

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**TRABAJO FINAL DE INVESTIGACIÓN
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA**



**MODOS DE ESTAR EN CONTEXTO DE ENCIERRO:
LAS VOCES DE LOS ADOLESCENTES PRIVADOS DE LA LIBERTAD EN
COMPLEJO ESPERANZA**

AUTORA: BURCHARDT, INÉS

ASESORA: MGTER. ANA MARÍA CORREA

MIEMBROS DEL TRIBUNAL EVALUADOR:

ANDREA MILESI
RAFAEL CARRERAS
SILVINA BUFFA

CÓRDOBA, 2013

Universidad Nacional de Córdoba – Facultad de Psicología

Título: Modos de estar en contexto de encierro: Las voces de los adolescentes privados la libertad en Complejo Esperanza.

Autora: Burchardt, Inés

Asesora: Mgter. Ana Correa

Resumen: El presente trabajo consistió en reconstruir las trayectorias educativas de adolescentes privados de su libertad en Complejo Esperanza, para reconocer los sentidos que asignan a la educación en contexto de encierro. Con un diseño cualitativo, se realizaron entrevistas en profundidad individuales y entrevistas grupales/grupos focales.

Como supuesto se considera que ante el fracaso de las instituciones que inscriben al sujeto en lo social es llamada a intervenir la justicia. En efecto, se interroga sobre las finalidades que procuran transversalmente las instituciones penales y dónde residen los principales obstáculos o impasses para estar insertos en lo social.

Se pudo constatar que en las trayectorias de vida de los adolescentes no hubo interés por sus vivencias y experiencias. Sus modos de estar/habitar los habilitan escasamente en el despliegue de la experiencia de sí, lo cual da cuenta de posicionamientos subjetivos de fragilidad. En sus experiencias educativas se conjugan presiones para terminar los estudios y cumplir con expectativas de los adultos, e intereses para evitar el castigo del encierro. Esto pone de manifiesto que la educación en este contexto de encierro se ve constreñida por prácticas y discursos propios del sistema penal, restando potencia al estímulo de la autonomía del sujeto. Claramente, las instituciones no han provisto de sistemas simbólicos que posibiliten referentes estables de significación, los estimulen a ser parte de ellas y a armar algún proyecto de vida.

Abstract: The present study consisted in a reconstruction of the educational path of teenagers deprived of their freedom in Complejo Esperanza, in order to recognize the meaning they assigned to their education in a confinement setting. In a qualitative manner, we have conducted deep personal interviews as well as group interviews/focus group.

We considered that upon the failure of the institutions that socially inscribe the subject, justice and the judicial system were called to intervene. In fact, we examined the transversal purposes of the criminal institutions and where the main obstacles or impasses for subjects to be socially inserted reside.

We could confirm that in their life trajectories there were not any interest in their experiences. Their ways of being/inhabit their circumstances hardly prepared them to have a meaningful experience of themselves; this accounts for the fragility of their subject positions. Their educational experiences were signed by the pressures of having to finish their studies and fulfill the adult's expectations on themselves, and an interest in avoiding the punishment of confinement. Therefore, education in a confinement setting is constrained by practices and discourses that belong to the criminal system and discourage the autonomy of the subject. Clearly, institutions have not been able to provide a symbolic system that allows a stable reference, encourages a sense of belonging and promotes a life project.

Palabras Clave: Educación en contexto de encierro – Trayectorias educativas – Sentidos – Modos de estar - Adolescentes privados de la libertad.

*A los cuatro protagonistas que hicieron posible
este proyecto, por su valentía para compartir
sus experiencias de vida.*

AGRADECIMIENTOS

A mi familia y mis amigos, compañeros de ruta en la distancia o la cercanía, por su apoyo incondicional y por acompañarme en esta aventura.

A mi directora de tesis, Ana Correa, por su constante orientación y contención para la realización de este proyecto.

A Ileana Guerrero y Norberto Burchardt, por su colaboración mediante lecturas y aportes para la redacción de este informe.

A los docentes de Complejo Esperanza que colaboraron con este proyecto aportando con sus conocimientos y saberes.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	8
CONTEXTO INSTITUCIONAL DE CENTROS SOCIOEDUCATIVOS, en Córdoba	12
1 - ACERCA DEL COMPLEJO ESPERANZA	12
2 - CONDICIONES SOCIO-HISTÓRICAS Y JURÍDICAS DE LA INSTITUCIÓN DE ENCIERRO PARA NIÑOS/AS Y ADOLESCENTES EN ARGENTINA	15
2.1 - <i>La transformación legislativa.</i>	24
2.2 - <i>El caso de la provincia de Córdoba.</i>	26
3 - DEL PARADIGMA DE LA SITUACIÓN IRREGULAR AL PARADIGMA DE LA PROTECCIÓN INTEGRAL	28
PRIMERA PARTE: APROXIMACIONES TEÓRICAS	31
CAPÍTULO I: EDUCACIÓN EN CONTEXTO DE ENCIERRO, ¿UN DERECHO?	32
1 - LA TRANSVERSALIDAD DE LAS INSTITUCIONES: ¿Cuál es la finalidad del encierro?	32
2 – UNA INSTITUCIÓN ORIENTADA A AISLAR, SEPARAR Y CASTIGAR	33
2.1- <i>Adolescentes en el sistema penal.</i>	34
3 - LA PERSPECTIVA DE DERECHOS HUMANOS	35
4 - EDUCACIÓN COMO UN DERECHO	36
CAPÍTULO II: MARCO DE REFERENCIA PSICOSOCIAL DE LA PROBLEMÁTICA	40
1 - EL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN Y PRODUCCIONES DE SUBJETIVIDAD	40

1.1 - <i>Internalización de la norma.</i>	40
1.2 – <i>Construcción de sentidos.</i>	41
1.3 – <i>Insignificancia o vaciamiento de sentidos.</i>	43
1.4 - <i>Producción de subjetividad/es.</i>	44
SEGUNDA PARTE: METODOLOGÍA	45
CAPITULO III: ENFOQUE METODOLÓGICO	46
1- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS	46
2 - DISEÑO METODOLÓGICO	48
2.1 - <i>Población y selección de la muestra.</i>	49
2.2 - <i>Técnicas de recolección de la información y producción de datos.</i>	50
2.3 – <i>Entrevistas en profundidad: Trayectorias de vida.</i>	52
2.4 - <i>Análisis e interpretación de la información.</i>	55
TERCERA PARTE: RESULTADOS Y DISCUSIONES	57
CAPITULO IV: RECONSTRUCCIÓN DE TRAYECTORIAS	58
EDUCATIVAS DE ADOLESCENTES PRIVADOS DE LA LIBERTAD	
1 – TRAYECTORIAS EN LA VIDA COTIDIANA	58
1.1 - <i>Acciones o quehaceres cotidianos de los adolescentes.</i>	58
1.2 - <i>Preferencias, gustos e intereses de los adolescentes respecto de sus quehaceres.</i>	64
1.3 - <i>Afectaciones que mueven y conmueven a los adolescentes.</i>	67
CAPÍTULO V: LECTURA Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	74
1 – NÚCLEOS INESTABLES DE LAZOS DE FAMILIA	74
1.1 - <i>Armar, desarmar y rearmar configuraciones familiares.</i>	74
1.2 - <i>Imaginar, crear el “rescate” en familia.</i>	75
1.3 - <i>Dudas, deseos y ambigüedades de la función de la familia .</i>	76
2 - LAS FORMAS DE HACER CON OTROS (ASOCIATIVIDAD)	80

2.1 - <i>La banda del barrio.</i>	80
2.2 - <i>Actividades que los “meten el lío”.</i>	81
2.3 - <i>Del lío al código.</i>	84
2.4 - <i>“Meterse” y “perderse” en las drogas.</i>	87
2.5 - <i>“Meterse” en/con la justicia.</i>	90
3 – ESTAR FUERA DE LA ESCUELA ES QUEDAR FUERA DE LO SOCIAL	92
3.1 - <i>¿Qué dicen de la escuela?</i>	92
3.2- <i>Vivencias, registro ante la expulsión de la escuela (u otra institución).</i>	95
CONCLUSIONES	99
BIBLIOGRAFÍA	104
ANEXOS	112

INTRODUCCIÓN

El presente proyecto surge a partir de la experiencia de la autora como ayudante alumna extensionista en 2011 en el Programa Observatorio de Prácticas en Derechos Humanos y el Programa Universidad, Sociedad y Cárcel de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Córdoba y ante la recepción de una solicitud de intervención desde la perspectiva de Derechos Humanos, en el “CENPA Paulo Freire” Anexo I en Complejo Esperanza, Córdoba. La demanda se fue configurando a partir de problemáticas emergentes ante las transformaciones institucionales, donde se comprometen el Ministerio de Educación a través de la Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos de quien depende dicha escuela y la Subsecretaría de Niñez, Adolescencia y Familia¹, del Ministerio de Desarrollo Social, de quien dependen los centros socioeducativos. La reciente localización edilicia de la escuela fuera de los centros socioeducativos ha provocado nuevas dificultades y desafíos a los agentes implicados en educación dentro del Complejo.

El inicio fue un trabajo de aproximación mediante observaciones participantes en Complejo Esperanza y en la escuela, utilizando la técnica de registro etnográfico. A esto se sumaron entrevistas abiertas y conversaciones informales con informantes clave, lo cual permitió una primera aproximación a la vida en la organización institucional y un acercamiento a las prácticas institucionales. La sistematización de esa información ha orientado la elaboración e implementación de este proyecto. En este sentido, resulta clave destacar que la observación participante implica una flexibilidad que “revela la imposibilidad que tiene el investigador de definir, por anticipado y unilateralmente, qué tipo de actividades es necesario observar y registrar...” (Guber, 2004, p.173).

Esta investigación resulta pertinente al campo de la Psicología pues posibilita visibilizar los modos en que las prácticas humanas reproducen y

¹En adelante SENAF.

transforman las instituciones, e impactan en las condiciones de existencia de los sujetos -adolescentes privados de su libertad- en sus formas de pensar, sentir y construir proyectos, produciendo subjetividad. Este estudio de aproximación a los sentidos construidos sobre la educación en contexto de encierro permite además comprender el lugar que adquiere la educación en ese contexto y cómo interviene en las trayectorias y proyectos de vida de los adolescentes. En este sentido, es relevante abordar la educación como derecho, pues posibilita la inscripción del sujeto en lo social y se constituye en una vía para la inclusión social.

Sin embargo, la problemática de los niños/as y adolescentes que han transgredido la ley es compleja y en nuestra provincia tiende a ser respondida con mayor punición y castigo a puertas cerradas; por ello, este abordaje implica una reflexión crítica sostenida sobre los efectos que producen estas instituciones en adolescentes que han transgredido la ley. En este sentido, se espera que este estudio contribuya a la búsqueda de opciones y alternativas para esta situación de encierro de niños/as y adolescentes.

Para el desarrollo de este trabajo se ha participado en los espacios de discusión de datos y resultados en el equipo de investigación del proyecto “Acceso a la justicia de sectores vulnerables en la Región Centro-Cuyo, PICTO 2010-0044”, que busca elucidar la percepción de la población privada de libertad acerca de la accesibilidad a la justicia así como una aproximación a las representaciones sociales respecto del acceso a derechos, a la educación – salud - trabajo en cárceles de Córdoba Capital. A su vez, este trabajo se inscribe en el Programa piloto de becas e incentivos para trabajos finales de investigación – 2013-, beca otorgada por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba, por lo que se ha participado en el equipo de investigación correspondiente al proyecto “Representaciones sociales en derecho y seguridad: acceso a la justicia de personas privadas de la libertad en el Servicio Penitenciario de Córdoba”.

Los estudios que abordan la educación con niños/as y adolescentes en condiciones de estar privados de la libertad en el ámbito local son recientes y no se cuenta aun con información pertinente y exhaustiva de los mismos. Algunos

actores institucionales afirman que existen obstáculos para lograr el interés, motivación, utilidad y apropiación de los espacios educativos. En tanto, a nivel de Capital Federal se avanza en la concreción de monitoreos desde el marco de los derechos humanos, focalizando en la recuperación de la voz de los jóvenes en contexto de encierro.

Los resultados del Relevamiento Nacional de dispositivos penales juveniles realizado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia arrojaron un total de 110 establecimientos que alojan niños y adolescentes infractores, de los cuales un 55% posee régimen cerrado y un 43 % régimen semi-cerrado (2008). En su mayoría son instituciones que han sido creadas exclusivamente para alojar a esta población, cuya tipología delictiva se ve representada en proporciones considerables en delitos contra la propiedad.

