto terminó por convertirse en la mejor brújula para lograr un equilibrio entre lo planificado y lo observado en la práctica.

En efecto, todos los sábados, después de los talleres, el Colectivo de Voces Latentes se reunía para discutir los resultados de la jornada. Estas reuniones representaban la base para la toma de decisiones en torno a los contenidos y estrategias de los talleres y actividades por venir.

Productos Radiofónicos: La realización de productos radiofónicos fue el objetivo de los talleres teóricos, en otras palabras, el punto en el que la teoría dictada en los talleres cobró sentido. A continuación, se enuncian los productos radiofónicos elaborados por los adolescentes a lo largo del Módulo Temático I, agrupándolos para ello en tres cortes evaluativos.

Cuadro N° 10: Cortes evaluativos Módulo I

I CORTE

Contenido a evaluar	Instrumento de Evaluación	Productos Radiofónicos
Manejo del elemento <i>palabra</i> del lenguaje radiofónico.	Productos realizados por los adolescentes.	Anexo A: 5 Micro historias radiofónicas Anexo B: 1 Noticiero Semilibertad: 6 Micro historias radiofónicas

II CORTE

Contenido a evaluar	Instrumento de Evaluación	Producto Radiofónicos
Conducción de un programa en vivo	Programas en vivo sobre el proyecto grabados en emisoras comunitarias durante visitas.	Anexo A: Una entrevista realizada a adolescentes en Radio Perola. Anexo B: Dos entrevistas realizada a los adolescentes en Radio Perola y en Radio Petare. Semilibertad: Dos entrevistas realizadas en Radio Perola y Radio Rebelde

III CORTE

Contenido a evaluar	Instrumento de Evaluación	Productos Radiofónicos
El manejo de los cuatro elementos del lenguaje radiofónico: palabra, música, efectos y silencio.	Microhistorias realizadas por los jóvenes en los talleres y grabadas durante visitas a emisoras comunitarias.	Anexo A: Cinco microhistorias Anexo B: Siete micro historias Semilibertad: Cinco microhistorias
La producción y conducción de un programa radiofónico en vivo.	Radioparlante que mediante la simulación de un programa radial en vivo, presentaba las micro historias realizadas por los adolescentes.	Anexo A: Producción y conducción del programa " <i>Liberlina</i> " a través del radioparlante. Anexo B: Producción y Conducción de " <i>El País de los espaguetis</i> " a través del radioparlante.

Cuadro N° 11: Productos radiofónicos Módulo I

Formato Radiofónico	Cantidad
Noticiero	01
Micro historias	28
Programas en vivo en emisoras	05
Conducción de radioparlantes	02 (Anexo A, Anexo B)
Total	36 productos radiofónicos

Transmisión Pública: La inexistencia de una plataforma tecnológica desde la cual transmitir los programas radiales producidos, generó que se diseñaran formas alternativas de transmisión: los Radioparlantes y las visitas a las emisoras comunitarias. Si bien los productos radiofónicos representaban el objetivo de los talleres, la transmisión pública de los mismos es la verdadera finalidad de cualquier creación mediática. Por esta razón, las actividades de transmisión pública, ya sea a través de radioparlantes o de visita a las emisoras comunitarias,

resultaban momentos importantes en el proceso formativo, tanto para los adolescentes como para las facilitadoras.

Presentamos, entonces, una descripción breve de estas dos actividades:

Radioparlantes: consistieron en actividades desarrolladas con un sonido pequeño para la transmisión interna de los productos radiofónicos. Para los dos radioparlantes realizados durante este Módulo Temático, el Consejo Nacional de la Cultura prestó el sonido compuesto por: una consola pequeña, un reproductor de cd, dos cornetas, tres micrófonos y cables, el cual fue ubicado en el pasillo que antecede los dos anexos de privación de libertad.

Dada la importancia que estas actividades tuvieron en el desarrollo de *Libreparlantes*, es necesario aportar algunos detalles de cada una de ellas.

En la primera ocasión (18 de septiembre de 2005), la actividad se organizó un día domingo en la tarde en el horario de la visita de los adolescentes. Los equipos se colocaron frente a las fases que mantuvieron sus puertas abiertas para que los adolescentes y sus familiares escucharan los trabajos realizados. Intercalados por algunas canciones, se transmitieron las microhistorias radiales realizadas por los adolescentes del anexo A, del anexo B y de Semilibertad respectivamente, e incluso algunos adolescentes tuvieron la iniciativa de tomar el micrófono para decir algunas palabras.

Cabe destacar que era la primera vez que los adolescentes mostraban los trabajos realizados al público y en especial a sus visitas, único vínculo del interno con la realidad fuera de la institución.

La segunda ocasión (21 de diciembre de 2006), representaba la culminación del Módulo temático I, en la que se expondrían las microhistorias grabadas en las emisoras comunitarias. Al igual que el radioparlante anterior, éste fue realizado un día de visita por lo que contó con la presencia de los familiares.

La dinámica de este radioparlante varió con respecto a la anterior, ya que la presentación de las historias se hizo a través del formato de un programa radial en vivo, conducido por los mismos adolescentes, que tuvo como finalidad mostrar una serie de microhistorias grabadas, intercaladas con comentarios y música, lo que implicó una producción radiofónica más compleja, así como la responsabilidad de asumir la conducción de un programa en directo en lo que no faltaron las improvisaciones.

De esta manera, los adolescentes seleccionaron la musicalización del programa, crearon el nombre y slogan de los programas, definieron sus locutores y reporteros. Inventaron el nombre de una supuesta emisora que transmitiría sus programas: Radio Vacílate 95.9 FM. En el caso de los adolescentes del anexo A, el programa se llamó "Liberlina" acompañado del slogan "La libertad que le hace falta a los menores del Carolina", y el del anexo B "El País de los Espaguetis" al que acompañaron con el slogan "Donde los gordos enflaquecen y los flacos desaparecen".

Poco antes de finalizar la transmisión llegaron a la Entidad los cantantes del grupo venezolano de Hip Hop *Guerrilla Seca: Colombia y Requesón*, quienes habían sido contactados por las facilitadoras para que asistiera en calidad de entrevistados a los programas.

Visita a Emisoras Comunitarias: Las visitas a las emisoras comunitarias implicaron la salida de los adolescentes de la entidad de internamiento para la transmisión/grabación de programas radiales, con previa autorización de los Jueces de Ejecución. La salida a las

emisoras comunitarias significó la primera vez que los adolescentes se acercaban a un contexto radiofónico propiamente dicho. En efecto, estar en las emisoras, con micrófonos, consola y audífonos que garantizaban la transmisión simultánea de los discursos y la calidad en términos de audio del material grabado, marcaba una diferencia abismal con la dinámica de los talleres impartidos en la institución. Estas salidas contaron con el apoyo logístico de la Dirección de Relaciones Interinstitucionales del INAM, específicamente, en cuanto a transporte y alimentación para los adolescentes y facilitadores del proyecto.

Veamos más detalladamente, a través del siguiente cuadro, el resumen de las actividades de transmisión pública realizadas, y cuáles fueron los productos radiofónicos transmitidos:

Cuadro Nº 12: Actividades de transmisión pública Módulo I

Fecha	Actividad	Producto Radiofónico transmitido
18/09/05	Radioparlante dentro de la institución con presencia de la familia para la transmisión de los primeros productos radiofónicos realizados por los adolescentes	Anexo A: cinco (5) micro historias. Anexo B: Un (1) noticiero. Semilibertad: Seis (6) micro historias
18/10/05	Visita del grupo semi-libertad a las emisoras comunitarias: Radio Macarao, Radio Perola, Radio Rebelde de Catia y Radio Libre Negro Primero.	Dos (2) programas en vivo donde los adolescentes fueron entrevistados respecto a su participación en el proyecto radial.
26/11/05	Visita del grupo Anexo A, a las emisoras comunitarias: Radio Perola y Radio Libre Negro primero.	Un (1) programa en vivo de entrevistas. Grabación de locución de micro historias.
03/12/05	Visita del grupo Anexo B a las emisoras comunitarias: Radio Perola y Radio Petare.	Dos (2) programas en vivo de entrevistas. Grabación de locución de micro historias.
21/ 12/05	Radioparlante dentro de la institución con la presencia del equipo técnico, la familia, el grupo musical Guerrilla Seca, profesores de la universidad y demás actores de la comunidad.	Anexo A: Conducción del programa Liberlina con el fin de presentar las micro historias realizadas por los adolescentes. Anexo B: Conducción del programa El país de los espaguetis con el fin de presentar las microhistorias realizadas en los talleres.

Módulo Temático II

Como en la descripción del módulo anterior, la presentación del Módulo II también se estructura en talleres, productos radiofónicos obtenidos y transmisión pública. Los grupos de trabajo se mantuvieron igual hasta el mes de Marzo, cuando se suspendieron los talleres con el grupo de Semilibertad, pero se continuó trabajando con el anexo A, grupo 1 y 2, y con el anexo B.

Talleres: Comenzó el año 2006 y con él comenzó un nuevo Módulo Temático: el módulo II, desarrollado en el período enero - julio de 2006 y en el que se llevaron a cabo 86 talleres (Ver Anexo 6). En esta nueva etapa del proyecto, la idea fue enfocar el trabajo de producción radiofónica en los formatos propios del género periodístico. Es decir, manejar las formas de elaboración de noticias, entrevistas y reportajes, nivel de la capacitación que consideró al ejercicio periodístico como una posibilidad para la educación en responsabilidad al introducir el debate sobre el rol del comunicador social y su participación en la interpretación de la realidad social, sobre los medios de comunicación como una ventana a través de la cual mirarnos como sociedad, de allí la importancia de valorar las causas y consecuencias que sobre los otros pueden tener determinadas acciones informativas (Ver Anexo 7).

Cabe resaltar que el grupo de adolescentes pertenecientes a la medida de Semilibertad trabajó en los talleres de los días domingos hasta el mes de Marzo. Esto, en primer lugar, debido a la imposibilidad de trabajar con un mismo grupo, en vista de la corta duración de la sanción lo cual genera una constante movilización de la población. Tal situación impidió un proceso más sistemático como el desarrollado con los grupos de privación de libertad. Hasta llegar el momento en que prácticamente los ocho jóvenes que venían participando egresaran de la institución.

Por otro lado, la idea y razón de ser del proyecto radial en la Entidad de Atención no tiene el mismo significado para la población de Semilibertad porque los adolescentes realizan actividades en la calle durante todo el día, por lo tanto, viven una dinámica distinta en la institución y presentan otras necesidades comunicacionales con la comunidad. Es por esta razón que se suspendieron los talleres con este grupo, con miras a retomarlos a la luz de una nueva propuesta más ajustada a sus intereses y necesidades.

Este II Módulo temático, al igual que el anterior, fue redefinido constantemente en la práctica, la cual dictó las pautas para la selección de los contenidos de los talleres, de las actividades y estrategias de acción. Cabe destacar que este aspecto cobra particular importancia a partir del mes de abril. Al iniciar el año, se había planificado continuar con los talleres teóricos dedicados a los géneros periodísticos hasta el mes de julio. Así, una vez culminado el contenido referido a la entrevista, se dedicarían de cuatro a seis talleres para trabajar el género de Reportaje. El tiempo restante, se utilizaría para la producción de un noticiero que se paseara por los tres géneros vistos: noticia, entrevista y reportaje.

No obstante, lo vivenciado en la práctica provocó que se replanteará dicha planificación. La dinámica del año anterior había funcionado satisfactoriamente a través del proceso: taller teórico, grabación artesanal de programas y presentación en radioparlantes o taller teórico y transmisión pública a través de visitas a emisoras comunitarias.

En este sentido, no se continuó avanzando en contenido teórico y se dedicaron los talleres a la producción de programas donde se combinaran distintos formatos de producción radiofónica, para que una vez elaborados los guiones se transmitieran en vivo por las emisoras comunitarias, lo que implicó nuevamente una salida de la institución, con previa autorización de los Jueces de Ejecución.

Para ello, se realizaron discusiones respecto a temas de interés para los adolescentes y sobre cuáles serían sus posibles formas de presentación como programas radiales. Esta vez, los adolescentes fueron los productores y conductores de los programas, los cuales incluyeron la participación de entrevistados ajenos a la institución.

Asimismo, se planificó la visita a la institución de algunos actores externos para que fuesen

entrevistados en otros programas grabados allí adentro que luego serían transmitidos por la emisora comunitaria Alí Primera, a través de un espacio ofrecido por integrantes de la misma. Sin embargo, de esta propuesta se grabó un solo programa que para el momento de culminación de este análisis aún no había sido transmitido por detalles de edición.

Por otra parte, se diseñó el concepto de un noticiero radiofónico, se definió su estructura y se grabó la careta de presentación. De este noticiero sólo pudo elaborarse una primera grabación que no llegó a ser transmitida. La grabación contenía cinco informaciones sobre hechos ocurridos en la entidad de atención y algunos micros informativos sobre la LOPNA. En vista de la imposibilidad de transmitir con la frecuencia necesaria como para que las noticias no perdieran actualidad, el grupo coordinador decidió suspender el funcionamiento del noticiero hasta tanto no estuviese habilitado el estudio de grabación dentro de la Entidad.

Durante el último mes considerado para el análisis de este trabajo, se implementó la discusión de los temas en sesiones de tres horas de donde resultará un guión de micros informativos sobre el tema trabajado; la mayoría de dichos micros fueron dramatizaciones. El primer tema desarrollado fue la sexualidad, para lo cual las facilitadoras del colectivo solicitaron apoyo y asesoramiento por parte de la Asociación Venezolana para una Educación Sexual Alternativa (AVESA)

Productos Radiofónicos obtenidos: Como se explicó en la descripción del módulo anterior, los productos radiofónicos vienen a sintetizar el trabajo del día a día de los talleres, el punto de fusión entre teoría y práctica. A continuación, se mostrarán los productos radiofónicos elaborados por los adolescentes a lo largo del Módulo Temático II, agrupándolos para ello en tres cortes evaluativos.

