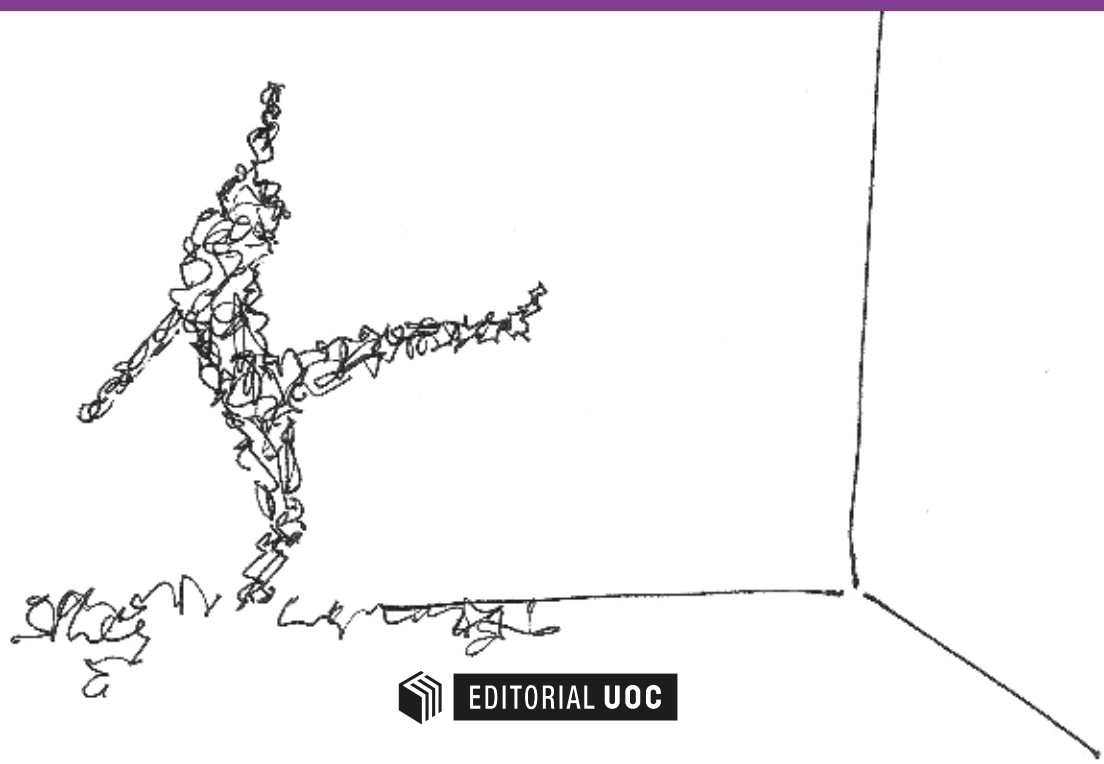


EDUCACIÓN SOCIAL

ESCENAS DE EDUCACIÓN SOCIAL

ASUN PIÉ BALAGUER - JORDI SOLÉ BLANCH (COORD.)



EDITORIAL UOC

Escenas de educación social

Escenas de educación social

**Asun Pié Balaguer
y Jordi Solé Blanch (Coord.)**



EDITORIAL UOC

Directores de la colección Educación Social: Segundo Moyano, Eva Bretones

Diseño de la colección: Editorial UOC

Primera edición en lengua castellana: julio 2014

Primera edición en formato digital: septiembre 2014

© Los autores, del texto.

© Asun Pié Balaguer, Jordi Solé Blanch, de la edición.

© Imagen de la cubierta: «Entre murs», de Jordi Solé Blanch

© Editorial UOC (Oberta UOC Publishing, SLU), de esta edición, 2014.

Gran Via de les Corts Catalanes, 872, 3ª Planta

08018 Barcelona

<http://www.editorialuoc.com>

Realización editorial: O3 Bcn Packagers S.L.

ISBN: 978-84-9064-477-5

Ninguna parte de la presente publicación, inclusive el diseño general y de la cubierta, puede ser copiada, reproducida, almacenada o transmitida de ninguna forma ni por ningún medio, tanto si es eléctrico como químico, mecánico, óptico, de grabación, de fotocopia o por otros métodos, sin la autorización previa por escrito de los titulares del *copyright*.

Asun Pié Balaguer

Profesora de los Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación de la UOC. No cumple con el perfil académico clásico dado que se hizo (y casi nace) en el mundo profesional. Ha recorrido multitud de instituciones, pocas de ellas socioeducativas y muchas de control y corrección. Por este motivo, entre otros, le resultan totalmente ajenos los discursos teóricos desencarnados. Inicia su periplo académico casi por azar después de 10 años de recorrido institucional, preguntándose por algunas cuestiones que atravesaban su trabajo de atención directa. La diversidad funcional (discapacidad) la interpeló desde un principio, y con ella y para ella construye algo del orden del discurso. Las preguntas que se hace intentan un desplazamiento fundamental, esto es, pasar de ¿qué es esto o aquello? a ¿cómo se construye?, y especialmente, ¿por qué nos molesta tanto? Milita por los derechos de las personas con diversidad funcional y entiende el acto académico como gesto político fundamental. Entre las diversas cosas que ha escrito, algunas de las publicaciones en la Editorial UOC son: *Por una corporeidad postmoderna* (en prensa); *Deconstruyendo la dependencia: propuestas para una vida independiente* (2012); junto a Jordi Planella, *Militancia y diversidad funcional* (2012). Actualmente trabaja sobre temas de vulnerabilidad, cuidados y politización del dolor. Es miembro del LES (Laboratorio de Educación Social) de la UOC. Correo electrónico: apieb@uoc.edu

Jordi Solé Blanch

Sin una vocación definida pero con un enorme deseo por interrogarse y aprender, ha construido su trayectoria profesional casi por casualidad, aunque siempre sentirá una profunda nostalgia por sus años de aprendiz como cerrajero. Dice que allí se formó y tomó conciencia del acto educativo: la presencia de un maestro, el traspaso de un saber en un oficio artesanal, la socialización en una determinada cultura obrera capaz de imprimir carácter y personalidad, etc. Más tarde acabaría trabajando como educador y pedagogo en los servicios sociales y el sistema de protección a la infancia y la adolescencia, sufriendo con desasosiego la ambigüedad de los mandatos de los que tuvo que hacerse cargo. Actualmente es profesor de los Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación de la UOC. Para seguir en la brecha coopera y se compromete en proyectos de autogestión, mientras libra combates con el pensamiento junto a otros, porque es incapaz de hacerlo solo. Es autor de varias publicaciones, la mayoría de ellas vinculadas al campo

de conocimiento de la educación social. Con la Editorial UOC ha publicado *Educación, crítica y acción política* (2012) y, junto a Gemma Celigueta, *Etnografía para educadores* (2013). Es miembro del LES (Laboratorio de Educación Social) de la UOC. Correo electrónico: jsolebla@uoc.edu

José García Molina

Nació en Barcelona en 1969. Abandonó sus estudios iniciales de Filosofía y se pasó a la Pedagogía porque –un poco por azar y un poco por amor– había comenzado a trabajar como educador en centros residenciales de protección a la infancia. Contra todo pronóstico, y gracias al concurso de algunos profesores y compañeros, no abandonó ni una cosa ni la otra. Así, tras nueve años de bastantes alegrías y algunas tristezas educativas, se marchó en 1998 a Talavera de la Reina para poner en marcha la carrera de Educación Social en la UCLM. En el 2002 defendió su tesis en Pedagogía en la UB, a la que siguió la publicación de su libro más conocido: *Dar (la) Palabra* (Gedisa, 2003). La publicación y la coyuntura universitaria anterior a la crisis posibilitaron un apasionante periplo de viajes, conferencias y estancias de investigación en ciudades como Buenos Aires, Montevideo, Montreal, París, y muchas ciudades españolas. En el 2008 volvió un tiempo a su primer amor y cursó un máster en Filosofía en la Universidad de Murcia. Aún, ilusamente, aspira a tener el tiempo y las energías para doctorarse en Filosofía. Mientras tanto, estudia y escribe sobre temáticas diversas, sometido a todo tipo de tensiones epistemológicas y éticas. Y es que, en ocasiones, los anhelos puestos en las praxis y procesos de profesionalización de los educadores sociales chocan contra lo aprendido en el otro campo de estudio: las políticas de objetivación y subjetivación en el capitalismo tardío. Tensión que le empujó a encontrar una respuesta parcial en la figura del educador como «agente doble», sobre la que viene escribiendo en los últimos años. Aquellos que quisieran saber algo más de lo que hace y escribe, quedan convocados a visitar el blog Palabras que no tienen cosa, en <http://somoshierba.blogspot.com.es/>

Patricia Valenzuela Samaniego

Nació en Vitoria en 1976. Si bien es cierto que había trabajado como monitora de ocio y tiempo libre desde muy joven, llegó a estudiar educación social –en la UPV– como tantas y tantas personas, antes y ahora, por casualidad. No obstante, también como muchos otros, algo de esta profesión acabó prendiendo y ahí sigue trabajando. En estos quince años ha trabajado en distintas ciudades y pasado por distintos tipos de entidades, servicios y recursos de infancia y, especialmente, de atención a mujeres. Paralelamente, ha apostado por una formación continua que le permita reactivar el pensamiento y las ganas de seguir siendo educadora. Dicha formación ha pasado por dos canales. En primer lugar, se ha adentrado en el estudio de las distintas dimensiones implicadas en el análisis y tratamiento de situaciones de violencia ejercida sobre las mujeres. Por el otro, durante un par de años, cursó un máster en Sexología, que finalizó en el año 2012. Hoy en día

sigue trabajando con mujeres que han vivido situaciones de violencia. Y aunque muchos días le entran ganas de abandonar –no tanto por ellas como por las condiciones generales en las que se desarrolla el trabajo de la educación social– sigue haciendo caso de aquellas sabias palabras de María Zambrano: no dimitir ante el vértigo de la educación. Dice que una de las formas que le ayudan a resistir es la lectura de libros como éste. Correo electrónico: zilborete2@hotmail.com

César Haba Giménez

Pedagogo, educador social y diplomado en empresariales. Su bagaje profesional ha discursado en programas de acción social con infancia y juventud, justicia juvenil, empresas de economía social, desarrollo sociocultural en barrios y centros históricos, así como tutor y colaborador en diversas universidades. Es miembro de grupos de formación e investigación en pedagogía y educación social, asociaciones y colegios profesionales. Ha participado en numerosas jornadas, seminarios y congresos, siendo autor de varias publicaciones. Correo electrónico: habame22@hotmail.com

Rut Barranco Barroso

Profesora asociada en el grado de Educación Social de la Universidad de Castilla-La Mancha. Miembro del GRECS (Grup de Recerca sobre Exclusió i Control Socials) de la Universidad de Barcelona y también de la Red Iberoamericana de Economía Social, Solidaria y Cooperativa. Diplomada en Educación Social, licenciada en Pedagogía y Psicopedagogía, maestra en las especialidades de Educación Especial y Audición y Lenguaje por la Universidad Pontificia de Salamanca. Ha desarrollado su actividad profesional como educadora social, orientadora sociolaboral y educativa. En la actualidad es responsable de formación del Centro Regional de Formación del Profesorado de Castilla-La Mancha. Correo electrónico: Rut.Barranco@uclm.es

María Díaz García

Educadora social, licenciada en Pedagogía por la Universidad de Barcelona (UB) y profesora asociada en el grado de Educación Social en la Universidad de Castilla-La Mancha. Ha trabajado varios años como educadora social en los circuitos de protección a la infancia y la adolescencia. En la actualidad desarrolla su actividad profesional como educadora social en un instituto de educación secundaria en la provincia de Toledo. Participó activamente en el Grupo de Formación Permanente de APESCAM (GFPA) para la elaboración de los Documentos Profesionalizadores del educador social. Es miembro del GRECS (Grup de Recerca sobre Exclusió i Control Socials) de la Universidad de Barcelona. Correo electrónico: Maria.DiazGarcia@uclm.es

Marta Venceslao Pueyo

Doctora en Antropología por la Universidad de Barcelona (UB) y la Universidad Autónoma Metropolitana de México (UAM) y diplomada en Educación Social. Profesora de la UB y miembro del Grup de Recerca sobre Exclusió i Controls Socials (GRECS) de la misma universidad. Estableciendo un diálogo entre la Pedagogía y la Antropología, ha realizado diferentes investigaciones en centros de internamiento de Justicia Juvenil en México y el Estado español, así como en otras instituciones del campo social. Cuenta con diversas publicaciones en revistas especializadas y colaboraciones en varios libros, entre las que destacan, entre otras, «Centros educativos de justicia juvenil: la producción institucional del «joven delincuente»», en *Dejadnos crecer. Niños y niñas en centros tutelados* (Virus, 2014); «Pedagogía correccional», en *Mirar, pensar, exponerse* (Nao Llibres, 2012), «El poder de las clasificaciones: el «excluido social» como desviado contemporáneo», en *Voces de la educación social* (UOC, 2011). Correo electrónico: mvenceslao@ub.edu

Rodrigo Lanza Huidobro

Estudiante de Antropología de la Universidad de Barcelona. En el 2006 ingresó en prisión. Ha trabajado en distintos cortometrajes, tanto dentro como fuera de la cárcel. Ha impartido diversas conferencias sobre el sistema penitenciario y su propia historia de encarcelamiento, invitado por algunas asociaciones, entre las que se encuentra Amnistía Internacional. Trabaja en el semanario La Directa y milita en diversos movimientos sociales. Escribió el capítulo de este libro en prisión, esperando obtener el tercer grado y finalizar su condena, luchando por su absolución. Su caso y el de sus compañeros ha sido uno de los más controvertidos de los últimos años de represión en la ciudad de Barcelona. A día de hoy vive en libertad y sigue luchando por la justicia social de todos nosotros.

Roser Nin Blanco

Educadora social y antropóloga. Hace más de 15 años que trabaja con jóvenes, actualmente como responsable de un servicio comarcal de juventud. Uno de sus retos es el de socializar las políticas de juventud públicas para que sean realmente inclusivas, integrales y participativas. Desde el 2005 ha participado en tres investigaciones relacionadas con los jóvenes y las migraciones en Barcelona, Vilafranca del Penedès y Lleida. Es coautora de diferentes publicaciones: *Jóvenes «latinos» en Barcelona. Espacio público y cultura urbana* (Anthropos, 2006); *Joves, immigració i convivència a Vilafranca (2010) i a Lleida (2011)*. Proyecto Jovic: Universidad de Lleida. Cuenta también con publicaciones en revistas especializadas. En estos momentos está acabando su tesis doctoral con la mirada centrada en los jóvenes, las migraciones y el análisis de los mecanismos y los discursos de la exclusión social, desde una perspectiva comprometida, crítica y aplicada. El trabajo de campo y otras experiencias profesionales con jóvenes la han marcado profundamente, un doble rol que la lleva a combinar su profesión de educadora social con la docencia en la Universidad, la investigación etnográfica, la escritura y el compromiso social, estable-

ciendo un diálogo permanente entre la pedagogía y la antropología. Correo electrónico: rosernin@hotmail.com.

Eva Bretones Peregrina

Bifronte es el camino al compromiso. Nace de los otros, adolescentes. Aquellos que en su infancia llegaban siempre en primavera y se instalaban en el solar. Aquellos a los que temía pero tanto admiraba. Las comunidades gitanas. De cerca o de lejos, siempre le acompañan. La pedagogía le empujó a buscar el porqué transitando por instituciones preñadas de humo. De la Administración local a la estatal, del tercer sector a los movimientos vecinales. La antropología reconstruyó su mirada y descubrió las muchas grietas del sistema y de sus instituciones. Su propia historia le ha enseñado a respirar a través de ellas, con humildad y mucho respeto. En ellas se instala y desde ellas entiende y ejerce la acción educativa. Hoy sigue transitando, respirando y respetando. *Doucement*. Y a veces escribe. Ahora como acto político. Un compromiso con y junto a otros. *Biografías al descubierto: Historias de Vida y Educación Social* (Editorial UOC, 2013) o *Familias y educación social: un encuentro necesario* (Editorial UOC, 2012) dan fe de ello. Correo electrónico: ebretones@uoc.edu

Gemma Linares Molinas

Hay un tiempo para llorar y un tiempo para reír. Un tiempo para vivir y un tiempo para gritar. Y también hay un tiempo para pararse y reflexionar. Como dice Humberto Maturana, se trata del momento en que se abandonan las certezas, para lanzarse al terreno de lo desconocido. Y estar en el fragor del lugar donde las personas se resuelven y se complican es un lugar que no permite el lujo del relajo. Cuando la vida te regala un lugar de descanso, cuando alguien te pide que expliques en palabras lo que cada día son sensaciones, solo se puede estar agradecida por poder estar aquí, con todas vosotras, apreciando aquellos tesoros que se descubren en el encuentro con el otr@. Hoy es tiempo del reencuentro, después de reflexionar, y continuar con la vibrante realidad, el sueño de cada día. A sus cuarenta (y pocos) años, en su afán de continuar luchando, puede dar la visión de quien ve, vive y convive con las esperanzas y los fracasos y se empeña en continuar siendo una experiencia positiva para las mujeres, los niños y las niñas que se acercan y se alejan y necesitan, más que otra cosa, una experiencia de buen trato, después de una vida llena de maltrato... Correo electrónico: glinaresm@uoc.edu

Raúl Velasco Sánchez

Escritor en constante de-construcción. ¿Por qué? Vayan ustedes a saber... Interrogar a un escritor sobre el porqué escribe es una de esas cosas que no tienen respuesta fácil si uno pretende no caer en tópicos. Raúl podría ponerse poético y responder que es su particular forma de volar; religioso y explicar que al enfrentarse al folio en blanco le gusta jugar a ser dios; biólogo y confesar que vive de la palabra de forma parasitaria; analista y contar

que al escribir da rienda suelta a lo que reprime su inconsciente, y un largo etcétera. Lo cierto es que si ha llegado a ser escritor es porque está enganchado desde hace mucho al antiguo arte de contar historias. Esto es así porque desde hace mucho, mucho tiempo, ha tenido el privilegio de ser receptor de pequeñas y grandes historias (muchas de ellas atravesadas por el sufrimiento mental) que le han ido moldeando tal y como es hoy en día. *Levántese quien pueda* (2011); *Anatomía de un espejo roto* (2012), *El escritofrénico* (2013) y *La mecánica de la aurora* (2014) son algunas de sus publicaciones.

Índice

1. Narrar las prácticas, contar los cuerpos por Asun Pié Balaguer y Jordi Solé Blanch	13
2. Entre lo dicho y lo hecho... por José García Molina y Patricia Valenzuela Samaniego	19
3. Para que el otro pueda aprender por César Haba Giménez.....	31
4. La institución educativa: fronteras y márgenes por cartografiar por Rut Barranco Barroso y María Díaz García	45
5. Un juego de deseos por Jordi Solé Blanch.....	55
6. Somatizaciones del internamiento reeducativo por Marta Venceslao Pueyo.....	69
7. En mis carnes por Rodrigo Lanza Huidobro.....	81
8. Tejiendo vínculos con jóvenes migrados por Roser Nin Blanco.....	103
9. A propósito de los lugares que matan por Asun Pié Balaguer.....	117

10. Un viaje a las Trobriand

por Eva Bretones Peregrina..... 127

11. De la supervivencia a los tiempos para decidir

por Gemma Linares Molinas 137

12. La recuperación de la locura.**Del camino terapéutico a la meseta nikosiana**

por Raúl Velasco Sánchez 149

1. Narrar las prácticas, contar los cuerpos

por Asun Pié Balaguer y Jordi Solé Blanch

«Yo ya llevaba un buen rato escribiendo *Memoria del fuego*, y cuanto más escribía más adentro me metía en las historias que contaba. Ya me estaba costando distinguir el pasado del presente: lo que había sido estaba siendo, y estaba siendo a mi alrededor, y escribir era mi manera de golpear y de abrazar. Sin embargo, se supone que los libros de historia no son subjetivos.

Se lo comenté a don José Coronel Urtecho: en este libro que estoy escribiendo, al revés y al derecho, a luz y a trasluz, se mire como se mire, se me notan a simple vista mis broncas y mis amores.»

(Eduardo Galeano, 1989, pág.106)¹

El libro que aquí presentamos no es cómodo de leer. No lo es por todo lo que anuncia y denuncia del mundo de la educación social. Asumimos el

1. Galeano, E. (1989). *El libro de los abrazos*. Buenos Aires: Siglo XXI.

compromiso de pensarla desde los lugares donde acontece, partiendo de lo que se vive o ha vivido en el tránsito por ellos, sin maquillar, sin velar, sin rehuir los afectos y defectos que produce. No nos interesan las categorizaciones, ni siquiera las grandes orientaciones educativas, sino aquello que les pasa a los sujetos que narran sus experiencias. Que sienten, que dicen, que padecen, para saber cómo ven el mundo que les rodea, cómo lo perciben, cómo manejan sus propios rechazos, sus rarezas, sus anomalías, sus violencias... Qué hacen, pues, con lo que les ocurre, con lo más oscuro, con lo más negado, con lo más esquivo u olvidado. Así nos lo advierte Hugli: «Yo no amo a los jóvenes de los que me ocupo. No los comprendo... Al menos en el sentido que generalmente damos a la palabra comprender y amar en el mundo de la educación especial. Yo soy agresivo, parece ser. A pesar de las apariencias. Puedo ser también violento. ¡Quién sabe cómo comienza la violencia! (...). Finalmente, la violencia de los otros, ¿a quién importa? Lo que nos interesa, lo que me interesa, es la vuestra, la mía.» (2002, pág. 89)². Arrojar, por tanto, un poco de luz sobre aquello que no nos gusta, por exceso o por defecto de nuestras prácticas y que por pudor o rubor siempre ocultamos tras las máscaras del saber, sobre todo del saber sobre el otro, al que tanto acudimos para edificar nuestros tabús. Nuestras miserias, nuestros límites, nuestro no-saber y no querer reconocerlo, eso es lo que aquí nos concierne. Aquello que nunca se confiesa y siempre se calla.

Poner palabras, apenas un simple murmullo a este silencio, es lo que justifica las páginas que siguen. Usar, en definitiva, este quebranto del tabú, contravenir lo sabido, para pensar la profesión. Dar cuenta, por tanto, de unas prácticas que no siempre se recogen en los discursos académicos, tan autosuficientes, tan ensimismados, tan vacíos... de verdad. Y es que uno no construye su propia conciencia profesional mediante el conocimiento (o no lo hace solo con él) sino, sobre todo, a través de la acción y la experiencia. La experiencia es aquello que nos pasa, aquello que nos atraviesa; sin embargo, ¿cómo hacerla hablar?

2. Hugli, M. (2002). *Rêver, écrire, éduquer: il faut imaginer l'éducateur heureux*. Ramonville Saint-Agne: Érès.

Sí, la escritura es también una experiencia, o puede hacerse de ella un lugar de experiencia. Para que esto suceda, hay que estar dispuesto a perder lo que ya se sabe. Si el encargo que se hacía a los autores pasaba por un ejercicio de escritura académica, tan estandarizada, tan seca y distante, es probable que se hubiera producido un discurso abstracto más en torno a la educación social. Lo que nos interesaba, por el contrario, era otra cosa: ofrecer la oportunidad de poder hablar de la educación social teniendo en cuenta los modos en que ésta afecta (nos afecta) en los lugares donde decimos que pasa y se juega. Hablar, por tanto, de y desde la educación social como sujetos (que no objetos) concernidos por ella con el objetivo de producir conocimiento a partir de lo que se «encarna».

Se nos puede achacar que este conocimiento es parcial, porque depende de la visión subjetiva del que habla. Y, sin embargo, esto es lo que buscamos, una voz propia, una voz singular, capaz de encarnarse en el texto, a través de la palabra. ¿Puede ser, acaso, de otra manera? Ese mismo sujeto que habla; actúa e investiga y no debe nada a la ciencia positivista contemporánea ni a su falsa neutralidad. Volvemos a Galeano: «(...) los que hacen de la objetividad una religión, mienten. Ellos no quieren ser objetivos, mentira: quieren ser objetos, para salvarse del dolor humano» (1989, pág. 106)³. Pues bien, nosotros queremos ese dolor, ese sentir o sentirse concernido como ser humano para dar un lugar al cuerpo en la construcción del conocimiento.

Así pues, los diferentes relatos que encontramos en este libro intentan contar qué tipo de experiencias vinculadas al padecer y sentir de la profesión hallamos en el mundo real. No se ha disimulado en ellos la realidad de las palabras, ni de los afectos, asumiendo la inquietud que podía generar el hacer públicas ciertas experiencias vividas en la intimidad. Pensamos, al respecto, que es necesario transmitir qué es lo que sucede en la vida de los sujetos, qué es lo que sucede en las instituciones, qué

3. *Ibíd.*, 106.

es lo que sucede desde los distintos roles, poderes y saberes que atraviesan la educación social. Qué le pasa, en definitiva, a la educación, si es que algo le pasa.

¿Han muerto, acaso, sus sujetos? Esta es la pregunta que planea en cada uno de los relatos, porque de lo que se trata es de comprender qué se pone en juego en el supuesto de que estos todavía sobrevivan, descubrir cómo los espacios y las prácticas marcan los cuerpos que los ocupan, en los cuales no siempre es posible velar la tragedia, ni de unos ni de otros. Para ello ha sido necesario proponer a los autores un ejercicio libre de escritura, una agitación vital que suponga una confrontación con «aquello que (nos) pasa», a cada uno desde su lugar, en los vaivenes institucionales. Algunos más afectados que otros: sujetos psiquiatrizados, internados, encerrados, agredidos... Otros menos sentidos por suponer, al fin y al cabo, una parcela de sus vidas: la de ser educadores sociales de un territorio recortado de la sociedad.

Estos decires que aquí se plantean, insistimos, son particulares, contingentes e históricos: particulares porque se anudan a las perspectivas biográficas de sus autores, contingentes porque se enmarcan en territorios institucionales que, de un modo u otro, determinan lo que allí acontece y lo que los autores pueden decir, e históricos porque se dan en marcos temporales pretéritos y presentes que nos ayudan a comprender algo del tiempo (y los tiempos) de la educación social.

En nuestra experiencia como formadores, llevamos tiempo interesándonos por los relatos y la narrativa como material de estudio y creación de conocimiento. Puede que se trate de la expresión de una actitud crítica frente a los formalismos cientificistas que invaden el mundo académico con el frío de sus cenizas. Sin embargo, no hallamos otra forma de acercarnos a las experiencias significativas que encontramos en la vida diaria, que es también la de la educación social. Existe, pues, en nuestra propuesta, un giro epistemológico de sobras conocido. La mentalidad

moderna desterró la narración, la emoción, los afectos del ámbito del saber científico. Cuando la herencia de la modernidad se hunde, todo lo que ha sido excluido, o más bien etiquetado como no-saber, resurge con ahínco. Asistimos entonces a este (re)encuentro, que el positivismo pensó como otro-que-no-dice-nada. En fin, a una rehabilitación de la narración, con sus afectos, subjetividades y particularidades y que, sin duda, pensamos en clave de saber que sí-sabe, cuando ese saber se anuda a lo humano, a sus escenarios y a estos sujetos que nos cuentan lo que sienten, lo que soportan y no pueden disimular.

No obstante, el saber producido desde lo particular y contingente no significa que sea relativo, que no tenga ningún valor o que cualquier relato valga lo mismo. Aun desde la contingencia siguen existiendo posiciones y perspectivas mejores que otras. Así, de las prácticas multiformes recogidas se descubren algunas convicciones filosóficas y pedagógicas, en ocasiones divergentes y que no hay que dejar de cuestionar. Lo importante es constatar también que brotan de historias personales auténticas y honestas. Es por ello por lo que el libro invita a la reflexión, a la discusión y al diálogo. Este es su sentido último: abrir una brecha de duda sobre el estatuto de algunas prácticas, instituciones y posiciones profesionales. Dialogar entre las situaciones encontradas y las situaciones deseadas, sin que estas últimas clausuren el sentido de nuestras vidas. Estamos obligados a narrar; esto es, a «tomar la palabra». Y en este acto se construyen y deconstruyen interminablemente los sentidos otorgados a nuestras vidas y a nuestra profesión. «No lamentar, no reír, no detestar, sino comprender», decía Pierre Bourdieu en su nota al lector en *La miseria del mundo*. El lector juzgará si se ha conseguido en función de los textos aquí recopilados, si puede reconocerse en ellos porque, en efecto, son representativos de lo que sucede en nuestro campo profesional.

2. Entre lo dicho y lo hecho...

por José García Molina y Patricia Valenzuela Samaniego

I

Estábamos trabajando, estábamos leyendo. Trabajábamos, como casi todo el mundo, para poder vivir; pero también en nombre de una vocación educativa. Leíamos intentando esclarecer e iluminar lo que hacíamos en el trabajo, y para que la insidiosa rutina no se nos pegase a los huesos. Rutina hecha de rostros y de nombres cambiantes, pero rutina al fin y al cabo. Y a pesar del entusiasmo, entre los libros y los días, percibíamos que nuestras expectativas no llegaban a cumplirse. Las palabras y las cosas, las palabras y los problemas, las palabras y la vida siempre se han resistido a caminar al mismo ritmo; no hay manera de hacerlas coincidir. Las primeras siempre ocupadas en identificar y en otorgar una identidad abstracta y universal; las segundas, siempre en movimiento, siempre cambiantes, inaprensibles en el aquí y el ahora. Resistiéndonos a aceptarlo, supimos que la identidad de todo lo vivo solo puede vivir y perdurar en el nombre; que un río, como proclamaba Heráclito, solo puede ser siempre «el mismo» gracias a su nombre (el río Tajo es siempre llamado río Tajo) pero que nunca nos bañamos dos veces en el mismo río porque su materialidad –el agua, la tierra, la vegetación, los seres vivos que lo pueblan– está sujeta a un constante fluir, devenir, transformación.

Leíamos y trabajábamos. Y así, por un lado, construíamos un universo conceptual, narrativo y lógico, sin apenas fisuras. Un discurso claro y límpido, como la propia luz que promete la palabra teoría, sobre lo que la educación social puede y debe hacer, y sobre cómo hacerlo. Pero en el otro lado, encarnábamos la experiencia de las grietas abiertas por la continua aparición de imprevisible novedad que habita todo lo vivo. Es cierto, lo real está hecho de un tejido que ninguna palabra es susceptible de captar plenamente. Giramos a su alrededor, con las palabras, sin poder decirlo de una vez por todas; giramos a su alrededor como la mariposa gira alrededor de la llama, jugando con el fuego, acercándose hasta rozar su calor ardiente. Pero si la mariposa quisiera conocer la llama desde su interior, no quedaría de ella más que un saber de cenizas. Como la llama, lo real nos obliga a elegir entre existir sin saber (más que lo que las palabras nos dicen) y saber sin existir (el conocimiento último de lo real implicaría nuestra muerte). Es, justamente, porque no alcanzamos a decir lo real de una vez para siempre, que no podemos dejar de hablar, y pensar, intentando precisar lo que queremos decir.

Límite de las palabras que, lejos de abandonarnos al escepticismo o a la impotencia, nos obligaba a matizar –cuando no a desmentir– las que usamos para nombrar distintas situaciones, acciones, vidas. Al fin y al cabo, ¿qué significan palabras tan habituales en nuestro trabajo como sociedad, educación, inserción, identidad, autonomía...? ¿Podemos decir que siempre y en todo lugar nombran lo mismo, se refieren a lo mismo? ¿No será que al utilizarlas damos por supuesto, o hacemos tácito, el particular universo en el que tales conceptos han sido engendrados? ¿No será, lo que es tan habitual como trágico, que en el fondo desconocemos el universo mismo en el que fueron engendradas y las usamos de manera vaga, imprecisa, inadecuada? Preguntas y más preguntas que nos hacían sospechar, junto a Wittgenstein, que «los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo». Más allá, un poco más allá de esos límites consustanciales a los seres de lenguaje, también nos hemos ido

percatando de que son justamente esas palabras, y los discursos que formamos con ellas, las que nos permiten crear (otras) realidades. Las palabras son tan reales como las cosas, forman parte de lo que pasa y de lo que nos pasa. No solo dicen la realidad, la conforman, la hacen vivir, la hacen comprensible.

Sabiendo que las palabras, los conceptos y sus usos, forman realidad, a la vez que nos permiten aprender y generar (otras) realidades, decidimos seguir empeñándonos en aprender a «hacer cosas con las palabras» para «cambiar las cosas». Y elegimos aprender a hacer algo con las palabras de Michel Foucault. Decidimos utilizar algunos de sus conceptos y herramientas metodológicas para comprender, e intentar modificar, algunas dinámicas presentes en las instituciones sociales y educativas en las que trabajamos.

II

Foucault prefería los lectores arriesgados, dispuestos a asumir el posible extravío de quien se separa de lecturas demasiado literales u ortodoxas; lectores que no buscan un saber ya hecho, ni recetas para aplicar, sino reglas y herramientas para construir sus propios problemas de pensamiento y acción; lectores que quieren hacer algo distinto, avanzar hacia otros lugares... Respetuosamente, nos esforzábamos en leer a Foucault siguiendo esta lógica: hacer algo diferente a lo que él mismo hacía con sus textos; algo que nos permitiera pensar en lo que hacemos, en el porqué y en el cómo lo hacemos... Fuimos percatándonos, progresivamente, de que al utilizar sus palabras y sus discursos, nos íbamos transformando a nosotros mismos, nuestras formas de ver, de pensar y de hacer. Se iba transformando la relación con nuestras propias verdades. Definitivamente, podíamos hacer cosas con Foucault, del mismo modo que Foucault hacía algo en nosotros: podíamos transformarnos a nosotros mismos como educadores sociales.

La clave era que no experimentábamos la lectura en términos de logos (de puro discurso de contenido teórico) sino en términos de praxis (hacer algo con él y hacer algo con nosotros mismos). No nos preguntábamos qué significan sus textos ni cómo aplicarlos directamente a una realidad, sino cómo hacerlos funcionar como una «caja de herramientas» en nuestros contextos vitales y laborales. No nos empeñábamos inútilmente en separar teoría y práctica –lo que sería tan estéril como querer borrar la cara de una moneda, ya que, aun en el caso de lograrlo, solo conseguiríamos que ésta ya no tuviese valor– porque habíamos comprendido su interdependencia. La teoría no expresa, no traduce, no aplica una práctica; la teoría misma es una práctica, una «práctica que teoriza» para intentar comprender y crear realidades sociales y educativas. Ya lo hemos dicho, para nosotros, humanos, no hay realidades previas al lenguaje y a los discursos. Y si las hubiese, se nos harían incomprensibles porque toda realidad está conformada por las palabras y los discursos que utilizamos para decirla.