En cuanto al acceso a la educación, los resultados de ese relevamiento indican que los adolescentes asisten de dos a cuatro horas diarias a la escuela primaria y entre dos y cinco horas a la escuela secundaria. Sin embargo, a través de entrevistas al personal y a los alojados, la mayoría de las apreciaciones no dan cuenta de esta situación y los datos expresan lo siguiente: existe un 9% de personal docente dedicado a la educación formal y no formal dentro de estas instituciones; lo cual es significativamente inferior al resto del personal: un 32% está compuesto por personal del área denominada "de seguridad"; un 27% por operadores que acompañan a los adolescentes en sus actividades cotidianas y un 32% por profesionales (médicos, psicólogos, trabajadores sociales y personal de enfermería), administrativos, personal de maestranza y cocina (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia, 2008). Asimismo, las conclusiones en cuanto al acceso a derechos en estos establecimientos permiten deslindar que una gran parte de éstos no logran garantizar el efectivo ejercicio de los derechos a todos los alojados y existe una desarticulación entre los servicios ofrecidos por estos establecimientos y aquellos que los ofrecen al resto de la comunidad.

La escritura de este trabajo se organiza en tres partes que resultan del proceso metodológico de tensionar teoría –empírica y elaboración de avances, para nuevamente discutir los mismos con los sujetos involucrados y producir la escritura final. Durante el trabajo en terreno se fue avanzando en la elaboración teórica que se presenta en la Primera Parte. Luego se explicitan el y los caminos abordados o metodología, los cuales se exponen en la Segunda Parte. Finalmente, en la Tercera Parte, se presentan los resultados y las discusiones sobre este material producido en articulación con los referentes conceptuales, para producir las conclusiones de este trabajo, teniendo en cuenta su carácter situacional y provisorio para aportar a cualificar aspectos del fenómeno.

CONTEXTO INSTITUCIONAL DE CENTROS SOCIOEDUCATIVOS, en Córdoba.

El contexto institucional considera las condiciones y relaciones de la situación donde se realiza la indagación en el Complejo Esperanza, en Córdoba Capital. Para ello se presentan características organizacionales de este entramado institucional y, luego, las condiciones históricas que posibilitan reconstruir la idea de contexto institucional.

1. ACERCA DEL COMPLEJO ESPERANZA

Dispone de una estructura que depende de la Dirección de Protección Integral de Niñez, Adolescencia y Familia –SENAF - y se ubica en la localidad de Bouwer, Departamento Santa María, una zona rural al sur de la ciudad de Córdoba hacia donde se derivan niños y adolescentes varones de toda la provincia que han transgredido la ley. Esta situación está marcada por la privación de la libertad ambulatoria desde el supuesto que se hará mediante este dispositivo “un sujeto apto y útil” para la sociedad.

Esta ubicación geográfica implica una distancia y un obstáculo para su acceso. Al respecto, cabe destacar que existe un único transporte que llega hasta allí con una frecuencia cada dos horas y que el deterioro del camino que conduce al Complejo también dificulta el acceso aun para otros medios posibles. Muchas veces este camino estuvo inabordable por lluvias y tormentas.

Todo el perímetro posee alambrado y algunas casillas de vigilancia con agentes del Sistema Penitenciario de Córdoba. El territorio posee amplios espacios verdes y construcciones edilicias. Estas últimas poseen en su mayoría una inadecuada habitabilidad, con vidrios rotos, paredes con grietas, goteras, aguas servidas que se desbordan, olores nauseabundos, baños y celdas en condiciones precarias. En relación a ello, durante 2012, se produjo por parte de una legisladora una importante denuncia acerca de las deplorables condiciones de habitabilidad, salubridad y riesgos de los establecimientos.

Los llamados **Centros socioeducativos** en el Complejo Esperanza alojan aproximadamente 200 niños y adolescentes privados de la libertad y se distribuyen de la siguiente manera:

- *San Jorge*: aloja 34 niños, aquellos que poseen edad más baja (entre 12 y 16 años) y que en su mayoría delinquen por primera vez. El pabellón donde duermen es único y, por lo tanto, compartido.
- *Horizonte*: aloja 22 adolescentes de edad más avanzada (con una media de 18 años y 11 meses, y con personas de hasta 21 años), aquellos que representan casos más complejos y causas por homicidios. Las celdas son individuales bajo medida de máxima contención.
- *Pasos de Vida*: aloja 50 chicos aproximadamente, con causas por delitos contra la integridad sexual. Lo rodea un paredón que no posee ventanas al exterior y es el que está más alejado de las otras construcciones.
- *Nuevo Sol*: aloja 90 adolescentes aproximadamente, cuya edad oscila entre los 16 y 18 años, la mayoría con causas por delitos contra la propiedad. Las celdas son individuales como máxima contención para quienes están bajo medida cautelar y compartidas como mediana contención para quienes están bajo medida tutelar. Éste es el más próximo a la escuela.

Estos Centros Socioeducativos están transitando un proceso de transformación a “Módulos” –aunque aún se utiliza la denominación anterior- con un régimen de progresividad donde los niños y adolescentes serán trasladados a uno y otro edificio según su evolución, desde el ingreso hasta el egreso; tomando como referencias el régimen penal de adultos.

Cada Centro Socioeducativo tiene un director, un coordinador y guardias que son llamados “maestros”. Estos últimos son quienes despiertan a los internos, sirven las comidas, abren y cierran las rejas, y los trasladan hacia donde realizan actividades educativas. Ellos tienen mayor contacto con los adolescentes pues duermen allí, trabajando bajo un sistema de guardias de prolongadas horas. La mayor parte de las actividades diarias se realizan en su interior: dormir, comer,

bañarse, ver televisión y jugar al fútbol. La jornada inicia a las 8 horas de la mañana y finaliza a las 21 horas aproximadamente.

- **Centro de Admisión y Diagnóstico:** Una vez ingresado, el niño o adolescente es recibido en el Centro de Admisión y Diagnóstico donde los profesionales correspondientes (psicólogos y trabajadores sociales) le realizan entrevistas para indagar sobre determinados aspectos que serán vertidos en un informe. Estos aspectos son: datos judiciales, datos personales, ámbito sociofamiliar, composición del grupo familiar conviviente, escolaridad, violencia familiar, antecedentes, observaciones y sugerencias o consideraciones finales.

En las sugerencias se realizan recomendaciones en relación al destino más beneficioso para el niño o el adolescente, o bien éstas pueden omitirse, siempre prevaleciendo recomendaciones dirigidas hacia medidas alternativas a la privación de la libertad. Luego es el juez correspondiente quien realiza el dictamen que puede destinar al niño o adolescente a los establecimientos con régimen cerrado mencionados o a otros programas alternativos al encierro, entre ellos: PAED (Drogadicción), Mediación penal-juvenil, Psiquiatría, Seguimiento, Libertad Asistida, Centros Paulo Freire y Servicio en Beneficio a la Comunidad.

- **Centro de equipos técnicos profesionales:** compuesto por psicólogos y trabajadores sociales, cuyo trabajo se lleva a cabo a partir de la demanda de los internos. Deben elaborar informes de evolución y proceso de los internos dirigidos a los jueces correspondientes, lo cual es un factor importante en las determinaciones de su permanencia en el encierro o libertad.
- **Escuela taller:** donde se realizan actividades de herrería, carpintería y granja, dictadas por talleristas.

- **Escuela:** se encuentra bajo la Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Allí se desarrolla la educación formal en los siguientes niveles:
 - *Primario:* “CENPA (Centro de Educación Nivel Primario Adultos) Paulo Freire, Anexo I”, con alfabetización, primer ciclo y segundo ciclo con sus respectivas etapas.
 - *Secundario:* “CENMA Profesora María Saleme de Burnichón, Anexo”, con modalidad presencial y semi-presencial, y Orientación en Industrias de la Alimentación.

El personal abocado a estas actividades educativas depende del Ministerio de Educación y/o del Ministerio de Desarrollo Social de la provincia de Córdoba. También participan quienes realizan trabajo administrativo, de coordinación y asistencia pedagógica.

Si bien desde hace algunos años la escuela se ubica fuera de los Centros Socioeducativos dentro del mismo predio, éstos aún poseen aulas destinadas a los fines educativos en su interior, principalmente para el “PIT”, Programa de Inclusión y Terminalidad de 14 a 17 años.

2. CONDICIONES SOCIO-HISTÓRICAS Y JURÍDICAS DE LA INSTITUCIÓN DE ENCIERRO PARA NIÑOS/AS Y ADOLESCENTES EN ARGENTINA

Los antecedentes de las prácticas sociales de encierro para niños/as y adolescentes que han transgredido la ley en Argentina se remontan al período colonial, cuando surgieron en Latinoamérica diferentes instituciones destinadas a la protección de mujeres, niños y huérfanos, en su mayoría dependientes de la Iglesia.

En el Plata primaban las Leyes de Indias extendidas por España, que especificaban la patria potestad como un poder de los padres sobre sus hijos, resaltando la crianza como obligación de padres y madres sobre sus hijos, para beneficio de éstos. La exposición de niños en la vía pública era concebida como un modo de abandono y de rechazo de padres hacia sus hijos.

Desde el siglo XVII, aproximadamente, inició un período de transición de las concepciones del niño como un adulto pequeño, anterior a la modernidad, a la especificidad y autonomía de la infancia. Con ello, se construyó un sentimiento de infancia, según la tesis de Aries (1987), y una valorización de esta edad en el plano social, lo cual se trasladó a acciones de cuidado, inversión económica y afectiva.

Pero nacen también una serie de otras prácticas y teorías dirigidas a gobernar la infancia, a definir modelos y tareas, a separarlas de la sociedad aprisionándola en un proceso de controles educativos cada vez más rígidos y capilares que incluso llegan a las formas más perfectas en el transcurso del S. XIX (Trisciuzzi y Cambi, 1993, p. 12).

Los establecimientos para alojar a niños y adolescentes en Argentina fueron creados fuera del ámbito de la justicia, ya que en ese entonces no existía legislación específica en relación a la institución de encierro para la infancia. Durante los siglos XVII y XVIII, se crearon diferentes casas de residencia, entre ellas la Casa de Niños Expósitos, en 1779, cuya acción consistía en educar a niñas en tareas domésticas y a niños en algún oficio a cambio de su servicio como forma de prevenir el delito. Las primeras instituciones para la infancia estaban a cargo de órdenes religiosas y sociedades privadas de beneficencia, quienes recibían a niños cuya contención familiar se consideraba insuficiente (Mazarico, 2005, citado en Pohl 2005). Originariamente estuvieron destinadas a niños pobres y blancos o a niños bastardos e ilegítimos para preservar la honra, aunque en su mayoría entraron niños de color (Moreno, 2000, citado en Bisig, 2007). Una vez ingresado un niño, sus padres perdían la patria potestad y sus derechos sobre ellos. En Córdoba la respuesta fue similar pues, a través de las Sociedades de Beneficencia, se realizaba un trabajo asistencial sobre niños y adolescentes que eran denominados como “los niños de las monjas” o “los rateritos” (Pohl, 2005).

Algunas transformaciones del contexto sociohistórico del país produjeron un nuevo colectivo social, objeto del encierro. Entre 1874 y 1880, se implementaron estrategias de atracción de inmigrantes que contribuyeran al

desarrollo del modelo agro-exportador en desarrollo, lo cual que provocó un gran flujo inmigratorio (Larrandart, 1991, citado en Daroqui y Guemureman, 1999). Ellos conformaron, a partir de 1880, lo que Daroqui y Guemureman (1999) denominan colectivo social extranjero-obrero-anarquista y surgió en nuestro país la denominada “cuestión social”. Aquellos que ingresaron a Argentina huían de los conflictos provocados por la revolución industrial y el capitalismo emergente, en su mayoría atravesados por condiciones de miseria. Además, comenzó un control sobre los territorios habitados por los aborígenes en nuestro país. La llegada de los inmigrantes fue utilizada para generar mano de obra para la explotación de las tierras adquiridas a través de la Campaña del Desierto y el trabajo en el sector de servicios urbanos. Las primeras colonias agrícolas se crearon bajo la necesidad de poblar y explotar esos territorios, con el objeto de reformar a los niños y adolescentes por medio del trabajo (Pohl, 2005).

La niñez dejó de ser un problema casual en la sociedad cuando se detectaba abandono u orfandad y se constituyó en un problema de la sociedad (Abascal et al, 2011), con una nueva diversidad y cientos de niños en situación de desamparo.

Las políticas de ese entonces estuvieron orientadas a una defensa social que buscó proteger a la sociedad asistiendo a quienes el Estado no lograba garantizar mínimamente las necesidades básicas. En este contexto, según afirma Garcés (2002), se produjo un conflicto entre el universo cultural de los padres de estos niños y los valores que se transmitían a sus hijos a través de la escuela y en la comunidad. Se instaló una desigualdad entre distintos sectores sociales que perjudicó el acceso a los derechos de los hijos de inmigrantes, constituyéndose en los excluidos de la sociedad. Según Pohl (2005), la ignorancia fue considerada el factor más importante de la criminalidad y la educación impartida no fue suficiente para afrontar la complejidad de las problemáticas sociales; ante ello, el Estado implementó acciones coactivas.

Sobre “ellos” había que “operar”, corregir, controlar y por sobre todo –en la medida de lo posible–, proceder a encerrarlos para defender a la sociedad.