Cuadro N°13: Cortes evaluativos Módulo II

I CORTE		
Contenido a evaluar	Instrumento de Evaluación	Productos Radiofónicos
Selección, jerarquización y redacción noticiosa para radio por adolescente.	Noticias grabadas. Simulación de noticiero. Escucha en reproductor dentro del salón de taller	Anexo A: 01 noticiero "La guataca informativa"
Jerarquización colectiva de las noticias para el programa.		Anexo B: 01 noticiero "Carolina Informa"
Tratamiento periodístico de las noticias. Diferenciación entre información, opinión e interpretación.		Semilibertad: 01 noticiero "Informativo SL"
Uso de las fuentes de cobertura.		
Utilización de las reglas de oro del lenguaje radiofónico.		

II CORTE

Contenido a evaluar	Instrumento de Evaluación	Producto Radiofónicos
<p>Producción y conducción de programas de entrevistas de una hora de duración.</p> <p>Estructuración de la entrevista según investigación del tema</p> <p>Elaboración de material preproducido: micros, careta de presentación y promoción del programa.</p> <p>Desempeño de los entrevistadores en transmisión del programa</p>	<p>Programas de entrevistas transmitidos en vivo por emisoras Ali primera y Radio Fe y Alegría</p>	<p>Anexo A: Grupo 1. Programa de entrevistas "Nosotros contra el mundo"</p> <p>Grupo 2. "En medio del tablero"</p> <p>Anexo B: Programa "La merma que fla". Entrevista a integrantes del grupo musical Guerrilla Seca.</p>

III CORTE

Contenido a evaluar	Instrumento de Evaluación	Productos Radiofónicos
<p>Mejora en la comprensión de la estructura y la redacción de la noticia</p>	<p>Grabación artesanal de noticias y micros educativos para el noticiero La Paila Oculta (sin transmisión pública)</p>	<p>Anexo B: Un (1) noticiero: "La Paila Oculta"</p>
<p>Mejora en la estructuración de la entrevista y el desenvolvimiento de los adolescentes como conductores de programas de entrevistas</p>	<p>Grabación artesanal de un programa de entrevistas (sin transmisión pública)</p>	<p>Anexo A, grupo 2: Programa de entrevista "Niños en situación de calle"</p>

Cuadro N° 14: Productos radiofónicos Módulo II

Formato Radiofónico	Cantidad
Noticiero	04
Programa de entrevista en vivo	03
Programa de entrevista grabado	01
Micros informativos	05
Total	13 productos radiofónicos

Transmisión Pública: El siguiente cuadro sintetiza las actividades de transmisión pública de programas radiofónicos llevadas a cabo durante el desarrollo del II Módulo Temático, las cuales se remitieron a la transmisión en vivo desde dos emisoras radiofónicas, por no contar todavía para este período con una base tecnológica dentro de la institución. En este período no se efectuaron radioparlantes.

Cuadro N° 15: Actividades de transmisión pública Módulo II

FECHA	ACTIVIDAD	Producto Radiofónico transmitido
06/04/06	Visita a emisoras Radio Ali primera y Radio Fe y Alegría.	Anexo B: programa la Merma que fla” dedicado al hip hop y en especial a la música del grupo Guerrilla seca. Transmitido a través de Ali primera y de Radio Fe y Alegría. En esta última hubo una entrevista a los integrantes de este grupo musical.
25/04/06	Visita a emisoras Ali Primera y Radio Fe y Alegría.	Anexo A: Grupo 1: Transmisión en vivo de En el medio del tablero, programa de entrevista sobre el baloncesto profesional venezolano en donde se estuvo conversando con el atleta Alexander Vargas. Grupo 2: Transmisión en vivo de Nosotros contra el mundo, programa de entrevista sobre la privación de libertad donde se debatió con un consejero de Derecho, la presidenta del Consejo Nacional de Derechos del Niño y del Adolescente y una investigadora de derechos Humanos de la UCAB.

Hemos presentado hasta aquí la descripción general del proceso de creación del colectivo Voces Latentes, sus fines como grupo de trabajo en el área infanto-juvenil y, con mayor profundidad, el desarrollo de la propuesta del Proyecto *Libreparlantes*, en tanto proyecto de intervención social que utiliza la radio como espacio para la formación y capacitación de jóvenes infractores. Ahora, analizaremos los testimonios de algunos adolescentes participantes en el proyecto respecto al significado atribuido al espacio radial, a partir de las entrevistas participativas realizadas.

CAPÍTULO III: RE-CONOCIÉNDONOS EN EL QUEHACER RADIOFÓNICO

Este último capítulo de la III Parte de la investigación corresponde a la presentación e interpretación de algunos testimonios dados por los adolescentes durante el desarrollo de las entrevistas participativas, en torno al significado de las actividades ejecutadas en el proyecto *Libreparlantes*. Dicha interpretación se basó en las categorías de análisis descritas en el marco metodológico, las cuales dan cuenta de las posibles acciones que contrarrestan la imposición del estigma del interno, éstas son: *Expresión del yo* y *Poder de decisión*.

• Testimonios y análisis

A continuación se presentan dos cuadros: *Expresión del yo* y *Poder de Decisión*, donde se sintetizan los testimonios de los doce (12) adolescentes que conformaban los tres grupos con los cuales se desarrollaron las entrevistas participativas, éstos son: Grupo 1 del anexo A, grupo 2 del anexo A y Anexo B. Dichos testimonios son identificados por una numeración continua (no por grupos), y se ubican en tres ítems específicos: Proyecto en general, talleres y transmisión pública. Después de cada cuadro se presentan los análisis correspondientes a cada categoría.

Cuadro Nº 16: EXPRESIÓN DEL YO

Ámbito de evaluación	Entrevistas participativas
Proyecto en general	<p>Impresiones con respecto a ellos mismos: Adolescente 1: "Para que la gente no pensara que nosotros somos solo delincuentes" Adolescente 2: "¿Quién iba a pensar que nosotros íbamos a poder hacer radio?" Adolescente 4: "Nos servía para transmitirle a las personas que estaban en la calle que nosotros no solo hacemos cosas malas" Adolescente 2: "Uno nunca sabe si uno sale de aquí y va pa una emisora de radio". Adolescente 4: (Después del egreso) "Un día nos pega la loquera y decimos "vamos a hacer radio" (...) "Tu te imaginas que cada uno que salga nos vamos encontrando y entonces decidimos hacer un programa, unos cursos de radio pan pan pan" Adolescente 7: "Yo pensé que era bien, porque tenía posibilidades de estar en la radio. Me habían contado que era bien, y ustedes cuando nos vieron nos motivaron a hacer el curso". Adolescente 8: "Yo me siento sorprendido vale, cuando me lo hubiese imaginado, yo nunca pensé pues" Adolescente 6: "Me gustaría ser comunicador social como ustedes también, porque ustedes me han motivado a eso. Veo que todo se tiene que hacer con entusiasmo y siendo responsable" Adolescente 8: "Tampoco nos vamos a poner gringuitos con ese curso, nosotros seremos como somos" Adolescente 6: "Es importante que se de este curso de radio aquí en el carolina porque nos da la oportunidad de expresarnos".</p> <p>Impresiones de los otros Adolescente 7: "Se siente muy bien porque gente que conocen a uno lo están escuchando a uno, la familia, la novia, gente que nos conoce" Adolescente 2: "Me acuerdo que la gente de la radio dijo que éste (refiriéndose a otro adolescente) servía para locutor, y que teníamos las puertas abiertas para hacer programas". Adolescente 3: "Mi mamá me vio haciendo cosas diferentes" (...) "Mi mamá estaba contenta". Adolescente 7: "Se siente muy bien porque gente que conocen a uno lo están escuchando a uno, la familia, la novia, gente que nos conoce"</p> <p>Impresión de ellos mismos: ¿Qué pensaste cuando se te dijo que ibas a hacer radio? Adolescente 10: "Primero, pensábamos que era mentira porque todo aquel llegaba por allá prometiendo cosas y nunca hacían nada" Adolescente 11: "Como nosotros y que éramos los terribles, pensábamos que ustedes iban a ir una sola vez. Porque era totalmente falso lo que les decían a ustedes. Yo creo que ustedes están más claras que nosotros. Con ese cuento que les decían, noooo que el B es demasiado, que no van a poder trabajar con ellos...y volvieron ¿Qué iba a saber yo que iba a utilizar una vaina de esa (radio)? En mi mente nunca pasó que yo iba a aprender a la radio. No es que te voy a decir que sé burda pero más o menos tengo un conocimiento de lo que es más o menos la radio. De repente a mi me cayó como anillo al dedo porque yo soy de esas personas que habla demasiado, entonces ya que llegó la radio ahí me gustó y me quedé con eso, con ustedes, si no me hubiese gustado les hubiese dicho mira sabes que no me gusta y no hubiese bajado, o sea no me hubiese importado nada y no estuviese aquí hoy. " Adolescente 10: "Y también porque uno no pensaba que la radio iba a ser algo así como nosotros la vimos. Uno cree que la radio es algo así, algo así, algo así demasiado." Adolescente 10: "El (curso) de radio y el de TV son los mejores que han dado allá. Es un curso que..como te digo vale...Es un curso que nos puede servir, uno se anima pues porque no estamos hablando de manualidades, estamos hablando de otra cosa, cargar una cámara, podemos ser locutor y esas cosas." Adolescente 11: "Nosotros tomamos la radio porque la tomamos pues, como te dije hace rato, nosotros qué íbamos a pensar que íbamos a llegar a una emisora de radio estando allá adentro, nunca nos pasó por nuestra mente que íbamos a pasar una vaina así, y más salir así donde estábamos, una vaina loca (...)" ¿Qué querían dar a conocer de ustedes?</p>

	<p>Adolescente 11: "Bueno que sí se puede, que no solamente porque cometimos faltas y vaina vamos a ser unos coños e madre toda la vida, sino que hay cambio, hay posibilidades de cambio y que bueno si se puede hacer otra cosa distinta al mal conductismo."</p> <p>Adolescente 11: "Que nos conocieran y ya, que yo no sólo tenía cosas negativas nada más sino cosas positivas también."</p> <p>Adolescente 11: "Que claro que sí podía haber cambio, no sólo por estar ahí teníamos que hablar de malandreo, sino de otras cosas"</p> <p>Adolescente 12: "Era bien porque yo también quería que me escucharan por allá por donde yo vivía pues jajajaja. Que dijeran ¡Mira, éste está hablando por allá en una radio y tal! Porque tú hablas por una radio y uno piensa que eso es una cosa que nada más lo pueden hacer personas que saben de eso, nooo eso también lo puede hacer uno, el que no sabe, normal, aprende."</p> <p>Adolescente 10: "A mí me dio curiosidad por saber qué opinaba la gente de la radio de nosotros."</p> <p>Adolescente 11: "A mí me ayudó bastante para conocer otras cosas que no pensaba conocer. Ustedes fueron así como una inspiración, una inspiración para nosotros hacer las cosas mejor, ese es mi punto de vista. Ustedes me pusieron así como un reflejo, ya que no tenía a más nadie así, porque todos eran burda de locos que me caían burda de mal, por lo menos trabajador social, psicóloga, toda esa gente nooo vale. En cambio ustedes eran más distintas, entonces motivaban a uno a hacer las cosas mejor."</p> <p>Impresión de otros con respecto a ellos:</p> <p>Adolescente 10: (Respecto a qué dijo el personal de la radio) "Quedaron contentos y dijeron que podíamos hacer otros programas, que quedaba a la orden para cualquier cosa que se presentara por ahí. Que les gustaba burda que hubiésemos ido para allá."</p> <p>Adolescente 2: "De repente a través de esos programas que salieron a la calle la gente tomó conciencia de que nosotros existimos".</p> <p>Adolescente 3: "Yo creo que lo que los escucharon le debió haber quedado algo de nosotros".</p>
Transmisión Pública	<p>Radioparlantes.</p> <p>Impresiones sobre ellos mismos.</p> <p>Adolescente 11: "Estaba demasiado nervioso, nunca había hablado frente a un micrófono frente a un poco e...bueno para mí era un poco e gente porque nunca había hablado por un micrófono. Y decir algo así delante de tanta gente, estaba nervioso oite, se me puso un nudo así en la garganta, que uno ni sabe que decir...cooo está difícil".</p> <p>Impresiones de los otros</p> <p>Adolescente 11: "Mira a la familia le gustó (el radioparlante) bastante no, porque vieron que uno estaba haciendo algo bueno ahí. No solamente era puro ocio, y veían que uno estaba ahí aprovechando el tiempo. Pa nosotros la familia era lo más importante, no el grupo técnico ni la gente que estaba ahí".</p> <p>Adolescente 11: "Del 2do radio parlante si tuve un comentario de grupo técnico así coye me dijeron que estuvo bien tal y que siguiera pues, algo que en realidad eso ellos lo decían por hipocresía y a mí no me interesaba mucho lo que ellos dijeran."</p> <p>1era visita</p> <p>Adolescente 12: "Eso de ir para las radios emocionó así a uno, uno decía pero de verdad vamos a salir para la calle."</p> <p>Adolescente 10: "Fue demasiado bien, era la primera vez que íbamos a una emisora, porque uno pensaba que era una vaina así atrinca las tres vueltas, pero normal pues, y bueno uno un poco nervioso, como uno pudo se defendió ahí, pa ser primera vez."</p> <p>Adolescente 10: "Yo me tripié más el de Radio Perola que salimos en vivo. En vivo porque te estás escuchando de una vez. Si no me escuchan otros pa eso me quedo hablando yo solo, y de eso se trataba el taller ¿no? Que todo el mundo nos escuchara que todo el mundo nos conociera."</p> <p>2sa visita</p> <p>Adolescente 11: "De la visita a Ali Primera a mí me gustó el mensaje que le dimos a los oyentes. El mensaje que hablamos todo, cada uno así dimos nuestro testimonio de todo lo que habíamos pasado y el camino que podíamos agarrar con el esfuerzo de cada uno."</p> <p>Adolescente 11: (En Radio Fe y Alegría) "Me gustó un poco, pero tú sabes esa gente que estaba ahí no me gustó, no me gustó porque es que ellos estaban incómodos, ellos se sentían incómodos. Nosotros nos sentíamos bien porque estábamos en esa emisora bulda e de pinga y tal, una nacional así que se va a escuchar bulda e lejos, o sea una vaina así bulda e de pinga, pero la presencia de ellos a mí no me gustó, tenían que estar porque esa era su fuente de trabajo ¿no? No vale, ellos estaban incómodos con nosotros, nos veían así como unos delincuentes demasiado."</p>