III

Nuestro lugar de trabajo es un servicio de acogida y recuperación para mujeres inmersas en situaciones de violencia machista en el ámbito de la pareja. Se pensó como un servicio especializado, residencial y temporal, donde ofrecer atención social y educativa las veinticuatro horas del día durante todos los días del año. Su finalidad, su objetivo general si se prefiere, es acoger y acompañar a estas mujeres y a sus hijas e hijos a cargo, al tiempo que se les ofertan programas específicos e integrales de recuperación. Los principios educativos y sociales que sostienen nuestro proyecto y acción socioeducativa son la promoción de la autonomía, la independencia y la responsabilidad de cada mujer para ser la auténtica agente de sus cambios. ¿Quién si no podría convertirse en responsable de sus vidas? ¿Acaso nosotros, los educadores?

Esos significantes y conceptos, esas palabras que no tienen cosa, resuenan ahora como un eco que se pierde entre montañas. Los pilares del proyecto, el discurso que lo sostiene, el hilo conductor del trabajo educativo realizado, no sin empeño, por el equipo educativo, se nos han vuelto un tanto extraños, dudosos, borrosos. Autonomía, ¿qué es? Recuperación, ¿qué significa? Acoger y acompañar, ¿Dónde y de qué manera? ¿Cómo conjugar todas estas palabras, mil y una vez repetidas para con cualquiera, con la singular novedad que marca la llegada de cada una de las mujeres y de sus hijos? ¿Cómo podrían estas palabras-loro, gastadas pero siempre en uso, decir algo fiable, algo cierto, de las vivencias y de los procesos que seguirán Ana, Luisa, Fátima...? ¿Qué poder tienen estos significantes, generalmente vacíos de significado preciso, para obligarnos a repetirlos una y otra vez sin saber de manera clara y concisa a qué nos referirnos? En este punto nos sentimos como San Agustín escribiendo sus *Confesiones*, pensando que sabe lo que es el tiempo si nadie se lo pregunta, pero confesando que no lo sabe si tiene que explicarlo. Sí, todo está claro en nuestras cabezas; todo nos cuadra cuando no precisamos especificar el significado y el alcance de lo que decimos; todo es evidente cuando funciona como un presupuesto.

Entonces, el problema de las palabras nos lleva de la mano al problema de las cosas, de las situaciones, de la acción. ¿No estaremos, en nombre de esos significantes vacíos, cayendo en la presunción de que las mujeres llegan a nuestro lugar de trabajo, al lugar supuesto de la recuperación de sus experiencias de violencia, como vacías de potencia, de subjetividad, de capacidad de decidir? ¿Acaso la autonomía se promueve? Y si así fuese, ¿somos nosotros los encargados de llevar a término tan arriesgado cometido? Insistimos, incluso cuando la respuesta fuese afirmativa, ¿no es «dar autonomía» a un adulto un contrasentido, una forma de negar la autonomía misma que ya posee? ¿Y si «los autónomos» son justamente aquellos que prefieren tomar iniciativas que, en ocasiones, trastocan el orden dado y cuestionan el «así es» y el «así se hace»? Si la autonomía comienza por la capacidad de decidir, incluso aquello que en muchas

ocasiones no nos conviene, ¿no será el miedo a que tomen decisiones no queridas por nosotros lo que nos lleva a prometerles autonomía «al final» de un camino que trazamos para ellas? ¡Como si la autonomía tuviera que buscarse allá a lo lejos en vez de ser tomada, arrebatada, antes mismo de echar a andar! ¿No será que en última instancia, tal y como la educación siempre buscó hacer con la infancia, perseguimos que se «adapten» para que lleguen a ser «autónomas»?

Las prácticas educativas –ya no nos cabe duda alguna– también se hacen con palabras aunque a veces éstas nos llevan a lugares intangibles, imposibles, vacíos de significado que, a pesar de ello, no cesan de operar como si de un mantra se tratase: repitiéndose, reiterándose, condensándose en ese lugar intemporal en el que todo está claro al precio de no tener que explicar nada... Y entonces nos causa gracia nuestro pasado, aquel tiempo en el que, cuando nos perdíamos en las redes de significantes poco precisos, cuando todo se nos volvía confuso, acudíamos al socorrido: «la teoría no tiene nada que ver con la práctica»; o, en su defecto, «las palabras son muy bonitas, pero la realidad es la que es».

Hoy somos otros, hoy nos reímos de nuestra torpeza. ¡Ay de quien no se dé cuenta de que sus palabras vacías son, también, reales! ¡Ay de quien no alcance a ver que las palabras tienen efectos en la vida (real) de las personas!

IV

Seguimos leyendo a Foucault, y nos regala un método de análisis institucional en *La vida de los hombres infames*: «¿A qué llamamos castigar?». Habría que distinguir entre cuatro elementos en secuencia. En primer lugar, la racionalidad o finalidad de una institución (los objetivos que propone y los medios de que dispone para conseguirlos). Después están los efectos que el trabajo institucional produce. Estos,

como sabemos, no siempre coinciden con las finalidades propuestas (un ejemplo evidente es la prisión). ¿Qué hacemos cuando el efecto no coincide con la finalidad? Podríamos reformar nuestra institución, o los objetivos y/o medios. Pero Foucault sospecha que, en muchas ocasiones, esos efectos sirven para algo que no estaba previsto y, sin embargo, puede tener un nuevo sentido, una nueva utilidad, un nuevo «uso». A partir de esos efectos no esperados, pero utilizados para otra cosa –Foucault lo llama las configuraciones estratégicas– se pueden erigir nuevas conductas o exigencias que, sin estar en el programa inicial, responden también a objetivos poco visibles de la institución (a una suerte de currículo oculto).

Releemos, nuevamente, la finalidad de nuestro proyecto. Y es justo ahí, en el orden de los efectos que producimos en nombre de esos significantes, donde la lectura nos da que pensar... ¿Qué logramos mediante la puesta en marcha de procesos educativos cuando lo que queremos lograr es la autonomía? ¿Qué pasa, y qué nos pasa, cuando lo que acontece no forma parte del guion trazado con y para las personas con las que trabajamos? ¿Qué ocurre cuando, como casi siempre, los efectos no son los que habíamos previsto, los pensados, los esperados? Y, sobre todo, ¿qué hacemos los educadores con toda esa novedad imprevisible, inesperada, indeseada?

V

Seguimos trabajando..., pensando un itinerario de inserción laboral con y para Aicha. Ingresó en el recurso hace algo más de un año derivada desde los servicios sociales. Ella, como todas las mujeres que pasan por aquí, vivía una situación de violencia en su relación de pareja. No solo llegó acompañada de sus hijos menores a cargo, sino de una larga historia de vida asociada a la falta de recursos económicos y al aislamiento social.

Nosotros teníamos nuestros principios, Aicha los suyos. Consideraba la religión musulmana como un pilar en su vida, si bien supimos que mientras convivía con su marido no se consideraba a sí misma «demasiado practicante». Fue seguramente a raíz de la separación y del abandono de su domicilio familiar, cuando decidió ponerse el *yihad* y ejercer como «buena musulmana», seguir más firmemente los preceptos de su religión. ¡Hay siempre algo inquietante, opaco, en las decisiones subjetivas!

Pasa el tiempo... y la precariedad económica sigue impidiendo que Aicha pueda abandonar el piso, nuestro lugar de trabajo, y llevar una vida independiente y autónoma fuera del mismo. Decide entonces comenzar una búsqueda más activa de trabajo con la idea de mejorar sus condiciones de vida materiales y sociales, al punto que le sea posible salir del recurso en la mayor brevedad posible. La demanda y determinación de Aicha nos moviliza y comenzamos a diseñar y trabajar en un plan de inserción laboral con ella y para ella. Siguiendo el proceder habitual comenzamos con una serie de entrevistas personalizadas y con la elaboración del currículum vitae. Estas sesiones y prácticas nos permitirían hablar de su experiencia laboral anterior, así como ir dando forma a sus aspiraciones y proyecciones personales en el ámbito laboral. Toda la información recogida a lo largo de este tiempo, y la constatación de su firme deseo de encontrar un trabajo, nos sugirió que había llegado el momento de ponernos en contacto con algunas entidades que trabajan con programas de inserción laboral. Son entidades con las que hemos establecido convenios de colaboración porque están en condiciones de facilitar la entrada de las mujeres, dispuestas y en condiciones de trabajar, en ciertos circuitos laborales.

Paralelamente, seguimos realizando entrevistas personalizadas con Aicha. En una de ellas le presentamos una relación de estas entidades colaboradoras a las que puede ser derivada, mencionándole que existe la posibilidad de que se le exija quitarse el *yihad* para poder acceder a algu-

no de los trabajos, pero también como estrategia para poder optar a más variedad de ofertas laborales. Ella accede, quizás sin detenerse a valorar demasiado las condiciones formuladas. Su deseo de trabajar –seguramente acompañado de nuestro empeño por hacer bien nuestro propio trabajo– nos empuja a enviar su currículum vitae a estas entidades.

El ritmo del trabajo cotidiano parece entrar en un tiempo de espera. Afortunadamente, casi inesperadamente, no pasa demasiado tiempo hasta que una entidad colaboradora de inserción laboral se pone en contacto con nosotros interesándose por su experiencia laboral. Comienza entonces ese otro tiempo: el del periplo de los cursos de formación, las entrevistas, la adecuación a un posible trabajo; en primer lugar, con la entidad de inserción laboral (donde le informarán en qué consiste el trabajo, horarios y salario a percibir, etc.), después con el empresario que realizará la selección final del personal cualificado que incorpore a la plantilla de su empresa. En esta entrevista final, el empresario explicita que el trabajo ofertado consiste en la limpieza de un espacio público; también que no se admite que acuda al mismo ataviada con el *yihad*.

Aicha llega al piso y se muestra optimista. Está contenta por haber realizado su primera entrevista laboral en una empresa que le ofrece la posibilidad de trabajar con unas condiciones laborales que jamás había disfrutado con anterioridad. De las condiciones y los condicionantes para acceder al puesto, apenas habla. Nosotros también estábamos contentos, no solo por ella, sino porque la red de recursos había funcionado; y eso es algo que no siempre tenemos la satisfacción de poder decir y experimentar. En todos se abría una nueva forma de esperanza: el futuro de Aicha ya tenía forma, y contenido. ¡Lo visualizábamos!

Pasan los días, seguimos trabajando con ella. Siguen las llamadas, las impresiones de currículos, los listados de empresas susceptibles para la búsqueda de trabajo, las idas y venidas con el mapa en mano, etc., y ella persistiendo, decidida, en el empeño de encontrar un trabajo digno que

le permita su independencia económica. Uno de esos días, confundiendo con el repiqueteo del teclado del ordenador, suena el timbre del teléfono. Al otro lado una voz dice que desea hablar de la entrevista realizada con Aicha. Nos dice que había un posible trabajo para ella, pero el tono de voz no parece ser portador de noticias halagüeñas. Ante nuestro estupor y sorpresa nos hace saber que había rechazado el trabajo el mismo día de la entrevista con el empresario.

Nos sentamos con ella y, sin salir de nuestro asombro, le pedimos aclaraciones sobre lo ocurrido. Pero más que querer escuchar una respuesta por su parte, parecíamos dispuestos a mostrarle nuestra indignación por lo estéril del trabajo que habíamos realizado. Nuestro resentimiento, nuestro enfado por el desenlace y por no haber sido avisados por ella de su decisión, enrareció la conversación. Ahora su «no» fue muy claro, tajante y sin fisuras en la argumentación: no trabajaría en un lugar donde se le obligase a quitarse el *yihad* que con tanta convicción había decidido ponerse no hacía tanto tiempo. Ahora su «no» no atiende a nuestras razones, no quiere saber de los circuitos y de los mapas por donde se supone –pero también suponemos y proponemos– debe circular. Su «no» cuestiona nuestro acompañamiento, cuestiona nuestro «así es», nuestro «es lo que hay». Con razón o sin ella, Aicha no tiene nada más que decir. Pero aún alcanza a pronunciar un último dictum: «Inch’Allah» (Aicha se refiere con esta expresión tanto a su formulación clásica –¡Si Alá quiere!– como a una suerte de confiada fatalidad: ¡Alá dispondrá!). ¿No será esta decisión subjetiva una evidente muestra de su autonomía?

VI

Sus argumentos habían cambiado, los nuestros también. Nuestro objetivo inicial –encontrar un trabajo para que Aicha pueda llevar una vida independiente y autónoma– cedió el paso a un objetivo menos evidente, alegre y pedagógico –lograr que se quitara el *yihad* para acce-

der y transitar al interior de la lógica demandada por ciertos circuitos de inserción laboral. El objetivo viró desde nuestro empeño e ilusión profesional por encontrar «un lugar para ella» hacia la exigencia de que se adaptara, se plegara, a las lógicas y exigencias del «lugar que ya habíamos encontrado».

El cambio de objetivo, tomar conciencia del proceso de deslizamiento hacia una nueva configuración estratégica, nos había demostrado que, en nuestro imaginario sobre la autonomía, anida, agazapada, incluso para nosotros mismos, una buena dosis de exigencia de adaptación.

3. Para que el otro pueda aprender

por César Haba Giménez

Previos

Apenas hace dos semanas que Ana estuvo cenando en casa. Regresaba de culminar un sueño, una experiencia que había estado proyectando desde hacía mucho tiempo. Conozco a Ana desde que ella tenía 15 años. Ahora tiene 26 y, como tantos otros jóvenes de su edad, trata de abrirse paso y de buscar un empleo acorde con su formación fuera del país. Desde hace unos meses reside en Berlín.

Ana tuvo la «mala suerte» de topar en su adolescencia con uno de esos proyectos educativos que tratan de ofertar alternativas de ocio juvenil, encaminadas sobre todo a la prevención del consumo de tóxicos. Por lo visto no la dejó indiferente. El proyecto le permitió vivir una de esas experiencias de las que marcan una época de búsqueda y construcción de la identidad mientras batallamos por sujetarnos a algo; formas de ver, ser y estar en el mundo desde las que poder trazar las particularidades de cada uno. Se trataba de algo diferente. El programa escapaba de los clásicos talleres en los que se «daba la chapa». Lo que se montaba allí era una trama de múltiples aprendizajes que se acababan poniendo en juego mediante un viaje. Todo ello sin nombrar la droga en ningún momento.

No suele pasar con todos los sujetos con los que trabajamos que algo como aquello deje una huella como la que marcó a Ana. Probablemente se trata de una excepción, pero en este caso he tenido la oportunidad de acompañarla como aprendiz y compañera de viajes. Ahora puedo disfrutar de su amistad y experiencias.

Ana regresaba de un viaje especial. Había decidido viajar sola en bicicleta desde Berlín al pueblo de Albacete donde residimos. No era el primero que hacía. Desde que empezó a hacer cicloturismo ha realizado numerosos viajes, aunque siempre le había seducido la idea de viajar en solitario; sobre todo después de que, a raíz de uno de nuestros proyectos, tropezara «accidentalmente» con el libro del periodista catalán Gabriel Pernau *A China en bicicleta* (Punto de Lectura, 2003), en el que expone la experiencia que para él supuso recorrer 7145 km en cuatro meses desde Barcelona hasta Pekín. Un texto revelador, como lo fue para el que suscribe estas líneas *España en bici* (Integral Edicions, 1983) del ahora amigo Paco Tortosa.

Textos y contextos que hace unos años, cuando la información virtual no articulaba nuestras vidas, te hacían perder el sueño e imaginar todas las hazañas, correrías y paisajes posibles. En su día, ese libro supuso para mí toda una experiencia que no dudé en trasladarla a los grupos de jóvenes con los que he trabajado a lo largo de mi vida profesional tras debutar con unos amigos en el verano de 1998 por las serranías de Cuenca y Teruel. Otras experiencias recientes –como un viaje al desierto de Mali como cooperante, y un artículo de prensa que cayó en mis manos con el título «Jóvenes con medidas judiciales belgas hacen el Camino de Santiago como medida educativa»– hicieron el resto.

Eran momentos en los que uno iniciaba su carrera profesional como educador social. Reconozco, además, que fui muy afortunado. Cuando uno anda perdido no siempre encuentra los espacios de reflexión y formación oportunos respecto a sus necesidades e intereses. Tampoco se suele dar

a la primera con un grupo de profesionales e instituciones que en esos momentos devienen clave por su estado de gestación, confluencia de intereses y capacidad. Fueron y siguen siendo todo fervor, aunque ahora de manera más pausada, en la construcción de la profesión y en la creación de marcos para su socialización, así como en el cuidado de las buenas prácticas en educación social⁴. Espacios que, lejos de buscar especializaciones en ámbitos o problemáticas concretas, herramientas, técnicas o recetas, ponían el acento en otro lado; es decir, en la parte sustantiva de la «educación», para pensar, reflexionar y construir prácticas y discursos a partir de la formulación de un interrogante medular: ¿qué es lo educativo en educación social?

Después de mi primer viaje en bicicleta regresé con multitud de preguntas en torno a qué puede enseñarse y de qué se puede aprender, cuándo y cómo transmitir, mediar y generar contextos educativos, etc. A pesar de las dudas, decidí comprar por mi cuenta 10 equipos de cicloturismo y realizar la primera experiencia con un grupo de 10 jóvenes pertenecientes al denominado «Taller de Hostelería», un recurso dependiente de la concejalía de acción social en la que trabajaba como educador social. Era un programa de prevención del absentismo y de formación prelaboral que me permitió hacer «un primer experimento» en la aventura de enseñar fuera del aula durante el periodo estival, una oportunidad que no

4. En 1999 me asocié a APESCAM (Asociación de Educadores de Castilla-La Mancha), posteriormente CESCLM. Allí tuve la oportunidad de confluir con los primeros estudiantes de la promoción de la diplomatura y con profesores de universidad recién llegados de otros territorios (sobre todo de Barcelona, como fue el caso de José García Molina, que también colabora en este libro), así como profesionales con muchas ganas de que pasaran cosas diferentes en torno a la educación social en nuestra comunidad. Con aquellos miembros se constituyó el Grupo de Formación Permanente de APESCAM, que posteriormente pasaría a denominarse GEIES (Grupo para el Estudio e Investigación en Educación Social), proyectos que, tras unos años de trabajo, hicieron germinar los *Documentos profesionalizadores* y todo un trabajo de socialización en el resto de territorios, así como de participación activa en entidades como ASEDES y el actual CGCEES. En la actualidad colaboro en la vocalía de formación del CPESRM (Colegio Profesional de Educadores Sociales de la Región de Murcia).

iba a desaprovechar. Aquel fue el primer viaje. Con el devenir de los años vendrían muchos más.

La trampa

Hablar de cicloturismo es algo tan sencillo como preparar y llevar a cabo un viaje en bicicleta de varios días, llevando en nuestras alforjas todo lo necesario, pernoctando en ruta y transitando por parajes de interés educativo, cultural, histórico y medioambiental; donde el cicloturista no se siente extraño ni invasor de los mismos sino que, al haber llegado por sus propios medios, se siente parte de ellos; pudiendo oler, sentir, tocar y recrear sus contenidos y gentes, no como turista, sino como viajero y ciudadano que accede, usa y disfruta.

Aunque el cicloturismo solo es la excusa, podríamos hablar de cualquier otro tipo de proyecto que fuese capaz de inscribir a los jóvenes en el ejercicio de la responsabilidad: una obra de teatro, la creación de una página web, una competición deportiva, la organización de un viaje, un concierto, una asociación, un grupo de búsqueda de empleo, etc. En definitiva, proyectos que involucren y puedan llevarse a cabo posteriormente con autonomía por parte de los propios jóvenes implicados. Así es como nació «Aula sobre ruedas», una experiencia de trabajo educativo con jóvenes –tal y como la definiría un periodista del rotativo *Información* de Alicante– y que finalmente acabaría por dar nombre al proyecto. Espacio de enseñanza-aprendizaje donde las funciones formativas, de generación de contextos y de mediación con contenidos culturales, lugares y otros grupos de iguales, apuesta porque los propios jóvenes puedan repetir después la experiencia.

Ahora el proyecto se realiza con carácter anual en diferentes ámbitos (justicia juvenil, centros de protección, servicios sociales, institutos, casas de juventud, asociaciones, etc.); espacios en los que, en su primera

fase de gestación, el joven empieza como aprendiz, durante la actividad se convierte en un viajero más (sujeto responsable) y en su fase final deviene un potencial asociacionista, viajero o perteneciente a un grupo de amigos que por sí solos han aprendido una forma de invertir su tiempo libre; como es el caso de Ana y otros muchos jóvenes que después repiten esta actividad. Una alternativa y un nuevo lugar desde el cual aprender y autoformarse, en contraposición al «consumo» de actividades, a los pasajes al acto disruptivos, tan propios de la adolescencia, al uso o abuso de sustancias tóxicas, etc.

La trama

Es un impasse diferente a lo largo del año, pero también una oportunidad para el propio profesional. Uno no sabe por qué sigue haciéndolo (a pesar de las incomodidades y que no deja de hacerse mayor, aunque creo que sí lo sé, pero luego os lo contaré) y, sin embargo, siempre se obtiene tiempo para reunir a un grupo de esos chicos adjetivados por otras entidades administrativas y de control para tratar de mostrarles lo que este viaje les puede descubrir. Para ello, hay que hacer frente a rutinas y protocolos, que tanto encorsetan a las instituciones y entidades por las que trabajamos, asumiendo riesgos (que no todo el mundo entiende ni comparte) o sacrificando recursos propios y lo que se da en llamar «vida personal», como tantos otros me advierten. Lo hago, sí, porque me hincho a «poner trampas» con las que poder enseñar.

Nunca me he desenvuelto bien enseñando en un aula o en un despacho. No soy un gran orador ni un tipo que sepa captar la atención durante mucho tiempo, por lo que mi recurso ha sido jugar entre los espacios que me ofrecen las instituciones donde laboro. Siempre me ha interesado más averiguar cómo recrear diversos escenarios de un barrio o ciudad para propiciar una oferta educativa. Territorios que favorezcan el encaje de las piezas de nuestro puzzle; espacios para que el educador pueda

provocar que el joven se asombre o se inquiete, para que se pregunte, se interese o se acerque a un lugar, a un contenido de aprendizaje o a un grupo de iguales. Sucederá o no, pero son lugares en los que se dan las condiciones de posibilidad para que acontezcan los previos de la educación: un clima de voluntariedad, un contenido y un contexto de valor social reconocido, y la posibilidad de promoción social, mediado por un acompañamiento físico y simbólico por territorios llenos de incertidumbres y promesas.

Son contextos donde cada pausa, reflexión, incidencia, paisaje, sabor, conversación, etc. configuran una experiencia de viaje en cada joven (y en cada uno de nosotros). Se trata de un «clic», porque hace tiempo que aprendimos, al decir de Violeta Núñez, «que la educación dura un segundo». Ese intervalo en el que alguien que permanece solo y en silencio irrumpe en la escena para exclamar: «¡ahora lo entiendo!»; haciendo gestos con la cabeza o verbalizando una sensación de satisfacción. De repente, todo lo trabajado durante años o meses por padres o educadores, en una breve explicación (seguramente de alguien ajeno y vecino de esos lugares) o un simple suceso, atraviesa el cuerpo y deja una marca indeleble.

Sabemos que no todo se puede enseñar, aunque en este proyecto trabajamos todo tipo de contenidos, pero hay otros aprendizajes que se producen con el devenir de los acontecimientos. Solo hay que favorecer las condiciones para que se produzcan. ¿Cómo se trama?, ¿cómo captar su interés?, ¿cómo hacer que una actividad sea intuitiva por un grupo de adolescentes como uno de esos «trenes» importantes de la vida que uno no puede dejar escapar porque le proporcionará experiencias interesantes?, ¿cómo plantear, además, una actividad que requerirá un esfuerzo? Retar a un joven siempre suele funcionar: ¿te atreverías a (...)?, ¿serías capaz de (...)?, ¿sabes hacer (...)?, son preguntas que acostumbran a inquietarlos. Realizar un viaje, recorrer una serie de kilómetros, pernoctar al aire libre, orientarse o llegar a un lugar generan siempre curiosidad.

Así pues, se trata de envolverlos en una dinámica diferente, en la cual se organizan los contenidos a transmitir mediante «rincones», tratando de escapar de la típica clase magistral, orientando su estructura según la escuela Montessori (cocina, mecánica, conducción, diseño de la ruta, etc.), para que cada joven se adscriba a uno u otro rincón mientras rota progresivamente por todos ellos, partiendo de sus «centros de interés», a modo de Decroly. De este modo, si un chico no encaja al principio en tareas de lectura y diseño, irá a mecánica, para abordar después y de forma transversal, durante el propio viaje, el resto de contenidos, pues la misma actividad y reparto de tareas hará que los pongan en práctica. Todos emprenden el viaje estimulados por el reto propuesto. Afrontan algo nuevo y desconocido, que les promete sensaciones de libertad, autonomía y aventura.

No contamos con mucho más a nuestro favor, todavía menos en un periodo como el de la adolescencia y la juventud en el que no tenemos la más mínima oportunidad de poder trabajar por las vías de la exigencia, la obligación, la derivación o la moralización: huída, apatía o desinterés serían la posible respuesta. Los términos de joven, cicloturista o viajero serían más adecuados como conceptualización previa. Tampoco podemos tomar como «materia prima» a un sujeto cuyo atributo principal es ser tildado como «objeto defectuoso» que se repara en un «taller», u otros determinantes: joven desviado que hay que cambiar, eliminar consumo o reconstruir, por lo que trabajar en lugares normalizados que posibiliten la asunción de responsabilidades por su parte devendrán la clave para sentirse actor y capaz.

No es el tipo de apuestas a las que están habituados. Sus salidas se han caracterizado por la norma y la estructuración de todos los tiempos y espacios, actividades en colegios e institutos donde acostumbran a estar bajo sospecha. Son los «malos y malas» de la excursión y no hay que perderlos de vista. Cuando esto sucede, la profecía se suele terminar cumpliendo. Tampoco se les da la opción de hacerles partícipes en la elaboración y

planificación de esas excursiones y viajes («por su bien», les dirán) dado que no se les suele presuponer tales capacidades. Todo está programado, incluso cómo se ejercerá su control.

En «Aula sobre ruedas» el agente conoce a priori todo lo referente al viaje y a la logística, puede intuir y anticipar lo que se va a ir encontrando, puede provocar cierto acontecer. El juego es hacer que ellos verbalicen y demanden lo que hemos programado, que parezca que son ellos los que llegan a la conclusión de que la mejor opción es la prefijada. Buscarán un tren que nos aleje, unos parajes, agua, poblaciones, lugares que visitar y metas que conquistar; en mi caso, por ejemplo, llegar a la costa. El profesional pondrá encima de la mesa los materiales y recursos para que escojan el recorrido más interesante. Sabe dónde comprar, encontrar agua, divertirse, pernoctar, atender cualquier urgencia, etc. Ellos no, y en esas edades la sensación de lejanía y de dependencia respecto a los demás hacen el resto.

Durante la fase del viaje no trataremos de resolver problemas o dificultades (para eso asistieron –y así se les advirtió– a las clases previas de preparación). Si no se compra porque el responsable de realizarlo no lo ha hecho, no se comerá, pero será el grupo quien le reproche su acción y solucione el problema. Si alguien decide acostarse tarde, la hora de salida establecida para el día siguiente tampoco esperará. Si no realiza los estiramientos, prevención de averías, avituallamientos, etc., acarreará con las consecuencias. Para dicha gestión debemos disponer de tiempo y, sobre todo, permitir que se tomen todo el que necesiten a fin de que las dificultades puedan ser solucionadas por el mismo grupo.

Pausa y conocimiento de la ruta serán las claves. El joven, a pesar de haber trabajado en su diseño, no acaba de dominar y conocer las trabas o dificultades con las que se puede encontrar (al menos en las primeras actividades). Me refiero a los puntos más cercanos para obtener agua o comida, distancias entre pueblos, centros de salud, etc. Además, es *in*

situ y en ruta cuando experimenta el miedo al caer la noche, a quedarse solo..., lo que hará que permanezca vinculado al grupo por seguridad y mutua dependencia. El profesional podrá trazar las rutas por zonas más o menos duras, despobladas o no, en función de las experiencias que quiera provocar en los jóvenes o la gestión más conveniente del grupo; en palabras de Rousseau: hacer todo sin hacer nada. Contextos que, junto con los contenidos, la gestión de los tiempos, de los agrupamientos y un continuo movimiento que genera una curiosidad permanente por conocer y provocar situaciones, se convertirán en los verdaderos garantes educativos del proyecto.

Resulta curioso observar la vergüenza del primer día al tener que viajar en bicicleta (y menos mal que no solemos usar esos maillots de colores tan al uso de otras modalidades de hacer ciclismo), así como por la utilización del casco. Conforme avanzan los días pasa lo contrario. Pronto mostrarán orgullosos sus medios y los kilómetros recorridos cuando los vecinos de los pueblos que atraviesan les pregunten por la experiencia y la iniciativa emprendida. El cuidado físico se tornará crucial: estiramientos, hidratación y alimentación, mientras en el sueño dotarán de energía al motor de nuestro vehículo. Evidentemente, en la primera noche no se suele dormir mucho. Esto pasa en cualquier actividad con jóvenes, pero pronto invertirán su tiempo de disfrute restando nocturnidad en los pueblos y deseando pedalear para ver qué río, montaña y nuevo pueblo encontrarán al día siguiente, generando una insaciable inquietud por conocer y descubrir. Respecto a la alimentación, el menú, planificado por los diferentes grupos rotatorios, se tornará más equilibrado, introduciendo más fruta, verdura y, en ocasiones, hasta el pescado. Así sucede también con los cuidados físicos y mecánicos. En este sentido, se observa cómo descende el número de cigarrillos al día, o cómo son más conscientes de mantener un peso equilibrado en sus alforjas mientras otorgan una nueva conceptualización a su bicicleta como medio de transporte. Pero todo esto, que se enseña en el aula, se aprende progresivamente en el viaje.

El desenlace (pedagógico)

¿Qué aprendieron de lo enseñado? ¿Cuánto de lo aprendido tiene efectos y conexiones con lo social? Generalmente no estaremos en condiciones de responder a estas preguntas al finalizar el proyecto, pero sí debemos rendir cuentas de todas las acciones socioeducativas, contenidos, espacios y tiempos que el profesional ha dispuesto para que a ese otro «le envuelvan circunstancias» –nunca neutras– que conforman la trama y el desenlace final.

El resultado, en términos cuantitativos, sobre los efectos del proyecto en los sujetos no va a ser lo que más nos interese en estos momentos, fundamentalmente por dos razones: en primer lugar, porque los efectos de la educación son siempre a por-venir (tan solo podemos estar en disposición de poder medir algún aprendizaje) y, en segundo lugar, porque en la mayoría de los sujetos con los que trabajamos ya existe una amplia «literatura» sobre su historia social y presumibles capacidades, por lo que el acento lo pondremos en nuestra praxis como profesionales para que el aprendizaje pueda suceder. Al fin y al cabo es a nosotros a quien pagan y, por ello, quienes debemos rendir cuentas.

Para que algo suceda en el orden educativo y tenga sus efectos en el tiempo, el educador debe tramar algo con el otro. Se abren, así, dos interrogantes: ¿qué hago con el otro? y ¿qué tipo de educador quiero ser yo? Una primera respuesta sería del orden imperativo kantiano: «haz con los demás lo que harías contigo mismo». El problema es que no sabemos lo que desean los demás. En nuestro caso solo sabemos que ese tipo de actividades han devenido clave en nuestros días, sumando acontecimientos y experiencias que se han transformado en nuevos aprendizajes... La segunda respuesta implica un trabajo sobre uno mismo, sobre ciertos ideales acerca de qué tipo de educador se quiere llegar a ser. Es lo que los griegos llamaban *tecnos*, ejercicios sobre uno mismo para alcanzar lo que uno quiere ser como profesional. Es por ello por

lo que en esto del desenlace lo interesante es hablar de nosotros, los profesionales: ¿qué ponemos en juego para hacer aprender al otro y le pueda ir un poco mejor por el mundo?

No se trata de preguntarse qué voy a hacer con tal o cual sujeto, sino poder partir de una situación-problema. La primera pregunta que uno debe hacerse es: ¿trabajo con una persona o con una situación?, porque es en cada una de las situaciones donde hallamos a las personas. Gilles Deleuze nos da algunas pistas en este sentido cuando aborda la lógica de las relaciones (generación de condiciones) poniendo el acento en las mismas, no en los sujetos sino en las acciones o, como él denomina, sus «predicados»; invitando a pensarnos no desde una lógica del ser sino del devenir en acontecimientos deseables, en toda una búsqueda de planos-territorios (relaciones), que denomina «hacer rizoma», donde la enseñanza la define como «un lugar privilegiado para el contagio del deseo». Por ello proponemos proyectos de este tipo, para provocar acontecimientos, donde cada cual pueda modificar algunas cosas del orden de lo subjetivo. Experiencias que «entren por el cuerpo», en oposición a los «talleres chapa» o los «cursos de habilidades sociales» que tanto gustan a los seguidores del paradigma cognitivo-conductual.

Vamos a diferenciar, pues, dos pedagogías: la Clásica, referida a la transmisión de bienes culturales, en la que acostumbramos a sentirnos siempre muy cómodos y con la sensación del trabajo realizado, y lo que José G. Molina denomina como Pedagogía de las Condiciones, que trata de organizar el ambiente vital para incrementar los estímulos sensoriales e intelectuales en un sujeto, familia, barrio o ciudad entera. La mayor parte del tiempo profesional deberíamos dedicarlo a ello. La clave estará en la intersección de ambas pedagogías y la puesta en práctica de lo enseñado.

La Pedagogía Clásica llevada a cabo por la función de transmisión está centrada en el agente. La Pedagogía de las Condiciones ahonda en las

funciones de mediación y generación de contextos pensando en los sujetos y los escenarios. «Aula sobre ruedas» dispone numerosos aprendizajes a modo de taller, con la promesa de ponerlos en juego en una situación-problema real: el viaje cicloturista, toda una trama de condiciones para que un joven trate de desenvolverse y disfrutar.