Los hijos de “ellos”, fueron los menores de entonces, eran los «hijos de la mala vida» o de vidas dudosas. Los hijos de los pobres y de los revoltosos, los hijos de los extranjeros –extraños- de la Europa pobre, hijos de aquellos obreros, en su mayoría anarquistas y socialistas que se constituyeron como fundantes del movimiento obrero argentino (Daroqui y Guemureman, 1999, p. 17).

Al respecto, a fines del siglo XIX, se crearon los primeros establecimientos correccionales destinados a niños/as y adolescentes que cometían delitos y surgieron proyectos que pretendían responsabilizar a los padres. En esta línea, se creó en 1919 la Ley N° 10.903, conocida como Ley Agote, la cual establecía un régimen tutelar de los menores en riesgo material o moral, o peligro moral, concebidos como criminales en potencia. Esta ley otorgaba a los jueces la facultad de suspensión de la patria potestad que se perdía cuando los padres cometían delitos contra sus hijos, abandonaban a sus hijos o cuando los colocaban en peligro material o moral (Ley 10.903 - Patronato de Menores, 1919). Los jueces de la jurisdicción criminal y correccional debían disponer de los menores; sin embargo, el carácter de la disposición resultaba indeterminado, puesto que no se aclaraban los plazos de la intervención ni tampoco su forma de aplicación.

De este modo, se equiparaba delincuencia y abandono. En consecuencia, las acciones del Estado como modos de intervención ante estos dos problemas fueron las mismas (Larrandart y Otano, 1992, citado en Bisig, 2007), ya que se creía que las causas que permitían explicar el abandono y la delincuencia eran idénticas (Garcés, 2002). Esta ley se apropió de la institución de la patria potestad para que el juez actúe como un “buen padre” en aquellos casos de vulneración de los derechos de los niños bajo la figura de la tutela, que legitimaría viejas prácticas de institucionalización de los niños y adolescentes. Al respecto, Garcés (2002) destaca que la tutela consistía en una decisión arbitraria por parte del juez, quien debía definir a su criterio qué se entendía por abandono material o moral, o peligro moral.

La ley N° 10.903 no creaba Tribunales de Menores sino que brindaba a los jueces comunes la facultad de disponer de los menores, fueran estos autores o víctimas. Según Larrandart (1991), a través de ésta se han penalizado los problemas sociales y socializado los problemas penales, de modo tal que se han eliminado las garantías frente a la intervención del Estado.

Una cuestión central en el debate que dio origen a esta ley fue el uso de los niños/as y adolescentes del espacio público, dando por resultado una regulación del espacio y el tiempo a través de la legislación. Ésta sancionaba la presencia de niños/as y adolescentes en las calles, la venta de periódicos, la no concurrencia a la escuela, la carencia de hogar y de una profesión fija, estableciendo prohibiciones de juego en la vía pública (Abascal et al, 2011).

A partir del año 1929, surgieron nuevos cambios en el contexto nacional con la caída del modelo agro-exportador sostenido hasta entonces y se fomentó la industria nacional con el foco puesto en la sustitución de importaciones. Esto condujo a un nuevo proceso migratorio hacia los centros urbanos industriales, constituyéndose una nueva clase obrera y con ella nuevos pobres. Resulta notable el lugar que fue ocupando la justicia en el abordaje de los conflictos sociales, en el marco del Estado Interventor. Los menores de entonces fueron los hijos de los nuevos pobres, objeto del tratamiento de la niñez minorizada que avanzó a lo largo del país con la creación de Tribunales de Menores, Consejos del Menor y Direcciones del Menor (Daroqui y Guemureman, 1999).

Hacia 1945-1946, los recién llegados de las provincias habían sustituido a la clase obrera nativa y urbana. Estos inmigrantes del interior, denominados “cabecitas negras”, y las mujeres fueron incluidos en el sistema educativo, ya sea en la educación obrera o en el acceso ampliado a las ramas tradicionales (Tiramonti, 2008). En este período se aplicó una política de bienestar que apuntaba a los derechos sociales, inversiones en salud, educación y seguridad social. Sin embargo, este modelo de Estado de Bienestar ejerció un asistencialismo hacia sectores menos favorecidos como una nueva forma de control social, lo cual no garantizaba un verdadero bienestar de toda la población,

no atendía la pobreza estructural y se establecía como un nuevo modo de dominación. Las villas y asentamientos fueron los sectores apuntados al momento de seleccionar y localizar la nueva clientela de la justicia de menores, según reconocen Daroqui y Guemureman (1999).

En 1945, se creó el Patronato Nacional de Menores y, en 1948, la Dirección Nacional de Asistencia Social, que se encargó de la asistencia a menores abandonados o infractores de la ley, apuntando a su educación a través de institutos específicos y colegios estatales. Ya en los años 70, se habían constituido a lo largo del territorio argentino diferentes instituciones, poniendo en marcha lo establecido por la ley del Patronato de Menores, que legitimó la práctica preexistente de encierro del niño-menor (Daroqui y Guemureman, 1999; Bisig, 2007).

Dentro de las medidas tutelares y asistenciales se encontraban la asistencia educativa en medio abierto, hogares de semilibertad, libertad vigilada, libertad condicional, pérdida de la patria potestad, suspensión de visitas de la familia e internación. De este modo, se había ampliado el ámbito de intervención estatal sobre poblaciones carenciadas bajo el rótulo del abandono. El tratamiento de los “menores” se llevó a cabo en establecimientos de internación de manera privilegiada, estos eran escuelas-talleres, colonias agrícolas, asilos y reformatorios, con el objetivo de impulsar el trabajo y a través de éste un tratamiento educativo (Garcés, 2002).

De acuerdo con el análisis realizado por Bisig (2007), los discursos y prácticas en torno a la infancia han atravesado diversos momentos puestos en juego en intervenciones benefactoras/segregadoras; protectoras/vigiladoras que implicaban una separación del menor de su seno familiar y su consecuente privación de libertad en instituciones estatales. Al respecto, Garcés (2002) afirma que el surgimiento de las leyes específicas de menores en toda Latinoamérica fue una respuesta al dilema de mantener el discurso de la piedad asistencial y, simultáneamente, el orden a través de un control social.

En 1948 se concreta la Declaración Internacional de los Derechos Humanos y al año siguiente la Declaración de los Derechos del Niño, como manifestación de los acuerdos logrados entre distintas naciones en torno a los derechos fundamentales. Sin embargo, en Argentina la agenda legislativa se ocupaba de sancionar, en el año 1980 bajo el régimen militar, el Régimen Penal de Minoridad a partir del cual los menores fueron definidos a partir de una franja etaria, los dieciséis años. Esto acentuó la demarcación que separa la noción de niño de la de menor al establecer que no son punibles los menores de dieciséis años de edad por carecer de la madurez necesaria para comprender la dimensión de criminalidad de ciertos actos. Tampoco son punibles aquellos menores de dieciocho años de edad y mayores de dieciséis que han cometido delitos de acción privada o cuya pena privativa de libertad no exceda los dos años con inhabilitación o multa. En caso de imputación de un delito, el juez dispondrá del niño en forma provisoria; no así en casos de abandono, peligro moral o material, o problemas de conducta, donde el juez dispondrá definitivamente de él. Éste podrá determinar las medidas que considere convenientes para la protección del menor y siempre serán modificables en su beneficio (Ley 22.278 – Régimen Penal de la Minoridad, 1980). Si bien este Régimen ha sido actualizado por otras leyes-Nº 22.803, Nº 23.264 y Nº 23.742-, las modificaciones no han transformado la esencia y el espíritu de la ley.

Por su lado, en Córdoba ya existían diversos establecimientos que, con números elevados de internos, se ocupaban de distintas problemáticas. En el año 1964, el Estado se hizo cargo de Totoral, Dique Los Molinos, Pizurno, Ceferino Namuncurá y Colonia Vélez Sarsfield. En la Colonia se ingresaba a niños que transgredían la ley y también aquellos que se encontraban en situación de riesgo, sin posibilitar un tratamiento adecuado, según afirma Pohl (2005).

En el plano legislativo, se sancionó en 1965 la Ley provincial Nº 4.873, Estatuto de la Minoridad, que establecía que el Patronato de Menores sería ejercido por los Tribunales de Menores y especificaba todo lo referido a las facultades del Consejo Provincial de Protección al Menor. Además, determinaba el

objetivo de internación como la formación física, intelectual y moral del menor abandonado o infractor. Las resoluciones que determinaban la internación o el cese de la medida debían estar debidamente fundadas y acompañadas por informes técnicos del Consejo Provincial de Protección al Menor (Ley 4.873 - Estatuto de la Minoridad, 1965).

En la década del 70, se produjo un quiebre que planteaba pasar de grandes a pequeñas unidades de tratamiento, se cerró la Colonia y se crearon residencias juveniles. En el año 1973, se creó el Centro de Observación y Diagnóstico que dependía del Consejo del Menor. Allí se destinaron los niños inmersos en la problemática de la delincuencia y fue atendido por docentes y personal del Servicio Penitenciario provincial (Pohl, 2005). En 1975, la Dirección General de Menores se denominó Consejo Provincial de Protección al Menor y se creó el Área Correccional. Existían en esta época establecimientos de pre-egreso, tales como el servicio de Libertad Asistida que dependía del Servicio social.

A partir de 1976, el Consejo del Menor pasó a depender del Ministerio de Bienestar Social que luego fue el Ministerio de Acción Social. En ese mismo año, el Centro de Observación y Diagnóstico se transformó en un Centro de Tratamiento: el Instituto Dr. Raúl Fernández para menores procesados, que contaba con trabajadores sociales, psicólogos, médicos, docentes y personal de guardia externa. Finalmente, en 1981, se creó por Resolución el Centro de Reeducción de Menores de Córdoba (CROM o CRM), resultado de un proyecto nacional anterior al gobierno militar. Aquí fueron a parar los internos y el personal del Instituto Dr. Raúl Fernández (Pohl, 2005).

Con el retorno a la democracia, en 1983, en el plano político nacional lo central fue democratizar la sociedad, buscando modos de representación de los ciudadanos. Se llevó a cabo una amplia política cultural y educativa, que apuntó a eliminar el autoritarismo que habitaba en las instituciones y sus prácticas, además del discurso en torno a los valores de la democracia y la defensa por los derechos humanos.

Ya en la década del 90, se dio un giro hacia un modelo asentado en políticas neoliberales, lo cual implicó la disminución del gasto público en políticas sociales y su concentración o focalización en los grupos más vulnerables. En lo social, se configuró un nuevo sujeto discursivo: el necesitado, receptor de la asistencia del Estado. Según el análisis de Tiramonti (2004), este sujeto se vincula con la sociedad de un modo tutelar y carece del desarrollo de habilidades necesarias para adquirir sus recursos del mercado. Cabe destacar que las políticas focalizadas en esta población asociaron asistencia a los más necesitados con democracia. También fue clave en este cambio la noción de equidad, cuyas políticas buscaron soluciones a través de la intervención de la justicia sin poner en cuestionamiento la situación de desigualdad existente.

En este sentido, en Córdoba, entre 1986 y 1989, funcionó el Cetrin y, en el año 1993, se produjo una reorganización del área correccional para ejercer un tratamiento de los niños y adolescentes basado en la familia, la institución con contención afectiva y la institución con contención efectiva (Pohl, 2005). Se llevó a cabo un proyecto de contención denominado "Cumelen" con el objetivo de aplicarles un tratamiento institucional integral. Ambos proyectos institucionales fracasaron y, en 1994, se abrió el Cetram I, Centro de Tratamiento del Menor, un establecimiento de máxima seguridad con un sistema técnico profesional integral de tratamiento para menores inimputables con problemas de conducta y en conflicto con la ley penal. Éste fue el primer instituto de menores de contención efectiva, cuyo objetivo principal fue brindar educación integral y compensadora. Dentro de ese objetivo de educar, se ubicaba la educación integral como abordaje de lo físico, afectivo, cognitivo, ético y volitivo, para alcanzar su "grado óptimo de madurez" como persona en la sociedad, y educación compensadora para superar los trastornos de conducta de los considerados como "menores inadaptados" (Pohl, 2005).

En 1999, se produjo el traslado del instituto a la localidad de Bouwer y se implementó un nuevo sistema de becarios que incorporó numerosos profesionales. Allí se encuentra actualmente Complejo Esperanza, nombre que recibe el conjunto

de centros socioeducativos que albergan niños y adolescentes que han transgredido la ley.

2.1 La transformación legislativa

En el año 1994, comenzó en nuestro país una búsqueda de transformación legislativa en consonancia con el respecto de los derechos del niño. Se incorporó a nuestra Constitución Nacional la Declaración Universal de Derechos Humanos y la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. La ley Agote y el Régimen Penal de Minoridad fueron declaradas antigarantistas y vulneradoras de los derechos humanos. Esto sentó las bases para las nuevas normas legales de la época al determinar que los derechos del niño son obligaciones para los estados y responsabilidad de todos. Así, se configura una noción de infancia y adolescente como un sujeto pleno de derechos, lo cual significa reconocerlos en un contexto socio-histórico, político y cultural determinado.