A través de la categoría *Expresión del yo* pudimos recoger diversos testimonios de los adolescentes que daban cuenta de las impresiones generadas a partir de la experiencia radiofónica sobre ellos mismos y de los otros respecto a ellos. De esta manera, referidos al proyecto en general, las *Impresiones de ellos mismos*, nos muestran fundamentalmente tres aspectos: el primero relacionado con el para qué del proyecto que nos conduce a la posibilidad de los sujetos internos de proyectar una imagen positiva del yo expresada en la idea de comunicar quién se es más allá del estigma del delincuente; el segundo tiene que ver con la sorpresa grata de encontrarse asumiendo un rol que si bien es valorado socialmente, no creían a su alcance: “¿Quién iba a pensar que haríamos radio?” Se observa una sorpresa ante el reconocimiento de si mismo en la ejecución de una práctica que consideraban como muy lejana a sus posibilidades por ser percibida como compleja en el área técnica e intelectual; y la tercera tiene que ver con una imagen futura del yo en ese rol que pudo ser sorprendente: los adolescentes egresados haciendo programas radiales. Los adolescentes están conscientes de que apropiarse de esa práctica conlleva grandes ventajas para los discursos de su yo, por ser un rol altamente reconocido en nuestra sociedad actual.

Asimismo, en *Impresiones de los otros* se recogen datos importantes para el adolescente en cuanto a cómo es concebido su yo gracias a las actividades de *Libreparlantes*, tanto por personas de la comunidad como por afectos más cercanos. Esta importancia de las versiones públicas manejadas por el yo y las posibilidades que en este sentido ofrece *Libreparlantes*, también es evidenciada en el ítem referido a las Transmisiones Públicas.

Por otro lado, en algunos testimonios notamos que el Proyecto *Libreparlantes* vino a satisfacer una necesidad expresiva importante referida a decir quién se era más allá de las prácticas asociadas a la delincuencia, acompañada de la posibilidad de que la comunidad escuchara esos discursos y los percibiera en esos roles reconocidos y poco asociados a los

adolescentes infractores. Observamos pues, cómo uno de los adolescentes valora altamente la oportunidad que le brindó Radio Alí Primera de contar sus historias y aprendizajes.

En este sentido, percibimos cómo los adolescentes dan importancia a las ideas que el personal de las emisoras comunitarias tiene de ellos, pero sobre todo a las opiniones que se producen en sus familiares, tal y como se evidencia en el apartado de la Transmisión Pública. La importancia que otorgan a que el otro los escuche, también se evidencia en la preferencia de los adolescentes por la transmisión de los programas en vivo sobre los grabados, por representar la forma más directa de llegarle al público.

Sin embargo, cabe destacar que cuando las expresiones de los otros están referidas a las ideas del personal de la institución, varios adolescentes mostraron un desinterés hacia ellas por considerarlas hipócritas, es decir, no ajustadas con lo que en realidad se piensa de su yo.

Por otro lado, resultaron interesantes las versiones negativas que presentaron los adolescentes de la estación radial Fe y Alegría, derivadas de percibir una apreciación negativa y realizada de antemano sobre el yo de los sujetos, quienes se sintieron en ese contexto objetos de sospecha y desconfianza que, de alguna manera, significa la reproducción de visiones estigmatizadas.

Cuadro N° 17: PODER DE DECISIÓN

Ámbito de evaluación	Entrevistas participativas
Talleres	<p>¿Por qué participaban en los talleres? ¿Qué les gustaba de los talleres?</p> <p>Adolescente 2: Con ustedes hay más confianza. Aquí (en el curso de radio) nosotros no nos portamos mal ni nada.</p> <p>Adolescente 3: Cuando uno se porta mal es porque uno tiene obstinación.</p> <p>Adolescente 2: A veces aquí te obstinan, pasan mil cosas durante el día.</p> <p>Adolescente 3: "Una marcadera todo el tiempo."</p> <p>Adolescente 4: "Nos tratan como unos carajitos."</p> <p>Adolescente 5: "Todo el tiempo es "Rafael no digas groserías, Rafael no te rías así, Rafael no hables así, habla más educado (El curso de radio) es una distracción. Uno se distrae porque uno está haciendo algo sin esa marcadera".</p> <p>Adolescente 2: "Ya no estás en el mismo lugar pensando en lo mismo, la misma escalera, el mismo pasillo, los mismos maestros, lo mismo, lo mismo, lo mismo".</p> <p>Adolescente 3: "Claro, es otro ambiente."</p> <p>Adolescente 9: "Aquí encerrao, uno siempre pensativo así, bajamos porque uno se distrae, y también pa aprendé porque yo no sé es nada, por eso quiero ponerle más entusiasmo para el día de mañana, porque esto el día de mañana puede ayudar a uno"</p> <p>Adolescente 9: "Con esto uno también como quien dice gana puntos en los tribunales, porque ya ven que uno está haciendo algo pues, que a pesar de la mala conducta que uno tuvo en la calle uno está tratando de superar eso ves"</p> <p>Adolescente 8: "Me gustaba porque no había otra cosa como esta, siempre hacías una cosa aquí otra allá.</p> <p>Adolescente 11: "Cónchale la vaina se veía difícil porque nosotros no sabíamos lo que era radio, de repente fue que ustedes fueron dándonos las explicaciones de cómo es una radio y cuáles son las funciones y así fue que poco a poco fuimos entendiendo y de repente nos llamó la atención"</p> <p>Adolescente 11: "Yo, a mí particularmente me gustó desde el primer día, cuando vi cómo era el desenvolvimiento (Una de las cosas que influyó en que me gustara) era que estaba ahí sin hacer nada y vi que era así divertido y podías decir miles de palabras, o sea soltar todo lo que tienes tú ahí, tantos pensamientos acumulados entonces me pareció bien y yo lo quise hacer."</p> <p>Adolescente 10: "Allá uno lo que está es encerrao y tiene es que liberarse la mente, además eso le ayudaba bastante a uno en el evolutivo (plan individual)"</p> <p>Adolescente 11: "Estaba comprometido con ustedes, creen que íbamos a dejar que ustedes perdieran su tiempo ahí. Más bien nos acordábamos así y que mira ellas están viniendo para acá y no les están pagando y nosotros siempre lo comentábamos y todo: las chamas están aquí haciendo el esfuerzo y todo y nosotros vamos a aprovechar eso porque son oportunidades que se presentan pocas veces."</p> <p>Adolescente 11: "Yo viajaba con ustedes, o sea yo viajaba, cuando llegaban ustedes coye yo me relajaba burda, porque me la tripeaba demasiado así, de repente a veces no estaba de humor, pero igualito me iba para otro mundo porque estaba hablando de otra cosa distinta a lo que todos los días hablábamos ahí. Siempre hablamos de jugar básquet, de ir a comer, de que ese tipo está loco nos quiere joder, en cambio cuando ustedes iban hacíamos dinámicas, unas dinámicas así burda de locas, pero que a veces nos volvían locos, pero nos distraíamos demasiado, demasiado."</p> <p>¿Qué nos recomiendan?</p> <p>Adolescente 3: "Ustedes tienen que poner orden también (...)</p> <p>Adolescente 2: "No es que pongan carácter, pero que no vengan unos menores a pensar que esto es jugando, esto es una cosa seria."</p> <p>Adolescente 3: "Mira, que no se despisten, ósea que viene cualquiera por ahí y se para y se pone a rayar las paredes. Noooo señorita ustedes no le dicen nada cree que se puede venir a hacer lo que quiera.</p> <p>Adolescente 2: "Nosotros estamos claros, no estamos pendiente de muchacheo.</p> <p>Adolescente 4: "Sí, y no es agarrar el micrófono y tan tan tan , ¡No! Con cuidado."</p> <p>Adolescente 11: "Dejen que ellos expresen lo que sienten, lo que quieren, que ellos tomen la iniciativa pues, que ustedes nada más le den unos puntos y ellos hagan con esos puntos lo que piensan, quieran. No les cambien sus pensamientos, de repente se lo acomodas (el guión), pero no es que le vas a cambiar todo lo que él ha hecho porque eso después es triste.</p> <p>Tienen que darles chance de que se desenvuelvan".</p>

	<p><i>Una característica</i></p> <p>Adolescente 2: "(En el taller) hay que pensar mucho. Claro señorita, eso es así, tienes que pensar qué vas a hacer, cómo hacerlo. Si quieres que te quede bien, tienes que pensar bien para hacerlo bien. A veces me daba flojera."</p> <p><i>¿Alguna diferencia con las actividades desarrolladas por la institución?</i></p> <p>Adolescente 11: "Con ustedes era distinto, es distinto, porque ustedes son más de nuestra edad, son mujeres y ustedes entienden más a uno. Era lo que ellos decían, en cambio ustedes nos dieron la libertad de nosotros elegí".</p> <p>Adolescente 10: "Por lo menos con ustedes uno podía sacar lo que pasaba allá adentro. Uno podía hablar libremente sobre todo, con ellos (equipo técnico) no podías porque después lo agarraban a uno por allá dentro."</p> <p>Adolescente 11: "Ellos quieren poner eso como una broma así como una escuela militar"</p> <p>Adolescente 12: "Ellos lo que quieren es que tu andes derecho así y tu no puedes andar todo el tiempo derecho"</p> <p>Adolescente 11: "Pero es que esa no es la forma pues de repente si ellos aplican otra a lo mejor nosotros la hacemos. Pero es como ellos nos mandan así, entonces nosotros, más que somos rebeldes así que ni siquiera por nuestros padres pues. Vamos a hacerle caso así a una persona que apenas estamos conociendo y que además nos tratan como unos perros"</p> <p>Adolescente 11: "Allá en el carolina no nos reconocen nada, porque es que nos rechazan vale, al nosotros llegar a ese centro así piensan que somos unos enfermos mentales, que llegamos ahí porque somos unos enfermos que no tenemos nunca acomodo, entonces nunca te van a felicitar por nada, así tu digas que lo estás haciendo bien, ellos siempre van a decir que tu eres una rata pues"</p> <p>Adolescente 11: "Si tu decías algo, ellos te decían no así, porque sí, entonces así no, porque a uno le da rabia"</p>
<p>Programas</p>	<p>¿Podían decidir sobre los programas?</p> <p>Adolescente 1: "Nosotros les decíamos a ustedes ayúdennos también. Y nos decían: no porque ese programa es de ustedes (...) Era importante porque nosotros veíamos que ustedes nos dejaban que escogiéramos el nombre del programa".</p> <p>Adolescente 4: "Ustedes venían como a darnos el guión para que nosotros siguiéramos solitos.</p> <p>Adolescente 1: "Exacto. Nuestros facilitadores, ustedes sólo nos facilitaban."</p> <p>Adolescente 1: "Yo hacía los guiones de las historias, por ejemplo del tema de la sexualidad".</p> <p>Adolescente 6: "Si impusieran los temas, los reflexionaríamos a ver si nos gustan, si no nos gustan no lo haríamos, porque eso no depende de ustedes nada más, porque aquí estamos en grupo y todos decidimos lo que vamos a hacer"</p> <p>Adolescente 8: "Me permite ponerme creativo, tengo que pensar antes de hacerlo, en todos los programas tenemos que ser creativos. Uno también sabe otras cosas que le pone al programa. Uno le pone de uno (...) La creatividad se usa en todo, usted cree que uno hace las cosas por qué, y eso se tiene que usar en el programa"</p> <p>Adolescente 6: "Trabajar en equipo es la clave de nosotros, porque al momento de elegir cualquier cosa sobre el programa hacemos una lluvia de ideas, como dice la señorita lorena, y sacamos el programa por votación y se nos hace más fácil".</p> <p>Adolescente 7: "Queremos hacer programas bien porque así el oyente no cambia de emisora. Y ustedes tampoco van a venir a perder su tiempo aquí, pa que nosotros vengamos a echar broma pa acá"</p> <p>Adolescente 10: (Respecto a hacer los programas) "Esa es una responsabilidad y no la podía dejar así, en eso me ayudó mucho el Adolescente 2, dígalo ahí."</p> <p>Adolescente 11: (Respecto al tema de los programas) "Las historias fueron improvisadas de la mente de uno. Uno pensaba ¿Qué hago? ¿Qué hacemos? Cada uno así me imagino en su mente inventándose una historia."</p> <p>Adolescente 12: "Nos poníamos a pensar así, a echar broma en los cuartos a hacer de locutor a escuchar la radio y nos poníamos a inventar"</p> <p><i>¿Por qué esos temas?</i></p> <p>Adolescente 11: "Mira el mundo que nos rodeaba allá adentro, el día a día de nosotros prácticamente desde que llegamos ahí siempre fue así que si jugar básquet, de repente el tema de las drogas, hablando de las drogas, puras malas conducta es lo que hay allá adentro ves, estamos ahí por ángeles no, sino por vainas que hemos visto y hemos pasado y entonces el tema que podemos sacar es de las cosas que hemos vivido y que hemos visto, no podíamos hacer otro tema sino ese. Esos eran los temas porque los estábamos viviendo ahí."</p> <p>Adolescente 11: "Si uno hubiese querido hablar de lo que pasa allá dentro nos iban (la institución) a cerrar las puerta porque a ellos no les conviene porque cada vez que iba un fiscal o un juez ellos querían pintar todo de color de rosa y lo que estaba era nooo color de tierra"</p>