Mediante la mediación y generación de contextos socioeducativos proponemos problemas de aprendizaje al otro. Las preguntas no se contestan, sino que se abordan. El educador acompaña, no explica el cómo ni el qué. Pasamos de un modelo de educador-explicador a un modelo de generador de situaciones-problema, tratando de desestabilizar al otro de su lugar de confort y justificación.

»Aula sobre ruedas» nos permite profundizar en las acciones mediadoras y generadoras de contextos, es decir, en la Pedagogía de las Condiciones. A través de ellas no solo se enseñan contenidos, sino la forma de ponerlos en juego, mientras generamos un deseo e interés en el sujeto y sostenemos los procesos educativos en el tiempo. También Jacques Rancière en *El Maestro Ignorante* nos habla de este proceso, invitándonos a que, una vez se ha dado cierta transmisión o instrucción, se apueste por un juego de «hombres» (en oposición a las categorías estigmatizadas) y de deseos, para emanciparse del «maestro explicador» y los efectos de dependencia, atontamiento o inferioridad que puede producir la explicación y/o el saber. El educador deja paulatinamente de instruir para sostener, mediar y generar contextos socioeducativos donde se den las condiciones pedagógicas óptimas para su emancipación.

Tan solo queda invitaros a seguir disfrutando pausada y sosegadamente de viajes pedagógicos (y cicloturistas), recordando ese primer gran juguete que todos hemos tenido: la bicicleta y aquel día que se produjo la experiencia única de aprender a ir sin ruedas de apoyo traseras, cuando ya no necesitamos a nadie que nos sujetara el sillín por detrás para echar a correr.

Para seguir tramando...

García Molina, J. (2003). *Dar (la) palabra*. Barcelona: Gedisa.

Haba, C. (2010). «Espacios para aprender». En: J. Planella; S. Moyano (coords.). *Voces de la Educación Social* (pág. 109-119). Barcelona: Editorial UOC.

Haba, C. (2012). «Entre la sanción y el aprendizaje». En: García Molina, J.; Sáez, J. (coords.) *Lecturas de la infancia y la adolescencia* (pág. 137-144). Valencia: Nau Llibres.

Larraui, M. (2000). *El deseo según Gilles Deleuze*. Valencia: Tándem Edicions.

Montessori, M. (1994). *Ideas generales sobre el método. Manual práctico*. Madrid: CEPE.

Núñez, V. (1999). *Cartas para navegar en un nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.

Núñez, V. (1990). *Modelos de educación social en la época contemporánea*. Barcelona: PPU.

Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.

4. La institución educativa: fronteras y márgenes por cartografiar

por Rut Barranco Barroso y María Díaz García

Instantáneas escolares

Era comienzo de curso, y después de muchos septiembres lejos de la institución escolar, regresábamos a ella. La mezcla de recuerdos y experiencias vividas entre esos muros se amontonaban en nuestra mente aquella mañana. ¡Todo evocaba imágenes y recuerdos de la adolescencia! Era como si al atravesar la puerta, el calendario hubiera vuelto atrás. Todo seguía igual: los pasillos, las aulas, las mesas..., y aquellas tarimas que dejaban patente la distancia del profesor con sus pupilos.

De repente, una voz logra sacarnos de nuestro viaje al pasado: —«Disculpen, ¿puedo ayudarles en algo?». Era el conserje que, afanosamente, se preocupaba por mantener el centro en orden. Muy amablemente nos acompañó a Dirección. Allí, detrás de montones de papeles, se encontraba el señor director. La acogida fue cálida, pero cuando supo que éramos las educadoras sociales solo pudo decirnos: —«Aquí vais a tener mucho trabajo; en cuanto cerremos los horarios y el reparto de aulas, hablaremos tranquilamente».

Esos días el centro se encontraba sumido en labores burocráticas. Solo se oía hablar de programaciones, reuniones, tutorías... Cada cual estaba atrapado en un sinfín de tareas, ocupando su lugar y atendiendo a sus obligaciones. En el bullicio de principio de curso, cada profesor iba y venía de forma ordenada; sin embargo, la figura del educador social quedaba un poco al margen de ese orden instituido.

Con el inicio del curso llegó el desorden. Aquellos pasillos, al principio tan inhóspitos, se llenaron de vida, ruido y agitación. Las risas sustituyeron al silencio, los andares desgarrados a la serenidad del movimiento ordenado, las confidencias y empujones entre alumnos a las reuniones serias del profesorado... ¿Podrían entenderse esos dos mundos?

Parecía que el cuerpo docente lo tenía todo controlado: los espacios, las horas, los ritmos, dónde ir, a qué hora, en qué condiciones... Todo estaba tan pensado y meditado que pareciera no restar tiempo ni espacios para el error o la pereza, para el respiro o la vacilación. Uno tenía la impresión de que el simple sonido del timbre, seco, estridente, casi aterrador, haría que todos los alumnos ocuparan su lugar al unísono. Como si un timbre pudiera controlarlo todo: los cuerpos, las mentes, las voluntades, las inquietudes... Como si el éxito de la empresa dependiese de que el tiempo institucional fuese capaz de dirigirlo y determinarlo todo. El profesor, al igual que el jardinero, debía trabajar en aquel territorio para que la vida no se desbordara, sino que lo hiciera de forma ordenada y previsible. ¿Cómo limitar ese frenesí adolescente para inculcar el orden? La única respuesta que se escuchaba era: «-¡Disciplina, disciplina y disciplina!». Y en esa lógica disciplinar, el control del espacio y del tiempo se convierte en condición indispensable para ejercer un tipo especial de poder sobre los cuerpos, para ser capaces de fabricar –como nos enseñó Michel Foucault– «cuerpos dóciles». Del mismo modo, el uso de la palabra es posesión exclusiva de aquel que monopoliza el conocimiento. «El peso del conocimiento» justifica la autoridad: el alumnado no sabe lo que tiene que aprender, su misión es la de permanecer quieto, callado y bien atento para poder hacerlo.

Pero a poco que uno quiera mirar, es fácil ver que en el hábitat escolar – reglamentado por rituales, rutinas y hábitos– el aburrimiento, la ausencia o la huida, la rebeldía, el desinterés, el conflicto y tantas otras situaciones afines emergen constantemente. ¡Algo se ha desorganizado en la escuela! Y el desorden crea inquietud, desasosiego y en cierto modo «enferma» la institución, porque ya no puede (solamente) enseñar. Parece que sus requerimientos se han multiplicado. La escuela se siente desbordada ante la diversidad de tareas encargadas. Y ante lo inesperado trata de instaurar un orden; sin embargo, ¿debía ser el educador social el encargado de restablecerlo?, ¿nos habrían convocado para trabajar con lo desviado, lo problemático y lo patológico?, ¿podríamos o debíamos nosotros asumir ese quehacer?

Ahora, cuando el curso había avanzado y nos sentíamos abrumadas por la aceleración de las cosas, no paraban de resonar las primeras palabras del director: —«Aquí vais a tener mucho trabajo; en cuanto cerremos los horarios y el reparto de aulas, hablaremos tranquilamente». Efectivamente, el ritmo era voraz y las urgencias comenzaron a marcar el trabajo institucional.

Diferenciando lo patológico de lo esperable

Cuando Miguel llegó al centro educativo su fama le precedía. Su carta de presentación: un historial escolar marcado por una conducta «desobediente» y «desafiante» hacia las figuras de autoridad y una mala relación con los compañeros de colegio, hecho que lo había arrastrado a un largo transitar por psiquiatras y psicólogos para acabar con un diagnóstico que lo situaba entre un «trastorno por déficit de atención con hiperactividad» y un «trastorno oposicionista desafiante» y, por supuesto, con su correspondiente medicación.

¡Trastornos y más trastornos, inventados y reinventados, lanzados como nuevas mercancías! Parece que asistimos a una especie de «reedición» en

el ámbito educativo de viejos discursos biomédicos que propician la entrada en la escena escolar de tratamientos correctivos con estimulantes.

¡Nadie podía con él!, y se le dibujaba como una «fiera» a la que había que apartar y domesticar (mordía, pegaba, hacía lo que le daba la gana...). ¿Qué nos está pasando a los profesionales de la educación y a la institución educativa que no podemos acercarnos a estos chicos desde otro lugar que no sea el del etiquetamiento o la segregación? ¿Acaso tanta obsesión por clasificar no está contribuyendo a reducir las prácticas sociales complejas, como el hecho de criar, diagnosticar o educar a simples procedimientos «técnicos»?

En el colegio se culpabilizaba a la madre de estos comportamientos, asociándolos a su «sobrepotección» y acusándola de consentirlo todo. Las quejas de los otros padres se hicieron sentir. El pueblo también había instituido su propio diagnóstico: ¡Es un esquizofrénico! La madre, en cambio, se mostraba obstinada en señalar la incapacidad de la institución por entender a su hijo y no saber resolver estas situaciones de otra manera, sin necesidad de apartarlo del grupo y utilizar la fuerza. Quedaba instalada, así, una lógica pendular en la que la culpa iba de un extremo a otro y en la que ninguno de los actores asumía sus responsabilidades.

En el instituto, Miguel siempre caminaba cabizbajo, bajo una capucha negra que impedía ver su rostro. Casi nunca sonreía y no mantenía ninguna relación con el resto de compañeros. Su nivel académico era muy bueno y su propia exigencia hacia los estudios muy alta. Desde su entrada en el centro, el chico mostraba dificultades para estar en el aula debido a que manifestaba una serie de «conductas estereotipadas» –movimientos de vaivén con la mesa, hacer sonar cualquier objeto, tendencia a mecerse, cubrirse la cabeza con la capucha, etc.– que llegaban a impedir el normal desarrollo de la clase. Nunca llegó a agredir a nadie, sin embargo, estas situaciones provocaban numerosos conflictos con los profesores que, ante la imposibilidad de poder continuar dando clase,

invitaban a Miguel a abandonar el aula sin mucho éxito. Miguel se resistía a salir, rehusando las demandas de los adultos, lo que provocaba aún mayor tensión.

La solución que se tomaba era la de avisar al orientador del centro o a cualquier miembro del equipo directivo para que acudiera al aula y sacara al chico, a la fuerza si era necesario, llevándoselo a otro espacio. Un espacio –vigilado por un adulto– en el que podía pasar las horas llorando, dando golpes en una colchoneta, tumbado boca abajo en el suelo o acurrucado en una mesa, manteniendo el silencio ante las preguntas de los adultos. Solo en alguna ocasión pudo llegar a verbalizar: «me encuentro nervioso por dentro». En otras ocasiones, el resto de compañeros de Miguel se trasladaban a otra aula para poder continuar la clase. Pareciera que la única solución pasaba por llamar a su madre –en cuya presencia desaparecían por completo tales comportamientos– para que lo recogiera y se lo llevara a casa. En varias entrevistas la madre relataba que estas situaciones, salvo en contadas excepciones, no se producían en casa y únicamente señalaba el aislamiento social de su hijo: no salía de su casa y no se relacionaba con nadie.

Después de un curso escolar en el que dichas escenas se hicieron habituales, la institución llegó a normalizarlas. Es en ese momento cuando el educador social se incorpora a la institución y ante este panorama se le hace un encargo específico: sacar al chico de clase cuando la situación fuera insostenible para controlarlo y vigilarlo hasta que llegara la madre. Estaba claro, pues, que nuestra presencia allí parecía reducirse al trabajo con los «alumnos problemáticos». ¡Resultaba paradójico que un solo profesional hubiera sido llamado a solucionar lo que toda una comunidad educativa no había alcanzado a resolver! ¿Suponía esto un nuevo intento de convertir a los educadores sociales en moderadores de alto riesgo con el objeto de desactivar las situaciones de violencia o conflicto, las desviaciones u otras desregulaciones de los sujetos, típicas de las instituciones cerradas o instituciones totales que denominó Erving Goffman?, ¿debía

limitarse nuestro trabajo en el instituto a la dominación y el control de las desviaciones? Y, sobre todo, ¿qué podemos hacer los educadores cuando somos convocados a ocupar esos lugares? Interrogantes y más interrogantes que nos generaban una sensación de desconcierto ante una situación indeseada en la que parecía no haber más remedio que hacerse cargo de forma taxativa. Puesto que acabábamos de aterrizar en el centro, por el momento, dejaríamos aparcada una lógica de «insumisión» frente a las lógicas institucionales que borran al sujeto. No cabía la posibilidad de pensar antes de actuar.

La visión generalizada del profesorado era que Miguel les retaba, que era totalmente consciente de lo que hacía y que esto se debía al hecho de ser un niño «muy consentido», incluso «un poco loco». Los demás compañeros no tenían por qué aguantar las «impertinencias» y el «cuestionamiento a la autoridad» de Miguel. La medicación tampoco parecía causar efecto. Así pues, la solución pasaba por buscar un recurso especializado más acorde a las necesidades del chico o que abandonara la institución.

Una madre desbordada por los acontecimientos pero dispuesta a no renunciar a que su hijo aprendiera y sacara el curso adelante, y una institución resignada a no poder resolver la situación resultaron ser el cóctel perfecto para propiciar la salida de Miguel del centro. Se realizaron, por tanto, los trámites correspondientes, que debieron contar con la aprobación de la madre, para que el chico tuviera la asistencia de un equipo de atención educativa hospitalaria y domiciliaria durante lo que restaba de curso. Así, durante ese curso, Miguel solo estuvo en el centro un par de meses. El único contacto que mantenía con el instituto era a través de la profesora, que le ayudaba en su casa, y cuando asistía a los exámenes. Aprobó todas las asignaturas.

En el transcurrir de ese tiempo, mientras Miguel no estaba, nosotras, las educadoras, seguíamos haciendo, ocupándonos de otras muchas cuestiones. Persistíamos en nuestro intento de «hacernos un lugar» en la insti-

tución, en ocasiones tan hostil para aquel que no se dedica a la «educación formal». Tácitamente, tomando posición. Debatiéndonos entre la obligación y la necesidad –de cumplir categóricamente con los encargos institucionales y administrativos– y las posibilidades educativas y sociales que nosotras imaginábamos.

Comenzó otro curso y Miguel se incorporó de nuevo al centro. Cuando apenas habían transcurrido unos días, en los que todo parecía estar en orden, empezaron de nuevo las dificultades con el chico. ¡Otra vez las acciones se precipitaban!: la expulsión del aula, solicitar la ayuda hospitalaria y domiciliaria, poner en aviso a la inspección... Mientras tanto, nosotras teníamos la imperiosa necesidad de ralentizar las respuestas, siempre demasiado apresuradas ante la supuesta gravedad e inmediatez de los problemas emergentes y de la angustia y desconcierto que provocaban. Ya no éramos las recién llegadas, ni aquellas desconocidas que no se sabe muy bien a qué vienen. ¿No era, por tanto, el momento de autorizarnos a poner en juego nuestro «saber» y nuestro «saber hacer»? Miguel había manifestado un firme deseo: este curso no quería pasarlo en su casa aburrido, pero no podía evitar «lo que hacía» ni sentirse a gusto con ello. Se desmoronaba esa lógica de que, tras el orden del oponerse o negarse a un mandato o decisión, existiera un desafío. Algo de su posición había cambiado. ¿Qué nos estaba diciendo?, ¿qué puntos relevantes operaban en esa escena?, ¿desde qué otra lógica pensar la situación? La oposición, el desafío, el reto o la transgresión, ¿no se estarían erigiendo como manifestaciones visibles de un padecimiento oculto, al modo del mensaje en una botella que tal vez viene naufragando desde hacía demasiado tiempo sin que nadie se interesara en leerlo? Mensaje que intentaba conmover, movilizar y convocar a un adulto para que ordenara, limitara y protegiera.

Había que iniciar un trabajo en equipo y nos convocamos a pensar con otros. Como sucede, en general, con todas las problemáticas humanas, estas no suelen ser sencillas y, por lo tanto, tampoco admiten soluciones

simples. Son situaciones complejas que requieren del abordaje, el acompañamiento y el compromiso de los diferentes agentes implicados.

Tras varios encuentros con el chico, éste pone de manifiesto que su «mal comportamiento» se producía en momentos concretos, por ejemplo, cuando había algo que le suponía una modificación de su día a día (un examen sorpresa o que no había estudiado porque el día anterior había faltado a clase y no se había enterado, una excursión, un nuevo profesor, etc.). Como primer paso teníamos que asegurarnos de construir –entre todos– situaciones en las que se sintiera protegido, y anticiparnos a preparar el terreno ante acontecimientos que supusieran una perturbación en el «orden» de Miguel. Se le ofreció la posibilidad de salir de clase en busca de la educadora o el orientador cuando se encontrara nervioso o preocupado por algo, sin necesidad de llegar al límite de la situación. Se abrió un espacio para la palabra donde el chico pudiera articular una demanda, condición para un posible cambio de posición. Se orientó al profesorado y a su tutora en este sentido, que se mostraron abiertos a permitir estas salidas y a modificar los dispositivos institucionales instaurados hasta el momento.

Paralelamente, se le comentó a la madre la posibilidad de buscar un espacio de terapia psicológica que complementara el tratamiento farmacológico. ¡Pasar del limbo de las pastillas a las palabras! También se le indicó la necesidad de reducir su exigencia hacia los resultados académicos, que tanta ansiedad generaban en Miguel. Por primera vez, la madre de Miguel dejó de sentirse culpabilizada –detectaba la asunción de responsabilidades compartidas– lo que generó un efecto estabilizador y relajante de una situación hasta entonces conflictiva y estancada.

Poco a poco –no sin cierta reticencia al principio– Miguel comenzó a utilizar las estrategias que le habíamos brindado. Animarle a salir de clase cuando notara que algo no funcionaba o que le incomodaba, y establecer un lugar y un referente en el que poder poner en juego su palabra,

fueron estrategias que sirvieron para que el chico empezara a gestionar su malestar de otra manera. Probablemente, el proceso de terapia que había iniciado también empezó a causar efecto. Con nosotros empezó a compartir paseos por el patio –que le servían de vía de escape– y largas conversaciones en las que comenzó a hablar de lo que le sucedía, pero también de la relación con su padre –hasta entonces ausente–, de su interés por las ciencias naturales, etc. Paseos y conversaciones fuera de los tiempos y lugares establecidos –que en otro tiempo hubieran sido penalizados– ahora ya no resultaban perturbadores de la dinámica institucional. Soportar ciertas renunciaciones por parte de la institución resultó ser un elemento esencial para configurar un nuevo escenario.

* * *

Miguel nos había demostrado que, en ciertas ocasiones, para que surjan nuevas posibilidades es necesario que los educadores renunciemos al lugar del que «sabe lo que le pasa y lo que le conviene» al otro. Quizás tomar una posición no muy alejada de aquello que Nicolás de Cusa llamó *docta ignorantia*. Aquella experiencia nos supuso una invitación a la prudencia, a la humildad, a ser precavido contra lo que sería un saber absoluto o prefijado sobre el sujeto, a no tener ninguna idea preconcebida sobre lo que el sujeto hace o dice... Una invitación, en otras palabras, a trabajar con hipótesis y no con certezas. Nos emplazó a no entregarnos a la lógica institucional que aspira a la modelación, a la sedimentación, a la constitución de modos de dominación y a la formación de un comportamiento adecuado al funcionamiento de lo instituido. Es en estos momentos cuando se opta por la integración o por impulsos hacia iniciativas transformadoras, que podemos reconocer, junto con el sociólogo René Lourau, que la institución es el movimiento entre lo instituyente y lo instituido. Digamos entonces que en los márgenes del espacio instituido se debate un espacio instituyente capaz de establecer líneas flexibles en las segmentaciones que impone lo instituido.

En definitiva, una situación que nos convocó como educadoras a preguntarnos por otras formas de habitar y de significar la institución educativa, así como la necesidad de generar estrategias de deslizamiento sobre lo institucional que favorezcan prácticas educativas. La institución educativa sigue teniendo reticencias, la inercia de los años y las lógicas imperantes no dejan de actuar de la noche a la mañana, pero quizás haya que seguir abriendo brechas en su quehacer, seguir cuestionando sus modos de operar y reubicar lo educativo entre sus prácticas cotidianas de control y disciplina.

5. Un juego de deseos

por Jordi Solé Blanch

I

Cuando me llamaron por primera vez de un centro de acogida yo tenía veintidós años y estaba soldando la barandilla de una escalera. Hacía seis meses que había terminado la carrera de pedagogía. Sin saber aún qué hacer con mi vida, no me había planteado dejar el taller en el que había trabajado en los últimos veranos. Quizás había llegado el momento de darle una oportunidad al título universitario, aunque me dolía tener que sustituir mi condición de clase obrera por la de profesional asalariado. Por lo visto, en el centro de acogida necesitaban educadores de refuerzo porque acababan de ingresar a un grupo de hermanos rumanos. Sus padres habían ingresado en prisión acusados de haberlos utilizado para entrar a robar en casas vacías. Parece ser que los colaban por ventanas y persianas mal cerradas... Cosas de la miseria.

Había oído hablar de los centros de acogida en alguna ocasión. Creo que no fue en la facultad. En aquellos tiempos, la carrera de pedagogía estaba muy enfocada al ámbito escolar. En pleno período de implantación y desarrollo de la LOGSE, los que nos formamos en los años 90 aprendimos pocas cosas (al menos en la universidad) que no fueran más allá del credo constructivista y los consensos de la reforma educativa. También noso-

tros fuimos víctimas de los cambios en los nuevos planes formativos de la educación superior, donde dejamos de tener asignaturas y empezamos a cursar créditos (sic). Desde entonces, todo ha ido a peor. Con ese bagaje formativo llegué, pues, al centro de acogida, consciente de lo mucho que debería improvisar. No me siento orgulloso por ello. Me consolaba saber que, al menos, había visto niños en mi pueblo. Incluso hubo un tiempo en el que fui muy apreciado por ellos. En mis funciones de ayudante de alguacil, mientras me ocupaba de algunas tareas de mantenimiento general del municipio en cumplimiento de mi servicio social sustitutorio, coincidía con ellos durante sus tiempos de recreo y los hacía jugar. Algunas madres estaban muy agradecidas por ello, mientras que para muchos padres yo les parecía, simplemente, un tipo divertido. Mejor así. Siempre es preferible parecerles inofensivo que sospechoso (sea porque siendo varón te acercas a los niños, sea porque por esa misma razón te acercas a las madres a través de sus hijos). El caso es que yo lo hacía de forma espontánea y natural y, de paso, ponía en juego mi pedagogía. Me servía también para ponerme a prueba. A pesar de mi formación, nunca antes hice de monitor de nada. Tampoco fui de pequeño a unas colonias como tantos otros compañeros de mi generación. Recuerdo tan solo haber entrenado en el colegio a un equipo de fútbol sala cuando tenía catorce años, pero allí había algo que enseñar, aunque fuera un deporte sin demasiadas complicaciones: ya saben, darle a la pelota con los pies, etc. En un centro de acogida no sabía qué se enseñaba.

II

Solo hizo falta media hora de instrucción, el tiempo suficiente para conocer las instalaciones y la historia de aquella institución. Durante el franquismo fue un Centro Tutelar de menores, heredero de la antigua Casa Provincial de la Beneficencia, una especie de residencia enorme que hacía a su vez de reformatorio y centro de protección. Esa institución había sido, pues, el reflejo de la acción protectora y controladora del Es-

tado antes que, en materia de menores, se estableciera una doble red de centros en los que se separaría a los «chavales de reforma», tal y como se les llamaba entonces (es decir, jóvenes delincuentes y marginales), de los de «protección»; por lo general, niños desamparados, que eran como los otros, pero sin haber cometido todavía infracciones penales.

En los tiempos de la Casa Provincial de la Beneficencia, los chavales eran atendidos, sobre todo, por monjas. También había cuidadores que, con los años, se convertirían en educadores especializados, así como alguna trabajadora social (las antiguas «asistentas»). Cuando yo entré a trabajar, aquella macro institución había desaparecido. Su reconversión vino a sumarse al cierre de otras instituciones como aquella que habían existido en nuestra comunidad autónoma, sobre todo en Barcelona, para dar paso al proyecto de los colectivos infantiles con la apertura de diversas instituciones alternativas con capacidades más reducidas. Así, una parte de lo que había sido la Casa Provincial fue reconvertida en geriátrico, mientras que algunos pabellones externos (antiguos talleres, aulas escolares, etc.) pasaron a ser hogares infantiles, con una capacidad para diez o veinte niños, distribuidos por edades y tipología de las medidas de protección e internamiento. Los nuevos hogares infantiles fueron bautizados con nombres de vientos, una tradición muy jesuítica que permitió dar a todo aquello cierta impronta pedagógica. También se dio un nuevo uso a los pabellones mientras que la mayoría de las actividades pasaron a realizarse en recursos externos. Ya no había escuela ni talleres de trabajo, sino pequeños hogares en los que, simplemente, se vivía. Tarea complicada, como iremos viendo a lo largo de este relato. Las monjas, además, serían reemplazadas por personal laboral, mujeres en su mayoría, que sustituirían el hábito por el chándal para ejercer como educadoras. También llegarían otros profesionales: trabajadoras sociales, cocineras, personal de limpieza y de mantenimiento, médicos, psicólogos, vigilantes..., cada cual con sus tareas específicas, diferenciadas del resto. Si en su momento las monjas se ocupaban de todo y vivían en el mismo recinto que los internos, ahora cada cual ejercía sus funciones y lo hacía en su turno de trabajo en un ambiente multidisciplinar.

Me destinaron a Tramuntana, el hogar-residencia de mayor capacidad y primer destino de los recién llegados. Hizo de mentora una de las educadoras más veteranas. Algo agobiada por las tareas del momento, pues era la hora de las duchas, me llevó a un despacho desordenado para explicarme los motivos de mi contratación y la dinámica general del centro. Entre montones de ropa de niños pendiente de marcar que había encima de la mesa del despacho, sacó el proyecto educativo y me dijo que leyera directamente el apartado dedicado a la organización de la vida cotidiana. Reproduzco el diálogo que mantuve con ella y que anoté en mi diario de campo: —«Lo importante es tener claro el horario con el que se organiza el día a día, qué tareas toca hacer en cada turno de trabajo. Estos chavales llegan aquí muy desorganizados. La mayoría no tienen ningún hábito adquirido, han comido y han dormido cuando han podido o les ha dado la gana. Hay que enseñárselo todo, empezar casi de cero». Se trataba, pues, de levantarlos de la cama, ayudarlos a vestirse y a aderezar la habitación, darles el desayuno, acompañarlos a la escuela, etc.; en definitiva, lo que se acostumbra a hacer en cualquier casa con niños pequeños, pero en este caso como si se tratara de una gran familia. —«Todo ello teniendo en cuenta que nosotros no somos sus padres, de quienes han sido separados por razones que ya irás conociendo, sino sus referentes adultos, dispuestos a acompañarles en estos momentos de sus vidas». Y era por esa misma razón que no cabía esperar de ellos ningún tipo de agradecimiento. —«Aunque la mayoría necesitan estar aquí durante un tiempo, pues han vivido situaciones familiares muy graves, ninguno de ellos lo ha escogido; así que prepárate, sobre todo, para hacer frente a su malestar (...). Pero ahora son las siete. Hay que sentarlos para empezar a cenar. Si quieres puedes comer con nosotros, así te los presento antes de que empieces tu primer turno mañana. En la mesa de la izquierda del fondo del comedor tienes a tu grupo de hermanos, que ha sido el motivo por el cual se te ha contratado. ¡Ánimo y mucha suerte!».

III

A la mañana siguiente llegué a la hora convenida. Me recibieron las dos educadoras que habían hecho el turno de noche. No las conocí el día anterior porque ellas empezaban su jornada laboral cuando todos los niños, excepto los más mayores, estaban ya en la cama. La verdad es que los ponían a dormir muy pronto. Por la noche reducían el número de educadores, así que no convenía cargar su turno con demasiadas tareas. —«Además, el momento de ir a dormir es muy complicado» —me decían. Y es que a muchos les invadía la nostalgia y un fuerte sentimiento de desamparo. Por eso era necesario actuar rápido, evitar los momentos vacíos o de soledad, mantenerlos ocupados con las tareas cotidianas, siempre cronometradas; tenerlos en constante actividad, sin horas muertas, para que no tuvieran tiempo de pensar.

Se añadía también la necesidad de organizar la dinámica del centro en función de los turnos de los trabajadores, tal y como sucede, por ejemplo, en un hospital, donde todo transcurre más pronto y sigue un ritmo pautado. Las educadoras me decían que esa división del tiempo y del trabajo, tan ritualizada, tenía sus efectos positivos. No solo organizaba los turnos del equipo educativo y del resto de trabajadores (había que respetar los derechos laborales), sino la vida cotidiana de los chicos y chicas del centro. Lo importante era transmitirles cierta sensación de orden, hecho que favorecía su confianza y, sobre todo, la asunción de hábitos y rutinas (un «acto civilizatorio», como dirían los más técnicos).

Una de las educadoras, que había estudiado psicología, quiso ilustrarlo con un ejemplo: —«El tiempo nos organiza, actúa de límite, es el semáforo de nuestras vidas. Imagina que vas en coche por la plaza Imperial Tarraco —una de esas grandes rotondas en las que confluye parte del tráfico de una ciudad para distribuirlo hacia múltiples direcciones—, pero que no hay semáforos que organicen la frecuencia de paso de los vehículos. Pronto se armaría el caos y habría un colapso. Pues bien —se-

guía diciendo la educadora—, nuestras cabezas son como esas rotondas. Nuestros pensamientos y emociones las llenan de tráfico. Sin semáforos que lo organicen, sin límites, por tanto, que ordenen todo lo que fluye por ellas, asistiríamos a todo tipo de accidentes. Simplemente, nos volveríamos locos. Eso es lo que hay que tener en cuenta aquí a la hora de pautar el tiempo. El tiempo es uno de esos semáforos que pone orden en sus cabezas y contribuye a estructurar sus vidas. Un límite necesario para prevenir el colapso y, con él, el caos, el desorden, la locura».

Su metáfora fue tan gráfica como convincente y empezarían a salir algunos de los conceptos clave sobre los que se erigía el discurso educativo de la institución. Límites, normas, hábitos, rutinas, disciplina..., constituirían la base terminológica de una pedagogía de la vida cotidiana en la que los educadores podrían justificar, al menos, algunas de sus tareas. Al terminar la conversación, llegaron las dos educadoras con las que compartiría el primer turno de mañana. Había que despertar al personal. En una habitación del fondo se oyeron unos gritos. —«¡Dejadme en paz! ¡Quiero seguir durmiendo! ¡Mierda de educadores...!». Parecía que una adolescente todavía tenía sueño y nos gritaba...

IV

En el cumplimiento del horario y de las normas se concentraría gran parte de la acción educativa del centro. Por un lado, se pautaba el ritmo institucional; por el otro, se regulaban los procesos educativos y los discursos que los sostenían. El margen de maniobra y la posibilidad de improvisar eran muy limitados. A su vez, el nivel de autonomía y creatividad profesional dependía de la pericia de cada cual a la hora de cumplir unas pautas reglamentadas que, en definitiva, afectaban a todos.

Es fácil llegar a la conclusión de que el cumplimiento de la norma es uno de los pilares de cualquier institución. De hecho, toda institución se

constituye como un conjunto de normas. Ellas marcan un límite, determinan una lógica racional de funcionamiento, a pesar de lo que pueda haber de absurdo o arbitrario en todo ello. Las normas son una convención que, con el tiempo, se naturalizan.

Lo absurdo de las normas se manifiesta de múltiples maneras; a menudo porque existe un exceso de normas y, casi siempre, porque las normas contienen algo excesivo. En muchos casos, un reglamento de régimen interior (donde se intentan recoger todas las normas de la institución y los procedimientos previstos de sanción) se convierte en la primera carta de bienvenida. Sin embargo, cuanto más se intenta normativizar, menos posibilidades tienen los sujetos de regularse, de sentirse responsables por aquello que hacen, de manifestar su implicación subjetiva con aquello que les sucede. Por cierto, algo parecido les sucede a aquellos que las deben aplicar. La norma no va con ellos. Se limitan a cumplir con su obligación, que para eso son profesionales.

Tuvieron que romperme la cara para darme cuenta de ello. Fue al poco tiempo de haber entrado a trabajar en un centro residencial después de mi primera experiencia en el centro de acogida. El incidente ocurrió de la siguiente manera. En pleno mes de agosto, un muchacho me pidió una manta para taparse las piernas mientras veíamos una serie de adolescentes caprichosos en el televisor de la sala de estar. Me negué a ello porque hacía mucho calor, pero él insistió. Como no se la daba, fue a buscársela a la lavandería. Al poco rato, apareció con ella en la sala. Risas entre los compañeros. Se tapó y siguió mirando la tele. Al verme desautorizado ante el resto, le rogué que me devolviera la manta. No se inmutó. Ofendido por su actitud, me acerqué y le estiré la manta a la fuerza para guardarla de nuevo en el armario. No me dio tiempo a darme la vuelta. Se abalanzó sobre mí y empezó a darme puñetazos hasta que me tumbó al suelo. Acudió al rescate mi compañero de turno. Entre los dos conseguimos reducirlo. Llevamos a cabo una contención física que duró una hora. Estábamos solos, así que el resto de muchachos presenciaron la es-

cena durante un buen rato. Yo acabé en calzoncillos en el comedor. Con el forcejeo, rasgó los pantalones del chándal y la camiseta. Sangraba de la nariz a causa de uno de los puñetazos, así como de varios mordiscos que me dio en los brazos. Recuerdo haberme hecho pis encima, no sé si por el miedo que pasé o por el esfuerzo. Mi compañero sufrió también algunos golpes, pero salió mejor parado. El muchacho acabó agotado de tanto forcejeo. Por la noche le subió la fiebre y no se podía mover a causa de las agujetas.