La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1989) reconoce al niño como sujeto de derechos y educando, a la vez que establece deberes básicos y convoca a los Estados a garantizar su satisfacción para el logro de una vida plena en igualdad de oportunidades. En esta dirección, el artículo N° 29 de esta Convención establece que la educación del niño deberá estar encaminada a:

- a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;
- b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;
- c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;
- d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;

e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural.

Ley Nacional N° 26.061 "Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes" (2005)

Esta ley deroga a la ley N° 10.903 del Patronato de Menores y, jurídicamente, abre paso a un nuevo paradigma regido por la Convención Internacional de los Derechos del Niño, denominado "protección integral". El principio básico que determina la protección del niño/a y el adolescente así como las intervenciones judiciales es el *interés superior del niño*. Esta ley nacional lo define en su artículo N° 3 como la máxima satisfacción, integral y simultánea, de los derechos y garantías que reconoce en su texto (Ley 26.061 - Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, 2005).

También destaca otros aspectos que se deben respetar: la condición de sujeto de derecho, el derecho a ser oído, el pleno desarrollo personal de sus derechos en su medio familiar, social y cultural, su edad y grado de madurez, el equilibrio entre los derechos y garantías, las exigencias del bien común, su centro de vida, la residencia o lugar donde el niño hubiese transcurrido en condiciones legítimas la mayor parte de su existencia.

A su vez, otorga responsabilidad por la protección integral a los organismos del Estado, la comunidad y la familia. Además, desarrolla una serie de principios, derechos y garantías, entre ellos: el derecho a la vida, a la dignidad y a la integridad personal, a la identidad, a la salud, a la educación, a la libertad, el deporte y el juego recreativo, a la libre asociación, a opinar, a ser oído y a la seguridad social. A su vez, establece garantías mínimas de procedimiento judiciales o administrativos.

El sistema de protección integral que propone se efectúa a través de políticas, planes y programas de promoción y protección de derechos, y consta de tres instancias, que Stuchlik (2005) desarrolla claramente:

-Políticas públicas básicas, universales e integrales: planificación y diseño de políticas de estado en relación a la promoción y protección de derechos. Garantizadas a nivel nacional por ministerios y secretarías nacionales con el

objetivo de lograr la educación, salud, desarrollo social, cultura, juego, participación ciudadana y otros derechos que apoyen el desarrollo del niño, su crianza en su grupo familiar y su vida en comunidad. También se garantizan a través de instituciones provinciales y locales (ministerios, secretarías provinciales y direcciones municipales).

-Medidas de protección integral de los derechos: prevé casos de vulneración de los derechos incluidos en esta ley, con la finalidad de preservar, restituir, reparar o defender los derechos de niños/as y adolescentes. Ante un caso de vulneración deben intervenir de forma inmediata los órganos administrativos locales competentes para garantizar el acceso a la política específica. Las medidas propuestas son programas de estudio, permanencia e inclusión en apoyo escolar, que propicien la convivencia del niño con su familia, fortalecimiento y apoyo familiar, asistencia a la embarazada, tratamiento médico y psicológico, entre otros.

-Medidas excepcionales de protección: reservadas para casos excepcionales donde se considere necesaria la separación del niño de su seno familiar. Requiere haber agotado las instancias previas y se espera que tenga el menor grado de ejecución. Efectuada por autoridad competente local o municipal y por el Consejo Provincial de Niñez, bajo fundamento jurídico en base a los derechos vulnerados.

A partir de esta ley, se generaron diversos organismos y agencias como el Consejo Federal de Niñez, Adolescencia y Familia, la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia, organismos provinciales, municipales y locales, además de la figura de Defensor de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes y las Organizaciones No Gubernamentales.

2.2 El Caso de la provincia de Córdoba

A) Ley Provincial N° 8.498 “Procedimiento Correccional de Menores” (1995)

Esta ley establecía modificaciones en los procedimientos de los jueces en lo que respecta a las medidas provisorias ya que declaraba que el procedimiento correccional de menores tendría por objeto la protección integral y asistencia de los menores en conflicto con la ley penal. Definía, además, la aplicación de un

tratamiento educativo para la formación integral o inserción laboral del menor (Ley 8.498 - Procedimiento Correccional de Menores, 1995).

Rossetti y Álvarez (2011), afirman que esta ley es la primera que puso de manifiesto las tensiones existentes entre leyes que obedecen a lógicas contrapuestas: para los menores y para los niños, denominada por García Méndez (2007) como “esquizofrenia jurídica”. Esta ley integraba algunos elementos de la Convención de los Derechos del Niño; sin embargo, no modificó la denominación de “menor” en su texto. Se puede inferir que, si bien se enmarcaba en la Convención Internacional sobre los Derechos de los niños, continuaba refiriéndose a un sujeto que no es sujeto pleno de derechos.

B) Ley Provincial N° 9.053 “Protección judicial del niño y el adolescente” (2002)

En esta ley se hacía referencia a los “niños y adolescentes menores de edad” con sus derechos fundamentales en conflicto, quienes recibían protección judicial a través de medidas que restablecieran sus derechos vulnerados. Además establecía como primordial el interés superior del niño (Ley 9.053 - Protección judicial del niño y el adolescente, 2002); sin embargo, autorizaba intervenciones bajo algunos supuestos que no definía claramente. El juez podía aplicar medidas tutelares y complementarias como tratamiento médico y psicológico, apoyo y seguimiento al niño o su familia e inclusión en programas de asistencia.

Este uso de categorías amplias y ambiguas como partir de un diagnóstico de su situación personal, familiar y ambiental, y apuntar al logro de su integración social por medio de abordajes educativos multidisciplinarios, habilitaba a intervenciones sin parámetros claros, según afirman Rossetti y Álvarez (2011). Aún era el Poder Judicial el que intervenía ante la vulneración de los derechos, sin procedimientos administrativos que desplegasen medidas protectoras de los derechos para evitar la judicialización de las problemáticas sociales. Dejó de funcionar el Consejo Provincial de Protección del Menor y se lo reemplazó por la Secretaría de Protección Integral del Niño y Adolescente.

Cabe destacar que en el año 2007, se creó la Secretaría de la Mujer, Niñez, Adolescencia y Familia con la finalidad de generar políticas públicas para posibilitar la aplicación de la ley N° 26.061, teniendo como centro los valores de dignidad, inclusión social y participación comunitaria.

C) Ley Provincial N° 9.944 “Promoción y Protección Integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes” (2011)

Esta ley especifica el interés superior del niño y los mismos principios, derechos y garantías que la ley nacional N° 26.061. Sin embargo, en ella aparecen elementos propios del paradigma de la “situación irregular” y, por lo tanto, presenta contradicciones con el espíritu de la legislación nacional vigente.

Si se realiza un análisis e interrogación de esta ley se observa que en el apartado de “Procedimiento Penal Juvenil” se define su objetivo primordial: la protección y asistencia integral de las niñas, niños y adolescentes en conflicto con la ley penal, garantizando el logro de su integración social a través de un abordaje educativo multidisciplinario, con énfasis en su capacitación para el acceso al mercado laboral (Ley 9.944 - Promoción y Protección Integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, 2011). Nada menciona acerca de la protección integral de los *derechos* de los niños y adolescentes y, desde el título mencionado, su texto resulta similar al de la ley provincial anterior N° 9.053.

3. DEL PARADIGMA DE LA SITUACIÓN IRREGULAR AL PARADIGMA DE LA PROTECCIÓN INTEGRAL

Este recorrido permite distinguir que hasta el año 2006 coexistieron en nuestro país dos paradigmas: el paradigma de la situación irregular y el paradigma de la protección integral (Rossetti y Álvarez, 2011; García Méndez, 2007), con diferentes concepciones de infancia en sus trasfondos, lo cual se plasma en el conjunto de normas legales desarrolladas.

El *paradigma de la situación irregular* incluye las leyes nacionales N° 10.903 “Patronato de Menores” (derogada) y N° 22.278 “Régimen Penal de Minoridad”

(vigente). A nivel provincial, las leyes N° 4.873 “Estatuto de la Minoridad” (derogada) y N° 8.498 “Procedimiento Correccional de Menores” (derogada).

El *paradigma de la protección integral* incluye la Declaración Universal de los Derechos Humanos, Declaración de los Derechos del Niño, Reglas de Beijing para la Administración de la Justicia Juvenil, Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la Protección de los Menores Privados de Libertad y las Directrices de RIAD para la Prevención de la Delincuencia Juvenil. A nivel nacional, la ley N° 26.061 “Protección Integral de los Derechos de niños, niñas y adolescentes” y, a nivel provincial, las leyes N° 9.053 “Protección Judicial del Niño y Adolescente” y N° 9.944 “Promoción y Protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes”, con los cuestionamientos ya mencionados.

El paradigma de la protección integral dejó al descubierto los problemas de legalidad de las intervenciones tutelares y su impronta de “criminalización” de la pobreza. Ya no se trata de los “menores vulnerados”, sino de la vulneración de los derechos, que comprende e incluye a todos los niños, niñas y adolescentes por igual en cuanto “sujetos de derechos” (Rossetti y Álvarez, 2011, p. 34).

Al respecto, el análisis comparativo realizado por Beloff (1998) concluye que las leyes del modelo de la situación irregular delimitan al menor como incapaz y un objeto de protección, cuyas acciones violan o restringen los derechos. A su vez, establece una infancia diferenciada entre los menores y los niños, siendo los primeros aquellos que se encuentran en situación de riesgo o peligro. Dentro del paradigma de la protección integral, el juez técnico se encuentra limitado por garantías y las acciones asistenciales se diferencian de las penales. En contraposición, el otro paradigma se refiere al juez como un “buen padre de familia” sin especificar qué significa ello y confundiendo lo asistencial con lo penal.

Se denomina *situación irregular* pues son los menores y su entorno familiar y social a quienes se considera en este estado de irregularidad. Por el contrario, el modelo de la *protección integral* hace referencia en sus leyes a niños/as y adolescentes como sujetos de derecho y se tiende a la protección de esos

derechos a través de una visión de la infancia en forma integrada, como personas en desarrollo.

Con anterioridad a la Convención sobre los Derechos de Niño, se implementaba un enfoque de necesidades, sostenido en la caridad, asistencia y beneficencia. Éste se centraba en la concepción de menor como objeto de protección a partir del diagnóstico de sus necesidades y debilidades y de sus contextos familiares y sociales, lo cual daba por resultado intervenciones asistenciales, compensatorias y sectoriales. Cabe preguntarse si este cambio de paradigma ha alcanzado las prácticas institucionales transformándolas y, si lo ha hecho, ¿de qué manera?

**PRIMERA PARTE:
APROXIMACIONES TEÓRICAS**

CAPÍTULO I: EDUCACIÓN EN CONTEXTO DE ENCIERRO, ¿UN DERECHO?

1. LA TRANSVERSALIDAD DE LAS INSTITUCIONES: ¿Cuál es la finalidad del encierro?

Lourau (2007) afirma que tratar de definir la institución es una tarea inviable dado que este concepto está siempre en crisis, ya que reúne términos y prácticas paradójales. Es pues, según el autor, un concepto polisémico, equívoco y problemático que se construye y sostiene desde y en las producciones culturales, simbólicas e imaginarias de la sociedad. En un sentido amplio la institución da cuenta de un conjunto de normas jurídico-culturales, valores, ideas, creencias, que determinan ciertos modos de intercambio social. Es, en efecto, *polisémico* ya que muestra no sólo la eficacia simbólica de lo jurídico sino también la contingencia política de lo normativo, lo cual convierte las relaciones institucionales en relaciones de fuerza, de poder. Se definen según diversos contextos e ideologías que operan como productoras de valores en un momento sociohistórico. También es *equívoco* pues designa lo instituido y lo instituyente en forma simultánea, y *problemático* ya que no se observa de manera inmediata en el análisis sino que emite mensajes falsos de sus problemáticas, permitiendo y prohibiendo en un mismo acto (Correa, 2012).

Asimismo y desde el análisis institucional, Lourau propone una noción de institución como un campo de interferencias: “la institución es también un campo, un campo de concentración de espacios y tiempos interferidos. No se superponen planos sino que se interfieren dimensiones” (2001, p. 9). Interferencia, explica el autor, permite conceptualizar de qué manera la indagación se configura en un conjunto de relaciones donde se producen relaciones de sentidos en tensión que influyen sobre las prácticas institucionales (Correa, 2010).

Por su parte, para Berger y Luckman desde un enfoque interaccionista hacen hincapié en el proceso de institucionalización como resultado de tipificaciones recíproca de acciones habitualizadas por distintos actores. Cuando esas tipificaciones son cristalizadas, las instituciones aparecen para el individuo

con realidad propia, éste experimenta esa realidad como algo externo y coercitivo. Puesto que la institución posee historicidad y es anterior al nacimiento del sujeto, el mundo social se le presenta de forma similar al mundo natural. En este sentido, toda tipificación es una institución (Berger y Luckman, 2011, p. 74).