	<p><i>Algunos ejemplos:</i></p> <p>Adolescente 5: "Escogimos el tema de la LOPNA (Sistema Penal de Responsabilidad del adolescente) porque nosotros tenemos que dar a conocer cuales son los derechos de nosotros para que también se cumplan".</p> <p>Adolescente 2: "Era un programa serio porque trataba de la situación que estamos atravesando nosotros".</p> <p>Adolescente 3: "Que les quedara algo a ellos para que se interesen por uno" (autoridades entrevistadas en el programa sobre Sistema de Responsabilidad Penal de Adolescente)</p> <p><i>Decisiones futuras</i></p> <p>Adolescente 5: "Alexander Vargas prometió y no salió con nada"</p> <p>Adolescente 2: "Sí, Deberíamos hacer un programa y decirselo".</p>
<p>Transmisión Pública</p>	<p>1era visita.</p> <p>Adolescente 2: "La primera visita a las emisoras fue la mejor. (...)</p> <p>Adolescente 3: "Porque hubo menos marcación."</p> <p>Adolescente 2: "Exacto. Estábamos nada más nosotros, tripeando, tranquilos.</p> <p>Adolescente 3: "Yo en la otra estaba obstinado".</p> <p>Adolescente 2: "Sí (además) fue la primera vez que salíamos en vivo y no sabíamos lo que íbamos a hacer. Estábamos nerviosos."</p> <p>Adolescente 1: "Era un programa en vivo y era la primera vez. Estábamos asustados"</p> <p>Adolescente 4: "La primera vez es la primera vez."</p> <p>2da Visita</p> <p>Adolescente 3: "Yo estaba era obstinado. Les tengo rencor a ese grupo técnico. (...) En un momento estaba todo bien, entonces empezaba la marcadera, la presión:"Mira lo que está haciendo éste". Cuando estábamos en El Valle el muchacho nos dejo ver la computadora y todo. Y el equipo técnico allí que no, que nos quitáramos.</p> <p>Adolescente 4: "Después cuando íbamos al baño, otra vez".</p> <p>Adolescente 5: "Que ponte pa ca , que quítate pa lla"</p> <p>Adolescente 2: "Si, si, si Todo lo que hacíamos. Es que como fueron más maestros, el director, el trabajador social. Es que esas actividades no tenían que ir ninguno de ellos, porque esos lo que van a hacer es fastidiarlo a uno. ¿Cómo nos fue la primera vez sin directo ni nada? Bien verdad, con confianza.</p>

En la primera división referida a los Talleres, observamos cómo los testimonios de los adolescentes giraron en torno a considerar el espacio radial como un espacio libre de “marcaje”, es decir, libre de la vigilancia y de los mecanismos disciplinarios tendientes a separar al actor y sus actos. En este sentido, el espacio radial puede ser interpretado como un lugar desde donde tomar decisiones de manera más autónoma. Observamos cómo los adolescentes dieron gran importancia al aspecto referido a las formas de control social de la institución deteniéndose en ejemplificaciones que demostraran por qué generan tanta molestia y en esa misma medida cómo el espacio de *Libreparlantes* significaba trasladarse a otro ambiente a pesar de los contextos físicos.

Es decir, nos encontramos con la necesidad de expresión del adolescente y, correlativamente, la imposibilidad de hacerlo en la institución. Lo que se relaciona con la posibilidad de trasladarse a otro espacio a través de los talleres, de estar en otro contexto sin salir físicamente de él, por representar para los adolescentes espacios para “liberar la mente”, aprender y por lo tanto relajarse. Es, a lo que uno de los entrevistados se refería cuando lo denominaba como “viajar”, “irse a otro mundo”, en un contexto en el que la reiteración de los espacios, personas y actividades es la constante de vida.

En efecto, la importancia de poder trasladarse a otro espacio a través de los talleres de radio, tiene que ver con las condiciones cotidianas de la institución. Por esta razón, buena parte de lo que es la toma de decisiones en *Libreparlantes* no puede leerse sino a la luz del control de la institución, expresado por los adolescentes en la entrevista cuando comentaron sobre la rigurosidad de la vida en la entidad, la vigilancia constante y el maltrato, todas estas acciones interpretadas como producto del rechazo. Particularmente interesante, en este sentido, son los testimonios de algunos adolescentes referidos a la percepción que el personal del equipo técnico tiene de ellos como unos enfermos mentales, lo cual da cuenta de la

existencia de concepciones patologizantes en torno al delito, lo que termina por convertirse en el estigma que arroja cualquier apreciación realizada por parte de ellos hacia los jóvenes privados de libertad.

Este contexto que Goffman denominaría mortificante, representa el punto clave por el cual los adolescentes le conceden importancia al taller de radio en la medida en que es un espacio distinto donde distraerse y aprender, pero sobre todo donde desarrollar actividades de manera autónoma.

La importancia con respecto a la toma de decisiones también se observa en la recomendación que ofrece uno de los adolescentes a las facilitadoras de *Libreparlantes*: dejar que los adolescentes sean los que hagan, no tratar de hacer por ellos, es decir, ser sólo guías, acompañantes en el proceso de aprendizaje.

Por otra parte, los jóvenes expresaron que su participación en el Proyecto era una decisión autónoma y una de las razones más importantes que en este sentido esgrimieron se refieren a considerarlo un espacio para la distracción del encierro y la disciplina, así como para el desarrollo de un aprendizaje que podía resultar útil en el futuro. Un argumento que no puede dejarse de lado es el referido a los beneficios que adquieren los adolescentes al participar en alguna actividad educativa, ya que estas actividades forman parte del plan individual que evalúan los jueces y que podrían llegar a reducir el tiempo de la sanción privativa de libertad. Los adolescentes, sin embargo, expresan que no bajarían a talleres que no son de su agrado.

Vale destacar asimismo que uno de los adolescentes afirmó que en los talleres radiales “hay que pensar”, consideración que puede hablarnos de un contexto para el desarrollo al máximo de las posibilidades de autonomía de los sujetos, no porque sea posible controlar de manera directa los pensamientos, sino porque representa un espacio desde el cual fomentar la capacidad reflexiva y creativa de los adolescentes a través de la producción

radial, lo que sin duda contribuye al desarrollo de una mirada crítica de la realidad, consideración indispensable de cualquier autonomía.

Ahora bien, pasando al tema de los programas, los testimonios otorgados por los adolescentes del anexo A1 dan cuenta de que los adolescentes sintieron esa libertad de actuación de la que venimos hablando de una manera concreta en la producción de los programas, desde la elección de los temas hasta la producción de sus nombres, evidenciado de forma especial en una toma de decisión que se dio de manera espontánea por los adolescentes en el transcurso de la entrevista, referente a iniciar una producción radial como forma de reclamar el incumplimiento de lo propuesto por un entrevistado en un programa anterior.

En general, los adolescentes argumentaron la toma de decisiones no sólo como un aspecto relevante, sino como el eje fundamental de éstos: “si fueran impuestos y no nos gustaran no los haríamos”. Asimismo, verbalizaron evaluaciones positivas en cuanto a las capacidades creativas que conlleva este proceso autónomo de decisión sobre el producto comunicacional, así como también sobre la metodología del trabajo en equipo.

En este punto es indispensable traer a colación la otra categoría de análisis referida a la *Posibilidad de expresión*, en la medida en que cuando la elección sobre lo que se dice y cómo se dice se da de manera autónoma, el sujeto encuentra una forma para decir quién es y qué es para él la realidad. De esta forma, a través de los programas los sujetos cuentan con una vía para dar cuenta de sus códigos, sus referentes, sus historias, su yo que como ya hemos mencionado son rechazadas y vigiladas en la Institución.

Podría argumentarse que esos códigos comunican justamente lo que se pretende modificar en la edificación de un proyecto alternativo de vida y de esa forma lo legitiman. Pero, la imposición de la nueva visión no conduce a modificarla realmente al no desarrollar procesos de interiorización voluntarios sino acciones obligadas a punta de vigilancia, amenazas y más

castigo. Así, ésta pretensión reproduce la delincuencia al convertirla en un concepto total.

Y es que, un proceso que busque realmente una resignificación identitaria, comprenderá que es sólo desde los mismos sujetos, sus contextos y sus necesidades confesas y, por lo tanto, desde sus códigos y formas propias de expresión, desde los cuales se puede trabajar para generar transformaciones en el yo. No por el contrario desde la arbitraria decisión de cambiar la experiencia subjetiva de un individuo y poner en su lugar un nuevo macro interpretativo de la realidad, como si se tratara del chip de un computador.

En este sentido, la expresión de códigos, historias y temas propios por los adolescentes en *Libreparlantes* responde justamente a esta necesidad, más aún teniendo en cuenta que este tipo de mensajes al querer hacerse públicos producen la necesidad de una profunda transformación que replantee el qué, por qué, cómo y para qué de lo que se dice. Producir un mensaje para un medio radial amerita de un proceso particular de estructuración que promueve espacios para la reflexión e investigación. La educación de una mirada que sea capaz de desnaturalizar y resignificar concepciones naturalizadas es un paso importante en la construcción de proyectos alternativos de vida.

La posibilidad de toma de decisiones se evidencia de manera aún más clara en la comparación resultante de las dos visitas a las emisoras comunitarias. En efecto, observamos cómo los adolescentes ubicaron las razones del éxito o fracaso de estas actividades en el nivel del control del actor y sus actos que imponía el personal institucional. Interesante también resulta que los jóvenes ubiquen éste tipo de control no sólo como una actividad cotidiana del personal de la institución sino como una acto que tiende a convertirse en un agresión personal, en una tarea por fastidiarles, mortificarles la vida.

CONCLUSIONES

Esta investigación se planteó analizar los resultados, en términos identitarios, generados en el desarrollo de la experiencia colectiva del proyecto *Libreparlantes* en un grupo de adolescentes que cumplen medida de privación de libertad en la entidad de atención socioeducativa Carolina Uslar de Rodríguez LLamosas en el período junio 2005- julio 2006.

En este sentido, y en relación al primer objetivo específico planteado: Identificar cómo actuaron los mecanismos de control social sobre la autonomía identitaria de la población adolescente interna, concluimos que la institución de internamiento Carolina Uslar de Rodríguez LLamosas responde a las características desarrolladas por Goffman (1961) sobre la Institución Total, por lo tanto, genera en sus internos una mortificación sobre el yo, a través de la exacerbación de la disciplina como metodología para imponer sobre él la categoría *delincuente* que convierte en un estigma.

Así, a través del cuerpo interpretativo desarrollado en el Capítulo I y de lo hallado a la luz del análisis de los mecanismos de control social de la Entidad, logramos verificar la forma en que la institución desarrolla e impone el estigma. Un estigma convertido en identidad asignada al sujeto que permea y termina controlando sus posibilidades de autonomía y reconocimiento.

Es así como, enfocado en las formas de control de la información sobre quién es el sujeto y la separación entre el actor y sus actos, el análisis reportó diversas maneras en que la institución, a través de la violación de actos que denotan autodeterminación, autonomía y libertad de acción, prohíbe a los adolescentes internos la expresión de sus identidades y la búsqueda de reconocimiento derivada de éstas, por estar asociadas en la institución a la anormalidad que justifica la imposición de la idea reparadora de la sociabilidad del sujeto y su modelamiento como ser social “normalizado” (o ideal). Esta aspiración, que da razón de ser a estas instituciones de internamiento, paradójicamente, termina perpetuando en sus subjetividades el estigma de la categoría delincuente.

Las distintas maneras en que logra imponerse la institución sobre las identidades de los internos, tal como lo exponen cada una de las interpretaciones presentadas, devienen de los mecanismos disciplinarios propios de una Institución total (Goffman, 1961). Dichos mecanismos se traducen en la presencia de una autoridad omnipresente, una vigilancia continua, que genera la posibilidad de ser siempre visto y castigado. Y, en términos de Foucault, significan una anatomía política del detalle, en la medida en que implican un control minucioso e ininterrumpido sobre el cuerpo de los individuos, es decir, sobre todas las formas posibles de expresión del ser humano: en el control de sus actividades, de su tiempo, de sus decisiones, de sus relaciones, de sus pensamientos, en fin, de su autonomía (Foucault, 1976).

De esta forma, tal y como expresamos en el análisis específico de cada dispositivo de control social, en el mismo momento en que los adolescentes tienen la posibilidad de expresar algo de sí, se hace presente el estigma para inhabilitarlos y reforzarles de nuevo su imposibilidad de decidir y controlar sus actos, en otras palabras, se dibuja ante ellos la imposibilidad de mostrar que se es diferente a lo que la institución preconcebe y concibe de él.