Aquel episodio me causó una gran impresión. No lograba entender que un incidente sin la menor importancia pudiera hacer estallar tanta rabia. En la reunión de equipo dije que tal vez su reacción fue excesiva, pero que a lo mejor esa agresión no fue contra mí, sino contra lo que yo representaba en la institución. Por otro lado, sostuve que mi gesto de quitarle la manta también tuvo algo de provocación. La manta, sin duda, era lo de menos. Pendiente de hacer valer mi autoridad, apoyándome en la normativa del centro que impedía utilizar las mantas en la sala de estar por una cuestión de higiene y, en aquel caso, de simple sentido común de acuerdo a la época en la que nos encontrábamos, no solo quise imponerme ante el muchacho y el resto de compañeros, sino que lo hice con torpeza, sin escuchar la demanda que, tal vez, había detrás de aquella petición. ¿Quiso ponerme a prueba o quería arroparse con la manta por alguna otra razón? Un dilema difícil de aclarar, sobre todo si nadie está dispuesto a formular las preguntas adecuadas, aquellas que pueden decirnos algo sobre la acción del sujeto más allá de la respuesta institucional. Y, sin embargo, no está claro que podamos dejar de dar una respuesta, pues no solo afecta al chico en particular, sino también al resto de compañeros.

No cabe duda de que el incidente podía admitir muchas interpretaciones. Detrás de una situación como aquella hay unos protagonistas con sus historias subjetivas. Son esos sujetos con sus historias lo que permite hallar múltiples significados a sus formas de actuar y comportarse. Pero

algo hay que preguntarse también en torno a la propia institución ¿qué podía estar ocurriendo allí para que estallara ese nivel de violencia?

Cualquier acto hay que situarlo, pues, en su contexto. En este caso, aquella reacción que tanto nos alarmaba no había sido tan extraordinaria. Yo hacía poco que había entrado a trabajar, pero en el centro llevaban meses haciendo contenciones diarias a la mayoría de internos: unas veces era por haber cogido un yogurt de la nevera sin permiso del educador, otras por no sentarse a comer a la hora de la cena, o no querer ducharse, levantarse de la cama o limpiar la habitación. Cualquier excusa hacía estallar episodios de agresividad.

En un estado de amotinamiento permanente, los educadores decidieron recuperar el orden como fuera, también mediante la fuerza, que sería utilizada, en cualquier caso, como mecanismo de contención. ¿De qué servía su presencia allí si dejaban que el caos se apoderara del centro? Si los educadores dimitían, los muchachos quedarían abandonados a sí mismos. Ese era su convencimiento: mantener el orden para evitar el caos y que los chicos no se autodestruyeran.

Lo consiguieron, de hecho lo conseguimos, pero solo cuando los chicos más duros abandonaron el centro por fugas, traslados o vencimiento de las medidas de protección. Sin embargo, la pregunta en torno a lo que pudiera haber de absurdo en ciertas normas que permitiera llevar a la institución a hacer algún tipo de reflexión sobre sí misma quedó en el aire, sin respuesta, a la espera de que el ingreso de nuevos chavales no nos llevara a revivir una etapa como aquella.

La cuestión de los límites del uso de la fuerza en la tarea educativa de los profesionales que trabajan con niños y jóvenes acogidos en centros plantea un dilema ético difícil de resolver. No está claro que la solución pase por ponerse en uno u otro de los extremos a la hora de defender el uso incondicional de la fuerza o su rechazo absoluto. Defender su uso indis-

criminado puede llevar a situaciones de violencia y maltrato intolerables, aún más, si cabe, en instituciones que fundamentan su razón de ser en nombre de la protección; pero rechazarlo por completo puede conducirnos a situaciones graves de irresponsabilidad. ¿Hay que dejarse agredir por alguien que es incapaz de controlarse? ¿No hay que intervenir ante dos muchachos que se pelean? ¿Se puede dejar de contener a quien se quiere hacer daño voluntariamente? ¿Puede ser el uso de la fuerza un recurso educativo eficaz? La respuesta a estos interrogantes no es fácil. Cada momento requiere una reacción que, sin duda, afectará a nuestros cuerpos. Tal vez por ello son muchos los profesionales de muchos centros que piden hacer cursos de artes marciales: para aprender a contener sin hacerse daño o hacerlo a los demás, para aprender también a afrontar los efectos de escenas aparatosas que dejan su impronta emocional...

V

Asumo que siempre he tenido problemas con la autoridad o, mejor dicho, con el ejercicio del poder, sobre todo si se lleva a cabo mediante el miedo y la coacción. Es probable que mi relación con la autoridad reactive en mí ciertas reminiscencias inconscientes del pasado. Sin embargo, he elegido (por azar, por las necesidades de empleo, no sé si por vocación, etc.) un oficio que no puede escapar del ejercicio de cierta autoridad. Es lo que cabe esperar de la educación.

Que desprecie el poder no quiere decir, pues, que renuncie a la tarea pedagógica, a ejercer plenamente la autoridad del educador, pero me resisto a creer que para ello se deba recurrir al enfrentamiento permanente, al choque de fuerzas irreconciliables y en constante oposición, a intentar imponer la educación por la fuerza.

Me hago cargo de que la educación, como decía Freud, es una profilaxis, que su tarea inmediata reside en el hecho de que el niño debe aprender

a gobernar su mundo pulsional. No hacerlo puede suponer un grave perjuicio para él y para los demás. Dar curso libre al mundo instintivo no solo se vuelve contra el sujeto, sino que limita sus posibilidades de relación con los otros. Es en esa función restrictiva donde debe situarse el arte del educador, que deberá encontrar –tal y como decía el padre del psicoanálisis– el delicado equilibrio entre lo que debe permitir y lo que debe prohibir. Y en la búsqueda de ese equilibrio el educador debe hacer una elección. Cada cual debe posicionarse, encontrar el punto medio entre esos dos extremos tan patógenos como irreconciliables: o la severidad más estricta o el libre arbitrio sin límites ni barreras. Entre esos dos extremos se halla la incertidumbre. Al educador le corresponde sostenerla.

Es en esa decisión donde uno se juega su razón de ser como educador. Por eso no es extraño encontrar tantos equipos educativos de instituciones como las que aquí describo que protagonizan un enfrentamiento permanente entre ambas posiciones. La tendencia natural de muchas instituciones se inclina hacia la primera en su obsesión por hacer valer una autoridad que se reduce al mantenimiento del orden y la disciplina. Es así como se intenta evitar el conflicto, aunque no se resuelva nada. No hay espacio para la palabra: las normas son las que son y no se cuestionan. Los roles quedan, entonces, perfectamente definidos: mientras unos deben cumplirlas, los otros velan para que nada escape al reglamento. Por el contrario, si se opta por el *laissez faire*, a menudo revestido de amor a los niños, se corre el peligro de caer en la desidia y el abandono. En estos casos, lo más probable es que los educadores dimitan del ejercicio de su función y, al final, reine el vacío. «No los ames, ayúdalos» –decía Deligny–, pero para ello hay que aprender a apartarse del propio narcisismo.

En ambos casos la posibilidad de establecer un vínculo educativo se ve fuertemente limitado. Me he visto involucrado en contenciones físicas porque un muchacho no se quería duchar, o porque alguien había co-

gido un zumo de la despensa sin el permiso del educador; duros enfrentamientos que producen un desgaste que puede llegar a ser irreparable, además de dificultar la posibilidad de entablar una relación sana y sincera. Pero también en el caso contrario, cuando uno pone en juego sus propias emociones y se arriesga a romper los límites de una contratransferencia que se cree controlar. Este fue el caso de una noche en la que estaba solo de guardia y J. me hizo subir a su habitación, donde la encontré de pie, desnuda, pidiéndome que le pusiera el pijama y le hiciera un masaje en la espalda, tal y como las educadoras más maternas hacían con los niños más pequeños a la hora de ponerlos a dormir...

A veces las cosas son así en las instituciones. Si no se introduce un tercer elemento, algo que desarrolle una función mediadora en la relación con los chavales (es decir, algo que enseñar, algo que produzca aprendizajes), nuestras emociones y comportamientos se dejan afectar por todo lo que se trama en la atmósfera institucional. En ambientes tan cerrados en los que, además, se dan cita múltiples carencias (también las propias), las relaciones que se establecen merecen nuestra atención para comprender lo que se juega en ese campo: cómo se articulan los deseos, qué provocan las transferencias, las proyecciones, las sublimaciones, las idealizaciones, las identificaciones, etc. Cuando pienso en J., que apenas llevaba un par de semanas en el centro, me pregunto si se desnudó a la espera de un abrazo desesperado o para que se repitiera alguna experiencia del pasado, tal vez un abuso infantil o la manifestación de un deseo que no podía ser revelado. Al aproximarle una toalla para que cubriera su cuerpo, empezó a llorar. Sin embargo, uno se ve expuesto al límite de la respuesta fallida si se abstiene de las restricciones normativas que deben regir, en principio, el comportamiento pedagógico, o no comprende ni controla los componentes inconscientes que se ponen en juego en su relación con los demás. Todavía hoy sueño con el profesor Humbert Humbert sucumbiendo a los encantos de Lolita.

Muchos educadores encuentran esa función mediadora en la norma y confunden la rigidez de su cumplimiento con la función educativa. Otros ponen en juego todos sus afectos, incapaces de soportar el sufrimiento del otro. Hay que apostar por ese tercer elemento para romper con unas dinámicas institucionales tan cautivas. Tiene que haber algo que nosotros podamos ofrecer, más allá de la contención o la compañía. Y mientras sigo pensando en ello, recuerdo mis años de aprendiz en la cerrajería. Allí fui feliz porque alguien abrió un espacio educativo en torno a un oficio que puso en común –entre mi jefe (educador) y yo– algo que enseñar y, por tanto, algo que podía ser aprendido.

El trabajo en la cerrajería, que requería del dominio de un conocimiento en torno al oficio y sus técnicas, satisfacía el deseo de saber y conocer. El mismo deseo que poseen los chicos y chicas internados en los centros y que se manifiesta cuando alguien es capaz de hacer una oferta educativa. Pero para ello hay que desear hacerla o, al menos, tener la convicción de que siempre hay algo que ofrecer, aunque no se haga por ellos (es probable que nunca se haga por ellos), sino por uno mismo, cuando el deseo de educar se confunde con el deseo de ser amado y reconocido, es decir, con el deseo de ser deseado. Algo de eso debe ser la educación, un juego de deseos...

6. Somatizaciones del internamiento reeducativo

por Marta Venceslao Pueyo

I

El Centro Educativo Benjamenta⁵ es una institución que pertenece al Sistema de Justicia Juvenil. Su misión es la reeducación de quienes han sido calificados y clasificados como «menores infractores», jóvenes a los que se les supone portadores de un desajuste que debe ser reconducido a través de la inculcación de hábitos y habilidades sociales, así como buenas dosis de disciplina. Parecería tratarse, si se me permite la expresión, de intentar enderezar aquello que fue torcido por las deficiencias familiares, la droga, la delincuencia o la vida en un barrio «problemático». Al centro llegan chicos que, habiendo mantenido una «evolución positiva» durante su internamiento en régimen cerrado, cumplen la parte final de su condena en medio abierto, pudiendo realizar actividades laborales, formativas o deportivas en el exterior. La estancia en el Benjamenta es, entonces, un periodo transitorio entre el encierro y el desinternamiento definitivo; un tiempo para terminar de

5. Todos los nombres que aparecen en este trabajo han sido modificados para preservar el anonimato de sus protagonistas. He tomado el nombre del centro educativo de la escuela para mayordomos de la novela de Robert Walser, *Jakob von Gunten* (1909).

corregir las últimas inadaptaciones del joven antes de incorporarlo de nuevo a la vida social.

La realización de una investigación antropológica sobre la discursividad y la práctica de la pedagogía correccional⁶ me brindó la oportunidad de sumergirme durante ocho meses en la cotidianidad del Benjamenta. De entre los diversos fenómenos observados, hubo uno que llamó particularmente mi atención: la aparente identificación de los internos con la etiqueta que los nombraba. Los chicos reproducían discursos, ademanes, incluso pequeñas desobediencias, por las que parecerían compenetrarse con la perspectiva de sí mismos que auspiciaba una institución diseñada para la corrección de jóvenes de «conducta problemática». Me gustaría hilvanar en las páginas que siguen algunas de las situaciones observadas en el centro, que me invitaron a elucidar precisamente los efectos que las clasificaciones institucionales tienen en los sujetos sobre los que opera. La inquietud giraba, por lo tanto, en torno a los mecanismos que posibilitan que el individuo adopte la identidad que los demás le atribuyen y actúe como tal.

Antes, es útil precisar brevemente un par de cuestiones en relación con los lineamientos que orientan la práctica educativa correccional. Señálese, en primer lugar, que el modelo de intervención se diseña a partir de un determinado conjunto de supuestos y expectativas previas de corte político, jurídico, social y pedagógico, desplegados sobre el etiquetado como «menor infractor». Dichas premisas son deudoras

6. La marca fundacional del Sistema de Justicia Juvenil fue la confluencia del derecho penal y del discurso filantrópico/asistencial. Su creación, inscrita en el positivismo social decimonónico, entrelaza por primera vez el tratamiento jurídico y educativo del fenómeno de la delincuencia juvenil. Es en este sentido en el que me he autorizado a hablar de una pedagogía correccional. Un significante caduco, apenas utilizado por los discursos de época, pero tras el que persisten imaginarios y prácticas que presuponen la posibilidad de reestructurar el interior de los sujetos con vistas a su rehabilitación social y moral. En esta práctica educativa se adivina un complejo de cruces entre aspiraciones pedagógicas (en buena medida ideales o idealizadas) y lineamientos carcelarios/punitivos.

de producciones científicas que les atribuyen aquello que la literatura especializada llama *social disability* o discapacidad social, cualidad que confiere, entre otras cosas, un desarrollo intelectual y moral deficitario. Es importante señalar esta cuestión puesto que, en algunos casos, los esquemas preconcebidos y los procedimientos interpretativos de los educadores fueron una caja de resonancia de las concepciones psicológicas y pedagógicas dominantes acerca de la categoría «joven delincuente». Se trata de concepciones que permean las formas institucionales de mirar, nombrar y hacer con el otro. De este modo, el modelo de intervención gravitó, principalmente, en torno a las cuestiones conductuales de quienes son considerados «problemáticos», «inadaptados» o «violentos». Así, por ejemplo, el régimen disciplinario –atravesado por la dialéctica premio/castigo– hacía que los internos tuvieran la obligación de pedir permiso para acciones mínúsculas y cotidianas, como llamar por teléfono o fumar. A su vez, los educadores debían controlar las salidas y llegadas del centro, registrar sus pertenencias o realizar seguimientos telefónicos a otras instituciones para comprobar la asistencia. Prácticas todas ellas que parecerían operar a modo de recordatorio permanente sobre cuál es el lugar social y educativo que se le asigna al interno: el de un sujeto que debe ser intervenido a causa de su supuesta anomalía.

En el transcurso de los primeros meses en el centro, comencé a preguntarme si la insistencia con la que se trabajaban los síntomas conductuales no terminaría cronificando al sujeto en los mismos. Dicho de otro modo, la hipótesis que comenzaba a vislumbrar sugería que esos señalamientos podían operar como una especie de empuje institucional a que los chicos se identificaran con la categoría adjudicada. Sea como fuere, lo cierto es que los internos del Benjamita introducían en sus puestas en escena vocabularios específicos, frases estereotipadas, temas de conversación prototípicos, gestos, miradas, movimientos e indumentaria que los presentaba como individuos investidos con atributos de peligrosidad y transgresión.

Converso enfrente de la puerta principal del centro con algunos de los jóvenes que han salido a fumar acompañados de un educador. A unos metros de distancia, caminando por la acera, divisamos a Fernando, un interno, que viene ataviado con una gorra de visera hacia atrás y unas gafas de sol que le cubren casi la mitad de la cara. Munir, otro de los chicos, lo recibe imitando su acento dominicano. Ambos se saludan amistosamente. Antes, me da un beso en la mejilla (un saludo poco habitual). Munir le quita la gorra y se la coloca en la cabeza. Fernando le sigue el juego dándole las gafas de sol para que también se las ponga. Adornado con los complementos de Fernando, éste le dice entre risas que parece un «sicario». Me sorprende escuchar ese significativo, así que le pregunto a qué se refiere. «Alguien que mata por dinero», contesta.

Poco después, se establece un diálogo interesante cuando Ibraïm plantea a sus compañeros el siguiente interrogante: «¿Mataríais por dinero?» Fernando y Munir responden con rotundidad: sí, siempre y cuando se trate, claro está, de una cantidad onerosa. En cambio Ibraïm sostiene que no lo haría «ni por todo el dinero del mundo».

—«¿Y, luego, la conciencia?», les interpela.

—«Pues te vas al psicólogo», resuelve Fernando.

—«Primero al psicólogo para la conciencia, y después al psiquiatra para que te dé unas pastillas... y luego lo matas», apostilla Munir entre risas.

Ibraïm plantea una nueva disyuntiva: ¿Se emparejarían con una mujer de ochenta años que tuviera mucho dinero?

El educador, que ha terminado su cigarro, les invita a entrar y la conversación se acaba en ese momento.

Pero no solo hacían creer que eran peligrosos o se mostraban amenazantes. También exhibían sus desgracias, esbozaban compromisos, llamaban la atención sobre su desamparo, ponían cara de no saber o daban cuenta

de los supuestos éxitos correccionales operados en ellos. La siguiente viñeta corresponde a la *performance* de Miguel el día que nos conocimos.

Es la hora de cenar. A mi izquierda, presidiendo la mesa junto a Santos, está sentado Miguel. Parece no verme. Sin embargo, una vez me presento y explico los motivos de mi presencia en el centro, sale de su total indiferencia hacia mí (pensaba que era una educadora en prácticas) y comienza repentina y apasionadamente a relatar las aflicciones y desventuras de su infructuosa búsqueda de empleo, en la que, al parecer, lleva inmerso varios meses, y recalca que, no es que él busque trabajo sin esmero, sino que los empresarios no quieren contratarlo porque es gitano. Me insta en la recta final de su monólogo a que, si me entero «de algo», se lo haga saber de inmediato, pues le urge trabajar porque tiene cinco «hermanitos» por los que velar. Además, aclara, por si no lo había advertido, que él era pobre y de La Virtud «de toda la vida» [un barrio depauperado], aunque en ese momento vistiera un chándal de marca que su novia le había comprado, no sin esfuerzo... Pocos minutos después, sin que yo plantee pregunta o comentario alguno, enuncia, con la mirada perdida que está en el centro por «hacer lo que no debía: delinquir».

II

Otra de las formas de somatizar el internamiento que llamaron mi atención fueron las cartas de presentación que los internos utilizaban en cada uno de nuestros primeros encuentros. Me refiero a una especie de protocolo de presentación a través del cual los chicos desplegaban el inventario de centros por los que habían pasado, los años de condena cumplidos y los que restaban para concluir. Esta recurrencia fue todavía más evidente en el marco de las entrevistas. En ellas, invité a los entrevistados a que se presentaran haciéndoles preguntas del tipo: ¿de dónde eres?, ¿a qué te dedicas? o ¿qué te gusta hacer en tu tiempo libre? En todas y cada una de las ocasiones, pasaron sin preámbulo a dar cuenta de sus carreras institucionales y/o delictivas.

No obstante, si tuviera que señalar uno de los fenómenos que más me inquietó durante la estancia en el Benjamenta, destacaría aquello que di en llamar prácticas de exhibicionismo. Con esta expresión quise referirme al juego de figuraciones por el cual los internos parecieron dramatizar –de forma paroxística– la etiqueta con la que eran nombrados. Se trata de lo que podría entenderse como una sobreactuación del papel de personaje malhechor y peligroso. «Hasta luego; me voy a delinquir» o «Adiós; nos vamos a robar», fueron expresiones recurrentes utilizadas como despedida antes de salir del centro en sus horas de tiempo libre. Es como si los jóvenes bromearan con la propia etiqueta que la institución les adjudica. Veamos un par de recortes ilustrativos:

Hoy se reparten los incentivos económicos, ese premio monetario semanal destinado a cada interno en función de su comportamiento. Consiste en 6 euros de partida, de los cuales se irán descontando tantos euros como faltas se hayan cometido. Algunos jóvenes se concentran en el despacho de educadores para recibirlos. La educadora, consultando el registro en el que están anotados los puntos acumulados de cada interno, abre una pequeña caja de caudales metálica y comienza a repartir a cada joven el dinero que le toca en función de su puntuación. Ninguno de ellos ha conseguido la cantidad máxima (6 euros). Estos se quejan de los recortes conductuales. Uno de los chicos, que solo ha percibido 3 euros, mira las monedas y exclama burlonamente: «Con esto que nos dais, mejor me voy a robar.»

Además de los requerimientos propios de un escenario institucional que los compele a representar el papel de «joven delincuente», quiero sugerir que esta sobreactuación en clave irónica puede leerse también como táctica que permite, por medio de la mofa, refractar de alguna manera la etiqueta con la que son nombrados. El uso de apostillas humorísticas permitiría manifestar su distancia respecto a la situación en la que se encuentran.

Los educadores de tarde van informando de los horarios de salida y llegada del fin de semana a los internos congregados en el despacho. El escenario se va despejando poco a poco, hasta que tan solo quedan dos internos, la educadora y yo. «¿Y si nos llevamos la fotocopidora?», bromean mientras hacen el amago de llevársela. «Seguro que nos dan 200 napos.» La educadora les pide que dejen la fotocopidora tranquila y que abandonen el despacho. Los jóvenes obedecen y hacen mutis por la puerta.

Durante el trabajo de campo tuve la sensación de convertirme de forma involuntaria en auditorio de pequeñas funciones que los chicos improvisaban *in situ* para mí, pero simulando que yo no estaba presente. *Performances* en las que, de una forma u otra, desempeñaban el papel asignado de forma previsible y expresan el mensaje deseado: soy un menor infractor (a veces en proceso de corrección). Introduzco otras dos viñetas etnográficas para mostrar esta cuestión.

Título de la obra: ¿Cómo representar correctamente el papel «joven delincuente»?

Escenario: Supermercado en el que realizamos las compras para el taller de cocina.

Reparto: Nabil y Tito.

Auditorio: Yo (con la presencia ocasional del educador que nos acompañaba).

Guión: Recorriendo los pasillos del supermercado, Nabil bromea con Tito al plantear la posibilidad de robar unas salsas de tomate, una lata de anchoas y una botella de refresco.

Pregunta retórica de Nabil planteada al grupo: «¿Por qué nos miran?» Se refiere a otros clientes del establecimiento. Creo que él ya tiene la respuesta. De hecho, el joven se ocupa en «hacerse ver» mientras transita por el supermercado: camina en actitud desafiante y vocea comentarios de baja estofa al paso de otros clientes. Es como si esperase escuchar la confirmación del efecto de su actuación.

Nabil le comenta algo a Tito sobre su estancia en un centro cerrado en el que habían coincidido. Intervengo: «¿Tú también estuviste en ese centro?».

Respuesta: «Sí, cinco meses. Y no salí de semiabierto porque me peleé y me quitaron los permisos de dos meses que me habían dado».

De regreso al Benjamenta, pasamos por la fábrica que está detrás del centro.

Pregunto al educador qué es lo que fabrica. «Bollería industrial», responde.

«Seguro que tienen una caja fuerte con mucho dinero», dice Nabil, e insinúa para sí mismo, pero con un tono de voz lo suficientemente audible, que sería un buen golpe.

En otra ocasión, acompañé a dos chicos –Marcelo y Dani– y una educadora a buscar servicios municipales en la ciudad que ofertaran actividades de verano para jóvenes.

Nos subimos en la furgoneta del centro y nos ponemos en marcha. Durante el trayecto (unos 15 min) conversamos sobre las ventajas de sacarse el carné de conducir. Daniel, desde el asiento del copiloto, con el brazo apoyado en la ventanilla bajada y gafas de *sheriff*, manifiesta su interés por obtenerlo, lamentándose del desembolso de dinero que supone. Concluye que «habrá que empezar a delinquir». Más tarde, saliendo de la furgoneta después de aparcarla, escuchamos a pocos metros la alarma antirrobo de un coche. «¡Dani, se nos han adelantado!», exclama Marcelo.

Otras prácticas de exhibicionismo que dan cuenta de la identificación con el estigma delincucional fueron las alusiones recurrentes al delito, el consumo de drogas, las peleas y otras «maldades» durante las cenas. El siguiente recorte corresponde a la transcripción aproximada de una conversación entre los chicos durante la cena.

—«¿Y tú qué has hecho el fin de semana?», le pregunta Farid a Tito.
—«Pues estar todo el día aquí asqueao», contesta éste sin demasiado entusiasmo.
—«¿Y tú?», repite Farid dirigiéndose ahora a Rashid.
—«Pues he vendido un poco de droga y me he comprado un monovolumen», sostiene con aparente convicción.

Unos minutos después...

—«Me he metido unas rayas de queta», dice Rashid dirigiéndose a Tito. Realizan otros comentarios con relación al consumo de psicotrópicos que no consigo registrar.

Antes de concluir la cena, me dice sonriendo maliciosamente: — «Le he propuesto a Samuel que os matemos a los tres», es decir, a los dos educadores que nos acompañan en la mesa y a mí. «Hay que ver como habéis regresado de vuestras casas...», les reprende Margarita (se trata de la cena después de pasar el fin de semana con sus familiares).

Añádase a esta viñeta aquellos momentos de las cenas en los que, ante la llegada de un nuevo interno, los jóvenes parecieron ostentar con mayor ahínco la etiqueta «menor infractor». En ellos exaltaban los símbolos criminógenos más recurrentes a través de la narración de batallitas en las que parecían competir por mostrarse como el más aguerrido de los delincuentes.

III

Llegados a este punto del recorrido, quisiera reconocer la deuda que estas páginas tienen con Erving Goffman como autor de los más profundos análisis sobre los efectos que la atribución de un estatus inferiorizante tiene en la autoimagen del afectado y en su posterior participación social. Cuestiones, ambas, que suponen una preocupación no menor para un campo profesional que trabaja con sujetos fuertemente estigmatizados. Goffman sugirió que una de las consecuencias más importantes de los procesos de etiquetaje reside en un cambio drástico en la identificación del individuo, que lo conduciría a ocupar un nuevo lugar social y sostener una nueva identidad pública. El sujeto etiquetado como «anormal» experimenta una identidad deteriorada que lo impele a considerarse indigno, inferior, abyecto. Esta identificación se proyecta en las interacciones sociales que el individuo mantiene en su vida cotidiana. De esta suerte, aquel que ha sido marcado con un atributo defectuoso, es muy probable que acabe aprendiendo los términos de su inferioridad, es decir, que acabe interiorizándolos, significándolos. Dicho de otro modo, el clasificado como «joven problemático» acaba convirtiéndose en lo que dicen de él que es, es decir, acaba problematizándose. La etiqueta actuaría en este caso a modo de profecía autocumplida.

Con los anteriores recortes etnográficos he intentado mostrar, en última instancia, el alcance que las prácticas nominativas y clasificatorias tienen en las formas de (re)presentación de los sujetos. Permítaseme una última

viñeta (en la que la respuesta final de Fernando es inapelable), y dos consideraciones finales.

Encuentro al joven recogiendo la mesa del comedor después de cenar. Lo saludo y le felicito por su inminente desinternamiento. Su condena concluirá en los próximos días. —«¿Qué harás cuando salgas?», le pregunto. Respuesta: —«Delinquir». Me quedo pasmada; no dejan de desconcertarme ese tipo de respuestas programáticas. Se lo hago saber: le digo que me sorprende su respuesta y la reiteración con la que otros chicos del centro, en clave humorística, recurren a ella. —«¿Por qué?», inquiero. Respuesta del joven: —«Porque nos ven así».

Mi paso por el Benjamenta me permite sugerir que la categoría «menor infractor» –y su correlato de atributos inferiorizantes– pueden contribuir a forjar una determinada construcción a priori del joven. A partir de conceptualizaciones previas, se modelaría la plaza educativa y se la prefijaría a los fines de la institución. En cierto modo, es como si se convocara al sujeto a encajar con las dimensiones del lugar asignado. Sabemos que estas posiciones de certidumbre con relación a quién/cómo es el sujeto constituyen uno de los principales escollos para posiciones educativas que tratan de alejarse de lo definitivo, lo imposible y lo determinado; formas de hacer que se abren a la incertidumbre y al descubrimiento de lo nuevo, de lo que aún no se sabe.

Si las representaciones que se ponen en juego condicionan los cursos de acción a seguir, tal vez sea necesario realizar un trabajo exploratorio a propósito de los presupuestos implícitos –y en muchos casos, inconscientes– que orientan nuestras prácticas educativas. Es por ello por lo que abrir una pregunta acerca de las formas institucionales e institucionalizadas de mirar al otro y a los esquemas interpretativos que la institución proporciona a sus profesionales, permite agrietar el encorsetamiento en aquellas representaciones que desactivan la posibilidad de elaborar las

hipótesis necesarias que orienten el trabajo educativo, al mismo tiempo que inhabilitan la operación de encuentro con los jóvenes desde un lugar diferente a la categoría que los apresa. ¿Acaso no es ésta una de las condiciones para que la educación pueda inaugurar recorridos sociales distintos y distantes a los que parecerían estar destinados ciertos sujetos por su categoría de asignación? Interrogar las taxonomías institucionales se torna una cuestión ética (y política) fundamental en el campo social si pretendemos tomar distancia de aquellas operatorias profesionales que terminan reproduciendo aquello que dicen querer combatir.

7. En mis carnes

por Rodrigo Lanza Huidobro

I

Muchas veces no somos conscientes de la influencia que tiene el entorno en nosotros, en nuestra forma de actuar, entender y relacionarnos con el mundo. Somos incapaces de notar cómo nos condiciona el medio en nuestra vida cotidiana, cómo nuestra personalidad y forma de ser se ve influenciada, y a veces contaminada, por él. Me llamo Rodrigo Lanza Huidobro. Cuando escribí este texto tenía 27 años y me encontraba preso, en segundo grado, en la cárcel de Quatre Camins.

Es muy difícil escribir sobre la cárcel cuando ésta forma parte de ti, más aún, cuando empiezas a abrir los ojos y te das cuenta de todo lo que has perdido, todo lo que te ha sido arrebatado, todo lo vivido y llorado, dentro y fuera de estos muros, en soledad o acompañado de tu familia y amigos. Éste será mi primer intento de sacar un poco el peso que he ido acumulando con los años y exteriorizarlo de manera ordenada o, al menos, lo más estructuradamente posible. Si logro abrir una ventana o hacer un boquete en esta pared, me dará por satisfecho.

Mi primer ingreso en prisión fue la noche del 6 de febrero del 2006 en la cárcel Modelo de Barcelona. Sin embargo, antes debo remontarme a

la madrugada del 4 de febrero, que fue cuando me detuvieron junto a otros ocho compañeros. Y es que el encierro empieza en ese momento y no en el instante de verte dentro de una celda. Se nos acusaba de haber cometido lesiones de diferente grado a guardias urbanos. Nuestro paso por comisaría no fue de los mejores, ni mucho menos tranquilo, sobre todo para los tres sudamericanos que nos encontrábamos en el grupo, contra quienes la «madera» tuvo un trato más especial, a base de palizas continuadas, tortura psicológica, amenazas, insultos racistas y un largo etcétera. Todo ello duró los dos días que estuvimos en dependencias policiales.

Tras la detención y después de pasar por diversas comisarías, nos llevaron a los juzgados a declarar. Fuera estaba atestado de gente gritando para animarnos, cosa que agradecí una enormidad. Mi entrevista con la juez tampoco fue lo que me esperaba. Me miraba como si fuera escoria y me hizo preguntas peores que las del fiscal. En un momento dado me dijo: «Aunque vengan mil como tú, tengo la versión policial...». Me quedé de piedra. Nunca llegué a pensar que vería algo tan descaradamente injusto por parte de una autoridad que tiene el encargo de impartir «justicia», o lo que ella entienda por justicia. Intenté explicar lo de las palizas en comisaría y que no había hecho nada, pero ella seguía convencida de que era una especie de terrorista y cuanto más me defendía, más se encolerizaba. Al terminar la declaración me bajaron otra vez al calabozo, donde se nos comunicó el ingreso en prisión a Álex, a Juan y a mí. Los demás detenidos salieron en libertad condicional a la espera de juicio.

II

En cierto modo, y solo desde esta perspectiva, el entrar en la cárcel supuso cierto alivio, pues dejamos de estar en manos de policías y caímos en un entorno menos violento. Sé que puede parecer contradictorio, pero así lo viví yo. Digamos que la primera noche en la que pude dor-

mir algo, después de la detención, fue entre rejas, entre los presos de la Modelo. A la mañana siguiente fui trasladado con Juan a la cárcel de jóvenes de la Trinitat. Ahí tuve mi primer contacto real con lo que yo llamo un «portavoz carcelario», aquellos que vendrían a ser nuestros tutores, nuestros psicólogos, nuestros asistentes sociales... Tuve entrevistas con al menos tres «profesionales» durante los dos o tres días de estancia en el módulo de Ingresos y, cada cual, más extraña y bizarra. No recuerdo ahora muy bien qué se me preguntaba, pero sí la sensación de sentirme examinado como un bicho por un entomólogo morboso. Todo aquello era obsceno. Desde el comienzo, tan solo con la forma de presentarse, dejaban claro unos límites de confianza entre entrevistador y entrevistado, que lo hacía todo mucho más frío y desagradable. Preguntas sobre tu familia, sobre tu pareja, sobre la relación con tus padres y hermanos, etc.; todo ello en un momento en el que, más que hablar, necesitas preguntar o, al menos, que te dejen en paz. Lo único que deseaba era que se acabara pronto. Escuché frases como: «ahí dentro no hay otros okupas y vais a estar solos», «mejor que te cortes esas rastras», «ojo que hay mucho nazi», que consiguieron asustarme. No había estado nunca en la cárcel. Mi idea de la prisión era lo que sabía y había visto en Chile, o sea, que me preparaba para algo mucho peor de lo que finalmente me encontré.

Tras los días de aislamiento en Ingresos, una tarde nos comunicaron que pasaríamos al módulo y que recogiéramos nuestras cosas. Sentí un gran nerviosismo y ansiedad. Puede que incluso algo de miedo y excitación mientras recorría esos pasillos por primera vez, con mi colchón, mi sábana y mi almohada bajo el brazo, y una bolsa de basura con jabón, cepillo de dientes y demás productos de higiene que te dan al ingresar. Jamás borraré de mi memoria el olor, ese aroma desagradable a desinfectante y falsa higiene que todo lo impregna, y te ahoga, aunque después te acostumbres a él. La llegada al *búnker* de funcionarios también quedó grabada para siempre en mi recuerdo. Había un grupo de presos esperándonos: «¿Vosotros sois los del madero en coma?» –nos preguntaban. Al

decir que sí, hubo un barullo de felicitaciones y apretones de mano que ayudaron a relajarnos, pero a los carceleros no les hizo ninguna gracia. Y cuantas más muestras de apoyo recibíamos por parte de los presos, más se enfadaban los de azul.