Asimismo, resulta complicado pensar una institución; pues en ella de alguna manera el investigador está implicado. Allí se juegan procesos simbólicos, en los que los sujetos ligan determinados significantes a significados múltiples, conformando una red simbólica, para asignar sentidos a sus experiencias y, orientan la interacción social entre ellos. De este modo, brinda a sus prácticas una significación pre-codificada, señalan los interaccionistas, instituyendo rituales y mitos que tienden a cristalizar, por su eficacia social, las significaciones, eludiendo el carácter socio-histórico de toda institución para eliminar las contradicciones, afirma Enriquez (1992). En este sentido, lo simbólico opera como un aparato legitimador.

En suma, se entiende que las instituciones son siempre construcciones culturales e históricas que brindan un sistema de valores, creencias y normas, y se configuran como una estructura que tiende a la socialización de los sujetos que la componen, demarcando modos de pensar, sentir y comportarse (Enriquez, 1992).

2. UNA INSTITUCIÓN ORIENTADA A AISLAR, SEPARAR Y CASTIGAR

Al iniciar la indagación, se consideraron las características de la institución en tanto ésta es definida como institución total. Goffman (1970) la describe como un lugar donde se comparten todas las actividades diarias de la vida de una persona, mediante una separación adentro-afuera que establece una regulación y organización de las actividades diarias, de la totalidad del tiempo y el espacio de los sujetos que allí habitan. Separa al sujeto de roles y actividades que lo insertaban de alguna manera en la sociedad, produciendo subjetividad. A través de ellas se rompe con la organización básica de la sociedad moderna en la cual se distinguen los espacios específicos para cada actividad, constituyéndose en

híbridos sociales o laboratorios donde se pone a prueba aquello que puede hacerse al yo.

En la actualidad, predomina la denominación de *contexto de encierro*. En este sentido, se entiende que la institución actúa como soporte, como el contexto, aquello que rodea al texto, que contiene y otorga un sentido en la vida, en sociedad (Correa, 2003). Este texto hace referencia a las formas y dispositivos que se configuran transversalizados por las significaciones sociales, es decir texto-contexto expresan la eficacia simbólica que las instituciones tienen en un momento socio-histórico de la vida institucional (Correa, 2013).

2.1 Adolescentes en el sistema penal

Según lo define Zaffaroni, se entiende por Sistema Penal el control social punitivo institucionalizado como punitivo. Referirse al control social implica reconocer la existencia de un conjunto de medidas tendientes al mantenimiento y reproducción del orden socioeconómico y político establecido (Aniyar de Castro, 1987) que opera sobre la sociedad a través de las instituciones de *control social informal*: iglesia, familia, escuela, y de *control social formal*: poder legislativo, judicial y ejecutivo. Su índole punitiva no está dada por la ley sino por el dolor o privación provocados en las personas sujetas a este sistema conformado por distintas agencias estatales con segmentos compartimentalizados denominado "sistema penal", pero cuyo funcionamiento como sistema es cuestionado y cuyas **prácticas punitivas están institucionalizadas como su finalidad y legitimadas como poder punitivo del Estado** (Zaffaroni, 1988).

A su vez, se impregna de un discurso que pretende explicar la etiología de los comportamientos que conduce a la criminalización -criminología teórica- y, con ello, establecer la prevención en casos particulares -criminología clínica-, además de lograr una planificación general de prevención y respuesta organizada al fenómeno criminal, denominada *política criminal* (Zaffaroni, 1988). En tanto política, ninguna política criminal puede ser considerada inocente, por lo tanto, está determinada por posicionamientos y concepciones según las cuales se

planifican y diseñan las políticas criminales como parte de las políticas públicas de un Estado.

En este sentido, se reconoce, como afirma Daroqui et al (2012, p.101), que desde muy temprana edad, los sujetos de ciertos colectivos sociales – adolescentes y jóvenes- son aprehendidos por el sistema penal para su corrección y disciplinamiento, lo cual crea “trayectorias de vida penalizadas” en situaciones de aprehensiones y castigo.

Específicamente la autora mencionada, en la publicación “Sujetos de Castigo: Hacia una sociología de la penalidad juvenil”, elabora la categoría de *cadena punitiva*, caracterizada por violencias institucionales de diversa índole, sumisión, degradación, neutralización y humillación, la cual forma parte de un proceso que atraviesa, moldea al sujeto y lo convierte en “delincuente”(Daroqui et al, 2012, p. 102). Es una cadena entre lo policial, lo judicial y lo custodial que produce una acumulación de sujeciones punitivas, y la define como:

...una serie interconectada de prácticas y discursos que atraviesan, forjan y consolidan determinadas trayectorias penales. Eslabones de una cadena que en su articulación y comunicación determinan los niveles de selectividad, discrecionalidad y arbitrariedad, los grados de tolerancia y de represión, y las intensidades de sujeción punitiva (Daroqui et al, 2012, p. 101).

Por ello, es indispensable interrogar acerca de la finalidad que tiene la educación dentro de este entramado y a través de qué prácticas se puede facilitar el acceso a este derecho.

3. LA PERSPECTIVA DE DERECHOS HUMANOS

La propuesta de Baratta (2004) sobre la *seguridad de los derechos* representa un conjunto de políticas públicas inclusivas, democráticas, locales y participativas, tendientes al empoderamiento de los sujetos excluidos. En este modelo, la política criminal es un elemento subsidiario dentro de una política integral de seguridad de los derechos, a partir de la cual se piensa una sociedad

más justa e igualitaria, con un uso ilimitado de los espacios públicos por parte de todas las personas.

En este trabajo no se hablará de niños y adolescentes en conflicto con ley penal sino que se entiende que el conflicto está en la ley. Paradójicamente, para lograr la protección integral de sus derechos hoy se los aprisiona en instituciones, lo cual genera un daño para su integridad psíquica. Una vez que el niño o adolescente es abordado por la justicia, se constituye en un prisionero vulnerable pues, por su edad, representa un riesgo contra su seguridad, protección o bienestar como resultado del encarcelamiento. Éstos pueden recibir las mismas protecciones de derechos que los adultos; pero, por su condición de vulnerabilidad, deberían obtener servicios y protecciones especiales (Reforma Penal Internacional, 2001).

En oposición al enfoque de la seguridad de los derechos se encuentra una política centralista y autoritaria tendiente a mantener el status quo, donde toda política de seguridad es política criminal, transformando a esta última en política penal exclusivamente. Este otro modelo responde al *derecho a la seguridad*, que excluye a los más débiles por el riesgo que representan para los más fuertes sobre los cuales se pretende lograr la seguridad a través de la reducción de los derechos fundamentales, la aceptación de la desigualdad y la restricción del uso de los espacios públicos por parte de las víctimas potenciales (Baratta, 2004). Las prácticas sustentadas en políticas públicas de infancia que afectan a los derechos humanos reproducen la exclusión de los sujetos etiquetados como peligrosos propia del control social que se fundamenta en la búsqueda de un orden social para terminar con la "inseguridad".

4. EDUCACIÓN COMO UN DERECHO

La existencia de establecimientos como Complejo Esperanza conduce a interrogarse sobre el sentido que adquiere la educación en los contextos de encierro. ¿Las prácticas en esta institución permiten deslindar los procesos

educativos como una efectivización del derecho a la educación o se vislumbra una noción de educación como beneficio dentro del tratamiento correccional?

Las normas jurídicas internacionales y nacionales señalan a la educación como uno de los objetivos de la pena de los adolescentes privados de su libertad y como uno de los derechos que se debe proteger. Al respecto, algunos estudios señalan que la oferta educativa en contextos de encierro no se corresponde con el efectivo acceso a la educación de los niños/as y los adolescentes (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia, 2008), y que la educación aparece en forma discontinuada, con una calidad baja y con numerosas trabas institucionales que conducen a una práctica de la educación como motivo para salir del encierro (Graziano, Jorolinsky, Pasin y López, 2011).

La escuela dentro del contexto de encierro plantea algunas singularidades que se suman a las complejidades propias de la educación en la actualidad. La educación en este ámbito produce tensiones y un accionar de lógicas contrapuestas con lo correccional. Si bien, toda práctica humana, producto de una actividad sistematizada, produce valores y se sostiene en un conjunto de significaciones otorgadas por sus agentes (Corvalán de Mezzano, 2010), en el entramado institucional – de educación, justicia, familia- se imponen conjuntos de normas jurídicas y sistemas de valores que entran en conflicto. La primera con una función de socialización que apunta a la **autonomía y la emancipación del sujeto**; la segunda con una función de **disciplinamiento y corrección de conductas desviadas**. En efecto, las prácticas educativas responden a uno u otro modelo y pueden operar como facilitadoras u obstaculizadoras de la inclusión educativa de los adolescentes que han transgredido la ley.

Al respecto, Gutiérrez define a la educación como un doble movimiento de normalización y apertura a nuevas libertades, que impone controles pero también posibilita la transformación y la construcción de sujetos de derecho. “Por ello, apelar a la educación como un derecho no niega su carácter como disciplina, sino que lo potencia pero como una disciplina constructiva y positiva” (Gutiérrez, 2010,

p. 125). Desde esta perspectiva, la educación es también un mecanismo para la formación de ciudadanos que conozcan el ámbito en el cual pueden desarrollar sus conductas, asuman compromisos y conozcan sus derechos y deberes, en la exigibilidad de los mismos.

Para el individuo singular es la vía de entrada a la humanización, la posibilidad de constituirse o no en un sujeto social identificable como miembro de su grupo y su cultura y también la de formar su identidad y construir su proyecto histórico personal a través de la individuación. Esto se logra a través de funciones de socialización, sociales y psíquicas. En este sentido, la función de socialización permite al individuo la inscripción en el mundo social como miembro de una sociedad y de una cultura. La función social constituye al sujeto como parte del mundo del trabajo y las relaciones sociales. La función psíquica hace referencia a los procesos identitarios y construcciones de realidades subjetivas que permiten la configuración de una identidad propia (Acín, 2009, p. 67).

La educación como soporte simbólico para la inserción social abre paso a la enunciación por parte del adolescente de un proyecto que supone una salida al mundo exogámico y una posición determinada en el mundo de la cultura y el trabajo.

Aquellos que quedan excluidos de una educación de calidad no alcanzan la plena ciudadanía pues no sólo quedan exentos del ejercicio de sus derechos sino que no pueden acceder al capital cultural necesario para integrarse en la vida en sociedad y gozar de sus beneficios. En este sentido, la inclusión educativa convoca el principio de igualdad de oportunidades para la apropiación de los saberes socialmente legitimados que se enseñan en la escuela, institución de los procesos educativos que consisten en “la producción, distribución y apropiación de sentidos y significados que constituyen la red semántica y lógica de lo público” (Abascal et al, 2011, p. 107).

Para lograr una educación como derecho, en primer lugar, ésta deberá funcionar como lo hace la educación fuera del contexto de encierro en cuanto a eliminar de la escuela las lógicas correccionales en relación a inscripciones,

acreditaciones, condiciones de permanencia en la escuela, formación de los docentes, roles, característica del proceso de enseñanza-aprendizaje e interacciones entre los afectados por la escuela. De este modo, se espera que la escuela en estos ámbitos pueda aportar a la recuperación de la palabra y de la propia historia que se inscribe en una historia colectiva, abriendo puertas a la creación de nuevos universos de significaciones en las prácticas de subjetividad.

CAPÍTULO II: MARCO DE REFERENCIA PSICOSOCIAL DE LA PROBLEMÁTICA

1. EL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN Y PRODUCCIONES DE SUBJETIVIDAD

1.1 Internalización de la norma

La *socialización* es el proceso ontogenético por el cual se logra la internalización del mundo como verdad objetivamente válida y refiere a la inducción del individuo en el mundo de la sociedad. Por ello se hablará de sujeto: “sujetado a...” lo social, el derecho, la institución. Este proceso posee dos momentos, la socialización primaria, donde el niño se convierte en miembro de la sociedad, y la socialización secundaria, que induce al sujeto a nuevos sectores del mundo objetivo de la sociedad (Berger y Luckman, 2011).

En las primeras aproximaciones al mundo de la sociedad, cuando aún no se distingue entre la objetividad del mundo natural y el social, resulta clave la mediatización de otros significantes, encargados de la socialización del niño (Berger y Luckman, 2011). Las definiciones que estos realizan de la realidad del individuo se constituyen en la realidad objetiva para él. Los otros significantes modifican el mundo del niño, según su lugar dentro de la estructura social y sus idiosincrasias individuales biográficamente arraigadas. Puesto que éstos le son impuestos al sujeto, no los elige y se identifica con ellos automáticamente.

Este proceso de socialización primaria culmina cuando el niño logra la internalización en su conciencia del *otro generalizado*, concepto que define la abstracción de roles y actitudes de otros específicos a roles y actitudes en general. Con esto, se internaliza la sociedad como una realidad objetiva y se forma una identidad coherente y continua, estableciéndose una simetría entre la realidad objetiva y la subjetiva. La identidad, en tanto ubicación en un mundo determinado, se asume subjetivamente junto con ese mundo (Berger y Luckman, 2011).