Por otro lado, la institución no sólo logra inocular su poder de dominación sobre los sujetos, despojándolos de los dispositivos sociales de los que se apoyaba antes de ingresar a la institución, sino que también hace público su estado de vulnerabilidad y dependencia. Los individuos internos deben soportar la humillación de que aquellos con quienes puede relacionarse sepan que no tiene ningún poder de autonomía sobre sí y sobre sus actos. Y, sin una aceptación institucional de lo que piensan, de lo que hacen y lo que son, sienten la pérdida del dominio de su mundo, pues no son sino cuerpos serviles a la legitimación de la definición que previamente se ha difundido en torno a ellos a través del estigma: los jóvenes disruptivos de alta peligrosidad.

Es por estas razones, que nos atrevemos a afirmar que la entidad de atención Carolina Uslar funciona como institución total en la cual el aislamiento físico emprende procesos de desculturización (Goffman, 1961) a través de los cuales se rompen vínculos relacionales y se pierden aptitudes sociales, a la vez que permite la aplicación intensiva y constante de los mecanismos disciplinarios de control social que generan la asunción de un rol de sometimiento por parte de los internos, ante la evidencia de una situación de inferioridad con respecto al lugar de reconocimiento que ocupaban en el mundo exterior.

Ahora bien, retomando lo expuesto en el Capítulo I de la primera parte de este trabajo, donde expusimos el significado de la infracción adolescente en contextos urbanos de escasos recursos económicos, nos preguntamos ¿Qué consecuencias puede tener para las identidades de estos adolescentes la imposición de un estigma a la llegada a la entidad privativa de libertad?

Si ser un adolescente infractor, representa una alternativa identitaria para obtener reconocimiento y aceptación social ante la imposibilidad de lograr por vía de los mecanismos de integración social formal esos ideales del yo, cuando se ingresa a la institución total, ocurre que la vía que había servido para devolver una identidad negada por mortificaciones del pasado, se convierte ahora en la principal razón de una mortificación mucho más profunda, en tanto mucho más constante e intensa.

Es decir, la crisis de los mecanismos de integración en los sectores populares, plantea en sí misma una mortificación del yo, que se da en los adolescentes mucho antes de ingresar a una institución para la privación de libertad. El vacío generado por la frustración de expectativas y la inexistencia de caminos reales para la integración social (legal), conlleva a que se resignifique la concepción anómala de la infracción y que, irónicamente, se convierta en la forma más fácil y más rápida de reconstituir el yo, es decir, de ser autónomo y obtener reconocimiento y respeto.

Los mecanismos de panoptismo y vigilancia que cercan los cuerpos de los adolescentes en la privación de libertad hacen de la mortificación una acción subjetiva correlativa al internamiento. Así, el joven no sólo camina por el recorrido tortuoso de padecer un estigma, sino que éste le recuerda los rechazos y exclusiones de un pasado que, a través de la resignificación de la infracción, había logrado modificar.

Es en esta estrategia donde radica la contradicción de la existencia de la Institución Total como medio para la resocialización del adolescente: reproducir la infracción. De esta manera, la medida de privación de libertad no logra convencer al adolescente de lo errado de su vida anterior, sino que en la medida en que más mortifica su yo, en la medida en que más procura destruirle su autoimagen, más le recuerda las ventajas en términos de poder y reconocimiento obtenidas en el pasado, es decir, más clara se le hace la imagen del abismo que lo separa de las posibilidades de obtener las gratificaciones de su yo de forma lícita.

A su vez, la individualización, donde se desdibujan los contextos y patologizan las causas de la infracción, es reiterada como teoría de la naturaleza desviada del individuo en la imposición cotidiana del estigma, lo que termina por convencerlo de su naturaleza malévol. Así, está seguro que el camino a que su “propia naturaleza” le lleva es, además, el único a través del cual puede ser aceptado por algún grupo social y en consecuencia, concebirá la infracción como el lugar donde podrá desarrollar su sociabilidad de manera satisfactoria para sus necesidades identitarias.

Las instituciones privativas de libertad, como otro dispositivo más de la sociedad normal, les repite a muchos de los adolescentes internos lo que ya habían escuchando desde pequeños a través de la escuela, del barrio, de las empresas, de la publicidad, de la televisión... Es decir, que no serán los prototipos de nada, que los sentidos para los que vive la humanidad en nuestros tiempos –desde el consumo hasta el arte-, son un sinsentido para ellos. La privación de libertad, llega omnipotente para reiterárselo con más

fuerza que nunca. En este contexto, pues no sería difícil que el recuerdo del momento en el que se fue reconocido y respetado se hiciera, más que nunca, objeto de deseo.

Así, la entidad de atención, al contrario de lo que se afana en exponer públicamente y en contradicción con lo que ordena la ley que la ampara (LOPNA), no promueve el desarrollo de un nuevo proyecto de vida, sino que apunta de manera paradójica a incrementar las causas que en materia identitaria empujan a muchos jóvenes al camino de la infracción.

Cabe destacar, que no es la imposición de la categoría delincuente el punto clave de la reproducción de la infracción sino la conversión de su signo, es decir, su transformación en un estigma: si en la calle ser delincuente implicaba la mejor forma de recabar el reconocimiento social, en la privación de libertad significa la causa que justifica la mortificación.

La pregunta que queda por hacerse es, sin embargo, igual de compleja: si la prisión como fábrica de delincuencia le es útil al sistema, y por lo tanto seguirá existiendo a pesar de las críticas reiteradas por más de 200 años ¿Qué se puede hacer desde dentro de ella para generar un espacio que empiece a transformar la dinámica estigmatizante y mortificante que la caracteriza? ¿Cómo transformar, no ya los sujetos sino las oportunidades de construcción identitaria para los adolescentes infractores?

La conclusión que apuntó a concebir a la entidad estudiada afín a ciertas características de la prisión, representó el punto de partida para la búsqueda de las respuestas del resto de los objetivos de nuestra investigación, los cuales giraban en torno al proyecto de intervención *Libreparlantes*. A través de entrevistas colectivas realizadas a los tres grupos de adolescentes que participaron a lo largo de este año de trabajo en *Libreparlantes*, se evidenció que el proyecto generó espacios desde donde expresar quién se es y desde donde tomar decisiones.

Las dos categorías utilizadas para el análisis de los testimonios, a saber: la posibilidad de expresión del yo y el poder de decisión, intentaron

dar cuenta de la posibilidad de estar trabajando contra el estigma que sobre los adolescentes infractores (privados de libertad) existe, tanto en sus realidades subjetivas como en el imaginario social. En sus subjetividades este estigma ha sido afianzado a partir de la acción eficaz de la institución sobre sus identidades y, en el entramado social, a partir de los discursos de saber-poder que emergen, principalmente, a través de los medios de comunicación social.

En este sentido, la utilización del medio radial le permitió a los jóvenes de *Libreparlantes* verse y ser vistos, para pensarse y ser pensados por otros, para escuchar lo que de sí pueden decir y en ese proceso satisfacer la inevitable necesidad de ser escuchados, a partir de mensajes que contrarrestan la versión pública que circula sobre sus formas de ser, pensar, sentir y vivir. Una lucha contra la derrota del sujeto estigmatizado, cuya existencia está dominada por las concepciones que lo preceden.

A esta dinámica comunicacional se incorporan, a través del desarrollo de *Libreparlantes*, nuevos actores sociales: agentes de intervención, radios comunitarias y oyentes de sus programas. Actores que no forman parte de los miembros del Sistema Penal de Responsabilidad del Adolescente, pero que vienen a constituir el eje “comunidad” de la triada corresponsable de velar y garantizar los derechos de niños y adolescentes, por tanto, también responsable de dar salidas a problemáticas sociales que como la infracción juvenil es tan sentida por el conglomerado social. Este factor no puede ser desestimado en la medida en que son ellos quienes conforman el tejido que acogerá a los adolescentes una vez que egresen de la institución.

De igual manera, el proyecto promovió en los adolescentes, sin imposiciones y muchas veces a través del elemento lúdico y el humor, la asunción de responsabilidades, lo cual estuvo vinculado, como bien plantea Kaplún, a lograr concebir la educación como un compromiso derivado del conocimiento y la comprensión de aquello que se quiso comunicar. Por lo tanto, si de la experiencia educativa de la radio los adolescentes expresan

haber sentido compromiso alguno, es porque los mensajes construidos, de alguna manera, reflejaban parte de lo que ellos son, o porque significó un aparato conversacional que mantuvo, modificó o reconstruyó sus realidades subjetivas.

Es así como evidenciamos, en las interpretaciones expuestas anteriormente, que el proyecto *Libreparlantes* es considerado por los adolescentes de la entidad Carolina Uslar como un espacio para la expresión autónoma del yo, es decir, para la exhibición de los códigos y los referentes sociales de los jóvenes internos. Tal aspecto es interpretado a la luz de la visión pedagógica que ha orientado el desarrollo del proyecto, la cual se sustenta en la relación horizontal entre el agente que realiza la intervención (Grupo Voces Latentes) y el integrante de la comunidad (adolescentes internos). Una nueva mirada que comprende, respeta y comparte la producción colectiva de los saberes, porque confía en las plenas capacidades de construcción intelectual de los sujetos participantes de la experiencia de formación radiofónica, en la capacidad de éstos para asumir nuevos roles que los vinculen a sus contextos a través de nuevas prácticas sociales, legales y reconocidas socialmente.

Una relación educativa que no impone las formas de ser y hacer, que más que predicar un discurso altamente calificado en materia de justicia juvenil y respeto a los derechos humanos, intenta abrir oportunidades concretas para que los sujetos se valoren en su dimensión creadora y en la reflexión colectiva, para la puesta en cuestionamiento progresiva de los aprendizajes adquiridos y discursos naturalizados, sin negación de sus historias y sus vivencias, pero con toma de conciencia sobre la necesidad de una nueva relación tanto entre ellos mismos como entre ellos y la comunidad, sea ésta la institucional propiamente dicha o la social en general.

Y, para nosotras, la plataforma interpretativa que da cuenta del por qué el espacio de la radio es útil en el proceso de resignificación identitaria de los adolescentes internos en el Carolina Uslar, es justamente la creación

de una red social. Una red social entendida en términos de la posibilidad de establecimiento de relaciones humanas que les brinden confianza, ya sea por el reconocimiento favorable de lo que hacen, de lo que son y de lo que pueden ser o por lo que les ofrecen en términos de apoyo y/o colaboración, para la producción de una entrevista de opinión, una consulta personal, una posibilidad de empleo, o simplemente como soporte afectivo. Un tipo de relación y una red social que es la consecuencia de acercarse a los adolescentes sin el estigma y que puede implicar un aporte al sentimiento de pertenencia a un grupo social que los acepte y reconozca, condición necesaria para que ellos puedan reconocerse en el ejercicio de esos nuevos roles sociales.

La condición privativa de libertad, determinada por el despojo y la desvalorización de todo aquello por lo que el sujeto recibió respeto y reconocimiento en su carrera moral, termina por embargar de desesperanza a quien la soporta, por lo que la creación de un espacio para la recuperación de la dimensión autónoma y la aceptación mínima de las identidades es indispensable para la construcción de nuevos sentidos de vida. Esta construcción, sin duda, implica una transformación subjetiva que pasa por restituir lazos sociales de confianza y de estrechar otros vínculos que sirvan de sustentación al momento de culminar la sanción penal.

Libreparlantes se basa, pues, en la utilización de la comunicación para la educación, en el aprovechamiento de un medio atractivo y afín a las formas de sentir, oír y relacionarse de los jóvenes de hoy en día. Un espacio de formación que les permite dialogar, reflexionar e interpretar con y sobre sus realidades, y así cuestionar o legitimar las formas tradicionales de aprendizaje, las concepciones que guardan de sí y de los otros y las posibilidades de acción y relación desde el contexto de privación de libertad. Un espacio donde, al mismo tiempo, se replantea la relación entre educando y educador.

Y es aquí donde comprendemos a *Libreparlantes* dentro de lo que se

ha denominado Comunicación Alternativa, puesto que consideramos el proyecto como una propuesta de intervención social que apunta hacia la transformación de una realidad específica: la carcelaria, caracterizada por una dinámica de aislamiento y estigmatización del interno. Transformación derivada de la apertura de un canal de comunicación con la comunidad que le permite a los internos tomar la palabra y convertirse en emisores públicos de nuevos discursos; un nuevo saber en torno al tema de la delincuencia: el de ellos mismos y su condición social.

El uso de la radio o de cualquier medio de comunicación social es un instrumento útil para la transformación social, en contextos como éstos, porque erige una red social que entiende y reconstruye el estigma sobre el que funciona la reproducción de la delincuencia. Es decir, en la medida en que significa libertad para que el actor decida sobre sus propios actos y para que controle la información que de sí mismo hace pública, lo que permite a cualquier ser humano estimar su lugar único en el mundo y reconocer su condición de sujeto social, cuya existencia es indisoluble a la del colectivo.

Asimismo, interpretamos el proyecto a la luz de estos testimonios, como la posibilidad de que los adolescentes privados de libertad, un sector históricamente excluido de las oportunidades sociales de reconocimiento público, accedan a los medios de comunicación social no sólo como receptores pasivos y/o rechazados, sino como emisores protagonistas, voceros de sus intereses y visiones de mundo, proceso a través del cual van siendo constructores progresivos de sus propias realidades y sujetos en ejercicio de sus ciudadanías.

En este sentido, los alcances de este proyecto tienen que ver con un uso de la *comunicación para la libertad*, comunicación derivada de una educación en términos liberadores –tal y como la entiende Freire-, como la única manera en que el grupo de intervención puede promover la construcción de una versión del yo, de los adolescentes privados de libertad, no reificada.

De esta manera, la nueva red social que pudo haber generado *Libreparlantes* es el contexto transformador de las realidades subjetivas de los adolescentes internos en el Carolina Uslar, en tanto, aporta visiones no estigmatizadas sobre sus acciones vigentes y se convierte en una motivación para el cambio.