A las pocas horas me instalaron en el que fue mi primer «chabolo». Los primeros momentos de rutina carcelaria cuestan bastante. Te sientes perdido e intimidado, percibiendo la mirada fría y odiosa del carcelero mientras haces la fila para entrar a cenar, a la espera del más mínimo detalle o error para gritarte, hacer valer su autoridad y demostrarte quién manda entre esos muros. Te sientes desvalido e impotente. Al terminar mi primera cena, y cuando me disponía a salir del comedor, un carcelero me impidió el paso y me ordenó que me sentara y esperara. Supuse que nos avisarían de algo a Juan y a mí, pero cuando nos vimos los dos solos en el comedor rodeados de carceleros, empecé a entender que el asunto iría por otro lado. Nos hicieron poner de pie y nos cercaron. En ese momento uno de los carceleros nos amenazó, diciéndonos que ahora estábamos en sus manos y que si se nos ocurría atacar a uno de ellos, lo íbamos a pasar bastante mal. Terminó su monólogo cogiéndonos de las cabezas y haciéndolas chocar entre sí. Luego nos fuimos a las celdas.

Creo que ese fue el primer momento en mi vida en el que quise matar a alguien. Sentía odio de verdad y toda mi mente se concentraba en idear formas violentas de vengarme del «puto carcelero pelirrojo». No entendía nada, no entendía el porqué de todo aquello, la prepotencia, el abuso, y el hecho de que exista tanta gente que, de una manera u otra, apoyan, cooperan o fomentan ese sistema de violencia y encierro. ¡Me cagaba en todos ellos!, desde el policía, hasta el que conduce el camión de suministros alimentarios para la cárcel, pasando por los jueces, los carceleros, los tutores, los psicólogos y todo profesional vinculado a la prisión. ¿Me veían como un delincuente peligroso? Pues pensaba convertirme en ese delincuente, pero no por ellos, sino por mí. Solo así creía que podría aliviar tanta rabia acumulada.

III

Al día siguiente, tras la primera noche en el módulo común de la Trinidad, recibí la visita de mi familia. Estaba mi madre, mi hermano y mi padre, que había viajado desde Italia al enterarse de mi detención. Creo que fue uno de los momentos más duros por los que hemos pasado juntos. Al comienzo, fue la alegría de poder abrazarnos tras casi una semana de cautiverio, pero ver a tu madre llorar en tus brazos es algo que te llega hondo y no se borra en la vida. Creo que todos lloramos aquel día, compartiendo nuestra angustia, pero también nos dijimos que seguiríamos siendo fuertes, que nos mantendríamos unidos y nos apoyaríamos en todo. Les conté lo que recordaba: el paso por el calabozo, las palizas y humillaciones. Les mostré los moratones que tenía por todo el cuerpo y mi nueva nariz desviada. Les dije que, a pesar de todo, estaba bien (frase que repetí durante años y aún mantengo). Que la cárcel no parecía tan mala y peligrosa, que aguantaría lo que hiciera falta y que pronto estaría fuera.

Sin embargo, las esperanzas de salir pronto se desvanecen poco a poco. Me sabía inocente y esperaba de un modo u otro una noticia que me devolviera la libertad, una prueba que demostrara el error que se había cometido conmigo y los demás. De alguna forma esperaba justicia por parte de las instituciones. Ahora miro atrás y me doy cuenta de lo iluso que era.

La visita de mis padres y de mi hermano duró poco más de una hora. La despedida fue durísima. No quería alejarme de mi familia y no entendía porqué no podía irme con ellos después de haberlos abrazado. Me tranquilizó ver a los míos, me llenó de fuerza y alegría, pero también me invadió la tristeza y el agotamiento de sentirme perdido.

Volví a la celda sin ganas de nada. Solo quería tumbarme, dormir y despertar en mi casa, como si nada hubiera sucedido. Sentía un nudo en el

pecho y solo quería llorar. Sin embargo, no fui capaz de derramar una sola lágrima. Así me mantuve durante los primeros años entre rejas. No me lo permitía. Simplemente era como si no aceptara el hecho de estar preso y no me lo creyera, mientras intentaba convencerme de que era lo suficientemente fuerte para pasar por eso como si nada. Recuerdo que la primera vez que volví a llorar fue al salir tras mis primeros dos años de prisión preventiva. Una estúpida pelea sin sentido con mi hermano, de la que ahora me doy cuenta, abrió el grifo. Comencé a llorar sin parar, desconsolado. Lloré tanto que casi no me sostenía en pie. Ya no lloraba por la pelea, sino por el hecho de llorar en sí. Llamé a mi novia llorando y recuerdo haber llegado a su casa y haber seguido llorando otra media hora en sus brazos, sin lágrimas que derramar. Lo pasé fatal, pensé que la cabeza me iba a estallar, pero al día siguiente me sentía como nuevo. Pude respirar, al fin, un poco mejor.

IV

Mis primeros contactos y amistades entre presos fueron con mis «paisanos», los demás chilenos. Hay que dejar claro que, al ser inmigrante, se entra en prisión con otra condición. Aunque no lo busqué, generé unos lazos con los demás inmigrantes presos. Nunca fui tan consciente de mi condición de inmigrante latinoamericano como al pisar el patio de la cárcel. Ahí era un latino, también un *punki*, pero sobre todo un latino. Los roles se invierten en la cárcel, y el inmigrante, al ser mayoría, goza de un poder que jamás tuvo en la calle. Un poder que puede corromper y transformarnos en lo que criticábamos, y con el que hay que tener mucho cuidado.

La rutina te atrapa poco a poco y te vas acostumbrando a verte ahí todos los días. Con el paso de los meses, comienzas a obviar la presencia de carceleros, muros y rejas. ¡Claro que siempre están allí y siempre las ves! Eres consciente de que estás preso y no debes olvidarlo para mantener tu

dignidad, pero dejas de torturarte a ti mismo día tras día. Por el contrario, empiezas a pensar qué vas a hacer para que el tiempo no sea tan largo. Tanto es así que se miden las semanas como el espacio que hay entre una visita y otra. Así comencé, pues, con mis actividades. Me inscribí en un taller de pintura y empecé a hacer deporte jugando al baloncesto. Al principio me interesaba por la actividad en sí misma. Más tarde, fueron las relaciones humanas y los vínculos creados con otras personas. Fue así como conocí a Agustín, de pintura, y a Joséca, de deporte, ambos trabajadores y monitores del centro. Con ellos me abrí y entendí un poco las diferencias entre unos y otros trabajadores carcelarios. Es muy complicado tratar como un igual a alguien que está ahí por trabajo, cuando tú lo único que quieres es irte. Ver como compañeros a unos tipos que vuelven todos los días a sus casas, mientras tú sigues encerrado. De hecho, esto hay que recalcarlo, no somos iguales. Sin embargo, valoré mucho el trabajo de algunos trabajadores y su esfuerzo en abrir ventanas y crear lazos reales de amistad, a pesar de los roles que desempeñamos cada uno. Hay que diferenciar quién va a la cárcel a reprimir y quién intenta ayudar. Estos últimos también sufren el entorno, a pesar de que están allí de forma voluntaria y luchan día a día contra aquél.

Me gustaría remarcar, sin embargo, que nunca he pasado el límite de confraternizar con un uniformado. Puede que no lo haya hecho por un prejuicio mutuo, puede que haya sido por lo que he visto y vivido en mis propias carnes, pero me alegro de que haya sido así y no tengo intención de cambiar eso. Hay un mundo de diferencias entre los que abren un espacio de creación y desahogo y los que te cierran la puerta que te separa de la libertad, o intentan rehabilitarte o reinsertarte en nombre de una sociedad enferma y un sistema de justicia putrefacto.

Otro taller en el que por momentos pude sacar un poco quién era yo, sin tanta máscara ni actuación, fue en Audiovisuales con Finmatun, aunque el personal que lo llevaba no eran trabajadores del centro penitenciario. Tan solo se les concedía un espacio en el que desarrollar su actividad.

Rita fue uno de los grandes motivos por el cual me mantuve en audiovisuales durante todo el tiempo que pude. Coordinaba el trabajo de esta asociación y nunca nos trató como presos, sino como iguales. Se rompían esas normas estúpidas respecto a la distancia física. Podíamos decir lo que pensábamos, sin miedo a represalias. Incluso otros internos comenzaron a reforzar una visión crítica más fundamentada, gracias a los debates que ahí mantuvimos. Fue un regalo. Y me encanta tener a Rita, aún hoy, como una gran amiga.

V

Al cabo de cinco meses de haber entrado en prisión, y debido a una serie de irregularidades e injusticias que veníamos padeciendo por parte del juzgado y la juez de instrucción desde que nos detuvieron, mi madre, Juan, Álex y yo decidimos empezar una huelga de hambre. Pedíamos la libertad hasta que se nos juzgara, la aceptación de pruebas que se nos denegaban y, sobre todo, un juicio justo. No obtuvimos nada de esto pero aquello me aportó una serie de experiencias que deseo recalcar. Fue divertido ver el miedo que generó la huelga de hambre en la dirección de la Trinitat. Comunicamos nuestra decisión de empezar la huelga al subdirector de la cárcel, quien, de hecho, venía a hablar con nosotros cada vez que lo requeríamos. Puede parecer extraño, pero el 90% de la población reclusa jamás había cruzado ni siquiera una mirada con él, aunque hubieran pedido una entrevista. Estoy seguro de que nos atendía porque nuestro encierro había provocado varias concentraciones en las puertas de las cárceles por parte de amigos y compañeros que pedían nuestra libertad. Resultaba patético ver al director intentando convencernos de no hacer la huelga porque, según él, no íbamos a conseguir nada, cuando sabíamos que lo único que le preocupaba era mantener la tranquilidad del centro. Hablar con él fue como negociar unas condiciones de paz que ninguna de las partes respetaría, pero tenía ese elemento de falsa cordialidad y desprecio mutuo contenido. Aquella situación resultaba irónica

y debo admitir que viéndome así, con 21 años, sentía una sensación de falso poder que me enorgullecía. Puede que pecara de soberbia, pero estaba dispuesto a jugar mis cartas y no pensaba inclinarme ante un director de cárcel por más superior a mí que se sintiera.

De la huelga de hambre podría decir muchas cosas, pero quisiera destacar una conversación que mantuve con la psicóloga del centro que nos venía a ver, semanalmente, durante el mes que estuvimos en enfermería. Fueron las mismas preguntas que todos nos hacen siempre, esta vez con la intención de convencerme de que desistiera en mi no comer. Todo aquello era absurdo: ¿cómo una persona con tan poca capacidad de análisis y autocrítica podía llegar a ser psicóloga y aconsejar a otra gente? Una frase que me dijo me sorprendió más que cualquier otra. En un momento de la conversación, en la que le explicaba lo importante que era para mí seguir defendiendo mi verdad y lograr que se me escuchara, me soltó: «Tu problema es que tienes muchos ideales». No hizo falta que continuara. Me levanté ahí mismo y me retiré de la habitación dando por concluida nuestra conversación.

Creo que éste fue un momento de inflexión para mí. Después de un mes de huelga y tras haberla dejado, intenté centrarme en estudiar el entorno que me envolvía para poder defenderme de él. Fue así como pedí *Vigilar y castigar* de Foucault, que vino acompañado del regalo de *Huye, hombre, huye* de José Tarrío González. Un libro que me marcó y me acompañó durante toda mi estancia en prisión y que recomiendo a todo el mundo, entre otros tantos libros, con una visión crítica sobre la cárcel y otras instituciones de vigilancia. La lectura fue una motivación para fijarme en las cosas que iba viviendo. En el momento de mi detención, estaba estudiando historia en la Universidad de Barcelona. Aunque lo que siempre me atrajo fue la antropología, ahora tenía la oportunidad de estar en uno de los mejores campos de estudio que podía encontrar. Lo quisiera o no, tenía que vivir aquella experiencia y lo mejor que podía hacer era vivirla a fondo y aprender de ella.

VI

Ya he dicho antes que en la cárcel se calculan las semanas por las visitas y comunicaciones. El fin de semana era el día más anhelado. Hablar con los colegas, aunque sea a través de un cristal; ver a tu familia, tener un vis a vis con tu novia, eran los únicos momentos que te recordaban que todavía había un mundo ahí fuera, esperándote. Que no estabas muerto en vida y que seguías importando a mucha gente. Los vis a vis y comunicaciones conllevaban, sin embargo, un desgaste emocional muy fuerte. Desde el comienzo de la espera, las ansias de entrar a comunicar, el miedo de que no vengan, y lo corta que se hace esa media hora a través del cristal que te amputa el alma, hacían que incluso el momento más dulce de toda la semana fuera difícil de sobrellevar. Hay que añadir, además, las ganas de mostrarte entero y fuerte ante los tuyos. No se puede describir un vis a vis. Tengo amigos que no han podido ir a verme, solo han podido entrar una vez a comunicar, y no lo han hecho por todo lo que supone emocionalmente ese proceso: el verme ahí, no tocarme siquiera y luego tener que marcharse con la sensación de dejarme atrás. El vis a vis es aún más duro y fuerte. Ese contacto que extrañabas, ese abrazo de despedida en el que intentas impregnarte con el olor de tus seres queridos. El despedirte de tu novia, cuando lo único que quieres es quedarte con ella y pasar una noche juntos. Piensa en esto y alárgalo durante años, y aun así, no entenderás lo que es.

VII

Tras el juicio, y sin previo aviso, soltaron a Juan. Entonces pensé, convencido, de que todo el marrón me lo comería yo, pues era el principal encausado y el que tenía los cargos más graves. Viendo que a mí no me soltaban y todos los demás encausados estaban ya en la calle, se me cayó el mundo encima: «Me van a caer los 16 años enteros» pensé. Sin embargo, tras dos años en prisión, me soltaron en libertad condicional

a la espera de juicio. Las ansias y alegría de dejar ese lugar se mezclaban con la pena y la impotencia de dejar ahí a tus amigos. Sé que puede parecer paradójico decir que la salida fue muy dura, pero es así como la viví. Y al salir, el horizonte. Llevaba dos años sin ver más allá de un muro a diez metros de mí. Al verme en la calle, la perspectiva, las distancias, las luces y el cielo fueron como un torrente de paz. No había nadie esperándome porque nadie había avisado a mi familia. Me alegré de tener ese momento de soledad, un respiro de tranquilidad y silencio, de aire y espacio, entre las palabras de despedida y los abrazos y besos del reencuentro.

Se podría pensar que una vez cruzada la última puerta de la cárcel, todo ha terminado. No es así. Cuesta un mundo retornar a la normalidad. Recuerdo las paranoias, el agobio de bajar al metro, la rabia acumulada y lo que me costó soltarla. Recuerdo haberme dado cuenta de que ya no era el mismo Rodrigo de antes. No podía mirar con indiferencia lo que sucedía a mi alrededor. Todas las conversaciones me parecían banales, me indignaba ver a la gente ahogada en problemas superfluos. No entendía cómo la mayoría de gente podía caminar tranquila, cuando a nuestro alrededor hay tanto sufrimiento. Veía cosas que no me gustaban, gente que juzgaba a otra, incluso a sus amigos, mientras criticaban el sistema que ellos mismos reproducían. Aprendí a quedarme callado y a escuchar. No sabía quién ni cómo podía empezar a vivir...

La cárcel marca, te deja una herida, un peso sobre los hombros que vas cargando día a día y en cada momento. Una profunda sensación de melancolía que todo lo intensifica. Algo te hace sentir distinto. A veces intentas observarlo todo desde lejos, desde una burbuja donde nadie logra verte realmente. Cuando alguien te pregunta, o bien no quieres decir nada, o bien te gustaría soltarlo todo, aunque sabes que no serviría de mucho. Repites una y otra vez la misma historia, no recuerdas si las cosas han sido así o las explicas de aquella manera porque no has hecho más que repetirlas. Intentas tomar distancia de tu propio discurso, porque

en el fondo sabes que si sigues ahondando llegarás a un lugar donde las heridas aún no han sanado. Y eso, sin duda, produce terror, aunque a veces ayuda.

¿Cómo puede llegar a creer la gente que alejándote de tus seres queridos, de tu familia, de tus amigos, puedes volverte mejor persona? ¿Cómo pensar que sin contacto humano se puede llegar a ser un ser humano equilibrado? A un perro que se le enjaula y se le golpea a diario, ¿lo soltaríais después entre la multitud? Solo cabría esperar de él una respuesta violenta. Es lo único que conoce. Violencia generada por el miedo y el instinto de protección ante quienes lo han convertido en lo que es. Sí, allí encerrado me llené de odio y de rabia, de impotencia y deseo de venganza. Eso era lo que habían hecho conmigo. Pero no os asustéis, son sensaciones que pueden llegar a ser útiles. El odio, por ejemplo, puede ser impulsor de cambios beneficiosos, la rabia puede llevarte a conseguir lo que anhelas. Sin embargo, son también sensaciones que te van carcomiendo poco a poco. Solo se sale de ahí si se comparte el odio, si se extiende la rabia como quien riega con pólvora su alrededor para que la gente entienda todo lo que consiente con su apatía.

VIII

Los dos años en libertad condicional los pasé en Zaragoza. Una serie de desilusiones y encuentros con la policía, sumado a lo que acababa de vivir, hicieron de Barcelona una ciudad irrespirable para mí. Salir de allí fue como resetearme un poco, e intentar aplicar todo lo que había pensado en la cárcel. Tener tiempo de estar conmigo mismo y con mi novia, compartir desde la intimidad y retomar la vida donde la había dejado.

Me enteré de que tenía que entrar otra vez en la cárcel a través de un amigo. El impacto fue brutal. Llevaba dos años en «semi-libertad» y la sola

idea de volver me mataba por dentro. El 29 de diciembre del 2009, tras dejar todas mis cosas listas para pasar una nueva temporada encerrado, me presenté en Quatre Camins. Lo hice ese día porque no quería que el año nuevo fuera como una despedida. Tampoco quise que mucha gente me acompañara a entrar, tan solo mi familia y el Gytis, a quien conocí en Trinitat. Tras dos días en Ingresos y la correspondiente entrevista con el psicólogo y el cacheo médico posterior, me llevaron al módulo 3. Poco tengo que contar al respecto. Todos los patios se parecen un poco y, al conocer a gente allí, pronto me hice un lugar. Lo que te corroe por dentro es el hecho de haber entrado por tu propio pie. Es probable que si no hubiera tenido que entrar a pagar «solo» tres años, y hubieran sido diez o más, mi decisión hubiera sido otra.

Debo decir que ya no entraba como preso preventivo, sino que era un penado con todas las de la ley. Una condena que cumplir y, en teoría, un tratamiento que seguir. Mi primera entrevista en el módulo fue con mi tutora y el criminólogo. Siempre te hacen contar tu historia de nuevo: el porqué has entrado en la cárcel, el porqué del delito y los motivos que te llevaron a cometerlo... En esa entrevista tuve el primer encontronazo. Yo estaba preso por un delito que no cometí y, a pesar de que sabía perfectamente que admitiéndolo saldría antes, no pude hacer otra cosa que defender mi verdad. Les conté todo cuanto sabía, lo que recordaba de mi proceso, y los motivos por los cuales creía que estaba allí. Lo primero que me dijo el criminólogo fue que si no admitía el delito me comería la condena a pulso, o sea, que pagaría los cinco años íntegros. Sin vacilar le respondí: «Pues a pulso me la como». Terminamos casi a gritos. Él tachándome de ser poco práctico e inmaduro y yo riéndome de la situación, mientras le decía que el que necesitaba un programa de rehabilitación para controlar la ira era él. Intentando mediar se encontraba mi tutora, básicamente calmando al criminólogo. No me podía creer que el Estado me pusiera en manos de esa gente, que ni siquiera era capaz de controlarse a sí misma para rehabilitarme. Les dije que no entendía cómo podrían reinsertarme y rehabilitarme alejándome de mi

entorno social, de mi familia, de mi trabajo y de mis estudios; encerrándome con gente que ellos consideraban delincuentes y convertirme, así, en mejor persona. Mentiras. Les dije que fueran directos conmigo, que aceptaría el castigo y la venganza, que me había presentado voluntario y estaba dispuesto a cumplir mi condena, pero que no me trataran de imbécil, que no me hablaran de reinserción o rehabilitación y todas esas patrañas que se inventan para justificar esos muros y su trabajo. La cosa se caldeó aún más cuando le dije que por ley no estaba obligado a admitir el delito. Que había cumplido todo lo que se me había indicado por el juez y tan solo esperaba que ellos hicieran su trabajo. Y que, en última instancia, no iba a ser tan fácil venderme la «historia» de que estaban allí para ayudarme.

Creo que la conversación se alargó más de una hora. No recuerdo todo lo que se dijo, pero sí la impotencia que me generaba saberme dependiente de esas personas. Saber que mi libertad estaba en sus manos, que decisiones arbitrariamente tomadas por ellas podían destruir una vida. Por un lado, me sentía aliviado por haber defendido todo lo que creía, por haber sido sincero, pero también era consciente de que la había cagado gorda, que me había peleado con la gente con la que no debería hacerlo. En el fondo, me daba igual. Podía soportar el peso de pasarme tres años más en la cárcel, pero no podría aguantar el hecho de haberme retractado de saber la Verdad. Lo único que quería era poder llegar a viejo, mirarme al espejo, y decir que, a pesar de todo, había hecho lo que creía correcto, aunque esto me hubiera complicado la vida. Hay momentos clave en los que nos demostramos quiénes somos. No llegan a ser muchos en la vida, pero hay tres o cuatro encrucijadas vitales en las que en un momento dado toca escoger un camino. Yo escogí ese, y a pesar de lo duro que ha sido recorrerlo, creo que me ha aportado mucho más de lo que me ha quitado.

Otra entrevista memorable la mantuve con mi psicóloga, cuyo nombre no recuerdo. Tal vez se llamaba Anna. Con ella tuve otro debate, aunque

bastante más sencillo de «ganar». Casi insultantemente sencillo. En un momento comenzó a llamarme «anti-sistema» y a preguntarme por qué lo era. Se quedó muda cuando le contesté que si rechazaba el sistema era porque había gente como ella que lo defendía. Que en el fondo todos éramos «anti» algún sistema, que ella seguramente lo sería en Cuba, o sería una hipócrita. También le comenté que gente como Nelson Mandela o Martin Luther King habían sido considerados así, «anti-sistemas», personas a las que seguramente ella admiraba y que en un momento dado de sus vidas tuvieron que alzar su voz contra el poder. En este caso representado por ella. Ante su mirada de estupor, y al fijarme que llevaba un crucifijo, le pregunté «¿es usted cristiana, no?, pues sepa que Jesús también estuvo preso, y fue considerado el gran anti-sistema de su época. ¡Qué irónico que ahora lo lleve en el pecho!». Me levanté diciendo «Creo que la conversación ha terminado». La oí gritar a mis espaldas: «¡Hemos terminado porque lo digo yo!».

Tras mi entrevista-pelea con mi tutora Iara, mi criminólogo (conocido ahí dentro como «la Heidy», antiguo carcelero en Brians) y el desastre de mi presentación ante Anna, se me comunicó que me cambiarían de equipo de tratamiento y me asignarían a gente «más preparada». El mínimo respeto que les podía tener se había esfumado en cuestión de segundos.

Mi nueva psicóloga era Samanta. Mi nuevo tutor, Jordi. También me cambiaron de criminólogo y asistente social, aunque con ellos no tuve mucho contacto. Tras un par de entrevistas con Samanta, que se movía con más cautela en ciertos temas y era bastante más hábil a la hora de generar conversación (lo cual en cierto punto lo consideraba peligroso y me hacía estar un poco más alerta), se me comunicó que no haría el tratamiento de rehabilitación de violencia en grupo (D.E.V.I.) y que, asimismo, se me trataría individualmente para no interferir en el tratamiento de los demás. Al menos fueron sinceros conmigo al admitir que no podrían avanzar conmigo porque seguramente estaría rebatiendo al psicólogo todo el rato, poniendo a los presos en su contra y generando

situaciones conflictivas. También me dijeron que en futuras entrevistas siempre habría dos profesionales, aunque esto al final no se llevó a la práctica. Así empezó mi odisea de rehabilitación orientada a trabajar mi empatía hacia la víctima. A pesar de ello, desistieron rápidamente de forzarme a reconocer el delito, si bien no dejaban de sacar el tema para ver si en algún momento «caía». Al principio fue todo bastante «experimental». Algunas terapias eran tan ridículas como el hecho de pegarle a un saco de boxeo para sacar la rabia. Otras eran más perversas. Una vez me propusieron una salida para denegármela después y ver así cuál sería mi reacción. El caso es que hay que terminar el tratamiento para pedir cualquier tipo de beneficio penitenciario, y aun reconociendo que mis acciones no eran de lo más práctico, queda claro que yo buscaba la libertad.

Tampoco fue muy bien recibida por la Junta de Tratamiento mi voluntad de retomar mis estudios universitarios de Historia, aunque mi intención era orientarlos hacia la Antropología, y argumentara para ello que con un título podría encontrar un puesto laboral bastante mejor remunerado. Su idea era que me pusiera a trabajar en lo que fuera y destinara parte de mi mísero salario carcelario a cubrir la deuda por responsabilidad civil, que asciende a millón y medio de euros, orientados a reparar los daños hacia la «víctima» y su familia. Si no lo hacía así, tampoco obtendría ningún beneficio. Busqué trabajo y al final, gracias a los presos y, por supuesto, sin ayuda alguna de carceleros ni tutores, logré entrar en la limpieza del gimnasio-polideportivo. Allí empecé a cobrar la estupenda suma de 120 euros mensuales por seis horas de curro diario, durante seis días a la semana. Lo bueno es que el trabajo me permitía disponer del gimnasio y las instalaciones a voluntad, entrenar a diario, jugar a baloncesto y a lo que quisiera, tener contacto con gente de otros módulos y montarme mi propia rutina para acelerar el paso del tiempo.

Así fue como empecé a centrarme en el ejercicio físico como vía de desahogo, y pasé de ser un delgado punki de 72 kilos a un maromo de 84

kilos sin darme cuenta. Hacer ejercicio me sentó muy bien. Gracias a ello dejé de fumar porros, y la tentación de tomar drogas duras, siempre tan presente en prisión, se diluía. Me sentía más animado mentalmente y, por supuesto, mucho mejor a nivel físico. Comía más y mejor, dormía de un tirón y durante el tiempo que entrenaba, ya fuera jugando al baloncesto, haciendo ejercicios de resistencia, carrera o un poco de pesas, no había nada más salvo yo y el trabajo/juego en el que estaba metido. Comía, entrenaba, leía, escribía y dormía..., eso y poco más. Me centraba en mí, en el ejercicio, en la lectura y en mantener el contacto con el mundo exterior y mis amigos a través de cartas que iba recibiendo y contestando a diario.

No fue fácil que los carceleros del módulo se acostumbraran a mi presencia. Tan solo por mi estética (*piercings*, cresta, rastas, siempre de negro...) comenzaron a perseguirme e intimidarme con la mirada. Al cabo del tiempo llegaron los primeros cacheos en busca de «material anti-sistema» en mi «chabolo», la lectura de cartas y demás «detalles» difíciles de explicar, pero que dan cuenta del desprecio que sentían hacia mí. Sin duda el desprecio es mutuo, pero ellos tienen, al menos, la responsabilidad profesional de mostrarse neutrales a la hora de tratar con los internos.

Mi rutina se vio interrumpida por varias circunstancias, pero me gustaría contar dos hechos de relevancia en el trascurso de estos años. El primero fue cuando me comunicaron que tenía otra causa pendiente cuyo juicio se haría en Zaragoza. Se me acusaba de usurpación a causa de la ocupación y posterior desalojo del C.S.O. Merkaos de dicha ciudad. Fue un golpe en toda la cara, pues estaba esperando mi 100.2. Otra causa podría significar la suspensión de toda esperanza de salida, permiso, o cualquier otro tipo de beneficio penitenciario al que pudiera optar. No era un delito grave, de hecho era una pena-multa, que en caso de no ser pagada podría llegar a efectuarse con más días de encierro. Todo aquello cayó sobre mí como un jarro de agua fría.

Sin embargo, no servía de nada caer en el victimismo o hundirme en lamentos. Al tratarse de una falta con una petición fiscal de multa, no debería interferir en una condena de penado. Así fue, pero lo importante era que tenía que ser trasladado a la cárcel de Zuera (Zaragoza), para comparecer en el juicio.

Al cabo de un tiempo, ya de vuelta, empecé a asistir al taller de teatro y audiovisuales que impartía una asociación llamada Teatro Dentro. En su momento había conocido a Thomas, director de teatro y gran amigo de Rita, con quien había hecho audiovisuales en el C.P. Trinitat. Conocí también a José, director de cine documental y con quien hice muy buenas migas durante aquel período. De hecho, aún seguimos en contacto; así como con Renata y Esperanza. Me gustaba el ambiente que lograban crear y la complicidad que se establecía entre nosotros, la armonía del grupo y la metodología de trabajo con la que se llevaba a cabo el taller. Se nos daba libertad para crear y manejarnos en nuestros propios tiempos y espacios. Era como estar entre amigos, y de hecho logramos crear un espacio donde compartir algo más que un trabajo. Hay que agradecer el hecho de encontrarse a gente como ellos, que se acercan a uno en esos lugares, sin prejuicios ni intenciones poco claras. Pronto encontré otro espacio donde ser yo de verdad, sin la presión de las cámaras y «el gran hermano» que todo lo ve. Al final, incluso logramos montar una batería cuando la profe de música se jubiló y pude retomar mi gran pasión de tocar. La montamos en una salita que se insonorizó como se pudo. Nos turnábamos las tardes con otros compañeros para que todos pudiéramos hacer uso de ella. Fue bastante divertido y de gran ayuda para ir soltando todo aquello que se acumula con el paso del tiempo. Daba gusto tener otra actividad que no fuera hacer solo deporte, poder ensayar y compartir esos espacios con gente a la que aún hoy llevo muy dentro de mí y la considero amiga de verdad.

Pasó un año casi sin darme cuenta. Por otra parte, se me había pedido un 100.2 (artículo del que disfruto mientras escribo estas líneas), tras termi-

nar mi tratamiento individualizado. Me fue denegado por la Audiencia Provincial de Barcelona tras el recurso del fiscal porque, y cito textualmente: «se pone de manifiesto que se trata de un individuo de ideología anti-sistema en general, con una total falta de asunción delictiva, que en ningún momento de su trayectoria ha reconocido su actividad delictiva».

Éste fue otro de los golpes duros, pues una vez que logré que mi junta me pidiera el 100.2 para poder salir a trabajar, nadie esperaba que lo rechazaran y, menos aún, después de que el juez de vigilancia lo hubiera aprobado. No hay nada peor que esperar algo que no llega, sobre todo si se trata de la libertad.

IX

El 26 de abril del 2011 se quitaba la vida mi compañera Patri tras 6 meses en tercer grado en la cárcel de Wad-Ras. Una pequeña parte de mí murió en ese instante. Patri era la persona más noble y transparente que había conocido en años. Nos escribíamos cartas de una cárcel a otra para darnos apoyo. Me enviaba sus poemas y sentía un lazo con ella que solo sentía con mis mejores amigos y mis hermanos. Una complicidad en el silencio que nos permitía entendernos sin necesidad de hablar. Se había ido para siempre y me invadía la rabia por no haber tenido la oportunidad de compartir con ella todo lo que me hubiera gustado. La cárcel me había quitado esa oportunidad. Más que nunca sentí cólera por no poder estar con sus amigos en esos momentos y no poder llorarla como es debido. Los siguientes días los tengo borrosos. Dejé incluso de entrenar, de leer y escribir durante dos largos meses, en los cuales el Gytis me cuidó como un hermano mayor. Me preparaba ensaladas y comidas ricas para que me entraran ganas de comer. Intentaba distraerme con otros temas, pero a la vez era la persona con la que podía hablar y escuchar mi sufrimiento. Me acompañó durante todo ese proceso haciéndolo más llevadero. La tristeza fue dejando paso a la ira, un sentimiento que me recordaba la necesidad

de seguir defendiendo todo lo que habíamos luchado para llevar adelante nuestra Verdad. Hoy por hoy, no doy ni un solo paso, no digo ni una sola palabra sobre la cárcel sin pensar en Patri.

Había conocido otros compañeros entre rejas, que de un modo u otro habían perdido la vida en esos muros, algunos debido a la droga, otros por las palizas sufridas por parte de carceleros que los desatendían cuando pedían ayuda; pero nunca sentí tanto odio hacia esta mierda de institución como entonces. Si fuera por mí, en ese momento quemaba todas y cada una de las cárceles del mundo con gasolina y una cerilla. Imaginaba formas de vengarme de un modo u otro, de desahogar mi dolor. ¿Pero cómo? ¿Ante quién poder hacerlo?

El mismo día que lo supe vino a hablarme mi tutor. No recuerdo bien lo que me comentó. Obviamente venía a hablarme del asunto, como así me dijo. Que se habían enterado de lo ocurrido, que lo lamentaban mucho, que si cualquier cosa... podía hablar con él... El asco que me producía verlo y cómo éste se reflejaba en mis ojos lo dejó todo claro. No sé cómo llegué a mantener la compostura para decirle: «Mira, ahora mismo no quiero hablar, y menos con nadie de prisiones». Me levanté y me fui con los puños cerrados y el alma rota.

Después del suicidio de Patri, todo lo que pueda contar a continuación no tiene ninguna importancia. Comía por comer, entrenaba por entrenar y caminaba por el patio por inercia. Al final seguí adelante e intenté avanzar con mis metas, pero nunca, nunca permitiéndome olvidar.

X

Me aplicaron, por fin, el dichoso 100.2. Podía salir a trabajar de lunes a viernes, salvo festivos, de 7 a 20h. Al comienzo fue la alegría, luego el cansancio. Despertarse cada día a las 6:30h. para estar listo cuando me

abrieran el «chabolo» a las 7h. Salir del talego y correr por un camino de tierra. El frío y la oscuridad de las madrugadas de campo para alcanzar un autobús hacia Barcelona. Una hora de viaje hacia la ciudad y, a la vuelta, el mismo trayecto. Salir del curro a las 18h y correr para no perder el bus de vuelta. Tenía la sensación de que se me iba el tiempo, corriendo de aquí para allá, comiendo mal y poco, encontrándome perdido, cansado y desorientado. En unos meses perdí 10kg y volví a convertirme en el punki tirillas de antaño. No me quejo. Salir tiene sus ventajas. Disfrutaba del curro y cada vez caminaba más a gusto por la calle. Poco a poco se va recobrando la identidad.