La socialización nunca termina y nunca es total. Al proceso de socialización primaria le siguen procesos de socialización secundaria, definida por Berger y Luckman como “la internalización de “submundos” institucionales o basados sobre

instituciones” (2011, p. 172). Ésta está determinada por la división del trabajo y la distribución social del conocimiento, ya que consiste en la apropiación de conocimiento específico, que Dubar denomina “saberes profesionales” (2000). Además, requiere de la internalización de campos semánticos que definen interpretaciones y comportamientos dentro de la institución, submundos adquiridos que contrastan o entran en tensión con el mundo internalizado en la socialización primaria.

Para poder construir una nueva realidad subjetiva, es necesario que haya una formación del yo previa, junto a un mundo internalizado que ya no se presentará como la única realidad, sino que se reconoce que está determinado por una ubicación social (Berger y Luckman, 2011). En este sentido, se necesita de **fuertes impactos y rupturas biográficas para desintegrar el mundo de la primera infancia que conducen a un proceso de desestructuración /reestructuración de la identidad** (Dubar, 2000).

Este posicionamiento teórico reconoce que el individuo es un constructor de la realidad y la posibilidad de modificar la realidad dependerá de la internalización del niño. Si bien la socialización primaria consiste en inculcar al niño una estructura nómica, no se constituye meramente en un instrumento de reproducción social para garantizar el orden social (Bonvillani, 2003), sino en una oportunidad de creación humana. La fuerza de cambio es lo que hace a un ser social, la capacidad de invención, de posibilitar lo nuevo a través de la creación de nuevos sentidos. De este modo, su participación en espacios de socialización representa una oportunidad para la creación de proyectos de vida donde los niños/as y adolescentes sean valorados y escuchados, y aprendan a valorar y respetar. Es un grito por la dignidad, por la no exclusión, dando lugar a creaciones institucionales que inventen nuevas reglas y nuevos modelos de relación social.

1.2 Construcción de sentidos

Partiendo de una articulación/tensión entre la dimensión institucional y la dimensión psíquica, Castoriadis (1988) afirma que las instituciones producen instancias de inscripción proporcionando *objetos de las pulsiones o deseos* —a

través de modos socialmente instituidos, de investiduras y sublimaciones-, *identificaciones* –que posibilitan el anclaje de las representaciones, deseos, y la pertenencia a colectivos sociales- y *sentidos* – que dan razón de ser a las acciones, prácticas, afectaciones, valores y pensamientos-. De esta manera, los agentes construyen sentidos, pero previamente deben darse las otras dos instancias. A su vez, este autor define *el imaginario social* como producción incesante de significaciones imaginarias sociales en circunstancias y modos en que los colectivos sociales dan sentido al mundo en que viven de una manera y no de otra (Castoriadis, 2007, p. 11-12).

Por su parte Pierre Bourdieu, explica las significaciones que se construyen en las prácticas sociales articulando dialécticamente campo y habitus. El primero, una dimensión de la realidad que refiere a condiciones objetivas: la historia hecha cosa o institución objetivada, es decir, estructuras sociales externas que conforman un campo de posiciones sociales. El segundo, otra dimensión de la realidad, que emerge como interiorización de la exterioridad: la historia hecha cuerpo o institución incorporada, es decir, estructuras sociales internalizadas que conforman esquemas de pensamiento, percepción y acción (Bourdieu, 1997). El habitus, en tanto estructura estructurada, da cuenta de modalidades incorporadas de accionar, pensar y sentir, producciones singulares, pero social e históricamente ancladas en las condiciones de su producción. Por lo tanto, constituyen una visión del mundo, maneras particulares de percibir las propias prácticas, las de los otros y las relaciones histórica y socialmente construidas, realidad que tiende a ser naturalizada. A su vez, en tanto estructura estructurante, explica las construcciones de las propias prácticas y representaciones del mundo; por ende, permite asignar sentidos al campo y constituirlo en un mundo de significados.

En las narrativas de los entrevistados aparece en forma persistente y repetitiva significaciones naturalizadas que mantienen una misma trama argumental aun cuando ésta aparezca en el discurso en múltiples focos. De este modo pueden reconocer los sentidos que un colectivo social otorga al mundo en

que viven: aquello que se repite, permanece y se mantiene en el discurso produciendo un real, naturalizando y estableciendo homogeneidades en lo diverso.

1.3 Insignificancia o vaciamiento de sentidos

Esta categoría utilizada por Castoriadis (1997) alude al vaciamiento o agotamiento de sentidos, cuya inscripción solía ser ofrecida por las instituciones. Este autor no habla de falta de sentido, sino que indica que cada vez significan menos los valores que orientan la vida, se tornan menos importantes o intrascendentes. En este sentido, Fernández (2005) denomina a las instituciones de hoy como *estalladas*, cuya existencia se configura de modo diferente a sus construcciones en la modernidad. Por lo tanto, sus prácticas cotidianas ya no son aquellas que le otorgaban sentido en sus inicios, generando agotamientos de lo instituido y produciendo otros modos de lo instituyente. Por su parte, Bleichmar (2010) refiere a un vacío representacional en las subjetividades en riesgo de los jóvenes, el cual se manifiesta en temores a que los goces que no logran ser cumplidos en el presente -dada la tendencia de la sociedad actual a destruir la preservación de las identidades en pos de funciones autoconservativas- tampoco puedan lograrse en un futuro.

Las experiencias subjetivas actuales se enmarcan en un declive institucional, declinación de los supuestos que sostenían a la educación en otros períodos de la historia donde el docente podía ser la autoridad, el niño o el adolescente un alumno y entre ambos se daban procesos transferenciales apoyados en una experiencia anterior de ley que continuaba en la escuela. ¿Cuáles son los posibles de una institución hoy y, más específicamente, de la institución educativa? ¿Hay producción de experiencias?

También hay una destitución de la infancia, en tanto suponía dependencia de un adulto de quien el niño era diferenciado y de quien tomaba su referencia de ley, como imperativo de prohibición, para su constitución subjetiva como infante. Si consideramos la inexistencia o la debilidad de esa ley no podemos hablar de esa infancia, al menos en el sentido que aparecía en el modelo de escuela de la modernidad.

1.4 Producción de subjetividad/es

La producción de subjetividad, en la concepción del primer Foucault, hace referencia a las producciones de los modos instituidos socialmente. En este sentido, Bleichmar expresa que la constitución de sujetos resulta de las articulaciones de preceptos sociales en relación al yo, haciendo posible la integración en un sistema (2010). Por su parte, Ana Quiroga hace hincapié además en las condiciones concretas de existencia que determinan los procesos y contenidos del psiquismo. La actividad psíquica está siempre vinculada a la práctica, son la experiencia concreta, la acción y la práctica las que determinan la subjetividad (Quiroga, 1986). De esta manera, se concibe a la subjetividad como un entramado complejo que pone de manifiesto lo social en los sujetos.

La subjetividad, a su vez, se va constituyendo en procesos de aprendizaje que el sujeto construye a lo largo de su historia de vida y sus trayectorias de aprendizajes. A través de esos modelos internos de aprendizaje pueden conocerse los modos de organizar y significar las experiencias de los sujetos y, por lo tanto, las actitudes de encuentro y de relación con la realidad y con otros (Quiroga, 1986).

Por ello, la noción de producción de subjetividad refiere a la/s manera/s en que los sujetos habitan las situaciones sociales complejas donde transitan, permanecen, resisten, piensan y crean, en el contexto social-institucional en el cual son incluidos/excluidos.

SEGUNDA PARTE: METODOLOGÍA

CAPÍTULO III: ENFOQUE METODOLÓGICO

El presente trabajo fue realizado siguiendo algunos supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos de la investigación cualitativa que han orientado todo el proceso de investigación, entendiendo a esta indagación como un proceso de *investigación* inescindiblemente ligado a la intervención donde la institución de la investigación -en la vida cotidiana del investigador y de la población- es abordada (Lourau, 2007).

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS

El interés en la temática de niños/as y adolescentes que se encuentran en estos establecimientos parte de la pregunta respecto del quehacer de las instituciones que mediante la estrategia de encierro aspiran a mejorar las condiciones psicosociales y educativas de ciertos colectivos sociales de adolescentes que han transgredido la ley. Evocando a Baratta (2004), es probable que esa ley no dé cuenta del contexto actual, pues se buscan soluciones por medio de intervenciones de la justicia aceptando las desigualdades existentes que dejan a estos colectivos por fuera de lo social, pretendiendo lograr “seguridad” a través de la reducción de derechos fundamentales.

Por ello, se considera desde los relatos originarios que estas instituciones surgen como reformatorios u orfanatos que dependían de órdenes religiosas y sociedades de beneficencia donde se recibía a mujeres, niños de la calle, niños de color e hijos ilegítimos, y se los educaba en algún oficio a cambio de su servicio (Moreno, 2000, citado en Bisig, 2007). En efecto, este origen o fundación de la institución permite interrogar la finalidad de la misma en un proceso histórico: ¿Produce esta institución aquello que enuncia como finalidad? Por ello, analizar los aspectos psicosociales de la trama en un orden sociohistórico implica focalizar algunos aspectos de la organización de la institución y visibilizar las violencias que se ponen en juego en los mitos y rituales.

En este sentido, el supuesto que subyace en los interrogantes que guiaron la investigación es que las instituciones – familia, educación y justicia – que

inscriben al sujeto en lo social han fracasado y, por ello, es llamada a intervenir la justicia. Si se concibe la institución de encierro como una función asistencial y compensatoria de aquellas instituciones que fracasaron, ¿cuáles son las modalidades de acciones implementadas en la organización institucional? ¿Las instituciones de educación, junto a la de familia, posibilitan una socialidad integrada?

Educación para algunos implica proporcionar recursos culturales para que niños/as y adolescentes se apropien de los conocimientos acerca del mundo que han sido construidos a lo largo de la historia y se introduzcan en el mundo simbólico. De este modo, los sujetos configuran una nueva realidad subjetiva que abre paso a la elaboración de proyectos de vida a futuro. La escuela se constituye en un espacio para promover la palabra, el pensamiento reflexivo y crítico, la capacidad de creación de nuevos sentidos donde los adolescentes sean escuchados y valorados. El acceso al derecho de educación resulta clave para la apropiación de nuevos modos de interacción social, particularmente en las instituciones de encierro donde el lugar que ocupa la educación es un tanto incierto.

Por ello, en la indagación se consideró importante aproximarse a una **reconstrucción de las trayectorias educativas** de adolescentes privados de la libertad para reconocer los sentidos que asignan a la educación, a sus prácticas. Poner palabras donde había silencio posibilita la elaboración de nuevos sentidos y el desarrollo de la capacidad de simbolización, otorgando una continuidad de significados a lo que ha estado atravesado por discontinuidades. La reflexión sobre el pasado abre paso a la emergencia de un sujeto que ha tomado diferentes posicionamientos a lo largo de su historia y permite proyectarse hacia un futuro (De Gaulejac, 2008).

Finalmente, reconocer las prácticas de los distintos actores que forman parte de la institución – los agentes y a quienes está destinada - se constituyó también en un aspecto relevante, pues éstos se constituyen en el soporte de la actividad en la organización institucional. Son ellos quienes otorgan múltiples

sentidos a **las prácticas institucionales**, ya sea para validar lo consolidado e instituido o bien para cuestionar lo dado, es decir lo instituyente como fuerza de cambio. Esto no sólo produce subjetividad/es, sino que también facilita u obstaculiza el acceso a derechos como la educación.

En suma, la problemática contiene los siguientes interrogantes:

¿Cuáles son los sentidos asignados a educación en contexto de encierro por adolescentes privados de la libertad en Complejo Esperanza durante los años 2012 - 2013? ¿Cuál/es es/son la/s finalidad/es que procuran transversalmente las instituciones penales para adolescentes que han transgredido la ley? ¿Qué sentidos o sinsentidos le asignan estos niños y adolescentes a la educación en sus trayectorias de vida? ¿De qué manera pueden o no inscribirse en procesos de integración en lo social? ¿Cuáles son y dónde residen los principales obstáculos o barreras o impasses para estar insertos en lo social?

Estos interrogantes orientaron la formulación de los siguientes objetivos:

Objetivo General: Reconstruir los sentidos asignados a la educación en contexto de encierro por adolescentes privados de la libertad en Complejo Esperanza, a partir de sus trayectorias educativas.

Objetivos Específicos:

- a. Reconstruir las trayectorias educativas de un colectivo de adolescentes privados de la libertad en Complejo Esperanza.
- b. Reconocer hitos en dichas trayectorias donde adolescentes privados de la libertad significan la educación e identificar los significados que construyen en cada uno de ellos.
- c. Distinguir y analizar las prácticas educativas que facilitan u obstaculizan el acceso a la educación de adolescentes privados de la libertad en Complejo Esperanza.

2. DISEÑO METODOLÓGICO

Se trabajó con un diseño cualitativo, flexible e interactivo (Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert, 2010) tendiente a configurar un campo de análisis –los procesos de

construcción social de sentidos - en las prácticas sociales cotidianas desde una perspectiva de los participantes, para lo cual las metodologías cualitativas son pertinentes, según sostiene Sautu (1977). Desde esta perspectiva, la realidad resulta de una co-construcción entre investigador-investigado, subjetiva y múltiple, por lo que requiere de una permanente reflexión sobre los valores, creencias y saberes que también formaron parte del proceso de construcción de conocimiento.