Retomando la premisa de la psicología comunitaria de que el *ser se hace en el hacer* pudiésemos estar hablando de la posibilidad de que los jóvenes infractores a través del reconocimiento del rol como comunicadores sociales encuentren en estas prácticas un camino para transitar, no sólo en el amargo espacio de la institución mortificadora, sino una vez de regreso a sus comunidades, siempre y cuando se consoliden las condiciones materiales específicas que les permitan una existencia desde el ámbito de la formalidad.

En este sentido, nos atrevemos a considerar que la utilización de la radio en contextos de privación de libertad para adolescentes puede llegar a ser una herramienta útil para la promoción de procesos resilientes, entendiendo la resiliencia como una respuesta humana a la adversidad en una situación y momento de la vida particular, siendo el resultado de un proceso de interacción entre el individuo y su mundo de relaciones. Respuesta, que deviene en la edificación de nuevos sentidos de vida.

No obstante, las conclusiones de esta investigación intentan no ser parte de una visión reduccionista o ingenua de un tema tan complejo como el referido a la de delincuencia y, específicamente, a la transformación de realidades de adolescentes que estuvieron privados de libertad, por lo que es necesario desarrollar una serie de aspectos aclaratorios relacionados tanto con el significado de los procesos resocializadores de los adolescentes como con las causas estructurales de la delincuencia en estas sociedades.

De esta manera, incorporamos a estas conclusiones lo que puede significar la ejecución del proyecto *Libreparlantes* dentro del planteamiento formativo integral esgrimido teóricamente en el Sistema Penal de

Responsabilidad del Adolescente que establece la LOPNA. Pues si bien, hoy en día, *Libreparlantes* forma parte del plan individual de los adolescentes internos, no se encuentra articulado con ninguna de las otras áreas de formación ni cuenta con lazos institucionales que puedan dar consistencia real a las motivaciones de cambio y propuestas derivadas de los procesos de transformación subjetiva que puedan estarse generando desde el espacio radial.

Por lo tanto, el trabajo que se está realizando desde Libreparlantes tendrá repercusiones en términos no solamente subjetivos, en la medida en que se convierta en un programa derivado de las políticas públicas en materia de seguridad ciudadana que permitan la inclusión de estos jóvenes al circuito formal de escuela-trabajo.

Por otro lado, el marco interpretativo de esta investigación otorgó gran importancia al factor identidad en el análisis de las causas de la infracción adolescentes. Sin embargo, cuando afirmamos que la radio en el contexto de privación de libertad genera procesos de resignificación identitaria (de transformación subjetiva), tomamos en cuenta el hecho de que las identidades de los adolescentes infractores, en su mayoría, se construyen alrededor de valores relacionados al consumo. Valores, precisamente reforzados y legitimados por los medios de comunicación, que incitan a construir expectativas de vida en función a la posesión de bienes materiales que difícilmente, los jóvenes de sectores populares, podrán conseguir a través del curso de una vida lícita.

Pero este intento de conseguir a la fuerza lo que es negado por condición social, legitima y además alimenta el status quo. La infracción adolescente de la clase popular trabaja, sin saberlo, para los intereses de la clase (dominante) que impone los patrones de relación y consumo. Así, aunque incurriendo en prácticas ilícitas puedan obtener algún tipo de reconocimiento, ya sea por posesión de bienes materiales o por obtención de poder a través de la violencia, sus acciones no apuntan a procesos de

transformación sobre su situación social, sino que contrariamente perpetúan la reproducción de la subyugación sobre otros miles de adolescentes y de manera indirecta sobre ellos mismos.

De esta forma, un trabajo como el realizado por *Libreparlantes* debe lograr promover en esta población juvenil la comprensión de las estructuras socioeconómicas que determinan no sólo la distribución de las desigualdades materiales, sino también las pautas epistemológicas con las que se relacionan con el mundo. Es así como podrán cuestionar los paradigmas a partir de los cuales han naturalizado, irreflexivamente, la concepción que tienen sobre el buen vivir, y, para de esta manera, decidir dejar de vivir siendo útiles a otros.

Por lo tanto, lo que a través del proyecto *Libreparlantes* puede emprenderse con adolescentes infractores en la construcción de un nuevo sentido de vida, no debe solamente ir respaldado de la posibilidad de materializarse como opción laboral para los adolescentes, sino también debe trabajar con ellos la formación de una conciencia crítica.

Al referirnos a la promoción de una conciencia crítica no nos referimos únicamente a los temas que tienen que ver con la infracción, sus por qué y para qué, sino al desarrollo de una estructura de pensamiento, de una mirada epistemológica que se cimienta en la crítica como método de razonamiento.

En efecto, la autodeterminación del pensamiento, la capacidad de razonar y de elegir, son utilizadas por ciencias como la filosofía y la antropología para establecer la dicotomía naturaleza-cultura en la explicación de la capacidad humana de edificar sus propios mundos. Trabajar para la libertad significa realmente trabajar para una libertad de pensamiento, a través de la cual las rupturas de las cadenas sean en primer lugar las que nos ha impuesto el control social en la naturalización de lo real.

De esta manera, mientras la institución total busca robarle al sujeto su capacidad de autonomía e independencia en los actos más básicos y

cotidianos del sujeto, *Libreparlantes* debe apuntar no sólo a restaurar el poder de expresión y decisión sino a fomentar la autodeterminación en su más alto nivel, es decir, en el de convertir a esa capacidad crítica en un ejercicio sistemático de la relación del sujeto con el mundo en su cotidianidad.

Esta transversalización del aspecto crítico a través de los espacios formativos de *Libreparlantes* no fue uno de los objetivos de la presente investigación, por lo que la disertación sobre los cómo de esta posibilidad resultan objeto indispensable para nuevos trabajos académicos que fundamentan la acción del colectivo *Voces Latentes*. Ello sobre todo porque, tal y como mencionamos varias veces a lo largo de este texto, una de las más importantes aspiraciones del grupo de intervención, es el mantenimiento de la actuación social a través de *Libreparlantes* mediante el desarrollo de un vínculo permanente entre universidad y comunidad que logre fomentar esta capacidad crítica liberadora, tanto en los adolescentes privados de libertad como en los propios académicos, a través de una retroalimentación entre reflexión teórica y saber popular desprendido de las relaciones humanas en contextos diversos.

REFERENCIAS

Fuentes Bibliográficas

- Adorno, T. Horkheimer, K. (1998) *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Trotta.
- Balestrini, M. (1997) *Cómo se elabora el proyecto de investigación*. Caracas: Consultores Asociados BL.
- Barrios, M. (1998) *Manual de trabajos de grado, de especialización y maestría y tesis doctorales*. Caracas: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Berger P. y Luckman T. (1968) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bobeá, L. (ed.) (2003) *Entre el crimen y el castigo. Seguridad Ciudadana y control democrático en América Latina y el Caribe*. Caracas: Ediciones Nueva Sociedad.
- Briceño-León, R. (2002) Introducción. La nueva violencia urbana de América Latina. En Briceño- León, R. (Comp.) (2002) *Violencia, sociedad y justicia*. (pp. Buenos Aires: CLACSO.
- Canclini, N. (1995) *Consumidores y Ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo.
- Cecodap (2005) *Somos Noticia*. Situación de los derechos de la Niñez y Adolescencia a la luz de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. Caracas: Ediciones El Papagayo.
- Castillo, A. (1997) *Jóvenes Transgresores. En búsqueda de aceptación social*. Caracas: Ediciones de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad Central de Venezuela.
- Castells, M. (2001) *La era de la información. Economía sociedad y cultura: Vol.1 La sociedad red*. México: Siglo Veintiuno.
- Cyrulnik, B., Tomkiewicz, S. (Barcelona) *El realismo de la esperanza. Testimonios de experiencias profesionales en torno a la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Cubiles, H., Lavarte, M. y Valderrama, C. (eds.) (2002) *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Universidad Central DIUC – Bogotá: Siglo del Hombre.
- De Freitas, J. (1995) *Bárbaros, armados y peligrosos*. La eficacia del discurso sobre violencia popular urbana. En: Amodio, E y Ontiveros, T. *Historia de identidad urbana. Composición y recomposición de identidades en los territorios populares urbanos*. Bogotá: Fondo Editorial Tropikos.
- Fernández Christlieb, P (1994) La lógica epistémico de la invención de la realidad. En Montero, M. (1994) *Comunicación, realidad e ideología*. Fascículo 6 Caracas: AVEPSO
- Foucault, M. (1978) *Microfísica del poder*. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta.
- Foucault, M. (1997) *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión* (26 edición en español) México DF: Siglo XXI.
- Freire, P. (1974) *Pedagogía del Oprimido* (13º edición) México: Siglo XXI
- Freire, P. (1980) *La educación como práctica de la libertad*. México. Siglo XXI
- González, Gutierrez y Méndez (2005) *Radio tras las rejas*. Trabajo de grado para optar al título de Licenciadas en Comunicación Social. Universidad Católica Santa Rosa: Caracas. Goffman, E. (1961) *Internados. Ensayos sobre la*

- situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffman, E. (1970) *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kaplún, M. (1992). *A la educación por la comunicación*. Santiago: UNESCO.
- Kapúscinski, R. (2003), *Los cinco sentidos del periodista*. Fundación Nuevo Periodismo Iberoamericano, Fundación Proa, FCE. México, DF
- Kornblith, M. (1998) *Venezuela en los noventa. Las crisis de la democracia*. Caracas: IESA
- Klein, N. (1999) *No Logo. El poder de las Marcas*. Barcelona: Paidós.
- Munich, P. y Migliaro, M. (2005). *“Proyecto Berro al Aire 107.3 FM”*. Montevideo, S/P.
- Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente (1998, Octubre 02). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5.266 (Extraordinario)
- Lobet, V. (2005) *Resiliencia con niños y adolescentes*. Buenos Aires: Novedu.
- Marklen, D. (2000) *Vivir en los márgenes. La lógica del cazador. Notas sobre sociabilidad y cultura e los asentamientos del Gran Buenos Aires hacia fines de los 90*. En: Sampa, M. (ed) *Desde abajo. La transformación de las identidades sociales*. Buenos Aires: Editorial Biblio. Universidad Nacional General de Sarmiento.
- Martín Barbero J. y López F (Eds) (1998). *“Medios, Cultura y Sociedad”*. Bogotá: CES/Universidad Nacional.
- Mattelart A. y Piemme J. (1993) Veintitrés notas para un debate político sobre la comunicación. En De Moragas, M. (1993) *Sociología de la comunicación de masas*. México: Gustavo Pili, S.A.
- Melillo, A., Suárez E. y Rodríguez D. (Comps). (2004). *Resiliencia y subjetividad. Los Ciclos de la vida*. Buenos Aires: Paidós.
- Montero, M. (2003) *Teoría y Práctica de la psicología comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Montero, M. (2006) *Hacer para transformar*. Buenos Aires: Paidós Tramas Sociales.
- Pasquali, A. (1972) *Comunicación y cultura de masas* Caracas: Monte Ávila Editores
- Prado, E. (1993) La comunicación alternativa: crisis y transformación. La experiencia europea. En De Moragas, M. (Comp.). (1993) *Sociología de la comunicación de masas*. México: Gustavo Pili, S.A
- Pedrazzini, Y. y Sánchez M. (1992) *Malandros, bandas y niños de la calle*. Caracas: Vadell Hermanos.
- Quintero, P. (2005) *Apuntes antropológicos para el estudio del control social*. En Revista de Antropología Iberoamericana AIBR, N° 42. Julio- Agosto 2005.
- Quintero, P (2005) *Naturaleza, cultura y sociedad*. En Gazeta de Antropología, N° 21.
- Reguillo Cruz, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Bogotá: Norma.
- Prado, Emili (1993) *La comunicación alternativa: crisis y transformación. La experiencia europea*. En De Moragas, M. (1993) *Sociología de la comunicación de masas*. México: Gustavo Pili, S.A.
- Rodríguez, L. (2004) Proyecto Escuela Bolivariana “Moral y Luces”, para adolescentes que cumplen medidas en el Sistema Penal de Responsabilidad en Venezuela. Caracas: Instituto Nacional del Menor.

- Ruiz Olabanuga J., Ispizua M. A. (1989) *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Sabino, C. 1994. Como hacer una tesis y elaborar todo tipo de escritos. Editorial Panapo: Caracas.
- Taylor y Bogdan (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós Básica.
- Valenzuela, J. M. (1997) *Vida de barrio duro. Cultura popular, juvenil y graffiti*. México: Ediciones de la Universidad de Guadalajara.
- Villalba, C. (2001) *Delito e insurgencia*. Caracas: Ediciones de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad Central de Venezuela.