Mientras escribo esto me queda un año para cumplir la condena y cada vez tengo más la sensación de que se me está haciendo cuesta arriba, pero es el trayecto final y no voy a dejar de caminar ahora. Todavía no vivo la vida que quiero vivir, ni me dejan hacerlo, pero cada vez tengo más claro qué quiero de ella, aunque me cueste ponerlo por escrito. Es difícil reflejar qué supuso y supone la cárcel en mi vida, mi relación con esta institución y todo lo que me ha marcado. He dejado mucho fuera en este pequeño relato.

Encontrar las palabras acertadas. Mientras tanto, contemplo el horizonte como ese paisaje que tanto tiempo me fue arrebatado. Nunca más podré desaprovechar la oportunidad de estar con un amigo, con mi pareja, con mi madre o hermano compartiendo un momento, un abrazo, una experiencia en este trayecto que vamos recorriendo y nos va marcando como personas. Ha cambiado mi visión de la justicia, mi idea de la libertad, que cada vez se me hace más complicado definir y más necesario sentir. Me he unido a personas maravillosas que puede que, de otra forma, no hubiera conocido. Hemos sido hermanos y moriremos siéndolo. Pero siempre me acompañará esa sensación de melancolía, ese lloro ahogado, ese frío que se cuela en los huesos, esa impotencia, esa amputación del alma, esa soledad que se encierra tras los muros y solo se puede vivir en tus propias carnes, para comprender...

8. Tejiendo vínculos con jóvenes migrados

por Roser Nin Blanco

Presentación

Este texto pretende ser una aproximación a la práctica de la educación de calle con jóvenes migrados. Hace quince años que trabajo como educadora social con jóvenes en general y unos siete años que desde la antropología me he interesado por la juventud migrada. Hasta febrero del 2012 trabajé como educadora social en un proyecto de los Servicios Sociales del Ayuntamiento de Manresa, Espai Jove (Espacio Joven), dirigido a jóvenes migrados con edades comprendidas entre los 12 y los 25 años. Por sus características, se trataba de un colectivo muy heterogéneo. En él se encontraban, principalmente, chicos y chicas provenientes de la reagrupación familiar en su infancia o en su juventud y menores no acompañados. Sus orígenes podían ser muy diversos. Pese a ello, prevalecía el colectivo de jóvenes procedentes de Marruecos. Desde Espai Jove se ofrecía un espacio educativo que atendía a chicos y chicas que habían llegado al país con 16 años y no podían acceder al instituto. Algunos vivían en la calle o en «kharbas» (casas ocupadas, que normalmente se encuentran en condiciones de insalubridad muy alarmantes y sin ningún suministro básico de agua, luz, etc.), que querían conocer la ciudad o jugar al fútbol. Otros ingresaban en las redes de salud mental o bien eran detenidos por su situación irregular. En ese caso, se les tramitaba una or-

den de expulsión o se les ingresaba en un CIE (Centro de Internamiento de Extranjeros). Los había que buscaban trabajo o la realización de algún curso ocupacional y de orientación laboral, o bien tenían que renovar su permiso de residencia o acceder a prestaciones sociales y económicas. También había víctimas de la trata de blancas, etc. El objetivo fundamental del proyecto era que todos estos jóvenes consiguieran un desarrollo integral adecuado aprovechando los recursos sociales existentes.

La primera pregunta que me hice como educadora cuando empecé a trabajar en Espai Jove fue la siguiente: ¿por qué una administración local, como el Ayuntamiento de Manresa, se planteaba diseñar un proyecto específico destinado a estos jóvenes?, ¿podía ser cierto que el Ayuntamiento se preocupara por la situación, muchas veces extrema, de los mismos?, ¿qué se esperaba de dos educadoras con un encargo tan específico? Pues bien, como ocurre casi siempre, detrás de todo encargo social de la educación especializada hallamos el control, la contención de personas cuyas condiciones de vida despiertan cierta alarma social por su uso intensivo de la calle. El interés fundamental de toda administración, por muy buenas intenciones que albergue, es el de ocultar estas situaciones. ¿Qué se pretendía?, ¿que estos jóvenes no saturasen los servicios sociales desde los que deberían ser atendidos?, ¿crear un recurso específico que contuviera al *ghetto*?, ¿mantener un proyecto que un día creó un técnico bien intencionado? Nosotras, como educadoras, optamos por asumir un rol mediador entre un marco punitivo que genera exclusión y la necesidad de que se reconozcan y respeten los derechos humanos de las personas con las que trabajamos.

En efecto, como educadoras sociales normalmente ejerceremos una función mediadora entre mundos irreconciliables, por tanto, nuestro encargo siempre va a ser difícil y exigirá que nos posicionemos más cerca de uno u otro de los mundos entre los que intentamos mediar. Hay muchas educadoras que no salen de su despacho y se dedican a diseñar y evaluar proyectos que intervienen en realidades sociales de las que se encuentran

muy alejadas. Nuestra tarea, sin embargo, nos obliga a posicionarnos cerca de las excluidas, de las relegadas, para hacer escuchar sus voces y ayudarlas a disponer de las herramientas necesarias con las que poder transformar su realidad. Y, sin embargo, es posible que tan solo podamos ofrecer un poco de consuelo. Nuestro posicionamiento y la manera de tratar a las personas marcará, entonces, nuestra práctica profesional.

Una realidad discriminadora

Se me ha hecho el encargo de relatar una experiencia de intervención institucional con jóvenes migrados. Un colectivo que sufre una profunda discriminación. Una discriminación que perpetúa la existencia de diferentes niveles de ciudadanía en nuestras sociedades, que haya personas legales y personas ilegales (en realidad, personas en situación administrativa irregular), sin importar que hayan cometido infracción penal alguna. Así, la condición de inmigrantes irregulares las marca como personas «fuera de la ley». En España son conocidos como inmigrantes aquellas personas que han emigrado, fundamentalmente, por causas económicas. La importancia de definir a este colectivo no reside en el hecho de tener que aludir a todas las personas que técnicamente han inmigrado, puesto que, con este término, no se designa a las extranjeras que proceden de países del Primer Mundo. De forma general, «los otros», los inmigrantes económicos, son aquellos con los que habitualmente desarrollaremos nuestra práctica profesional,

Hay que tener en cuenta que existen tres ejes estructuradores de la desigualdad que afectan directamente a nuestros protagonistas: la edad, la etnicidad y el género. Como telón de fondo de estos ejes estructuradores de la desigualdad, nada desdeñable y sumamente cosificador, tenemos la clase social. Detrás de todas las historias individuales, de las ilusiones frustradas, de las separaciones, del riesgo, del sufrimiento, de los internamientos, del rechazo, de la marginalidad, de la valentía que hace mover

a los jóvenes que van a protagonizar estas páginas no hay nada más que esto, injusticia y discriminación por razones de origen, raza, etnia, sexo, edad...; todas ellas condicionadas, hay que decirlo con claridad, por la clase social, por su precariedad económica.

De jóvenes

Los y las jóvenes forman parte de las clases de edad, cuyos límites están marcados en cada sociedad de manera diferente para mujeres y hombres, clases altas, medias o populares, origen rural o urbano y adscripción étnica. Las categorías sociales están siempre asociadas a un conjunto de características, de obligaciones y de derechos. El paso de una condición se marca, muchas veces, de forma ritual, como han demostrado numerosos trabajos etnográficos. Las sociedades tradicionales garantizaban un ciclo por el que los jóvenes pasaban de una etapa de dependencia a otra en la que adquirirían la condición de adulto a través del trabajo y el matrimonio, por ejemplo, una vez demostrada su capacidad y compromiso social en la reproducción del grupo. El impacto de las relaciones de producción capitalista cambió estos patrones transformando las relaciones de género y generación de forma clara y contundente. Estas transformaciones presentan una mayor diversidad. Ahora los jóvenes han pasado de trayectorias lineales de emancipación a trayectorias discontinuas, donde los ritos no están claros ni un estadio lleva al otro, sino que se pueden dar pasos hacia delante y hacia atrás en función de factores muy diversos. Además, la juventud se encuentra marcada, como lo estamos cada una de nosotras, por las relaciones de poder socioeconómico.

Los grupos de edad no existen de forma natural, en base a las diferencias de edad. Las clases de edad son una construcción social, dinámica y relacional, variable no solo histórica y generacionalmente, sino a través de culturas, en relación con las clases sociales y el género. A menudo la infancia se representa como la edad de la inocencia y la

desprotección, mientras que la juventud se construye como una etapa esencial y fatalmente turbulenta y conflictiva, que muchas veces conlleva a la naturalización no solo del fenómeno juvenil, sino también de la violencia. A principios del siglo *xxi* todavía suele ser habitual que la edad, como condición natural, se convierta en una explicación demasiado frecuente para intentar entender las explosiones cíclicas de violencia que sacuden las actuales sociedades globalizadas. Esta edad se considera de forma intrínseca como conflictiva, de modo que no solamente queda naturalizada la juventud como categoría global y como universal cultural (puesto que no es lo mismo tener 15 años en Guayaquil que en Barcelona), sino también la violencia, atribuyendo muchas veces una relación causa-efecto entre la crisis psicológica y la tensión social. Es necesario, pues, visibilizar la juventud de forma integral y contrarrestar la estigmatización del colectivo juvenil ayudando a evidenciar la infinidad de aspectos y acciones positivas, creativas y transformadoras, llevadas a cabo por la mayoría de jóvenes, entre ellos, los y las jóvenes migrados.

En su caso, las dificultades que podemos hallar se encuentran relacionadas con el hecho de que parten de una situación de desventaja en relación con muchos y muchas de sus iguales nacidos aquí, dificultando su condición de ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho. Los derechos y deberes de los migrados están específicamente regulados por la Ley de Extranjería, una ley discriminatoria que regula de una manera muy rígida y restrictiva la situación legal de determinadas personas. La Ley de Extranjería, más que controlar a las personas migradas que entran en España, se centra en definir cuáles son los niveles de inclusión y de exclusión social y económica. Una de las consecuencias más importantes de esta ley es la marginación, la exclusión de los inmigrantes procedentes del Tercer Mundo, la minorización de sus derechos y la maximización de sus deberes, relegándolos a la economía sumergida y a la supervivencia «al filo de la ley», que pasa a ser una forma de castigo encubierto por su situación administrativa irregular.

Migraciones

Vivimos un momento caracterizado por la violencia, que es la responsable de un malestar generalizado en las relaciones intra e interpersonales. Esta violencia determina la dominación económica, la desigualdad norte/sur y habitualmente se ejerce sobre las poblaciones más vulnerables, como las mujeres y los niños. Esta violencia representa la humillación de los excluidos del sur por el levantamiento de fronteras-vallas-barreras que tratan de impedir su acceso al norte «rico». Desde mi punto de vista, una de las formas más sutiles de la violencia es la que se ejerce sobre los inmigrantes en general, y sobre los menores migrados en particular. Las personas que han migrado y que viven entre nosotras lo hacen regidas por leyes que garantizan unos deberes y unos derechos diferentes de los nuestros, regulados (como ya he señalado anteriormente) por la Ley de Extranjería⁷. Este hecho resulta mucho más grave en el campo de los menores no acompañados, quienes, mientras son niños, gozan de la protección y los derechos que debemos procurarles

7. La denominación de inmigrante no se refiere de manera neutra a la condición de serlo. Adquiere un fuerte carácter peyorativo en el contexto de unos sistemas y mecanismos de exclusión y procura una visibilidad étnica que es construida como diferencia esencial desfavorable para la «integración». En España rige el *ius sanguinis*, y no el *ius solis*, en la adquisición de la nacionalidad. Si una persona no tiene «sangre» española, es muy difícil que pueda obtener todos los derechos de ciudadanía. Los niños y las niñas nacidas en España de padres y madres que no tienen nacionalidad española no adquieren automáticamente la nacionalidad, e incluso pueden estar ilegalmente en el país dependiendo de la situación administrativa de sus padres.

El sistema de concesión y renovación de los permisos de trabajo es similar y paralelo a los programas de regularización. Ambos sistemas son complejos, con trámites gravados y muy burocratizados. Hasta que las personas extranjeras no consiguen el permiso permanente, al cabo de 5 años de residencia ininterrumpida, se encuentran en un estado de liminalidad importante. Las personas extranjeras que consiguen disponer de un permiso de residencia deben obtener un precontrato laboral de un empleador para poder solicitar un permiso de trabajo. Tal y como sucede en el caso de la regularización, tienen que demostrar que disponen de medios de vida para poder vivir aquí. Conseguir un permiso de trabajo y renovarlo cuando termina requiere tener un contrato formal de por lo menos un año y 40 horas semanales. Éste es un obstáculo casi imposible de superar para la mayoría, especialmente en un momento de crisis económica como el actual.

como niños garantizados por nuestro sistema de atención a la infancia y la adolescencia.. Aun así, a partir de los 18 años pasan a una situación de desprotección muy grave mientras que la Ley de Extranjería, que depende del Ministerio del Interior, es la que va a condicionar sus modos de incorporación social y, por ello, sus vidas. Las consecuencias personales de este vuelco legal a partir del cumplimiento de la mayoría de edad pueden llegar a ser muy graves, su condición entra de lleno en una enorme dicotomía: la que los hace pasar de víctimas (menores que merecen ser protegidos) a delincuentes (adultos que merecen ser castigados, expulsados, marginados, internados, etc.). Y a partir de aquí cabe preguntarse: ¿dónde está la juventud para ellas y ellos?, ¿acaba a los 18 años?, ¿qué consecuencias tiene que primero se los proteja y después se los abandone en la calle?, ¿qué podemos hacer como educadoras de un simple recurso municipal que intenta trabajar con estos jóvenes, pero que su actuación se encuentra maniatada por un marco legal tan restrictivo?, ¿cómo podemos vincularnos con ellos y ellas cuando muchas veces los conocemos en un momento de sus vidas en el que les han fallado ya muchas profesionales, también educadores sociales?

¿Jóvenes marginales o jóvenes valientes?

Los procesos migratorios y la llegada a nuestro país de personas con escasos recursos económicos y algunas diferencias culturales y raciales presentan una diversidad de componentes que deberíamos tener en cuenta. Los conceptos de menores en la migración, segundas generaciones, migraciones transnacionales protagonizadas por jóvenes de la llamada generación 1.5, pueden ayudarnos a comprender un fenómeno y un colectivo muy heterogéneo. Podemos encontrarnos con jóvenes que emigran por reagrupación familiar o como menores no acompañados que viajan por sí mismos, de forma autónoma; menores que se reagrupan con su familia de destino o aquellos que, teniendo como referencia vital unos padres emigrantes, se han quedado a cargo de familiares en el lugar de

origen, etc. A nivel popular, sin embargo, el término de referencia es menores, niños o jóvenes (in)migrantes. En nuestro país es común este término para referirse, en general, a los hijos e hijas de los inmigrantes. Hay menores que migran con o para unirse a su familia y en cierto sentido realizan ese viaje y traslado característico de todo proyecto migratorio. Pero en el caso de los que nacieron ya en el país de destino, esta denominación es una burla, pues ¿cómo puede nacerse siendo un inmigrante si no se ha migrado nunca? Evidentemente existen importantes diferencias entre aquellos chicos y chicas que son reagrupados por sus familias y los y las adolescentes que deciden iniciar la experiencia migratoria de forma individual y llegan aquí como «menores no acompañados». Tanto en un caso como en otro es fundamental que las migraciones se produzcan en la infancia o en la adolescencia, por la necesidad legal de estar en el país de acogida antes de la mayoría de edad para tener algún derecho. La forma de llegar y la situación legal administrativa, regular o irregular, de estos chicos y chicas definirán sus modos de incorporación en la sociedad de acogida, que les puede ofrecer o negar el derecho a vivir o trabajar en ella de forma regular.

Fundamentalmente se trata de chicas y chicos preadolescentes y adolescentes que no dominan ninguno de los idiomas que se hablan aquí, que no han sido escolarizados o lo han sido muy poco, y que si han estudiado lo han hecho en otras culturas, con otros sistemas educativos y en otras lenguas. Todo esto les sorprende cuando llegan, y una de las primeras dificultades con la que se encuentran es con la obligación de estudiar hasta los 16 años, hecho que les provoca muchas contradicciones, pero también en sus familias y en los centros educativos. Muchos y muchas han venido aquí para trabajar, y cuando llegan se dan cuenta de la dificultad de poder hacerlo, sea porque les obligan a ser adolescentes durante unos años más hasta que acaben la ESO, sea porque lo impide su situación administrativa. Tener o no permiso de residencia, tener o no permiso de trabajo, etc. va a condicionar desde el principio su posibilidad de ser o no ciudadanos y ciudadanas.

Es conocido que estos chicos y chicas, más que plantear problemas nuevos, agudizan muchas de las dificultades y contradicciones que presenta nuestra sociedad a la hora de atender de forma adecuada a sus jóvenes y adolescentes. Entre estas contradicciones se encuentran las siguientes: la escuela secundaria y la obligación de estudiar hasta los 16 años, el acceso inicial al mundo del trabajo (en tiempos de un paro desbordado) y a los cursos de formación ocupacional (que exigen la ESO o están colapsados), el desamparo que produce querer decidir pero no tener edad para poder hacerlo, etc. Personas a las que concedemos todos los derechos como niñas y niños y ninguno como adultos. Es evidente que nuestra legislación protectora y las graves lagunas de nuestras políticas de atención a la infancia conducen al internamiento de muchos de estos y estas jóvenes como respuesta básica a su consideración genérica como nuevos delincuentes de la calle. Su presencia molesta y muchas veces nuestro marco normativo y muchos proyectos sociales no buscan más que esconder su presencia, su malestar y el malestar que esta situación pueda generarnos a todos y a todas.

Educar en la calle

Desde nuestra posición como educadoras y educadores sociales en el campo de los jóvenes, y especialmente en el campo de los jóvenes y las migraciones, es fundamental volver a la educación de calle para poder establecer o restablecer relaciones educativas próximas, de confianza, de acompañamiento, de dinamización, de trabajo en red y de dinámicas de grupo, que procure –tal y como dice Enrique Martínez (1999:9)⁸–, encuentros muy personales y mutuamente personalizadores.

La educación de calle se caracteriza por ser un trabajo educativo cercano a la gente, sobre todo a la gente que, por diversas razones, queda

8. Martínez, E. (1999). *Pedagogía para mal educados*. Madrid: Ediciones del Quilombo.

al margen (Comas y Funes, 2001)⁹. Se trata de una práctica profesional que exige ciertos grados de implicación personal y que en lugar de separar a los jóvenes del medio para que vengan a vernos al despacho, exige que el educador los atienda en su propio entorno, allí donde se encuentran, en la calle, puesto que se considera que éste es el espacio donde se desarrolla su vida cotidiana. La implicación personal de la educadora o del educador es una pieza clave en este campo. ¿Cómo debemos posicionarnos, por ejemplo, cuando detienen a uno de los chicos con los que trabajamos y le tramitan una orden de expulsión por el hecho de encontrarse en situación administrativa irregular cuando se dirigía a un curso que organizamos desde Espai Jove?, ¿qué hacer cuando se encuentra en un centro de internamiento de extranjeros para ser repatriado por haber perdido los papeles estando aún en el centro de menores, porque los educadores olvidaron renovarlos; cuando pierde dos dedos y el trabajo en un taller donde trabajaba sin contrato; cuando la dureza del presente y del pasado le llevan a desarrollar un brote de esquizofrenia o a sufrir una crisis de ansiedad?, etc. De entrada, estar cerca, estar presentes, hacer todo lo posible para que estos jóvenes entiendan que tienen un referente adulto que intenta estar a su lado para ayudarlos a salir adelante, capaz de ofrecerles opciones reales para poder hacerlo. Lo nuestro no es solo una profesión. Nuestra tarea muchas veces nos va a exigir que tomemos una posición.

La educación de calle no es una práctica profesional espontánea, si bien sus antecedentes históricos están marcados por el voluntarismo y la militancia. Quiero decir con esto que hoy forma parte de un contexto profesional delimitado institucionalmente entre los precarios servicios de nuestro estado social. Así, la educación de calle pasa a convertirse en un mandato institucional con una doble función: la de la asistencia a las necesidades de personas y colectivos vulnerables y su contención.

9. Comas, M.; Funes, J. (2001). *Educadores i educadors de carrer: de l'opció ideològica a l'opció tecnicometodològica*. Altafulla: Fundació Jaume Bofill, núm. 20.

Conviene tenerlo en cuenta. Normalmente, los encargos de las administraciones para las que trabajamos pretenden controlar o cambiar situaciones que consideran desagradables o urgentes. Un ejemplo de ello puede darse en el momento en que nuestro responsable técnico o político, una asociación de vecinos, etc., se ponen en contacto con Espai Jove para comunicarnos que hay un grupo muy numeroso de jóvenes latinos que se encuentran por la tarde en una determinada pista deportiva de la ciudad. Es evidente que la persona que nos hace el encargo lo hace con la idea de que hagamos desaparecer al grupo de jóvenes de la pista, como por arte de magia, puesto que su presencia molesta a los vecinos o a quien sea. ¿Qué hacer entonces? Ir pasando por la pista, ver si conocemos a alguno de los chicos o chicas para establecer un vínculo más rápido, explicarles cuál es el procedimiento que deben seguir para reservar la pista para ellos y poder estar tranquilos, así como la normativa existente si quieren volver a utilizarla en otras ocasiones, etc. Todo ello puede formar parte de una acción profesional con la que dar la vuelta al verdadero objetivo del encargo. Es importante ser sinceros, ser honestos con ellos y ellas. Si no es así, nuestras actuaciones educativas están condenadas al fracaso. Y entendemos que este tipo de actuaciones son educativas porque ofrecemos alternativas socialmente aceptadas que previenen, por ejemplo, un conflicto policial que no haría más que añadir nuevos argumentos contra su estigmatización. Para favorecer esta honestidad es importante dejar claro cómo funcionan las cosas, no porque nosotras queramos o lo digamos, sino porque funcionan así, sin esconder lo que realmente pensamos al respecto, ya que esto, independientemente de que sea honesto, ayuda a crear un vínculo con ellas y ellos. Es probable que sintamos la prisa por solucionar el «problema» de la persona que nos hace el encargo, y que la tensión de mediar entre dos mundos nos haga generarnos dudas y contradicciones. ¿Somos «polis buenos»? ¿somos adultos enrollados? La posición de mediación, siempre presente en nuestra acción profesional, implica saber diferenciar la urgencia de una situación social de la simple molestia que pueda generar la visibilidad de

determinados sectores de la población; pero no somos policías, somos educadoras y nuestros encargos y acciones deben ser educativas. La educación necesita tiempo, pero también proximidad, estar cerca para crear un vínculo que consienta nuestro trabajo.

Nuestra función no es contener para controlar. Los y las educadoras, pese a las presiones que muchas veces recibimos, no debemos olvidar que educar en la calle no puede ser una tarea de urgencia (pese a que ello no implique que no actuemos en las situaciones urgentes), sino que se trata de una tarea a largo plazo, que solo puede hacerse desde el vínculo y la cercanía. El trabajo de calle debe contar con la participación de las personas a las que se dirige, teniendo en cuenta que son ellas las protagonistas de su propio proceso, puesto que son personas libres que deben poder decidir sobre el destino de sus vidas.

¿Para qué educamos? Educamos para favorecer la igualdad de todas las personas; para fomentar la autonomía; para favorecer los procesos de cambio, por mínimos que sean; para saber dialogar y escuchar; para reducir los niveles de exclusión; para que no se hagan daño a ellos mismos ni a su entorno, para que los y las jóvenes puedan emanciparse, vengán de donde vengán; para que consigan reducir sus malestares y ser el máximo de felices siendo lo que son o siendo lo que quieren ser. Educamos para empoderar, acompañando y favoreciendo la toma de decisiones responsables.

Un futuro incierto

La situación de fuerte crisis actual, los cambios políticos, la revisión de los criterios de acceso a la renta mínima de inserción (RMI) que han provocado que jóvenes que atendíamos desde Espai Jove se quedaran sin cobrar los 450 euros mensuales que recibían para sobrevivir, las crecientes batidas policiales de perfil étnico, etc. están comportando una

situación de precariedad social y de saturación profesional muy compleja y muy dura que no recuerdo haber vivido nunca como educadora social. La situación actual está complicando mucho nuestro trabajo porque se están recortando las prestaciones y servicios sociales en un momento en el que son más necesarios que nunca. Nuestras acciones educativas se centran cada vez más en la contención emocional de situaciones límite y tengo serias dudas de que tanto los y las profesionales como las personas con las que trabajamos podamos soportar esta situación de forma permanente. No hay palabras para describir lo que se vive en la calle. Ante este panorama, puede haber diferentes maneras de abordarlo. Hay profesionales que hacen frente al alud de quejas y al enfado (muy razonable) de las personas con las que trabajan, negándoles la posibilidad de manifestar su indignación y la necesaria escucha activa para pedir que se inviertan los pocos recursos de la Administración en contratar personal de seguridad. Desde Espai Jove éramos más partidarias de estrechar los lazos, de colgarnos con sentido del humor el cartel de «no tenemos ná de ná», pero intentando dedicar el tiempo que haga falta a escuchar, a aconsejar si nos lo piden, a dar abrazos cuando nos los reclamen, a aprovechar todos los recursos más allá de nuestro encargo. Lo importante es que las personas con las que trabajamos conozcan sus derechos y dónde pueden reclamarlos, y que no dejemos de denunciar las injusticias. Se trata de estar ahí y, sobre todo, de intentar ir más allá a la hora de buscar salidas, recursos, alternativas, etc., aprovechando todo aquello que la administración puede ofrecer para dar respuesta a sus necesidades actuales.

No hay duda de que nos hallamos en tiempos difíciles. Es por ello por lo que nuestro posicionamiento, nuestras miradas, nuestra creatividad, nuestro sentido del humor y nuestras formas de trabajo educativo son más importantes y más necesarios que nunca. Creo que no debemos olvidar que por muy poco que podamos ofrecer, la manera como lo hacemos es fundamental a la hora de tejer vínculos, y demostrar, así, de qué lado estamos.

9. A propósito de los lugares que matan

por Asun Pié Balaguer

Vivía allí, en la residencia. Su familia hacía tiempo que había renunciado a ella. Se llamaba Nuria y era especial, muy especial. Se comunicaba a su manera, con sonidos y movimientos. A menudo pensaba que ella era «pura» al estar despojada de influencias culturales; es decir, lo humano desculturizado, lo humano en esencia. Ahora me pregunto si Nuria no encarnaba una especie de ejemplo de ontología humana, pero me lo pregunto ahora, que ha pasado el tiempo y no sufro la angustia de la urgencia, del día a día, de lo cotidiano. Ahora pienso en Nuria con los ojos de Fernand Deligny (1913-1996). Educador, poeta y etólogo, anticapitalista, disidente, crítico de las instituciones y gran «odiador» de métodos y programaciones. Es decir, pienso en los gestos de Nuria, sus actitudes y maneras distintas de relacionarse con el espacio y con los otros a partir de sus movimientos constantes, los mismos que trazó Deligny en sus cuadernos cuando observaba el deambular de los muchachos con los que trabajaba y vivía.

Nuria, como todos los niños/as autistas de Deligny, era refractaria a la domesticación simbólica y a su construcción desde lo que la sociedad impone. La residencia no era un medio de vida que facilitara un hilvanado para la construcción, como el autor francés sostenía. La vida discurría en el centro, aunque Nuria fuera y viniera de la escuela a la residencia. Deligny

pensaba que los medios de vida que se construyeran para ellos, los chicos autistas, debían estar «fuera». Hay aquí una idea de evasión, de escaparse, de esquivar. Una idea, en fin, de revolución del espacio, entendiendo este espacio desde los ojos del chico autista. Es necesario, pues, un territorio abierto, infinito, en red, sin límites. Un infinito que está más relacionado con la apertura de posibilidades que con un universo delimitado. Sin embargo, la residencia no era abierta, infinita, en red e ilimitada. Más bien todo lo contrario. Entonces, si sabemos que un chico autista tiene una relación con el espacio muy diferente, una necesidad de recorrerlo, tocarlo, marcarlo, ritualizarlo, libremente, abiertamente ¿qué fundamentaba la necesidad de una residencia? Limitada, cerrada, acotada...

Para Deligny no se trataba de educar a nadie, sino de construir las circunstancias favorables para que viviera, unas circunstancias que nacen de los mismos movimientos de los chicos, de su vagar autista, del ir y venir, del pararse, aplaudir, dar media vuelta y volver a empezar. Estar en el movimiento, esa era la idea: el mismo ser en el movimiento. ¿Cómo hacer una institución en movimiento? ¿Es esta conciliación posible? Para Deligny supondría una contradicción: las instituciones atrapan y no abren nada. Además, a los chicos autistas no les conciernen para nada. Así pues, no es posible «ser y estar en movimiento» en residencias, y menos aún si son urbanas, cerradas, protocolizadas y reguladas por instancias ajenas a la lógica autista. Fundamentalmente porque todo lo común es ajeno al autismo. Se trataría, más bien, de construir otra idea de lo que nos concierne a todos como humanos.

Si existiera un profundo respeto por todas las formas de vida, se rechazaría totalmente esa idea de normalización, siempre tan recurrente, en educación social. Sabemos que una residencia no inventa nuevas formas de estar y circular. En realidad, ni siquiera permite las formas connaturales del autismo de vivir y, en cualquier caso, presenta muchas dificultades para poder hacerlo. Corregir, tratar, modificar, éste era el llamado al que todos acudíamos.

Nuria era mágica en todo lo que hacía y como lo hacía. Me esforcé tanto en conectar con ella que, cuando lo conseguí, la proximidad, la implicación y la estima fueron la base de la relación. Ahora recuerdo con nostalgia los talleres de cocina, los trayectos a la escuela, las duchas, los juegos, las salidas, los llantos y disgustos, las agresiones, los abrazos, las bromas... Pero Nuria cumplió los 18 años y llegó el día que tuvo que irse de la residencia.

Le asignaron una residencia de adultos lejos de Barcelona. Recuerdo el día que la acompañé allí para que se quedara. Nuria había vivido en los últimos años en un «hogar» (digámoslo así) pequeño, en el que se hacían salidas constantemente, en el que la vida escolar sucedía en el exterior, en el que intentábamos construir un territorio, cómodo, capaz de abrir intersticios para su libertad de movimiento, aunque no siempre lo consiguiéramos. Ahora se iba a una de esas «grandes instituciones». Sospechaba y sospecho que a una institución total. Todo sucedía intramuros: ocio, trabajo, vida cotidiana, separado por pasillos y puertas, pero en el mismo lugar. Un territorio de encierro, en fin, dado que ella no podía ir y venir en libertad. Ese vagabundear autista era realmente difícil, más bien imposible. Se imponía una sensación de máximo control. En la residencia anterior, aunque intentábamos controlar, la preocupación por otras cuestiones que no fueran la fiscalización de comportamientos, así como el mismo carácter refractario de Nuria a las normas, facilitaba sus fugas constantes, sus «ires y venires», su movimiento sin fin. Entonces no lo sabía, pero ahora pienso que eran estos espacios de no control los que permitían que sucedieran cosas interesantes, que los chicos que allí vivían pudieran reapropiarse del espacio, aunque fuera solo por unos momentos. Su nueva residencia suponía, al menos en mi cabeza, un corte radical con el deseo y la vida. Con el vaivén, con el fluir, con el caminar y el circular, con el entrar y el salir. Yo sabía que Nuria, como otros (como nosotros), necesitaba sus huidas, sus márgenes de maniobra, sus fugas... Sin embargo, en aquel lugar tuve una sensación de profundo aplastamiento, de imposibilidad de escapar. Esto me partió por la mitad, me

rompí. Y hasta entonces, de los pedazos, he intentado hilvanar algunos escritos, con mejor o menor acierto, procurando decir algo sustantivamente distinto sobre la diversidad funcional.

No sé qué le sucedió a Nuria. Esperaba y espero que su carácter indomable, su resistencia a la norma, su fortaleza de rutinas y manías la hayan salvaguardado de «tanta» institución. Por mi parte, es ahora cuando me doy cuenta de que ella fue más importante para mí de lo que yo nunca lo fui para ella. Todavía hoy me pregunto si fue correcto aceptar el protocolo administrativo y dejarla en aquel lugar. Estos lugares de vida en los que más bien vemos a Thanatos y no a Eros como sería de esperar. Y en el primero, no nos quepa duda, se nos derrama la profesión entre los dedos al estilo de un helado pegajoso que parecía haber prometido algo sabroso con anterioridad.

Estos territorios se me antojan muy cercanos a lo que Auschwitz encarnó, allí donde el hombre se transforma en no hombre, como diría Agamben. Tal vez por ello, hoy por hoy, disponemos de algo llamado medicina transhumanista, preocupada o más bien obsesionada por alargar la vida, mejorarla incluso al precio de la vida misma. Porque ser humano significa ser finito e incompleto, pero también supone una apertura a lo impensado, a lo que no se puede clausurar. Y el autismo, como otras diversidades funcionales, ilumina esta cuestión. Como nos diría Deligny, permite una reflexión antropológica de incalculable valor, otra comprensión del fenómeno humano, ahora fuera del registro simbólico y la significación cultural. Para este autor, el chico autista no solo está bien como es, sino que nos muestra algo, una manera de ser, de recorrer la vida y que, de algún modo y desde algún lugar, hemos olvidado. Su afán: comprender la esencia de ese algo que, en definitiva, nos da otra perspectiva sobre nosotros mismos y las instituciones que hemos creado.

Algunas de estas instituciones de alteridad, como la que aquí se intenta narrar, se afanan en pensar cómo convertir al chico autista en no vivo,

en agarrarlo hasta asfixiarlo, en eliminar lo que lo constituye como tal; esto es, en borrar su singular modo de ser. A esto lo llamaríamos Tanatopolítica, el gobierno sobre la muerte de esos cuerpos tan distintos a nosotros, en los que todo se nos hace extraño, desde el modo de andar, tocar, mirar o no mirar, hasta el tipo de apego con los objetos, las repeticiones inmediatas o diferidas y, sobre todo, el afuera del lenguaje, es decir, el afuera de lo simbólico y de aquella institución que intenta aprisionarlo, aun sin reconocerlo, aun incluso sin quererlo.