Este estudio, realizado durante los años 2012 – 2013, posee un carácter exploratorio a través del cual se logró una aproximación y descripción de significaciones sociales que enlazan y producen algunos sentidos.

Asimismo la complejidad y provisoriedad que implica la interpretación o lectura de los fenómenos estuvo siempre vigilada y triangulada con la directora, el equipo de investigación y con otros equipos contactados.

2.1 Población y selección de la muestra

Aquellos que llegan a este Complejo en general constituyen lo que Zaffaroni denomina la selectividad del sistema penal (1988): provienen de sectores sociales en condiciones de vulnerabilización, proclives a situaciones de exclusión social, constituyendo otras sociabilidades y generalmente caracterizados por una inestabilidad psicosocial, económica y afectiva, según afirma Puebla (2005). Por esas condiciones, el sistema penal entiende que resulta indispensable un cierto tipo de control social (penal) mediante la utilización de dispositivos de socialización para contener y/o reprimir a la población.

De la población existente en el Complejo Esperanza, la mayoría se encuentra en las condiciones mencionadas de precarización psicosocial en tanto presentan dificultades (que se busca indagar) en la inclusión social. Son aproximadamente 200 niños y adolescentes bajo medida de privación de su libertad ambulatoria por haber transgredido la ley, cuyas edades están comprendidas entre los 12 y 21 años.

La selección de la muestra para las entrevistas fue de tipo intencional posibilitando elegir a los participantes según criterios que permitieran abordar el problema en cuestión:

- Permanencia en la institución durante por lo menos seis meses, criterio necesario para incorporación en la escuela.
- Escolarización en la escuela que se ubica fuera de los centros socioeducativos.
- Asistencia a segundo ciclo de nivel primario en “CENPA Paulo Freire” Anexo I en Complejo Esperanza.
- Interés en participar de este espacio, teniendo en cuenta: edades, localidad y/o barrio de origen, vinculación entre ellos y cantidad de veces que habían sido privados de su libertad.

Si bien cabe destacar que, finalmente, son los actores institucionales quienes definen entre quiénes hacer la selección de la muestra. Fueron cuatro adolescentes varones con edades entre 16 y 19 años, alumnos de la escuela CENPA Paulo Freire Anexo I en Complejo Esperanza, con quienes se desarrollaron las entrevistas en profundidad.

2.2 Técnicas de recolección de la información y producción de datos

Se utilizaron *fuentes primarias* de recolección y producción de datos por medio de Observaciones participantes acerca de los usos, prácticas y lógicas cotidianas en la Escuela, Entrevistas de trayectorias de vida a los adolescentes que conformaron la muestra, Conversaciones con docentes de nivel primario de dicha escuela e informantes clave. También se utilizaron *fuentes secundarias* constituidas por leyes, reglamentaciones y documentos institucionales -CENPA y SENAF- como acuerdos de convivencia, Proyecto Educativo Institucional, fichas de informe escolar², planillas de asistencia, fichas de admisión a la escuela³, informes de equipo técnico-profesional, revista del Complejo, propuestas y proyectos de intervención. Estas últimas fueron tomadas como elementos útiles para la investigación en tanto su interrogación y contextualización permitió asignarles el carácter de fuente e incorporarlos como material de trabajo.

²Ver Anexo III.

³Ver Anexo II.

Las *entrevistas en profundidad de trayectorias de vida* posibilitaron reconocer los hitos en dichas trayectorias donde los adolescentes significan la educación e identificar los significados que construyen en cada uno de esos momentos, según lo propuesto por De Gaulejac (2008), quien afirma que a través de estas entrevistas se produce una actualización de los sentidos atribuidos a la propia experiencia.

Las actividades desarrolladas fueron enriquecidas con la *técnica de registro de campo de tipo etnográfico*, reconociendo escenarios, espacios, gestos, posturas, comportamientos, procedimientos, actitudes, carteles, grafitis, dichos e impresiones propias. Esto posibilitó una aproximación a lo que acontece en la organización institucional y aportó información relevante al análisis de las prácticas educativas implementadas.

La *observación participante* atravesó todo el proceso de investigación y permitió el registro de todo lo que aconteció al investigador y las actividades cotidianas de los agentes de la organización institucional. Este tipo de observación, y según afirma Guber (2004), se constituyó en una herramienta privilegiada para registrar o lo dicho y también lo no dicho -particularmente en este contexto de encierro donde el “silenciamiento” es una operación de enmascarar la violencia- contemplando los espacios y las relaciones que se dieron en éstos.

La presencia en terreno permitió un contacto directo con la cotidianeidad del lugar que incluyó recorridos por el interior de los centros socioeducativos, Centro de Admisión y Diagnóstico, espacios destinados a los equipos técnicos-profesionales, escuela, escuela-taller, granja y los alrededores del Complejo. El trabajo en terreno se llevó a cabo en diferentes días y horarios (se incluyeron visitas por la tarde aunque las entrevistas se realizaron a la mañana) y distintas épocas del año (en año escolar y vacaciones), incluyendo participación en distintas actividades: pintada de mural, presentación de revista institucional y acto de fin de año. Todo ello posibilitó *conversaciones informales* con múltiples actores – docentes, coordinadores, directivos, enfermeros, trabajadores sociales, psicólogos, enfermeros, personal administrativo- que se constituyeron en

informantes claves, lo cual permitió aproximaciones progresivas a la vida cotidiana en la organización institucional.

2.3 Entrevistas en profundidad: Trayectorias de vida

Las entrevistas de trayectorias de vida permiten al entrevistado poner en palabras la propia historia. La biografía se reconstruye a la vez que se desarrolla la capacidad de simbolización al poner palabras donde había silencio y vergüenza. “Se trata de liberar una palabra de verdad que permita reconciliarse con su propia historia; es decir, con las partes de sí mismo que han sido alteradas debido a violencias humillantes” (De Gaulejac, 2008, p. 389).

Interpretar la propia historia y posicionarse frente al pasado como un sujeto abre paso a la capacidad de proyectarse hacia un futuro. La búsqueda de sí mismo da lugar a la realización de la persona como sujeto y ciudadano. Por lo tanto, al dimensionar que es un producto de la historia con numerosas determinaciones y condicionamientos sociales, también toma conciencia de la participación que ha tenido para construirse como un ser singular y único (De Gaulejac, 2008). Consiste en una rehabilitación de sí mismo, una restauración identitaria por medio de una toma de conciencia de las normas sociales estigmatizantes y una reflexión sobre la mirada del otro social.

Esta reconstrucción de las trayectorias educativas de adolescentes privados de la libertad facilitó una actualización y significación de su experiencia educativa que está atravesada por la situación de encierro en la que se encuentran. Esta resignificación posibilita la emergencia del sujeto, de alguien que habla y es escuchado (Acín y Correa, 2011), resaltando su voz y fortaleciendo su propia subjetividad. “En este sentido podemos pensar que la reconstrucción de la biografía educativa produce subjetividad en el acto de narrar y escucharse, pues remite a la conquista de un posicionamiento del sujeto” (Acín y Correa, 2011, p. 103).

Las entrevistas se realizaron con el previo consentimiento de los entrevistados, todos los encuentros se llevaron a cabo en espacio áulico de la escuela sin la presencia de otros agentes de la institución y fueron grabados. Para

reconstruir las trayectorias se implementó la técnica de líneas de vida que consiste en graficar una línea de tiempo donde se reconocen períodos, momentos, situaciones de la vida del sujeto que la elabora, en el ejercicio de ubicación en una temporalidad (pasado, presente y futuro) y puede completarse con frases, imágenes y dibujos.

El proceso se desarrolló en dos fases:

- **Entrevistas en profundidad individuales** a cuatro alumnos del último año de la escuela CENPA Paulo Freire, Anexo I en Complejo Esperanza, que se implementaron en siete encuentros con cada uno de los entrevistados.

En base a algunas preguntas claves y flexibles de referencia⁴, se procedió a realizar las entrevistas por la mañana en el horario de 9 a 11:30 horas. Al diálogo se incorporaron elementos disparadores: imágenes, frases, dibujos para completar y analizar, revistas y lecto-escritura.

El objetivo final fue la reconstrucción de sus trayectorias educativas a través de la elaboración de sus líneas de vida⁵, que comprendieron pasado, presente y futuro.

- **Entrevistas grupales / grupos focales** a los cuatro alumnos con los que se trabajó individualmente en la etapa anterior. Para ello se realizaron cinco encuentros en el horario de 9 a 11: 30 horas.

Se trabajo con grupo focal de temas emergentes en lo abordado de forma individual, requiriéndose siempre de varias estrategias que apuntalen las dificultades que poseen en general para la expresión oral (convencional). Se recuperaron recurrencias y divergencias existentes, su debate, discusión y reflexión. Este proceso finalizó con la elaboración conjunta de un afiche que tuviera un título que representara todo lo trabajado y frases que indicaran sus deseos como proyección a futuro.

Como supuesto para la implementación de las entrevistas se reconoce la asimetría existente en toda situación de entrevista, pues se entiende como una

⁴Ver Anexo I.

⁵Ver Anexo IV.

relación social entre dos universos de sentidos y posiciones diferentes (Guber, 2004), estableciéndose muchas veces una distancia social y cultural reflejada en lenguajes, creencias, valores, reglas disímiles entre entrevistadora y entrevistados. Por ello, se realizó un permanente análisis de esa distancia, adaptando el tipo de preguntas y los términos utilizados al lenguaje de los entrevistados e interrogando mutuamente sobre los significados de éstos todas las veces que fuera necesario.

Cabe destacar que al tratarse de entrevistas en profundidad, se previeron varios encuentros para cada entrevista con cada uno de los participantes y lo mismo para la instancia grupal. Esto permitió ir y venir sobre aspectos poco explicitados en las primeras entrevistas, repreguntar y profundizar en la perspectiva de estos adolescentes, quienes tendían a ficcionar muchas veces su discurso, según lo que creían esperaba la investigadora de ellos. Al respecto, los diversos encuentros abrieron un tiempo y espacio para interrogarse y dejar caer ese “como si”, emergiendo una experiencia de construcción de conocimiento con otros.

En la co-construcción de los sentidos atribuidos a lo largo de sus experiencias de vida, resultó clave entender el orden legítimo en el cual se inscriben los discursos y narrativas que se reiteran y circulan en el espacio social, produciendo y reproduciendo ciertas y determinadas configuraciones de significaciones e intereses en los colectivos sociales.

Estos relatos de vida, afirman Acín y Correa (2011), consisten en la narración que construye un sujeto sobre su propia historia, realizando un esfuerzo por dar continuidad de significados sobre aquello que generalmente está conformado por quiebres y rupturas. Al respecto, estos momentos de quiebre indican discontinuidades que se constituyen en hitos dentro de las biografías de los sujetos. Dichos relatos se encuadran en el aquí y ahora de la situación entrevistado-entrevistador, otorgando una significación a lo vivido. A este recorrido se van articulando procesos de índole socioeconómica, política, cultural y subjetiva. Al respecto, Berger y Luckman (2011) exponen que la biografía de un individuo forma parte de la historia objetiva de la sociedad. De este modo, cuando

se reflexiona sobre la experiencia pasada, se confecciona una estructura de significados coherente, un universo subjetivamente significativo y articulado en una continuidad de acciones que se enmarca en una historia colectiva, lo cual da cuenta de los múltiples posicionamientos subjetivos que van ocupando estos adolescentes en el espacio social.

2.4 Análisis e interpretación de la información

Para el análisis e interpretación de los datos se utilizaron técnicas complementarias: el software ATLAS.ti que posibilitó una organización de la información recolectada y el análisis de contenido, a través de algunas funciones que ofrece este software en cuanto al manejo de vasto material empírico según registros de origen, citas, codificación, memos o análisis parciales y agrupación según familias de datos. Esto facilitó la categorización interpretativa articulando el material empírico y las dimensiones de estudio, según niveles de análisis y reflexiones teóricas. De este procedimiento resultó la construcción de categorías “*in vivo*”, las cuales, si bien refieren a nociones teóricas, se toman del material empírico obtenido a partir de los dichos de los entrevistados.

Los Niveles de Análisis o Integración se definen en relación con:

- Las *acciones o actividades principales* que realizaban los entrevistados: qué hacían y qué no hacían en los distintos momentos según la línea de vida.
- Las *preferencias y/o motivaciones* que expresaban: aquellos aspectos que les gustaban y los que no en relación a eso que hacían.
- Las principales *afectaciones*, sentimientos, sensaciones y emociones que manifestaban en los momentos vitales: qué les hubiera gustado que sucediera, qué les hubiera gustado cambiar sobre ello, qué no dijeron en ese momento que sí les hubiera gustado decir, entre otras. Este nivel es de mayor profundidad y es clave en la articulación de los anteriores.