Fuentes vivas

- Entrevista a Delia Martínez, UNICEF Venezuela. Abril 2005
- Entrevista a Magali Reyes, Comisión Nacional de Telecomunicaciones. Mayo 2005
- Entrevista a Carla Suyín Serrano, Universidad Católica Andrés Bello. Agosto 2006.
- Entrevista a Dinora Monascal, Instituto Nacional del Menor. Septiembre 2006

Fuentes Electrónicas

- Aguilar, José J. (1999) Comunicar en la actualidad más allá de los medios masivos: el receptor como protagonista. [Documento en línea] Disponible: <http://www.ull.es/publicaciones/latina/a/99s3aguilar.val.htm>
- Bernuz, M. (2005) Justicia de menores española y nuevas tendencias penales. La regulación del núcleo duro de la delincuencia juvenil. *Revista electrónica de Ciencia Penal y Criminología* [Revista en línea] Disponible: <http://criminet.ugr.es/recpc/07/recpc07-12.pdf>
- Bolaños, M. (2001) Naturaleza jurídica de las sanciones en el Sistema Penal de Responsabilidad del Adolescente. *Revista Cenipec* [Revista en línea] Número 20. Disponible: www.saber.ula.ve/revistacenipec/pdfs
- Do Amaral E Silva, F. (s.f.) La “protección” como pretexto para el control social arbitrario de los Adolescentes o la supervivencia de la “doctrina de la Situación irregular [Documento en línea] Disponible: http://www.iin.oea.org/indice_adolescentes_y_responsabilidad_p.htm [Consulta: 2006, agosto 18]
- Holgado, A. (2006). Radio itinerante: en el aire con los pies en la tierra [Documento en línea]. Disponible: <http://pueblo.blogcindario.com/2006/01/00041-radio-itinerante-en-el-aire-con-los-pies-en-la-tierra.html> [Consulta: 2006, mayo 22]
- Martín Barbero, J. (2002) Jóvenes: Comunicación e identidad. *Pensar Iberoamérica* [Revista en línea] Disponible: <http://www.campus-oei.org/pensariberoamerica/ric00a03.htm> [Consulta: 2006, Julio 15]
- Mettífogo, D. y Sepúlveda, R. (2005). Trayectorias de vida de jóvenes infractores de ley. Centro de Estudios de Seguridad Ciudadana [Documento en línea] Disponible: www.cesc.uchile.cl/trayectoriadevida.pdf [Consulta: 2006, agosto 28]
- Kaplún, M. (1997). De medios y fines en comunicación. *Revista Latinoamericana de*

- Comunicación Chasqui* [Revista en línea] Disponible:
<http://www.comunica.org/chasqui/chas-ed-58.htm> [Consulta: 2006, agosto 29]
- Safar, E. (1999, Junio). *La comunicación en el pensamiento de Paulo Freire* [Documento en línea] Ponencia presentada en el II Foro Proyecto político pedagógico de Paulo Freire, Caracas. Disponible:
http://www.revele.com.ve/pdf/anuario_ininco/vol1-n13/pag151.pdf
[Consulta: 2006, agosto 5]
- Serrano, C, Perffeti, E. yMartínez J. (2006) Reflexiones en torno al Juicio Educativo previsto en la LOPNA. Disponible:
www.ucab.edu.ve/ucabnuevo/juridicas/recursos/reflex_lopna.doc
[Consulta: 2006, septiembre 2]
- Suárez, G. (2006) Los adolescentes en conflicto con la ley penal [Documento en línea] Ponencia presentada en el II Seminario Latinoamericano de la Infancia y Adolescencia, Santa Cruz de Bolivia. Disponible:
<http://www.pj.gov.py/seminario/> [Consulta: 2006, julio 22]

Páginas web:

Asociación Civil La Colifata Salud Mental y Comunicación (2006, Marzo 18) [Página web en línea] Disponible: <http://lacolifata.openware.biz/index.cgi> [Consulta: 2006, Marzo 18]

Comisión Económica Para América Latina y el Caribe (2006, julio) (www.eclac.org)

Provea (www.derechos.org.ve)

Ministerio de educación y deportes www.me.gov.ve

La Iniciativa en Comunicación: <http://www.comminit.com/la/>

ANEXOS

**Anexo 1: Constancia de Registro de Voces Latentes como Grupo de
Extensión FHE de la UCV**

**Anexo 2: Constancia de Registro de Voces Latentes como Grupo de
Extensión de la ECS de la UCV**

Anexo 3: Acta Constitutiva de Asociación Civil Voces Latentes

Anexo 4: Cronograma de Actividades Etapa de Familiarización

Fecha	Actividades	Grupo
27/06/2005	Familiarización y sensibilización en torno al Proyecto. Exploración de nociones básicas sobre la Radio y los Medios de Comunicación Social.	-Anexo A -Anexo B
03/07/2005		-Semilibertad
08/07/05	Discusión sobre la escucha de programas de radio. Recopilación de las propuestas de los participantes para el desarrollo del proyecto.	-Anexo A -Anexo B
10/07/05		-Semilibertad
15/07/05	Presentación de la propuesta sobre el proyecto radial elaborada en conjunto. Definición de formas de participación y cronograma de actividades	-Anexo A -Anexo B
17/07/05		-Semilibertad
27/07/05	Introducción a las formas de trabajo, definición de normas y responsabilidades	-Anexo A -Anexo B
28/07/05		-Semilibertad
04/08/05	Dinámicas de participación, trabajo en equipo y cohesión grupal. La radio como expresión del trabajo en grupo.	-Anexo A -Anexo B
07/08/05		-Semilibertad
18/08/05	Escucha de microprogramas radiales. Identificación de categorías de análisis de programas	-Anexo A -Anexo B
21/08/05		-Semilibertad

Anexo 5: Cronograma de Actividades Módulo Temático I

Fecha	Actividades	Grupo
03/09/2005	Comunicación: Interpersonal y Masiva Medios de Comunicación de masas.	-Anexo A, Grupo 1 y 2
04/09/2005		-Anexo B - Semilibertad
10/09/05	Introducción a la radio: Qué es, características, ventajas y desventajas. Elementos expresivos del lenguaje radiofónico	-Anexo A, Grupo 1 y 2
11/09/05		-Anexo B -Semilibertad
17/09/05	Lenguaje radiofónico: Palabra Grabación para transmisión por radio parlante	-Anexo A, Grupo 1 y 2
18/09/05		-Anexo B Semilibertad
01/10/05	Lenguaje radiofónico: Palabra; Signos de puntuación y su uso en radio. Elección de tema a investigar para programa radiofónico	-Anexo A, Grupo 1 y 2
02/10/05		-Anexo B -Semilibertad
08/10/05	Lenguaje radiofónico: Palabra: Narración, descripción y diálogo. Lecturas dramatizadas.	-Anexo A, Grupo 1 y 2 -Anexo B

09/10/05		-Semilibertad
15/10/05	Selección de temas para investigar y trabajar en radio	-Anexo A, Grupo 1 y 2
16/10/05		-Anexo B -Semilibertad
20/10/05	Visita a biblioteca. Discusión sobre enfoque de temas sugeridos por adolescentes	-Anexo A, Grupo 1 y 2
		-Anexo B
22/10/05	Elaboración de historias. Estructura narrativa; tipo de narrador, personajes, acciones.	-Anexo A, Grupo 1 y 2
		-Anexo B
29/10/05		-Semilibertad
29/10/05	Música y efectos de sonido	-Anexo A, Grupo 1 y 2
		-Anexo B
30/10/05		-Semilibertad
05/11/05		-Anexo A, Grupo 1 y 2
	Redacción de historias.	
	Expresión oral. La respiración, tipos de respiración. Importancia del diafragma para el trabajo de la voz.	
		-Anexo B
06/11/05		-Semilibertad
12/11/05		-Anexo A, Grupo 1 y 2

		-Anexo B
	Perfeccionamiento de historias. Expresión oral: Dicción y modulación	
		-Semilibertad
13/11/05		
19/11/05		-Anexo A, Grupo 1 y 2
	Musicalización de historias.	-Anexo B
	Expresión oral: Leer para radio.	
20/11/05		-Semilibertad
Fecha	Actividades	Grupo
27/11/05	Musicalización de historias.	-Semilibertad
	Expresión oral: Leer para radio	
10/12/05	Reflexión en torno a la visita de	-Anexo A, Grupo 1 y 2
	emisoras comunitarias. Preparación del programa para Radio Parlante (planificado para el 18/12/05)	-Anexo B
11/12/05	Complementariedad Palabra, música, efectos de sonido	-Semilibertad
17/12/05	Preparación del programa para el Radio Parlante (cuya fecha se corrió para el 21/12/05). Escogencia del nombre del programa (Liberlina), distribución de las tareas y ensayo general del programa.	-Anexo A, Grupo 1 y 2
		-Anexo B

Anexo 6: Cronograma de Actividades Módulo Temático II

Fecha	Actividades	Grupo
14/01/2006	Actividad especial de inicio de actividades. Cine foro película brasilera: "Radio- favela". Debate sobre la delincuencia, los barrios y las posibilidades que ofrece a jóvenes y comunidad la comunicación alternativa.	-Anexo A, Grupo 1 y 2 -Anexo B
15/01/2006		- Semilibertad
21/01/06	La Noticia. Definición. Características de la noticia. Elementos de la noticia. Procesos de selección y jerarquización periodísticas.	-Anexo A, Grupo 1 y 2 -Anexo B
22/01/06		-Semilibertad
28/01/06	La noticia. Factores de la Noticia. Estructura de redacción de la noticia.	-Anexo A, Grupo 1 y 2 -Anexo B
29/01/06		-Semilibertad
04/02/06	La noticia en radio. Valores del periodismo equilibrado. Redacción radiofónica	-Anexo A, Grupo 1 y 2 -Anexo B
05/02/06	Prácticas de redacción noticiosa para radio. Selección de noticias para Noticiero interno y selección de fuentes vivas a usar.	-Semilibertad
08/02/06	Revisión de cuestionarios de preguntas. Realización de entrevistas. Grabación de noticias.	-Anexo A, Grupo 1 y 2 -Anexo B

09/02/06		-Semilibertad
11/02/06	La entrevista periodística Cómo se define. Características y Estrategias.	-Anexo A, Grupo 1 y 2
		-Anexo B
12/02/06	Grabación de noticias	-Semilibertad
18/02/06	La entrevista periodística Tipos de entrevista. Tipos de entrevistador y de entrevistado. Estrategias y reglas básicas de la entrevista.	-Anexo A, Grupo 1 y 2
		-Anexo B
19/02/06	La entrevista periodística Cómo se define. Características y Estrategias	-Semilibertad
04/03/06	La entrevista periodística en radio	-Anexo A, Grupo 1 y 2
	Producción de programa de entrevistas a ser transmitido en vivo en emisoras comunitarias.	
		-Anexo B
11/03/06	Producción de programa de entrevistas a ser transmitido en vivo en emisoras comunitarias.	-Anexo A, Grupo 1 y 2
		-Anexo B
18/03/06	Producción de programa de entrevistas a ser transmitido en vivo en emisoras	-Anexo A, Grupo 1 y 2

	comunitarias.	
		-Anexo B
22/03/06	Entrega de certificados por culminación de I módulo temático	-Anexo A, Grupo 1 y 2
		-Anexo B
25/03/06	Producción de programa de entrevistas a ser transmitido en vivo en emisoras comunitarias.	-Anexo A, Grupo 1 y 2
		-Anexo B
29/03/06	Actividad especial para grabación de micros y careta del programa "La merma que fla".	-Anexo B
01/04/06	Producción de programa de entrevistas a ser transmitido en vivo en emisoras comunitarias.	-Anexo A, Grupo 1 y 2
		-Anexo B
03/04/06	Ensayo General y grabación de voces para las promociones por Radio Fe y Alegría de los programas "Nosotros contra el mundo" y "La merma que fla"	-Anexo A, Grupo 1 y 2
		-Anexo B
04/04/06	Visita a emisoras radiales: Radio Alí Primera y Radio Fe y Alegría para transmisión de programa "La merma que fla"	-Anexo B

08/04/06	Reflexión y evaluación colectiva de visita a emisoras comunitarias.	-Anexo B
	En anexo A se suspendieron temporalmente los talleres hasta que se efectúe la visita pautada para el 04 de abril, cancelada por descuido de la institución en cuanto al recibimiento de los permisos emitidos por el Tribunal.	
24/04/06	Ensayo general de programas: "En medio del tablero" y "Nosotros contra el mundo"	-Anexo A, Grupo 1 y 2
	Propuesta para intercambio -a través de producciones radiofónicas o gráficas- con adolescentes privados de libertad en la Colonia Berro de Uruguay, en el marco del desarrollo de un proyecto similar en ese país vecino.	-Anexo B
29/04/06	Reflexión sobre visita a las radios del Anexo A.	-Anexo A, Grupo 1 y 2
	Presentación de nuevas propuestas de trabajo a los adolescentes:	
	La producción semanal de un noticiero a transmitirse dentro de la Entidad de Atención.	-Anexo B
	La producción semanal de un programa para la emisora comunitaria Ali primera, de El Valle.	
	Inicio de construcción de las propuestas radiofónicas para ambos programas: Niños en situación de calle y Noticiero La Paila Oculta	

06/05/06	Preparación de programas por grupo. Anexo A: Niños en situación de calle, pauta de entrevistas, diseño de estructura del programa	-Anexo A, Grupo 1 y 2
	Noticiero La Paila Oculta, diseño de careta de presentación, definición de noticias y fuentes de información	-Anexo B
20/05/06	Elaboración de una cartelera informativa sobre los elementos del lenguaje radiofónico y las reglas de oro de la radio.	-Anexo A, Grupo 1 y 2
	Elaboración de una cartelera sobre los géneros informativos: noticia y entrevista.	
		-Anexo B
27/05/06	Visita de entrevistados para programa Niños en situación de calle. Realización de entrevistas	-Anexo A, Grupo 1 y 2
	Entrevistas para recolección de información de noticias para la Paila Oculta	-Anexo B
03/06/06	Mesa de trabajo con educador de calle, Fundación Caracas para los Niños.	-Anexo A, Grupo 1 y 2
	Grabación de micro sobre derecho a participar, LOPNA	-Anexo B
10/06/06	Discusión del próximo tema a desarrollar en programas radiales, definición del tema de la sexualidad en la adolescencia.	-Anexo A, Grupo 1 y 2
	Sala de redacción elaboración de noticias Paila Oculta.	