Cabe aquí otra reflexión. El movimiento autista, ese trazar incesante, esos desplazamientos continuos son diseños que no estipulan ningún programa previo. Es, por tanto, un movimiento subversivo. Este vagar o transitar son las «líneas del error» de las que nos hablaba Deligny. El viajar por viajar, el vagabundear. Y sobre esto, me parece interesante pensarlo en clave contemporánea. Es decir, en un momento en el que distintos estudios filosóficos y educativos dan cuenta del agotamiento de las lógicas productivistas en educación; esto es, de los programas y proyectos que, de un modo u otro, pretenden sacar el máximo rendimiento de las capacidades de los sujetos, de sus itinerarios formativos, para, en última instancia, hacerlos empleables, productivos y útiles para la comunidad, el planteamiento de Deligny no deja de ser una propuesta radicalmente anticapitalista, tanto por su forma como por su contenido. Y lo es, en parte, porque abraza el autismo hasta sus últimas consecuencias. El autismo produce una especie de crítica silenciosa con su simple presencia. Por ello, quizá, la insistencia en reducirlo. Y cabe decir aquí, también, que las lógicas mercantiles neoliberales de coste y rendimiento son las que han marcado la educación especial de nuestros tiempos y las que, en fin, han condicionado su impacto reparador en los sujetos sin cuestionar ni lo que conlleva este planteamiento, ni su efecto perverso sobre sujetos y agentes de la educación. Lo que se pone en entredicho, por tanto, es el mismo paradigma fundador de la educación especial, pero también las instituciones contemporáneas fagocitadas por la lógica neoliberal.

El fenómeno autista se nos aparece aquí como revelador y subversivo. La potencia de lo improductivo, de lo inútil, del hacer por hacer, sin más. La aceptación radical de este-modo-de-ser sin pretender captarlo o reducirlo, sin interpretarlo o traducirlo. Este gesto me parece tremendamente político por lo que conlleva, pero también por lo que rechaza, esto es, una Verdad o una única Realidad. En última instancia: una idea de cuerpo capaz, cuerpo correcto o funcionamiento ideal. Los esfuerzos de Deligny van en la dirección contraria: se trata de dejar actuar al autismo, no de interpretarlo, y menos aún de reducirlo. Y en este actuar, el autor ve los trazos de un humano en plenitud. Se trata, pues, de una cosmovisión inédita de la vida y del ser humano. ¿Podría Nuria haber ocupado este lugar? ¿Por qué sí o por qué no? Y en cualquier caso ¿qué impedía que así fuera? Probablemente la presunción de que existe algo llamado normalidad está implicado en este asunto y, en consecuencia, toda la tecnología desplegada para hacerla posible. ¿Se puede rechazar la normalidad de un modo radical? Pero más allá y en lo que concierne a este relato, ¿cómo serían nuestras instituciones si no se doblegaran ante el mandato que nos hace la normalidad? Deligny encontró una respuesta en la exterioridad de las mismas instituciones, en el afuera del lenguaje y lo simbólico. Inventó un territorio nuevo, situado en este exterior, que tomó la forma del actuar autista, con sus movimientos y sus repeticiones.

Los chicos autistas (¿el resto de seres humanos también?) son (o somos)-siendo-en-un-lugar, nos construimos desde estos lugares, nuestra arquitectura psíquica se sostiene en ellos, en el ser en movimiento contextualizado. Los lugares de Deligny se marcaban con el particular modo de recorrerlo de los autistas. Se hacía evidente la necesidad de poder habitar los espacios pero, especialmente, el hecho de ser habitados por ellos. Éste era el trabajo para Deligny: la arquitectura espacial podía permitir una determinada arquitectura psíquica. Los territorios creados por el autor eran lugares de vida, sostenidos por las tareas más elementales: cocinar, lavar, cortar leña, recoger agua.... Los chicos autistas simplemente par-

icipaban de estas tareas sin necesidad de ser convocados a ello. El no exceso de presencia adulta les permitía un lugar habitable, sin presiones, sin riesgos para su frágil o inexistente yo.

Deligny sostenía que lo humano no tiene una naturaleza determinada en el modo de constitución de los sujetos y este modo no puede esconder aquella parte de naturaleza humana (a)subjetiva, de verbo infinitivo. El autista no es solo aquel que no habla, él no es (aquel que), ni un él, no es aquel que le falta algo. El ser, el infinitivo que se desprende de todo su comportamiento, aparece como plenitud deliberada ante el mandato de ser lo que no puede ser; esto es, en el sentido que estos territorios predefinidos no les conciernen para nada. Se puede pensar que esta perspectiva se aparta del progreso de toda curación. Deligny es muy claro en esta cuestión. En primer lugar, afirma la necesidad de vivir fuera de la restricción, de la violencia instituida (lo cual no quiere decir que haya que situarse lejos de una atención articulada en otro sentido de la vida en común). En segundo lugar, de todos los sujetos afectados de una determinada perturbación, él dirá que no son simplemente autistas. En tercer lugar, rechaza la idea de la normalización. La normalización es aquí el síntoma más claro de la incapacidad de la propia institución para soportar a los sujetos autistas.

Deligny hablaba de enseñar a vivir, no a morir. ¿Cuántas acciones en la mayoría de instituciones que dicen hacerse cargo de la alteridad están dirigidas a constreñir, negar, reprimir y cuántas a vivir? Sobre esto fijémonos cómo muchas de ellas se esfuerzan para que, precisamente, no suceda nada. Que la vida se quede fuera, en el exterior, porque es incómoda, altera, molesta, agita en demasía y, en consecuencia, se pierde el control sobre la vida (o muerte) ajena.

Creo que la situación de algunas personas que viven en residencias clama a la insurrección, que debemos ser honestos y llamar a las cosas por su nombre. Creo que ya pasó el tiempo en el que se justificaban violaciones

de los derechos en nombre de la técnica y la reeducación. Y creo también que debemos hacer un esfuerzo para desenmascarar estas lógicas, hoy muy bien disfrazadas e invisibilizadas. ¿Qué significa una macroinstitución que acoge a personas con discapacidad aislada en una montaña con escasos transportes públicos? ¿Qué significa castigar o impedir una salida con la familia por un supuesto mal comportamiento o un incumplimiento del régimen interior? ¿Qué significa cortar las redes sociales de un muchacho que acaba de ingresar para que se adapte mejor a la institución? ¿Qué significa perder el único objeto de la historia de un niño huérfano (con diversidad funcional intelectual) que hasta entonces nos había permitido narrarle su pasado? ¿Y perderlo porque en realidad nadie se ha hecho cargo de sus cosas? Vistámoslo como queramos, con toda la parafernalia técnica que gustemos, pero creo que esta manera de comprender y tratar la diversidad funcional tiene un nombre: terrorismo pedagógico y violación de los derechos humanos.

¿Cómo pensarnos y pensar nuestras instituciones de un modo radicalmente abierto? Cuando hago un esfuerzo para contestar esta pregunta imagino territorios donde otro orden de lo común se pone en juego. Un común ahora fundado en la vulnerabilidad humana, no en la fortaleza o la autonomía. En la fragilidad e imposibilidad de cerrar lo que somos. Una organización centrada en la aceptación radical de estos supuestos daría al traste con la mayoría de nuestras instituciones, pero no por ello es algo que tengamos que dejar de plantearnos. Si nos acusan de utópicos, al menos siempre podremos agarrarnos a la experiencia de nuestro apreciado Deligny.

¿El problema son las instituciones? ¿El problema es la lógica economicista? ¿El problema es el neoliberalismo? ¿El problema es la ficción de la normalidad? No podemos contestar aquí a estas cuestiones aunque hayamos intuido un atisbo de respuesta. Quizá debiéramos replantear el tema y preguntarnos ¿qué nos pasa con la diversidad funcional, con lo extraño, con lo que no es como yo? ¿Por qué nos molesta o nos inquieta

tanto? Algo del orden de esta pregunta creo que está relacionado con el tipo de instituciones de la alteridad que han proliferado y proliferan entre nosotros. Instituciones que cierran más que abren, que constriñen más que liberan, que imponen más que proponen. Que enseñan a morir más que a vivir.

10. Un viaje a las Trobriand

por Eva Bretones Peregrina

Una institución es las personas que la significan. Si me perdonan el atrevimiento, hablaré en singular y en primera persona. Explicaré lo que significó mi paso por una escuela de primaria y mi experiencia en ella como educadora social. Lo haré en primera persona porque voy a recordar vivencias, y escribir sobre ellas implica dar vida a una densa red de relaciones afectivas, sociales, económicas, políticas y culturales siempre singulares. Si generalizara condenaría a otros, o quizás a todos los actores implicados, a aquel determinismo que presupone homogeneidad en los significados. Y todos son muchos, porque ¿quién no guarda, en su memoria, su propia y compleja experiencia?

I

«Estos niños son unos cabrones y eso es lo que vas a ser TÚ a partir de ahora. Si les permites la más mínima licencia te comerán viva. ¡Estás advertida!». Éste fue mi mensaje de bienvenida ¿estoy en un centro de primaria? ¿Estas personitas que tengo delante son niños y niñas de 9 años? ¿Cómo se llaman? ¿Dónde están las risas, las carreras, los murales, las batas y el olor a lápiz?

Mi poca experiencia profesional y «mis ganas» (¡otro mundo era posible!) me hicieron pensar que, una vez dentro, las distancias se harían cortas y podría acceder a las historias singulares de todos y cada uno de ellos. Hoy toca reconocer que en dos años solo tuve tiempo de percibir parte del significado que tenían las relaciones cotidianas que se dirimían en aquel, nuestro cotidiano escolar. Los etnógrafos conocen y describen de manera brillante la experiencia. Sin salir de Barcelona, mi paso por aquel centro fue mi particular viaje a las Trobiand.

Aún hoy me resulta difícil describir cómo vivían algunos de mis compañeros de entonces la escolarización de aquellos niños y niñas. El binomio precariedad académica/origen familiar puede ser un buen comienzo.

La práctica totalidad de la población escolarizada en el centro era gitana. Una comunidad a menudo percibida como homogénea, socialmente y culturalmente (aunque no solo) y, sin embargo, diversa por definición ¿acaso la socialización no es el resultado de un proceso diferenciado en función del género, de la familia, del entorno territorial, del origen cultural, y de nuestra singularidad como personas? Cuando no se admite, es difícil (cuando no imposible) reconocer que los miembros de la comunidad, en este caso gitana, en tanto que personas singulares, también tienen voz propia. Y es poco probable, en consecuencia, reconocerles (y por lo tanto, permitirles) que intervengan y modifiquen aquellos procesos que las condicionan.

Una comunidad que era vivida por algunos docentes como «problemática». Y era problemática en términos de déficit. La hipótesis era sencilla, pero perversa: si las familias que llevaban a sus hijos e hijas al centro eran carentes y deficitarias («¡eran gitanas!»), había que adaptar los niveles de exigencia académica a esta supuesta realidad social, económica y cultural. El cómo hacerlo se traducía, casi siempre, en un escandaloso descenso en los niveles de exigencia académica a cambio de trabajar un sin fin de

normas y reglas de comportamiento. Unas normas y comportamientos que, según el equipo directivo que lideraba aquella institución, las niñas y los niños no habían adquirido en su medio familiar. La dinámica así instaurada transformaba el acceso a la educación escolar y el paso por la institución educativa en un proceso de homogeneización conductual que intentaba compensar los déficits de la «comunidad problemática».

Esta lógica institucional tenía sus propios argumentos: la realidad socioeconómica de las familias, basada en imágenes estereotipadas de la comunidad gitana; los antecedentes escolares de hermanos y familiares, siempre que corroboraran la crónica anunciada; y la situación social y profesional de las familias, a las que no siempre conocían. Algunos de mis compañeros hacían bandera de todo ello para argumentar sus expectativas, no solo en torno al presente escolar de aquellas niñas y niños, sino también sobre su futuro profesional y personal.

El resultado de todo aquello se proyectaba en la necesidad de mantener el orden y la disciplina en el centro escolar. En todo y para todos. Puertas cerradas con llave. Inmensas vallas metálicas para poner límite físico, psicológico y emocional a todo lo que sucediera allí dentro. El silencio se rompía ante el grito y el llanto (de no pocos adultos). Había poco tiempo para «estudiar». Apenas cierto margen para pintar y, con suerte, para copiar y sumar.

¿Era posible ganarse la confianza desde otra posición? La convivencia basada en el respeto sagrado a la institución educativa en general, y a su equipo directivo en particular, ¿era un objetivo educativo? ¿Dónde quedaba el compromiso personal? Aquellas niñas y niños asistían a la escuela, pero ¿en qué lugar podían inscribir su participación y su responsabilidad? ¿Era lícito permitir que niños y niñas de 9 años aún no supieran leer y escribir? ¿Era educativo que niñas y niños de 4 años pasaran parte de su mañana escolar practicando cómo hacer una fila bien recta y en silencio?

II

A la hora del patio y en el rincón de las mujeres las preguntas se sucedían... «¿Qué edad tienes? ¿Aún no estás casada? (...)» Jugar con ellas, comer en su mesa y abrazarlas cuando tienen un mal día no te hace mejor profesional que yo. Eres joven y aún no sabes cómo funcionan aquí las cosas... Con el tiempo aprenderás que ningún esfuerzo aquí, y con éstas, vale la pena... Al final acabarán casándose, ¡pariendo y vendiendo en el mercadillo!».

Entender el significado que atribuyen las personas a sus interacciones implica acercarse a los matices individuales y descubrir cómo los roles que una ejerce solo pueden entenderse a partir de las relaciones que establece. No siempre decidí a quién interpretar. Mi participación en aquel centro dependió, como siempre sucede, de las expectativas y de las elecciones que realizaron otros. Mi llegada al centro me situó en una compleja red de relaciones que ya existía y cuyos protagonistas antes y después fueron otros.

No siempre hubo intencionalidad en los vínculos que pude establecer con niñas y niños, con madres, con otros profesionales... Nacían del lugar en el que me colocaban: como paya, como educadora, como mujer. Un lugar que, al conocerlo, me permitió construir mi propio proyecto. Así fue como me acerqué a la historia de aquel barrio y de aquella escuela, a sus idas y venidas, a su pasado y a su futuro. A las trayectorias de sus profesionales, personas singulares fraguadas de ilusiones y frustraciones, pero también a las de aquellas niñas y niños cuyas pautas culturales eran, a menudo, carta de presentación, desdibujando nombres e historias particulares.

Aprendí a amar la cultura gitana. También la cultura docente y a la institución escolar. Y el aprendizaje fue por partida doble: aprendí que la fidelidad no siempre pasa por una cuestión de confianza, y que participar

no solo implica aprender las reglas de comunicación del grupo, sino que éste te deje utilizarlas.

III

Estefanía faltaba siempre los miércoles. Era día de mercadillo. Todos los martes, sin excepción, recogía atentamente sus deberes. Todos los jueves, sin excepción, se los presentaba a su maestra. Esperaba atenta sus comentarios. Siempre un $\checkmark$ en su libreta. No había palabras. No había gestos.

Entender las distancias como próximas y convivir con la impotencia reorientó mis principios personales y profesionales. Si antes de entrar al centro todas y todos los alumnos eran objeto de mi atención, la observación reiterada de situaciones de desconcierto y de presión en algunas niñas para ubicarse en la institución escolar me llevó a centrar la mirada, aprehendiendo en el camino que ésta siempre está en continuo proceso de descubrimiento.

En aquella escuela aprendí a observar cómo algunas niñas gestionaban sus obligaciones familiares, el cuidado de hermanos y la venta ambulante, sin perjuicio de sus obligaciones escolares y de sus aprendizajes académicos. Para estas niñas su asistencia a la escuela era un beneficio. La obligatoriedad institucional las dotaba de un espacio de reconocimiento. Un reconocimiento que les permitía negociar con sus familias su participación escolar sin entrar en contradicción con ellas mismas (más allá de su posición social y cultural).

Las estrategias que construían estas niñas en su cotidiano escolar partían siempre de la negociación, nunca del conflicto. Aquello les permitía ir incorporando paulatinamente los códigos escolares y educativos (de la institución mayoritaria) sin entrar en contradicción con ellas mismas. Ser tes-

tigo privilegiado de aquella experiencia me permitió entonces reflexionar sobre la participación escolar. Hoy intento incorporar en los procesos de enseñanza y aprendizaje a todos y cada uno de mis alumnos.

Aquellas niñas me mostraron su capacidad para modificar los procesos de enseñanza y aprendizaje en los que participaban constatando que, efectivamente, eran parte activa en sus trayectorias vitales y educativas y, sobre todo, que había una gran heterogeneidad interna en todo colectivo, gitano y no gitano.

IV

«No es mi primer año, pero comparto la ilusión del primer día. Decidí venir aquí. Tenía una compañera que me hablaba de lo que aquí se hacía y cómo se hacía... Como vocacional que soy, debía hacer escuela en un centro como éste. Trabajo mucho más de lo que pensaba, que si reuniones en el centro, pero sobre todo fuera de él. Familias, entidades..., siempre vale la pena».

En aquella escuela aprendí a observar cómo las prácticas profesionales de algunas mujeres facilitaban una escolarización sostenible en algunas niñas y niños: el lugar que ocupaban en sus interacciones, sus preguntas, sus gestos, su proximidad y sus palabras dentro y fuera del centro, con alumnos, con familias, con profesionales, con...

Profesionales mujeres que hacían de la reflexión su cotidiano, entendiendo las dificultades de sus alumnas y alumnos como el resultado de la organización de la propia institución educativa y como consecuencia del tipo de estrategias de enseñanza y aprendizaje que utilizaban. Entre sus intereses: el reconocimiento de las diferentes dinámicas de género e imágenes de la realidad, actitudes, valores y saberes propios de sus alumnas y alumnos. Identidades profesionales que hoy me gusta adjetivar de

transgresoras, porque hacían de las fisuras (presentes en todo sistema) virtud, generando espacios de creatividad, de participación y de desarrollo personal y profesional.

No siempre es fácil ver a una maestra merendando con un grupo de madres en el bar de la esquina, hablando del pasado y del presente de sus mujeres niñas. Conversaciones que las acercaban y las comprometían. A todas. Entre ellas era corriente comunicarse y dibujar espacios de encuentro y de intercambio más allá de la escuela.

Mi mochila profesional y personal explicaba (y explica) mi mirada de la realidad. Y cómo actuaba (y actúo) sobre ella. Nuestra mochila nos aproxima y nos aleja. Mi experiencia como docente en la universidad me ayudó a entender la mirada de aquellos con quienes trabajaba. Pude así detectar la existencia de identidades profesionales que dotaban de un nuevo significado a nuestra profesión (aunque no solo a ella) y a las instituciones de las que formaban parte. También necesidades en la formación de algunos profesionales que hoy intento incorporar a la formación inicial de los futuros educadores sociales.

Mi experiencia como educadora social facilitó el acceso y el compromiso con niñas y niños. Las conversaciones al comer juntas y el juego simbólico compartido dentro y fuera de la escuela fueron mis espacios privilegiados. Lugares comunes de encuentro más allá de los límites institucionales impuestos: en la calle, en el parque, en el casal, en casa de... Espacios de relación que algunos docentes interpretaron como provocación. Y jugar a provocar el orden instaurado tiene, en ocasiones, consecuencias: cambios de grupo, amonestaciones... Vivirlas me permitió conocer los juegos del poder y constatar que toda institución tiene fisuras que permiten practicar la transgresión y, con ella, la educación.

La principal barrera durante aquellos años: yo misma. Mi constante autocrítica ante lo que entendía como acciones profesionales no educati-

vas. Fue complicado, cuando no imposible, no juzgar lo que según mis valores y principios eran prácticas castradoras. La utilización de guantes de látex para tocar a los alumnos, su distribución en las aulas en función de sus niveles de renta, las prohibiciones de algunas celebraciones tradicionales por planteamientos punitivos, la no participación de las chicas en educación física por razones culturales, etc. Entonces sesgaron mi mirada y hoy mi narración.

En el camino, sin embargo, aprendí que, si bien todos mis aprendizajes anteriores, empíricos y teóricos, profesionales y personales, fueron útiles, había que crear nuevas melodías con cada relación. Un riesgo que permitió equivocarme y aprender de todos aquellos con quienes compartía, entendiendo dónde estaban mis límites personales y profesionales. También mis posibilidades.

Y toda experiencia tiene un fin. El exilio me permitió reflexionar y reorientar lo aprendido, lo hablado, lo escuchado y lo sentido. Hoy puedo volver. Las heridas de entonces son hoy las huellas del camino recorrido.

V

Para entender la institución escolar cabe prestar atención a las interacciones que se tejen en su vida cotidiana, siempre y cuando las entendamos como procesos de comunicación en los que confluye una gran diversidad de comportamientos que van de la palabra al gesto. Cuando podemos interpretar las interacciones que tienen lugar, en este caso, entre profesores y profesoras, alumnos y alumnas, padres y madres, etc., en términos de reciprocidad, podemos entender los procesos de enseñanza y aprendizaje como procesos interactivos y ver la institución escolar inmersa en contextos más amplios, como la comunidad, la familia o la cultura local.

Entender la institución escolar es acercarse al contexto en el que ésta se desarrolla y se explica. Acercarse significa conocer las culturas (profesionales, familiares y territoriales), las trayectorias (del alumnado y de los profesionales que los acompañan) y los márgenes (políticos e institucionales) por los que transitan todos aquellos que de ella participan.

Las realidades particulares, siempre dinámicas, muestran sus latidos en sus prácticas. La diversidad de situaciones a las que se enfrentan así lo exige. Reflexionar sobre la institución escolar es hablar de las distancias (o de las proximidades) reales entre políticas, saber y hacer profesional y particularidades de los actores implicados. Estas distancias permiten acercarnos a las fisuras de todo sistema y poder precisar así en qué condiciones tiene lugar en nuestras instituciones la posibilidad al pleno derecho.

11. De la supervivencia a los tiempos para decidir

por Gemma Linares Molinas

Un coraje por descubrir

Dicen que la noción del tiempo es algo subjetivo... Debe de ser así... Dicen que todavía soy joven, pero yo me siento como una vieja. Vieja e inútil. Tengo 55 años. Llevo toda una vida viviendo en el infierno; eso es, con mi marido. Veintisiete años de relación y tres hijos. Cientos de palizas, miles de insultos, millones de humillaciones.

No sé cuánto tiempo hace que llegué aquí, no tengo ni idea. Antes contaba los meses según tenía el periodo, ahora ya se fue. Se fue prematuramente, hace muchos años. El médico me decía que podía ser por un estrés muy fuerte. Pero él no entendía porqué, si yo era solamente un ama de casa... Y lo del tumor en el pecho... Quizás de los nervios también salen esas cosas.

En fin. Sé cómo me llamo, pero no sé quién soy. Ni cómo soy. ¿Qué planes de futuro tengo? Me preguntan... ¿planes?, ¿futuro? Dios mío, ¿cómo voy a saberlo?

Antonia llegó aquí hace dos meses. Llegó pequeña, encogida, arrugada como una pasa. Ahora está un poquito más alta, más lisa, y un pelín, solo

un pelín, menos tensa... Nunca en mi experiencia profesional he visto una mujer como ella, que pida permiso para respirar, que pida perdón cuando la pisas... Cada vez que me acerco a ella intento hacer ruido, porque si soy demasiado sigilosa, se asusta y pega un salto cuando estoy a su lado.

Es una mujer dulce, que susurra en lugar de hablar, como si tuviera miedo de que la oyera alguien. Parece acostumbrada a no hacer ruido, a intentar pasar inadvertida cuando hace cualquier cosa. Tiene una mirada infinitamente triste... Dice que por sus hijos, más que por su marido, porque no la entienden.

Hoy me ha llamado mi hija. Dice que su padre no come, ni duerme, que está muy mal. Que ya no bebe, que está tranquilo, y que a cada rato le pregunta por mí. En su voz, noto un halo de reproche... Claro, ahora es ella la que se ha quedado con «él», viven juntos. Ella le da de comer, le lava la ropa..., pero a ella no le pega. Mis dos hijos mayores se fueron muy jóvenes de casa. Mejor, así escaparon y formaron su propia familia. El mayor tiene dos hijos, que son mi alegría, la razón por la cual todavía sigo en este mundo. Lo que pasa es que ahora no los puedo ver. Bueno, los vi un día. Quedamos en la estación de tren, mis tres hijos y ellos. Les echo de menos, y ellos a mí... ¿Qué voy a hacer si no puedo verlos cuando quiero?

Antonia llevaba muchos años de relación con su marido. Al principio no la maltrataba físicamente; «solo» la controlaba, impidiéndole salir sola a la calle. Incluso llegó a encerrarla en casa cuando él se marchaba. Después ya no hizo falta. Ella tenía demasiado miedo para marcharse. ¿Dónde iba a ir?

Un inciso. ¿Por qué una mujer que recibe palizas y amenazas de su marido debe marcharse de casa? ¿Por qué debe ser ella la que, sigilosamente, recoja sus cuatro pertenencias, salga de su hogar para no volver jamás, y no pueda poner un pie en su entorno más habitual? A veces pienso que

las mujeres que sufren violencia están más señaladas que los propios maltratadores, que siguen impunes y mejor amparados que ellas.

Seguimos con el caso de Antonia. Según la sentencia del juicio de violencia (que fue condenatorio), Antonia tiene el uso y disfrute de la vivienda. Sin embargo, permanecer allí, con un marido que ya no está en la cárcel (la pena fue solo de unos pocos meses por no tener antecedentes penales) y que ha sido amenazada de muerte, sería como un suicidio. Uno más..., así que aquí está, sola e incomprensida por su familia, incluso por sus propios hijos.

Son increíbles los mecanismos que desarrollamos para no ver aquello que nos hace daño. Según ellos, su padre no es tan malo, «solamente bebe un poco». Cuando veían a su madre triste, apática, consumiéndose poco a poco, no podían mirar ese horror a la cara, sino que agachaban la cabeza y se centraban en sus cosas. Claro, su padre ya se ocupaba de no pegar a la madre en su presencia... ¡Cuántos mitos! ¿Por qué la gente asocia el maltrato al golpe, a la paliza? Hay que imaginar también la infancia de estas personas, llena de gritos e insultos, naturalizando una forma de relacionarse que no es normal. Por suerte ellos han podido salir de allí (excepto la pequeña, que vive con el padre, y ha asumido el rol que hacía Antonia) e intentan vivir su propia vida. Imagino que ahora la madre les empieza a contar lo que realmente pasaba cuando ellos no estaban. Sin embargo, el dolor y la culpa son tan grandes que se están distanciando de ella.

Yo, en casa, siempre había visto el trato de mi padre a mi madre: el maltrato. Yo creía que eso era lo normal. Después, cuando me pasó a mí, mi madre decía que tenía que aguantar, que dónde iba a ir yo sin marido. Lo mismo pensaba yo. Una mujer necesita a un hombre a su lado para poder salir adelante. Yo era una buena mujer y una buena madre. Sabía cuidar de los demás, nunca jamás había hecho otra cosa... Además, ¿qué iban a decir en el pueblo cuando me vieran aparecer sola?

Antonia no se marchó antes por múltiples razones. Al principio, después de cada agresión, su marido le pedía perdón, le decía que se arrepentía de lo que había hecho. Todo lo hacía por su bien, para que supiera cómo le gustaban a él las cosas. También le hacía regalos, y le decía que sin ella no era nadie, que no podía vivir sin su presencia. Al cabo de un tiempo, estos momentos de luna de miel desaparecieron. Entonces fue cuando Antonia pensó que algo iba mal de verdad, que por mucho que ella le quisiera e intentara satisfacerlo, no iba a cambiar jamás. Al contrario, que cada vez iba a ser peor.

Después de las primeras agresiones, nunca llegó a plantearse la posibilidad de denunciar a su marido a la policía. El miedo era demasiado grande para pensar en esa opción. Cuando empezó a proponérselo no sabía dónde acudir. Ahora existe un teléfono de ayuda a las mujeres maltratadas, pero en la época en la que ella empezó a sufrir malos tratos, apenas había nada.

He hablado de mujeres maltratadas. A mí no me gusta llamarlas así. Prefiero la definición de la *ley autonómica catalana 5/2008, de 24 de abril, del dret de les dones a erradicar la violència masclista*, que habla de mujeres que están en situación de violencia y, por tanto, de circunstancias transitorias. Lo prefiero así. Más vale huir de etiquetas que son difíciles de superar y que, más allá de movilizar cierta conmiseración, llevan implícita una carga de victimización que sitúa a la mujer como agente pasivo, sujeto a cierta inmovilidad. Desde luego que no hay que negarle a nadie su condición de víctima, en tanto que ha sido objeto de una agresión. Pero el verdadero proceso de recuperación de estas mujeres empieza por desplazar su posición de víctima a la de agente activa, capaz de retomar y dirigir las riendas de su vida.

Debo reconocer que, al conocer a Antonia, me costó imaginar que alguna vez pudiera realizar este proceso. Fui víctima de mis propios prejuicios (desgraciadamente todos los tenemos, los profesionales también) y por

esa visión perniciosa en torno a los clichés que a veces nubla la mirada profesional «objetiva». Ahí hay también un recelo subyacente, pues la gran mayoría de personas (y más si poseemos algún tipo de saber relacionado con ellas y su psique) nos consideramos a salvo de determinados sucesos, cuando en realidad nadie está libre de que le pueda suceder algo parecido a lo que le ocurrió a Antonia. Todas nosotras podemos encontrarnos con alguien encantador que, con el tiempo, nos vaya descubriendo su lado más perverso... Quizás estaríamos en situación de violencia por poco tiempo; pero a nivel epidemiológico, podríamos pasar a formar parte de alguna que otra estadística.

Como decía, pensamos que si una persona ha estado tantos años atrapada en el círculo de la violencia, es probable que nos encontremos ante alguien con poco carácter, sin recursos, limitada..., y juzguemos su manera de afrontar la vida sin darnos cuenta de la fuerza que se necesita para sobrevivir a una relación de maltrato.

Llevo aquí un par de meses. Al principio vine para quedarme solamente quince días. Me dijeron que después debería trasladarme a otro sitio. La verdad, no entiendo muy bien por qué. Yo aquí estoy bien, y con lo que me costó salir de casa y aprender a confiar en esta gente (educadoras, psicólogas...), no quería ni imaginarme tener que empezar otra vez en otro lugar. Creo que he tenido suerte, porque no encontraban sitio para mí. Aquí me siento como en casa, solo que mucho más cuidada y respetada. Ojalá no tuviera que marcharme nunca.

Finalmente, Antonia se quedó en nuestro recurso: una residencia que atiende a mujeres con trayectorias vitales muy diferentes y problemáticas diversas, también con plazas concertadas de urgencia para mujeres en situación de violencia. Esto quiere decir que, al salir de su domicilio, ingresan en nuestro servicio, y en un par de semanas (aunque este periodo suele alargarse), se marchan a un recurso de larga estancia cuando ya tienen plaza.

Este periodo en un servicio de urgencia tiene su lado positivo, pues en ocasiones las mujeres necesitan un espacio para reflexionar sobre su decisión y valorar si quieren seguir adelante. No es un paso fácil tener que empezar sola de nuevo. Algunas de ellas no se encuentran todavía en el momento de poder asumirlo. Es necesario respetar los tiempos de cada una, que van unidos a su entorno y a su manera de entender las situaciones. El camino que han de recorrer las mujeres que abandonan su relación y su domicilio no es sencillo. Las cosas se complican cuando, una vez llegan al servicio y empiezan a relajarse y a confiar en nosotras, tienen que volver a empaquetar sus cosas para empezar de nuevo en otro lugar. Esto las llena de incertidumbre e inseguridad: caras nuevas, repetir otra vez tu historia a otros profesionales, etc. Yo misma tengo enormes dudas en torno a estos «tiempos», que son, sobre todo, los tiempos institucionales. Asumo que es necesario enmarcar la atención que se da a las personas y que las instituciones tienen su propia idiosincrasia y deben estar sujetas a ciertas reglamentaciones. También he conocido a personas que se han eternizado en los servicios sociales, cuyas trayectorias devienen crónicas en los modos de funcionar, ¿quién decide, sin embargo, el tiempo que necesita cada persona? ¿Podemos homogeneizar y generalizar todas las situaciones? Afortunadamente, creo que somos capaces de ser flexibles y ver «a la persona» (dejemos de hablar de «casos») y su situación de manera individual.

Antonia se quedará en nuestro recurso. Para empezar, hay pocas plazas disponibles en otros equipamientos, pero también valoramos que una mujer de su edad y con un recorrido tan largo con relación a la situación de violencia a la que ha estado expuesta, puede aprovechar muy bien el vínculo que ha establecido con nosotras para seguir aquí su proceso de recuperación. Si el objetivo principal, en toda relación de ayuda, es la confianza, podemos imaginar la dificultad de confiar en el otro por parte de una mujer que ha sido maltratada en su casa por quien debía ser su compañero. Una vez ha confiado en alguien, ¿no vale la pena sostener el vínculo durante el tiempo que lo necesite?

Sostener ese vínculo es posible en nuestro recurso. En otra parte quizás no podrían ni plantearse. Los recursos de larga estancia, por lo que conozco, acostumbran a ofrecer seis meses de acogida. Los hay que pueden ofrecer hasta dos años. En cualquier caso, sé que también tienen que flexibilizar estos plazos. Cuando una mujer ingresa en un servicio de este tipo, empieza un proceso que, por supuesto, no va a acabar en el momento de marcharse. Para empezar, deberá adaptarse al nuevo entorno, a aprender a relajarse y a coger confianza, a buscar trabajo y ahorrar, encontrar un piso en el que vivir, cuidar de sus criaturas (si las tiene), aprender el idioma (si no lo habla), etc., y sobre todo, llevar a cabo un proceso que le permita sanear aquellos aspectos más íntimos que han sido maltrechos por la relación de violencia...

Me acaban de llamar de un trabajo. Hoy tengo una entrevista. La verdad, no me imagino yendo sola a hablar con nadie. No sé si entenderé de qué me hablan. O si van a querer aprovecharse de mí. Mi educadora representante (¡uy!, quiero decir referente) me ha ayudado a hacer el currículum. ¡Anda, pero si hasta yo, que no he trabajado en mi vida en ningún sitio, tengo uno! La verdad es que a mi edad, ha sido una suerte que me llamaran... Estoy muy nerviosa, me he tomado un diazepam más de la cuenta, a ver si así consigo que dejen de temblarme las piernas...

Antonia ha tenido dos entrevistas de trabajo: una para cuidar a una persona mayor, la otra como limpiadora en unas oficinas. La primera oferta no nos acababa de parecer adecuada. Quizás no será bueno para ella, una mujer que se ha pasado la vida cuidando de los demás, en detrimento de su propio bienestar, que vuelva a adoptar un rol de cuidadora... Sin embargo, ¿quiénes somos nosotros para impedir que una persona haga aquello que se le ha dado bien siempre?, y sobre todo ¿sabemos qué piensa ella sobre esta oferta de trabajo?

Finalmente la han aceptado en el servicio de limpieza. Empezará a trabajar dentro de una semana. Vale la pena mirarla a la cara. Su expresión, su

sonrisa al contarte que sirve para algo, que alguien le reconoce su trabajo pagándole un sueldo, no tiene precio. Además, el pronóstico de salida del centro de Antonia no era muy bueno (55 años, sin experiencia laboral previa). Esto le augura un futuro más prometedor.

Ha llegado mi hora de salida. Estoy increíblemente contenta y naturalmente asustada. Me da una pena infinita marcharme y dejar a tantas personas atrás..., pero ha llegado el momento y tengo que atreverme a rehacer sola mi vida. Mis hijos están más cerca que antes. Me llaman, se preocupan por mí, y los veo todas las semanas. Mi «ex» sigue preguntándoles que dónde estoy y si voy a volver, pero ellos ya no le hacen tanto caso... He alquilado un pisito y ellos me ayudarán con los gastos. Mi trabajo me gusta, siempre se me ha dado bien limpiar, y he encontrado muy buenas compañeras. Hace un año no me podía ni imaginar que las cosas pudieran ser tan diferentes y, sobre todo, que pudiera irme tan bien. He tenido suerte, y he encontrado a personas que han creído en mí y me han tratado con respeto. Me marchó triste, pero satisfecha a la vez. ¡Hasta siempre!

Antonia se ha marchado por fin, después de un año. ¡Quién la ha visto y quién la ve! Se marcha contenta, más tranquila. Aunque a veces baja la mirada, ya no pide perdón por estar a tu lado. Lo mejor que hemos podido hacer por ella ha sido darle voz, permitirle expresar sus angustias y necesidades. Y creer que era posible salir adelante. ¡Cuán necesaria es esa mirada de confianza en las posibilidades del otro! Me admira su fortaleza y su sabiduría. Ojalá la vida la trate con un poquito más de suerte.

Ahora nos toca hacer el informe de salida. Necesario, por supuesto, aunque no dejo de pensar en lo odiosa que debe de ser la sensación de saber que hay un «expediente» con tus datos, con cosas escritas por otros acerca de ti; cosas que, por desgracia, a veces se escriben a la ligera, o contienen juicios de valor y observaciones poco contrastadas. En fin, así funcionan las cosas. No sé si hay otra manera de hacerlo. Me conforma-

ría con que todo se hiciera con el máximo respeto, el mismo que prodiga Antonia hacia los demás.

Un sistema que fracasa

Existen otras historias, tal vez con finales menos felices. Najat, por ejemplo, que ha convivido con Antonia en el mismo recurso, no ha tenido tanta suerte. Llegó aquí hace dos años. Apenas hablaba nuestro idioma. No llegó sola. Lo hizo con un hijo de dos años en los brazos que no decía ni una sola palabra.

Najat vino derivada por los servicios sociales, por un equipo que la atendió a raíz de una denuncia por violencia. Aunque no estuviera empadronada en aquella localidad, se encontraba allí en el momento de hacer la denuncia. No se trata de un detalle menor y da cuenta de las paradojas del sistema. La dificultad ha sido saber quién era su equipo profesional de referencia, y es que por errores burocráticos (en el mejor de los casos) Najat fue desempadronada. Por este motivo no puede demostrar que lleva el tiempo necesario viviendo en el país para poder regularizar su situación. Tampoco dispone de una trabajadora social a la que dirigirse en caso de necesidad. Al no disponer de papeles, no tiene derecho a ninguna prestación económica. La situación de precariedad es enorme. Najat sufre, además, problemas de salud mental: padece alucinaciones auditivas y olfativas que le impiden funcionar con autonomía. No puede ocuparse de ella, y mucho menos de su criatura. Todos estamos de acuerdo en que nuestro equipamiento no es el recurso que puede dar respuesta a sus necesidades. Sin embargo, ¿cuál lo puede ser? No existen servicios específicos de ayuda para personas en su situación. Tampoco parece viable –nos dicen– proporcionar una asistencia personal en caso de encontrarle domicilio.

Desde nuestro recurso hemos buscado servicios alternativos: residencias, pisos tutelados, etc. Nunca encaja con el «perfil» requerido, que acaba

siendo siempre muy acotado, definido, restrictivo, un tamiz demasiado encorsetado por el que tan solo pueden pasar pocas personas, como si se tratara de una empresa de selección de personal altamente exigente. Así pues, Najat no estaba lo «suficientemente cualificada» para ningún recurso, o bien le sobraba algún «atributo». El caso es que para ser merecedora de cierto tipo de soporte social, no vale cualquiera...

Después de dos años, ya no podemos seguir acogiéndola. Najat se marchará mañana. Ha cedido la guarda de su hijo a la Administración, que ya está en un centro de acogida. Se irá a vivir con una hermana, pero solo por unos días, pues tampoco puede ayudarla. Después, ¿quién sabe dónde irá a parar? Najat está sola, sin nadie que la pueda acompañar, ni siquiera escuchar... A la deriva.

* * *

A veces me pregunto si, en cada caso, hemos hecho todo lo que estaba en nuestras manos. En el caso de Najat, por ejemplo, aunque lo hemos probado, aunque hemos buscado e inventado todas las opciones posibles, nos hemos dado de bruces con un sistema que no funciona. Criterios administrativos y económicos se imponen a las necesidades de atención de las personas. Cuando pienso que estoy dentro de un sistema de ayuda que deja a tanta gente fuera, me planteo si realmente quiero formar parte de ello. Solo me puedo agarrar a las historias con finales felices para soportarlo.

No diré que no tenga dudas en mi trabajo cotidiano. De hecho, creo que es imprescindible tenerlas. Y, sobre todo, ser conscientes del lugar que ocupamos. Como profesionales no somos más que personas que estamos en posesión de un saber determinado que ponemos a disposición de otros y otras. Este hecho no nos convierte en seres superiores, ni mucho menos en seres todopoderosos. Tal vez estamos preparados para algunas

cosas pero habrá que asumir que nuestra tarea debe partir de la generosidad a la hora de acompañar a las personas, compartiendo con ellas esas herramientas que pueden facilitarles el camino. Es probable que esa deba ser la tarea, y poca cosa más...

12. La recuperación de la locura. Del camino terapéutico a la meseta nikosiana

por Raúl Velasco Sánchez

«De cerca nadie es normal.»

Caetano Veloso

«¿Qué es la razón? La locura de todos. ¿Y qué
es la locura? La razón de uno.»

Giuseppe Ressi

Me presentaré si me permiten como uno más de aquellos, de los muchos –y cada vez más– que han visto truncada su juventud por un diagnóstico psiquiátrico. No vienen al caso, al menos de momento, las causas, que fueron muchas, de mi sufrimiento y cómo este me legó ciertas etiquetas que me invalidaron socialmente. Porque a pesar de todo aquí estoy. Dispuesto a hablar sobre nosotros, los llamados locos, desde la perspectiva que da la experiencia viva y el conocimiento en primera persona, sobre esto que llaman locura y que si miro a mi alrededor, pienso que es una obligada compañera de viaje en un mundo donde la violencia y lo alienante está institucionalizado, normalizado

y normativizado de tal forma que el ser humano se ve abocado –si no cambian mucho las cosas– a ser víctimas de un orden social regido por lógicas verticales de poder o a la absoluta sumisión a unas reglas sociales que me resultan del todo perversas porque perpetúan la injusticia, la incompreensión y el desprecio a lo diferente. No es de extrañar, por tanto, que muchas veces me refugie en el acto literario y en aquellos recuerdos que se conservan vivos en la pátina de mi memoria como huella imborrable de una inocencia robada cuando uno va creciendo y ha de enfrentarse a eso que llaman realidad.

Os pondré algún ejemplo, a mis 33 años aún recuerdo cómo de niño me fascinaba mirar por aquel pequeño tubo en el que se distinguían formas geométricas de colores muy diversos. Lo que más me atraía de ese objeto era que dichas formas y dichos colores podían cambiar simplemente con el movimiento de una pequeña rueda situada a lo largo del tubo y que al querer volver hacia atrás, para observar de nuevo una de esas figuras, resultaba que ya no era la misma que hacía un instante. Como si lo que había visto hubiera sido un fogonazo, una diapositiva antes de ser autodestruida. La materia de los sueños se me presenta como algo similar, algo cambiante, algo que muta a partir de nuestro movimiento, que no es otro que el movimiento de la vida.

Seguro que muchos habéis jugado al «escondite inglés» o al «un, dos, tres, pica-pared» (como le llamamos en mi tierra). Más allá de la emoción que nos causara contar y girarnos cada vez más rápido, con el afán de pillar en movimiento a alguno de nuestros compañeros de juego y eliminarlo hasta la siguiente partida (el primer eliminado paraba), me quedo con esa imagen de girarse para mirar, y descubrir que todo ha cambiado, que la vida sigue su curso y que la partida aún no ha acabado.

Lo difícil de hablar de la memoria se genera precisamente en su carácter caprichoso, pues no siempre nos brinda lo que precisamos. Es

como una compañera a la que cada vez que miramos nos devuelve una escena distinta. De alguna forma nuestro estado de ánimo a la hora de empezar un relato, sobre todo si éste ha de ser fiel a uno mismo, se ve zarandeado por este sentimiento, que se va transformando con el paso de los años, del mismo modo que se modifica el paisaje que dejamos atrás a la hora de hacer camino. Quizás el truco esté en estar atento a ese relato con la intención de atrapar en pleno vuelo la manifestación fugaz del inconsciente, pero para eso me temo que es necesario mucho entrenamiento.

Hace poco leía que nuestro inconsciente es como un pequeño monstruo que todos llevamos dentro y que se le considera así porque representa la mayoría de aspectos que todos reprimimos desde pequeños, desde que nos obligan (con sutil chantaje) a hablar para conseguir el objeto de nuestros deseos, ya sea agua, un lavabo o un abrazo. El lenguaje es también aquello con lo que somos reconocidos, en una suerte de juego de espejos donde lo difícil, si es que es posible, es encontrar ese reflejo que nos defina tal y como estamos en cada momento. Porque el lenguaje –según Lacan– no está hecho para comunicar sino para gozar, y por esto acaba siendo el generador máximo de frustraciones. ¿Qué hacer? Benditas paradojas, porque si la palabra es la raíz del problema, la misma palabra es la solución, la palabra liberada de los corsés socioculturales, la palabra desnuda de lastres pasados, como ocurre a veces durante los sueños, para que así uno pueda identificarla y después pactar con ella. De ahí la importancia de la palabra como puente, como boya, como tabla de salvamento; es por esto, porque considero que dice más una palabra precisa que mil imágenes, por lo que me esfuerzo en encontrar aquella que abra las puertas y permita entrar la luz. La búsqueda de esos términos precisos, como agujas con las que atravesar las mariposas que vuelan en bandadas llenando mi pensamiento, es lo que da sentido a mi vida.

Quizás lo que me haga diferente de tanta gente que ha pasado por esto de la locura ha sido precisamente mi obstinación a la hora de pactar

con esos pequeños monstruos de los que hablaba hace un momento, junto al esfuerzo por sostener aquello que llaman psicosis durante la mayor parte de mi vida (aunque fuera tomando malos caminos, de los que no acabaría por salir indemne).

Tengo la suerte de recordar mi primera alucinación, la cual viví a los tres años de edad, una de esas vivencias que te marcan de forma implacable y que sabes desde el mismo momento en que la vives que es de esas cosas que más vale no explicar (ya que fulminaba con mis superpoderes de niño cabreado a toda mi familia y a varios médicos del Hospital San Juan de Dios de Barcelona a base de rayos salidos de la nada, para después devolverles la vida con la misma magnanimidad que se le supone a los dioses). El resto de mi infancia y de mi juventud se podría reducir a un esfuerzo por sacar provecho a esa vivencia, que me marcó de forma inevitable; es decir, un esfuerzo dirigido a sacar provecho de lo que yo identifiqué, por un lado, como un gran y terrible poder y, por el otro, como fruto de mi portentosa imaginación. En esa dualidad me moví durante años, alimentando y descargando toneladas de sospecha; solo podía ser dos cosas en mi vida: el azote de Dios o escritor, y por prudencia me decidí por lo segundo. Así que el aprendizaje literario y su juego fueron la muleta o el andamio que sostuvieron durante más de veinte años mi mente, evitando que la psicosis desmoronara mi imaginario. Ahora, mientras escribo estas líneas, vuelvo la vista atrás y me doy cuenta de que muchos errores que cometí en mi vida no solo fueron causados por la inexperiencia o la estupidez, sino que eran una especie de decisiones desesperadas dirigidas a salvaguardar aquello que sostenía y soportaba mi estructura mental. Eran conductas que se generaban en un intento de sanar o al menos justificar mi trayectoria vital, truncada desde bien pequeño por el delirio y su misteriosa opacidad. La búsqueda de un reflejo fiel, de un interlocutor ideal que me ubicara en una manera satisfactoria de estar en el mundo, o lo que es lo mismo, la pesquisa de ese rol que me aportara estabilidad, autocontrol y libertad atraviesa transversalmente casi toda mi infancia y adolescencia.

Pasados los años, poco después de haber cumplido los 23 y con la enfermedad de mi madre (un cáncer de colon en fase cuatro) en ciernes, todo se vino abajo. No quería, no estaba dispuesto a seguir esforzándome por sostener algo como mi vida que carecía –o eso me parecía a mí en aquel entonces– de sentido. Fue una pataleta, llena de rabia, llena de dolor, llena de frustración, llena de miedo y soledad, en la que aparté al Otro social de mi vida. ¿Dónde estaba mi premio por haber sufrido tanto? En lo que Freud llamaría una crisis neurótica narcisista, me cerré en banda, negando todo aquello que me había ayudado, posiblemente porque perdí la ilusión, las ganas de seguir sosteniendo una carga vital que se me hacía demasiado pesada, después de varias decisiones equivocadas. Mi primer contacto con un psiquiatra estaba planeado precisamente para descansar de todo aquello. Pretendía (en mi ignorancia) tomarme unas vacaciones para poder regresar más tarde con las pilas cargadas. Ahora sé que me hubiera ido mejor marchándome a un balneario. La medicación supuso una especie de telón de acero que no dejaba entrar ni salir nada. Esto se tradujo en una absoluta incapacidad para gestionar como había hecho durante dos décadas mi psicosis, y anulados los sustentos, el derrumbe fue total. Anulada mi capacidad de razonar y de sentir (aunque fuera de forma extravagante), castrada de la forma más absoluta lo que una buena amiga llama la razón delirante, perdí el control de mi mente, que se fue a refugiar en el delirio más perverso. Sucesos que, desde pequeño, desde aquella primera alucinación criminal, habían sido expulsados de mi imaginario, regresaron a mi vida en forma alucinatoria, llenando mis días y mis noches de una auténtica batalla contra la culpa. Pero hubo algo mucho peor... Huellas cubiertas de sedimento caótico, caminos que se abren y se cierran entre una maleza que nos obliga en muchos casos a desandar lo andado. Estelas que se desvanecen en un océano infinito. Borradas por las olas del tiempo... Poesía barata (la mía), porque no hay palabras que justifiquen el enorme absurdo que me parecía en aquellos momentos la vida y sus juegos de equilibrista.

Porque a algunas personas, entre las que me incluyo, en el mismo momento en que sacamos hacia fuera todo el dolor que llevamos guardado, en el mismo momento en que nuestro entorno (demasiado ocupado en mantener el frágil sustento que aguanta sus rutinas) se alarma –porque lo incomprensible está codificado para ser alarmante, peligroso y objeto de temor– ante la imposibilidad de entender de dónde vienen estas conductas extrañas, que han erupcionado partiéndolo todo: estructuras, lenguajes, significados, sentimientos, relaciones, cometamos una especie de delito social que exija una pronta condena. Porque los locos explotamos y a la vez implosionamos en una suerte de desgraciada incomprensión social. Es en esos momentos en los que caemos sobre las duras camas del psiquiátrico, donde nos diagnostican con etiquetas terribles en las que no nos reconocemos, donde nos medican con drogas que nos impiden pensar, sentir, razonar como hasta ese momento habíamos hecho. Es en un hospital tan poco hospitalario como el psiquiátrico, donde somos separados del resto de enfermos por sendas puertas cerradas a cal y canto, porque aunque digan que ya cayeron los muros de las antiguas instituciones, sigue habiendo otros muros, otras puertas, como fronteras cerradas para que quede bien claro que no somos normales, que estamos locos, o lo que resulta más aterrador, no estamos locos, somos enfermos con cerebros enfermos, somos enfermos que no tienen en teoría ningún control sobre su vida, su sufrimiento y su dicha.

Mientras que el resto de locos (los que hay más allá de las puertas del psiquiátrico) luchan cada día por sostener los vaivenes emocionales que les provocan los embates de la vida, nosotros, los que hemos pasado por aquí dentro, desde el mismo momento en que nos diagnostican y asumimos, como niños buenos y sumisos, que somos y seremos enfermos crónicos, víctimas del ir y venir de ese cajón de sastre que todo lo explica y no describe nada llamado «dopamina» durante el resto de nuestras vidas, nos vemos obligados a renunciar a nuestra identidad, a nuestra experiencia, a nuestros valores, a nuestras creen-

cias, a nuestros sueños e ilusiones, y lo que es peor, renunciamos a todo aquello que seguramente fue causa real y que como real que es resulta difícilísimo, sino casi imposible de explicar a las primeras de cambio.

Así, con la personalidad desestructurada, despersonalizados diagnósticamente, con las emociones aplanadas por la química farmacológica, flotamos a la deriva en una sociedad hostil, depredadora, voraz, donde la sutil violencia a la que todos los seres humanos somos sometidos cada día va desmembrando las posibilidades reales de cambio... Las voces, las fantasías, las pesadillas pueden haberse detenido. Pero no se tarda en descubrir que en realidad solo se ha sustituido una pesadilla por otra, que existe una ley no escrita que nos sitúa a partir de entonces en la marginalidad tanto económica, como social más absoluta.

Son otros muros, otras murallas, en este caso invisibles, las que sitúan al loco en el lugar del discapacitado total, aquel que ni puede, ni debe decidir sobre las cuestiones importantes de su vida. Estas murallas nos separan de los otros y su materia consistiría en un amasijo de falsas creencias, prejuicios, estigmas, miedos y golosa irresponsabilidad. De murallas hay tantas como grupos sociales denostados, ninguneados, anulados cuando se confrontan con un otro social que se cree superior. Es desde esta lógica de las relaciones de poder y la ignorancia desde donde se construyen los prejuicios. En el momento en que alguien piensa que es mejor, más libre, más capaz que otra persona porque esta última tenga algunas dificultades, y esta idea le impida acercarse a él, de pura soberbia, se levanta un muro invisible. Creo, ya lo he dicho antes, que todos los seres humanos tenemos ciertas dificultades para sobrellevar la vida –solo que las de algunas personas son más evidentes que las de otras– por lo que todas las personas de este planeta seríamos en cierto modo discapacitados. Desgraciadamente las personas tendemos a pensar que «las taras físicas, emocionales, etc.» son exclusivas de los demás, porque nuestro ego nos impide hacer una

reflexión autocrítica sobre nuestra conducta, quizás porque de otra forma no seríamos capaces de soportar la carga simbólica que supone admitir nuestra discapacidad. Esto no sería un problema si participáramos socialmente de una lógica donde la horizontalidad, el respeto hacia el otro y su enorme diversidad fueran los valores imperantes, en contra de la uniformidad global que parece que se nos quiere imponer desde los mecanismos de poder. Porque considero que el problema no es una etiqueta determinada. Las etiquetas son solo eso: etiquetas. Estas se convierten en estigmas cuando se asocian a ideas negativas por parte del afectado o la sociedad, ideas que varían su significado según las culturas, las creencias, las experiencias y las subjetividades. Hoy en día resulta muy difícil mirar a alguien a quien se le ha colgado una etiqueta, y se ha acabado por identificar con ella, en un lugar distinto a la casilla en la que se le ha encerrado socialmente. En estos casos debería ser la misma sociedad que lo etiquetó quien, a juzgar por sus actos y su esfuerzo, lo situara en otro lugar, pero parece que esto no interesa demasiado. En salud mental, por una crisis, la mayoría cargamos con el peso del diagnóstico toda nuestra vida, hasta el punto en que la misma etiqueta puede acabar suplantando la identidad del sujeto, máxime cuando en el momento del diagnóstico se pone tanto énfasis por parte de los profesionales en la aceptación y cronicidad del mismo. Quizás por esto prefiero hablar de problemas reales que no de memorizar el DSM-IV. Las limitaciones propias y del entorno sumadas a los indeseables efectos secundarios de los psicofármacos hacen muy difícil que una persona diagnosticada se recupere.

Además, me resulta cuanto menos curioso comprobar cómo estudios antropológicos revelan que en un país tercermundista como Sri Lanka, donde en algunas tribus un brote psicótico es entendido socialmente como una posesión «mágica» por parte de los antepasados del sujeto y este es apreciado o al menos no excluido o rechazado por su condición, exista una mejor evolución de los afectados respecto al todopoderoso Occidente y sus modelos de normalidad y manuales

diagnósticos. Por alguna razón, estos estudios tienen menos interés en los medios de comunicación que los ensayos clínicos o la salida al mercado de un nuevo psicofármaco. Mientras tanto, la imagen que se proyecta en los mismos medios de la locura se relaciona directamente con peligrosidad o incapacidad.

Aparte de esto es desde el contacto directo con la comunidad desde donde se desmontan los estigmas (este y el que sea). Cuando uno se ve obligado a desinstalar de la categoría social a alguien a quien ha estigmatizado porque no asume el rol que se le presupone es cuando el estigma tiende a desmontarse (a caer por su propio peso). Yo he salido del armario hace mucho, y por todo lo que hago, y donde lo hago, y con quien lo hago nadie me considera ni un enfermo, ni un esquizo, sino un tipo simpático y algo alocado. Desgraciadamente, a mí se me coloca en el lugar de la excepción, e incluso, a pesar de los muchos médicos que afirmaban antaño mi absoluta pérdida del juicio, ahora según aquellos psiquiatras que al conocerme no reconocen a un esquizo como manda el DSM o como Dios manda, que para el caso son lo mismo, me dicen que mi caso es un claro ejemplo de mal diagnóstico. Lo que sea por no manchar las decisiones de la A.P.A y su bendito consenso.

El psiquiatra Manuel Desviat nos recuerda lo difícil que les resulta articular una ética a profesionales como él con estas palabras: «Si es aún difícil la introducción de normas y protocolos que garanticen la eticidad de la práctica médica en general, es fácil adivinar las resistencias, las trabas, las confusiones en la atención psiquiátrica, donde los pacientes más graves –los psicóticos– han sido considerados, cuando menos, unos menores más ó menos perversos precisados de tutela de por vida, y los menos graves –los neuróticos–, unos inmaduros inestables y de poco fiar». Los psiquiatras, como estandartes de esta herramienta de control social disfrazada de ciencia de la salud que resulta ser la psiquiatría, son causantes o altavoces o brazos ejecutores de un abuso descarado

contra los derechos¹⁰ de las personas que, como yo, hemos acudido a los servicios de salud mental esperando ser comprendidos y acabamos siendo silenciados de la forma más taxativa posible. Estos personajes, que se presentan como los guías del camino terapéutico, los dueños del SABER –así en mayúsculas– sostienen el monólogo científicista, imposibilitando desde su negación al diálogo, en la mayoría de casos la re-estructuración identitaria, siempre que ésta se salga del angosto sendero del protocolo tutelar impuesto. Palabras no dichas, palabras negadas, palabras silenciadas, subjetividades y saberes velados por los procesos denominados como terapéuticos y por la incrustación en los sujetos de una lógica en tanto paciente. Hablo de procesos a través de los cuales se nos entroniza como individuos sufrientes en una doble realidad de paciente y de enfermo mental y se asfixian nuestras posibilidades de ser o de estar fuera de esa identidad enferma.

Por su parte, estos profesionales de la salud que se disfrazan bajo una capa de distante seriedad y que aunque deben arreglar la vida de cada paciente, muchos no son capaces de manejar la lavadora, esconden bajo una pulcritud y un orden del todo impostados, quién sabe qué perversas mezquindades. Dicho de otra forma, quien se esconde tras una máscara de fría pulcritud suele esconder oscuras intenciones. Así veo a los protocolos y a aquellos que los siguen a rajatabla. Estas creaciones de la ciencia Psi y su presunta democracia no dejan de ser un mecanismo que si ayuda a alguien es al profesional, porque le permite juzgar sin ser juzgado, sentenciar desde la privilegiada posición de quien tiene

10. Por poner algunos ejemplos desgraciadamente generalizados y con poquísimas excepciones –solo se me ocurre el centro de Tohén (Ourense) desde la dirección de la doctora Chus Gómez, psiquiatra a la que quiero y admiro–, como el ser desnudado en el momento del ingreso ante dos miembros del personal de enfermería (Hospital de Terrassa), la contención mecánica que me aplicaron durante un ingreso voluntario por no poder dormir y querer charlar con una enfermera muy concentrada en rellenar un cuaderno de autodefinidos, la ingesta de medicación involuntaria, los registros anales después de las visitas de mis padres en la clínica de patología dual de Martorell, etc., vulnerando de esta forma resoluciones nacionales e internacionales.

el poder y el conocimiento de lo socialmente establecido. En otras palabras, ¿qué pasa cuando el profesional no se sitúa o no se ha situado nunca en el otro lado? Salvo en algunas excepciones, porque siempre las hay, el resultado es un mal profesional, simplemente porque es incapaz de empatizar con sus pacientes. Estar al otro lado, aunque sea de forma simbólica, siempre ayuda. Como dice un buen amigo: huye de aquel que se considere totalmente cuerdo, porque suelen ser muy peligrosos. De esta forma, el llamado acompañamiento terapéutico acaba siendo una instancia clínica y ética del pastoreo. Me refiero al pastoreo, a pastorear, con el ánimo de ridiculizar la palabra acompañamiento. Acompañar para mí sería aquello a lo que se refería Albert Camús («No camines detrás de mí, puedo no guiarte. No andes delante de mí, puedo no seguirte. Simplemente camina a mi lado y sé mi amigo»), pero si uno se pasa por la mayoría de servicios de salud mental, acaba siendo una palabra cargada de todo un campo semántico que concierne al paternalismo, a la caridad, a pasear al rebaño, a volver a los locos dóciles, a una especie de mansedumbre en la servidumbre.

Fue una suerte regresar de ese mundo. En Radio Nikosia, que fue la primera radio española en importar la idea fundacional de Radio La Colifata –en palabras de Alfredo Olivera, director de dicha emisora– «crear lecho para que fluya el río» o lo que sería lo mismo, crear un marco desde el cual la persona pueda encontrar espacios para el decir, para estar, para ser más allá de lo que dicta su diagnóstico, y pueda, al mismo tiempo, transmitir o canalizar todo aquello que tradicionalmente le ha sido negado. En esta meseta nikosiana, volví a valorar al Otro social. En Nikosia encontré un grupo cuya motivación era poder expresar en un medio de comunicación aquellas opiniones personales y/o colectivas que no encontraban eco en el resto de medios. Su finalidad era dar una visión naturalizadora de la locura, de su sufrimiento y de sus goces, de sus inocencias y de sus perversiones. Más allá de considerar normal aquello que decían y/o hacían, preferían considerarlo como algo natural, en el sentido de que es parte de lo humano,

de los dolores humanos. Naturalizar no significaba pasar de ello, al contrario, tiene que ver con un acto de no segregación, entenderlo como parte de la naturaleza humana, una naturaleza que merece ser cuidada en ocasiones y que necesita que le pregunten si quiere o necesita esos cuidados, huyendo además de conceptos excluyentes como lo considerado «normal» –que es aquello que consigue transformar lo diferente en patológico.

A partir del 2008 y de la consolidación de la Asociación socio-cultural Radio Nikosia –cuyos estatutos fueron firmados por 45 personas, 40 de las cuales teníamos algún tipo de etiqueta psiquiátrica–, nos establecimos como una entidad multidisciplinar que busca trabajar la salud desde ámbitos comunitarios y culturales, a partir de prácticas y dinámicas de participación permanente en la comunidad. Nuestra misión u objetivos principales se centraron en la necesidad de generar instancias para la resocialización, el restablecimiento de las redes sociales de los afectados, así como la recuperación de un rol activo, con sentido, dentro de la comunidad y sus dinámicas. Al mismo tiempo, la tarea se centra en una labor conjunta para, con, y hacia la sociedad, ante la necesidad de la deconstrucción del estigma en tanto generador de un tipo de sufrimiento que suele denominarse, social. La asociación nikosiana sería una entidad cultural y social que se mueve entre ambos campos, de eso se trata. La salud es un tema que puede tratarse también en la plaza pública, en el mercado, en el corazón de la ciudad. Después de varios años colaborando y reflexionando horizontal y grupalmente, entre todos nos fortalecimos con lecturas, recomendaciones, correcciones, argumentaciones, etc. Como si todo el colectivo se hubiera hecho más cargo de Nikosia, terminamos de apropiarnos de nikosia como espacio justamente propio. Es desde entonces cuando muchos aprendimos, por ejemplo, que de enfermedad mental solo hablan los mass media, que ni siquiera la misma psiquiatría refería dicho término ante la inexistencia de evidencias científicas. Es por eso por lo que, por la inconsistencia de la psiquiatría como disciplina y su incapacidad para

solucionar los sufrimientos que suelen surgir del contacto del individuo con su entorno, su habilidad para diagnosticar y su incapacidad para curar, su funcionamiento cada vez más protocolizado, preferimos utilizar tanto la palabra locura como la de loco o loca para definir una problemática que tiene que ver (trasladándonos a su etimología latina referida al *locus*) con el lugar que ocupa el Otro para nosotros y el lugar que ocupamos para el Otro social imperante. Por tanto, tendría que ver con el lugar donde hemos sido ubicados socialmente aquellos que hemos sido rechazados por nuestras diferencias en la manera de sentir o interpretar la realidad estructurada en el discurso oficial. Es en este marco en el que Radio Nikosia resulta una instancia de posibilidades que se reproducen e interconectan entre sí en los diferentes espacios donde se alza la voz de sus miembros. Esta interconexión dentro de una estructura horizontal, sin jerarquías, donde cada voz es igual de valiosa, es uno de los principales motivos por el que distingo rasgos rizomáticos dentro de su organización. Siendo a su vez la lucha contra el estigma, el acto creativo y la pedagogía social, aquellos rasgos afines que darían estabilidad y sentido a Nikosia como meseta, sustentados a su vez por el enorme respeto que sentimos los nikosianos entre nosotros. Como si de una familia auxiliar se tratase: todo lo que afecta al grupo o a una de las partes tiene repercusiones en nuestro funcionamiento como cuerpo u organismo en constante cambio y evolución.

De esta forma la radio funcionó como una suerte de altavoz para la palabra tradicionalmente velada. La idea era que fuese un espacio propio para así darle forma a ese intento de hablar de la locura desde la voz que la sufre. Siempre decimos que Radio Nikosia increpa a la locura, la cuestiona, se refugia en ella, la expulsa, la redefine, la ubica en el lugar de lo «normal», la abraza, convive con ella y sus vaivenes, la padece¹¹. Somos personas que buscan comunicar y comunicarse como una estrategia en pos de deconstruir las bases del propio sufrimiento.

11. <http://radionikosia.org>

He podido salir del papel que se me había asignado socialmente –como enfermo mental– y he asumido nuevos roles, con nuevos significantes poseedores de una carga simbólica diferente, como son el de redactor, locutor, productor, escritor, pintor, conferenciante, etc. De esta forma, una vez abandonada la identidad diagnóstica que me fosilizaba en cierto modo, he podido llegar a otras posibilidades de pensarme como individuo, desprendiéndome por el camino de ideas que lastraban mi funcionamiento respecto al otro. Al pensarme como otros, he podido incluir a muchos otros en mi vida y esos otros me han ido incluyendo en las suyas.

A día de hoy sigo delirando (a pesar de la medicación que tomo periódicamente y que se ha reducido un 80% desde que entré en la radio), pero al evolucionar mi forma de pensar y, por tanto, de relacionarme con el mundo y con el Otro, ha cambiado mi forma de razonar y relacionarme con mi locura. Almudena (mi mujer) ocupa en este apartado un papel importantísimo, como imagino ocupó yo en su vida, ya que es mi nuevo sustento, mi nueva muleta, es la ventana que me abre hacia los demás y que me recuerda a diario (como en un Expediente X muy particular) que la verdad está allí afuera. El amor y sus rutinas, a pesar de la locura, son las mejores medicinas. Junto a ella, la literatura vuelve a formar parte indisoluble de mi día a día, ayudándome a espantar los fantasmas, después de bucear en mi imaginario en busca del germen de una buena historia. Todo el trabajo, todo el esfuerzo realizado durante esos 23 primeros años de vida se han convertido en la base de mi corpus de escritor, una base firme, bien cimentada por años de lecturas, donde construyo cada día mi futuro desde la tranquilidad que supone saber que, al acabar, ese Otro amigo juzgará mi esfuerzo y mi inspiración. La fantasía de los relatos no solo huye de cualquier categoría diagnóstica, sino que desde el delirio que supone en sí misma me ayuda a comprender y a soportar nuevamente mi vida, dando respuestas a los enigmas que ella misma plantea en su estructura. Aquella donde lo sutil, lo etéreo, lo vaporoso recobra la

importancia que en la fugacidad del día al día, cuando uno se ve apremiado por la urgencia, no siempre es capaz de identificar.