	Sala de producción: elaboración de micros Paila Oculta.	-Anexo B
17/06/06	Inicio talleres sobre sexualidad: Diferencias entre sexualidad, sexo y relaciones sexuales	-Anexo A, Grupo 1 y 2
		-Anexo B
08/07/06	Grabación de micros sobre sexualidad. Tema discutido en sesión anterior	-Anexo A, Grupo 1 y 2
		-Anexo B
15/07/06	Discusión sobre la educación sexual que recibimos. Adelanto de guiones radiofónicos	-Anexo A, Grupo 1 y 2
		-Anexo B
22/07/06	Grabación de micros sobre la educación sexual que recibimos	-Anexo A, Grupo 1 y 2
		-Anexo B
29/07/06	Discusión sobre el tema de las relaciones sexuales y la orientación existente durante la adolescencia	-Anexo A, Grupo 1 y 2
		-Anexo B

Anexo 7: Taller Modulo Temático II



LIBREPARLANTES

Módulo temático II: Género Informativo

Sesión N° 1. La Noticia

Tema: La Noticia:

- Definición.
- Características de la noticia.
- Elementos de la noticia
- Procesos de selección y jerarquización periodísticas.

Fecha: Sábado 21/01/06

Grupo: Anexo A, Anexo B

Objetivos:

- Identificar qué es noticia y qué no.
- Identificar cuáles son las características que hacen una noticia, noticia periodísticas
- Identificar los elementos de la noticia para la obtención de informaciones noticiosas completas.
- Comprender los procesos de selección y jerarquización periodísticos.

Facilitadores:

Anexo A: María Eugenia Fréitez, Rebeca Gregson, Doris Ponce.

Anexo B: Adriana Gregson, Lorena Fréitez, Miguel Márquez.

1.- Dinámica de activación: “¿Qué resultará?”

- El animador en el centro de un círculo, entrega a cada uno de los participantes un lápiz y una hoja de papel.
- Luego, ordena que todos escriban el comienzo de un hecho (por ejemplo de una partida de fútbol)
- Después, ordena que todos doblen la hoja en la parte escrita e intercambien hojas entre todos.
- Todos deberán escribir la segunda parte del hecho o historia: deberán doblar la hoja e intercambiarla nuevamente. Así por cuatro veces.
- El juego termina con la lectura de las varias hojas.

2.- Contenido teórico.

Material:

Papel bond o pizarra.

Marcadores o tizas.

Cinta plástica.

La noticia. Definición y Características.

En nuestra vida diaria estamos inundados de noticias. Supongamos que estamos tendidos en nuestras camas, enmarañados entre las sábanas calculando que deben ser las dos, tres, de la mañana, felices al suponer que todavía quedan unas cuantas horas para saborear el sueño. Muy lentamente decidimos abrir un ojo, uno sólo, y entonces una claridad lo atropella y hace que bruscamente volvamos a cerrarlo. Rápidamente nos damos cuenta: ¿¿¿Claridad??? ¡¡¡Claridad!!!! ¡No puede ser, imposible, si eran las dos o tres de la mañana! Ya a estas alturas hemos arrancado las sábanas de nuestro cuerpo y sin siquiera ponernos las cholas saltamos a la mesita de noche a comprobar la terrible verdad: ¡El despertador no sonó, son las ocho de la mañana!

El despertador no sonó, es la primera noticia del día, y tal como ésa nos topamos con cientos en el transcurrir de las horas. Las noticias son por lo tanto algo que nos es muy familiar. Pero además de familiar, resultan ser super importantes ¿Por qué? ¿Qué es lo que nos dicen las noticias, desde ésa que nos informa que el despertador no sonó hasta la que nos avisa que nos botaron del trabajo o que al fin ella o él quiere ser mi pareja? Las noticias son las que nos dicen lo que no sabíamos hasta ese momento. Las noticias por lo tanto, en primero lugar son lo nuevo, lo novedoso. Y lo nuevo es siempre importante en la medida en que rompe con un estado de cosas, es decir, las noticias son aquellos hechos que de alguna forma implican un nivel de cambio. Por eso estamos interesados en conocerlas: como no tenemos la capacidad de saber lo que va a pasar en el futuro, vivimos en incertidumbre constante y por eso los seres humanos siempre estamos a la espera de aquellos acontecimientos que van a modificar nuestra realidad. **PRIMERA CARACTERÍSTICA: LA NOVEDAD.**

Pero la noticia no es solamente lo nuevo. Debemos recordar que desde el momento en que nos despertamos, pero sobre todo desde el momento en que estamos en contacto con las demás personas (sea nuestros compañeros o el locutor de la radio), estamos en constante recepción de informaciones. Muchas de esas son novedosas, pero no a todas podemos ponerles el nombre de noticias. Por ejemplo, que al vecino no le haya funcionado el despertador puede ser una información que llegue a nuestros oídos sin querer. Es una información que ciertamente cambió un estado de cosas, que es nueva. Pero que en realidad no tiene relevancia para nosotros: nada en nuestra vida va a cambiar de manera fundamental porque el vecino se haya levantado tarde, como si cambia si es nuestro despertador el que sufre de un desperfecto, a menos claro que el vecino nos vaya a dar la cola...

Y esto no tiene que ver con que no nos importe el vecino, de hecho seguramente lamentaremos la suerte del vecino y queramos ser solidarios, incluso podremos intentar ofrecerle alguna ayuda. Pero la verdad es que esa información no es lo suficientemente importante en el desarrollo de mi día, como para ser considerada noticia. Es decir hay informaciones que tienen relevancia. Relevante quiere decir importantes en la medida en que me afectan. Las noticias no son solamente lo nuevo, sino también lo que es significativo. Así, en un día normal pueden haber una gran cantidad de novedades, pero solo algunas de ellas tendrán la significación suficiente como para ser dignas de ser llamadas noticias: la arepa estaba dura, el señor que limpia la piscina no vino y por lo tanto no me puedo bañar, tuve visita, cambiaron al director del complejo, me llegó la notificación del día de la audiencia.

Ya sabemos pues que estamos bombardeados de informaciones y que muchas de estas son novedades y solo algunas son noticias para mí. Pero ahora bien ¿Qué pasa con los medios de comunicación social? Si para una sola persona hay un montón de noticias y somos un montón de personas ¿Cómo saber cuáles son noticias de todos? Por muy importante que sea para mí que el

despertador no haya sonado porque eso implica que tal vez mi jefe me bote del trabajo nunca va a pasar que la 106.5 FM suspenda de golpe una salsa de esas de el Tigre Rafael para decir:

LOCUTOR	“Buenos días queridos radioescuchas, tenemos una información de último minuto. En horas tempranas de la mañana a José no le sonó el despertador. Nuestra corresponsal Marlyn Carrillo se encuentra en el lugar de los acontecimientos. Cuéntenos Marilyn.
CORRESPONSAL	“Si, gracias por el pase. Nos encontramos en el lugar de los acontecimientos: el cuarto de José. Y vamos a entrevistar a una de las implicadas en el hecho, su esposa. ¿Cómo se siente?”

La noticia periodística es la noticia que nos interesa a todos³⁴. Por lo tanto, debe tener significación social, es decir, significado para todos o interés público. De toda la cantidad de noticias que pueden estar afectando a todos los seres humanos que compartimos la tierra como planeta, sólo algunas son relevantes, importantes, interesantes para todos. **SEGUNDA CARACTERÍSTICA: SIGNIFICACIÓN SOCIAL E INTERÉS PÚBLICO.**

Por lo tanto, noticia será la versión de un hecho **actual y novedoso que tenga interés público y que sea transmitido por algún medio de comunicación social**. Repasemos pues, cuáles son las características que definen a la noticia periodística:

- En primer lugar, la noticia narra la versión de un hecho. Es decir, no es el hecho que tiene vida propia y nos comunica, sino siempre la versión de un alguien, un periodista en este caso, de lo que pasó.
- Después ese hecho debe ser nuevo, debe haber roto con un estado de cosas.
- Además debe interesarnos a todos (o a casi todos) o ser importante para todos. Debemos pensar en los otros para escogerlo ¿Esta información tiene algo en común con las demás personas que viven en mi comunidad o incluso en el mundo? ¿Será importante o interesante para ellos como lo es para mí? ¿Es una información común entre nosotros?
- Pero para que sea común, es decir para que todos sepamos de la noticia al mismo tiempo y nos hagamos comunes conociéndola y comentándola, debemos conocerla. Y para ello existen muchas formas: podemos salir de casa en casa contándole a la gente lo que pasó o ponernos a pegar gritos en una plaza. Pero en realidad la forma que tendrá más alcance y que llegará más rápidamente a más personas es a través de los medios

³⁴ Se debe poner en DUDA eso de que el periodismo nos dice lo que nos interesa a todos. Eso es lo que nos hacen creer. Pero eso es harina de otro costal. Primero es importante saber que eso es lo que intenta hacer el periodismo desde categorías como el interés público.

de comunicación social. Cuando una noticia se transmite por un medio de comunicación social y mucha gente la comparte, es una información actual.

3. Dinámicas de Identificación de la Noticia.

DINÁMICA I

Se dividirá el salón en tres grupos. A cada uno se le hará entrega de un sobre que contiene varias palabras sueltas y desordenadas. Cada grupo deberá unir las palabras hasta armar la frase que tiene sentido. Cuando cada grupo tenga su frase armada, el facilitador las copiará en un papelógrafo. En este momento el facilitador explicará que cada grupo dispone de unos minutos para identificar si su frase es noticia, es novedad o es un hecho. Los resultados se discutirán en clase de acuerdo a la explicación dada anteriormente.

Como material para el facilitador, a continuación se presentan las frases contenidas en los tres sobres, que fueron extraídas de la película Radio Favela transmitida en el Taller Radial la semana pasada, así como la justificación de cada una de acuerdo a los criterios de noticiabilidad.

La mamá de Jorge quiere que su hijo sea médico.

Este hecho no es novedoso en lo absoluto. Desde el comienzo de la película la mamá de Jorge quiere que sea médico. No se evidencia ninguna ruptura, ningún cambio en el estado de cosas.

Jorge deja la escuela.

Es un hecho novedoso. Marca una ruptura y sin duda de ahora en adelante determinará los días de Jorge. Incluso implica un cambio en la forma de pensar de la mamá porque ésta empieza a aceptar la idea de que su hijo no sea médico y empieza a aceptarlo en otras prácticas. No obstante, no se puede argumentar que éste hecho tan novedoso e importante para la vida de Jorge y su mamá sea noticiable. ¿Por qué? Acaso es una información SIGNIFICATIVA para la comunidad. ¿Cuántos jóvenes dejan la escuela todos los días? ¿Y son noticia? Es un hecho novedoso que por ahora influye en la vida de Jorge y sus cercanos.

Jorge, el locutor de Radio Favela, es apresado.

Bueno, novedoso es. Antes estaba libre y ahora está preso. ¿Significativo socialmente? ¿Interesante públicamente? El arresto de un ser humano siempre puede ser susceptible de ser noticia porque es un hecho que tiene altos grados de interés público: cómo no va a ser interesante para la comunidad saber lo que la policía está haciendo en mi barrio, cómo no va a serlo saber a quien se llevaron preso, por qué, qué hizo, cómo cambia la comunidad ahora que no está, etc, etc etc...

Ahora bien, un arresto puede ser más noticia que otro. El hecho de que Jorge sea arrestado tiene más significación social e interés público para la comunidad de la favela que si arrestarán a su novia Fátima. ¿Por qué? Porque Jorge ya no es solamente un joven de la comunidad. Jorge ahora es un servidor público. Su trabajo, la radio, representa un servicio para la comunidad. A través de la radio Jorge le da informaciones a la gente que son importantes porque les permite tomar decisiones. La radio no es de Jorge es de la gente. Jorge es el vehículo que permite a la comunidad tener un canal de expresión, por eso que Jorge no esté afecta e influye a toda la comunidad. Él es ahora un **personaje público**.

Cabe destacar otro elemento. Las razones del arresto: Jorge en su trabajo con la radio sirve, ayuda a la comunidad. Ese es su delito. ¿Qué tipo de leyes son esas que le impiden a un ciudadano servirle a su comunidad? Si existen es porque de alguna forma no quieren que tengamos canales de expresión como las radio, pensara la gente. Y eso, es injusto. Por eso las razones por las que se apresaron a Jorge también son otro ingrediente que aumentan la noticiabilidad de este hecho.

DINÁMICA II

La última página de la guía teórica entregada a cada adolescente se refiere a un ejercicio para realizar en clase. De todas formas, se presenta a manera de anexo en este taller, como material para el facilitador. Se trata de una hoja dividida en dos filas: en una habrán diversos momentos narrativos de la película y en la otra opciones tales como: noticia, novedad, hecho no novedoso, etc. Los jóvenes deberán unir con flechas las dos filas de acuerdo a las opciones correctas.

4.- Elementos de la noticia.

Material:

Cartulinas con las preguntas recortadas

Cinta adhesiva.

Apenas finalice la dinámica anterior, el facilitador debe pegar otras cartulinas en la pizarra o en un sitio que sea visible para todos que tendrán las siguientes preguntas:

¿Qué? ¿Quién? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Cómo?

El facilitador explicará que las respuestas a esas preguntas nos dan toda la información que debemos tener sobre una noticia. Son los llamados elementos de la noticia. Para conocer un hecho que es novedoso e importante para la sociedad, el periodista usará las preguntas para saber todo lo que necesita de él. Con ellas interroga a la realidad que le interesa transmitir.

5. Dinámica de identificación de elementos de la noticia.

Los jóvenes se pondrán en pareja. Cada uno tendrá un artículo de periódico. Lo leerán en silencio y luego deberán responder a todas las preguntas que componen los elementos de la noticia.