En una segunda instancia, a partir de esta primera organización (con carácter descriptivo) fue posible comenzar a pensar comprensivamente las trayectorias educativas, en las que surgen: *núcleos inestables de lazos de familia*,

formas de hacer con otros / asociatividad y expulsión escolar, que constituyen, según la afectación que producen, organizadores de momentos claves en sus historias. En ellos se conjugan aspectos homogéneos con discontinuidades y/o quiebres que abren brechas, impasses o pasajes en las construcciones identitarias y en la producción de subjetividad.

Finalmente, en la escritura se consignan los registros textuales de los relatos de los entrevistados en letra cursiva, comprendidos entre comillas y haciendo referencia al actor correspondiente. Por cuestiones de índole ética de anonimato los nombres reales han sido reemplazados por las abreviaturas: P1, P2, P3, P4 (participantes), y la referencia a la entrevistadora se consigna como "E". Para el caso de transcripciones textuales de sus elaboraciones escritas se aclara entre paréntesis "Escrito" seguido del participante correspondiente.

**TERCERA PARTE: RESULTADOS Y
DISCUSIONES**

CAPÍTULO IV: RECONSTRUCCIÓN DE TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE ADOLESCENTES PRIVADOS DE LA LIBERTAD

1. TRAYECTORIAS EN LA VIDA COTIDIANA

Las formas de constitución de la vida cotidiana han respondido históricamente a los modos de producción y reproducción social, y sus lógicas se configuran según las estrategias de resolución de necesidades. Tanto Heller (1985), como Reguillo (2000) y Quiroga (1986) definen la vida cotidiana como el ámbito por excelencia de resolución de necesidades como también de aprendizaje prepolítico (Lechner, 1990) dado que en la manera que se aprende a asimilar el consumo de las cosas también se asimilan las relaciones sociales y las relaciones de poder.

1.1 Acciones o quehaceres cotidianos de los adolescentes

La información que surge de la primera dimensión de abordaje en la elaboración de las líneas de vida de los entrevistados posibilita realizar una lectura de aspectos de su vida que emergen en sus relatos, repitiéndose con el mismo sentido y conformando rutinas.

Los trayectos biográficos que se enmarcan en la vida cotidiana se caracterizan por inestabilidad y falta de inserción o una inserción marginal en los sistemas institucionalizados de interdependencia social, tanto de los adolescentes como de sus familiares.

Por un lado, en el ámbito laboral, los adolescentes y sus figuras de madre y padre han estado inmersos en trabajos precarios, otras veces desempleados, alternando entre “*laburitos*”, “*changas*” y “*choreo*”.

E: Cuando ibas a la escuela a la noche ¿trabajabas durante el día?

P4: Sí trabajaba, hacía un par de laburitos.

E: ¿Qué laburitos hacías?

P4: Los que quería, lo que quería.”

“P1: Y siempre echábamos moco, robábamos.

E: ¿Quiénes?

P1: Nosotros, con mis hermanos.”

“P1: Si la señora que me cuidaba en Barrio Las Violetas es la mejor punquista de Córdoba y estuvo presa.”

“Bueno en ese momento me fui a vivir con mi hermana y abuela sus dos hijos a las violetas y de hay empecé usar armas y empese a robar” (Escrito de P1).

En este sentido, Duschatzky y Corea (2011) afirman que en las condiciones de existencia de los barrios periféricos robar funciona como una acción naturalizada e inclusive como una forma de trabajo. Consiste en una estrategia de reproducción de la vida cotidiana que les permite alimentarse, drogarse, divertirse, etc.

Por otro lado, sus trayectorias escolares se caracterizan por repetidas expulsiones, lo cual no ha posibilitado una verdadera inserción en el sistema educativo. Con respecto a sus figuras parentales, sólo algunas han completado el trayecto de educación primaria. A su vez, los relatos ponen de manifiesto vivencias de estigmatización, negación de los conflictos e interacciones atravesadas por violencia con sus compañeros.

“E: ¿No recordás nada?

P3: Iba a la escuela. Dejé en cuarto grado. No me querían recibir más porque era grande.”

“E: ¿Qué pensaste cuando te echaron?

P1: La cagada que me había mandado.”

Los ejemplos de figuras adultas no muestran logros de metas significativas por medio de postergaciones de satisfacciones inmediatas en pos de metas mayores a través de la educación y el trabajo.

“No van a la escuela, no trabajan, hacen changas, hay muy pocos casos que estén insertados en algún lado, un club, o que sean de otros sectores sociales y que vayan a la escuela, los hay pero son contados con los dedos de la mano. Se levantan al mediodía, comen y se van a la calle todo el día, hasta la noche, 2 de la mañana y siguen en la calle. Hacen vínculos con mayores que ellos” (Relato de una Trabajadora Social).

No obstante, es notable una tendencia de figuras adultas, más específicamente de las madres y abuelas, a tratar de fomentar los valores del estudio y el trabajo en sus hijos y nietos a través de consejos y dichos constantes que insisten en ello.

“P4: Me decía que fuera a la escuela, que estudie, que sin estudios no voy a llegar a ningún lado.”

En relación a ello, Bleichmar reconoce que actualmente los destinos de la acción configurados según las representaciones del mundo de los adolescentes no resultan eficaces para afrontar el futuro inmediato. El discurso parental se ha ido transformando hacia intereses más autoconservativos que tienden a proteger al hijo de los riesgos extremos en la calle y a que puedan asegurarse un futuro económico (Bleichmar, 2010).

El mandato de estudiar y trabajar de los progenitores está presente; sin embargo, no es incorporado por sus hijos. Cuando se indaga si algún familiar o adulto ha dialogado con ellos sobre la posible incorporación a una escuela para continuar sus estudios luego de ser expulsados, manifiestan *“se cansaron de hablar conmigo”*.

“P4: No me gustaba ir de mañana. Cambiaba la hora del despertador y ella igual se levantaba todos los días y me despertaba para ir.”

E: ¿Qué pasaba en tu familia cuando te echaban de la escuela?

P2: Nada. Decía que iba al colegio y me quedaba en las casas de mis amigos. Después llamaban cuando estaba suspendido, tenían que ir a firmar.

E: ¿Con quién hablaban?

P2: Con mi abuela, porque mi mamá estaba presa.

E: ¿Qué te decía tu abuela?

P2: Nada, me hacía cagar, me cagaba a pedo, quería que termine.”

“En mi casa no sabían que no iba a la escuela. Llamaban a mi abuela porque mi mamá estaba presa. Cuando tenía 12 años. Tengo tres hermanos más chicos, avese los cuidaba yo” (Escrito de P2).

Puede conjeturarse que se trata de un discurso del deber ser que, siendo sólo discurso, no provee a los adolescentes de las herramientas necesarias para

su apropiación. Por ello, cuando se interroga porqué no se incorporaban nuevamente a la escuela una vez expulsados responden “no les daba bola”, “no me interesaba”, ante lo cual podemos decir que hay una precariedad en el registro de ese mandato. No obstante, en su discurso afirman que “es importante terminar de estudiar para conseguir un trabajo”, “trabajar para tener tu casa”, “estudiar para ser alguien”.

“E: Cuando quisiste cambiarte a la escuela nocturna, me habías contado que en esa época habías tenido una pelea con tu padrastro porque no te dejaba salir, por tus amigos, ¿te acordás?”

P4: No (me mira asombrado) Ah! No... si... no me dejaba mucho salir, si me portaba mal me ponía en penitencia o me encerraba a estudiar, estudiar, estudiar hasta que no sepa todo.”

Otro aspecto relevante es la importancia del espacio del barrio como el escenario donde se desenvuelve la mayor parte de la vida. La banda del barrio aparece como el sistema de referencia de las actividades diarias, costumbres, ritos, especialmente en lo que respecta al uso de drogas y actividades que, como refieren ellos, los “meten en líos” con sus familias, la escuela y la justicia. La calle se configura como el escenario cotidiano y un lugar peligroso que conduce a un camino no deseado. No obstante, la habituación a permanecer más tiempo en espacios públicos que privados no siempre conduce a una vivencia de precariedad o desprotección por parte de los sujetos (Mettifogo y Sepúlveda, 2005).

“P2: Salía a divertirme una banda con mis amigos. Iba a los bailes.”

“P4: Andábamos todo el día con la gomera, él tenía catorce y yo trece. Después se fue. Éramos tres, cuando teníamos problemas me defendían, yo iba al medio porque era chiquitito. Después empezaron a meterse en la droga y bueno... se perdieron todos. Y empecé a juntarme con otras personas.”

A lo largo de las entrevistas emergieron algunas recurrencias en cuanto a “meterse” y “perderse” en las drogas, como refieren ellos. La frecuencia del consumo es a diario y en distintos momentos del día, privilegiando la noche y la mañana -“Un mañanero te pega piola”-, en soledad, con otros, en el barrio, la

escuela, la calle y el baile. Los relatos denotan que no todos los integrantes de este colectivo social comparten el consumo; sin embargo, permanecen presentes en el acto de drogarse. En cuanto a los motivos que conducen a ello expresan: *“para pasar el tiempo”, “para relajarse”, “para no estar triste”, “para no pensar”*. Puede conjeturarse que el consumo de drogas esconde evasión de realidades dolorosas o que no pueden tolerar.

Cabe destacar que su experiencia infanto-juvenil se ha configurado en torno al paso por distintas escuelas y de la calle a los centros socioeducativos, hechos que han ocurrido en varias ocasiones de su vida. Esto pone de manifiesto lo que afirma Míguez (2008) sobre la alternancia entre un conjunto de instituciones que no los contienen. Los adultos de estas instituciones no logran promover identificaciones en esos conjuntos sociales que abran camino a subjetividades ancladas en la autonomía e integración social.

E: ¿Y con tu familia que pasó? ¿Hablaron con ellos?

P3: Sí, con mi mamá, no sé qué le dijo

E: Y tu mamá ¿a vos te transmitió algo?

P3: No

E: ¿No te hubiera gustado saber por qué te echaron?

P3: No

E: ¿Te parece bien que te hayan echado y que no sepas por qué?

P3: Y no

E: ¿No te parece bien?

P3: No.”

“Por una parte estaba chocho porque no quería ir más estaba cansado de levantarme a la mañana” (Escrito de P3).

En algunas entrevistas expresan *“no tengo tiempo”, “estoy apurado”, “me tengo que ir a trabajar”*, a manera de juego, cuando no tenían alguna actividad programada para hacer allí. En este sentido, resulta interesante el aporte de Fernández (2013) cuando reconoce alteraciones en las temporalidades de los jóvenes, en sus experiencias o vivencias del tiempo. Cuando se indaga sobre las acciones diarias: *¿qué hacías?*, respondían: *“Nada”, “¿Cómo qué hacía?”, “Todo el día al pedo”*. Esto permite pensar que no hay una regulación de tiempo-espacio,

recursos materiales mínimos, otros significantes que habiliten pautas y hábitos de vida que permitan conformar rutinas, más allá de *“hacer nada”* o *“echar moco”*.

Estas modalidades de accionar, pensar y sentir van configurando actitudes de aprendizaje y modos cotidianos de relacionarse con la realidad y con otros. Al respecto, cabe preguntarse ¿qué matriz de aprendizaje sostiene u orienta las acciones? La multiplicidad y heterogeneidad de estímulos del mundo es organizada, estructurada y elaborada por el sujeto, conformando un modelo interno de aprendizaje. A éste se denomina matriz de aprendizaje, elaboración personal y social, la cual determina un modo de significar el universo de la experiencia y resulta en esquemas de acción. Pero también constituye un sistema de representación a través del cual se interpreta el mundo, según Quiroga (1986).

Algunos aprendizajes pueden reconocerse en el discurso de los entrevistados -quienes en sus relatos y comportamientos dejaban entrever en forma detallada las habilidades adquiridas- como modos de supervivencia en la calle. En un encuentro donde trabajan sobre los aspectos en que se sienten diferente a los demás, comienzan a nombrar frases: *“hacer la mecha”*, *“punguiar”*, *“hacer el descuido”*. Al preguntar qué significan esos términos, lo explican con un tono de diversión y entusiasmo manifestando *“No entiende nada usted”*, *“Yo aprendí acá pero usted aprendió bastante también, ¿no?”*.

Resulta interesante tomar de estos relatos la precariedad de las rutinas en la vida cotidiana por su inestabilidad y fundamentalmente porque, como expresan los interaccionistas, en esta zona restringida de significado, los significados más recurrentes están ligados a la exclusión y/o expulsión. Esta rutina claramente señala, como dice Bourdieu, lo que queda dentro y lo que queda fuera en las sociedades actuales (1997), por lo que el transitar en ámbitos cotidianos al margen, fuera de, en ningún lugar, hace o crea una manera de posicionarse en lo cotidiano y produce subjetividad.

1.2 Preferencias, gustos e intereses de los adolescentes respecto de sus quehaceres

En el abordaje de la dimensión de preferencias, gustos e intereses se les dificulta ubicar qué es lo que les gusta y qué no. Los relatos denotan pocos anhelos y no hay espacio a la pregunta sobre qué prefieren, qué quieren y qué eligen ellos. Sus acciones están en sintonía con lo que todos hacen y buscan satisfacer lo que creen que los otros esperan de ellos.

En las primeras respuestas ante interrogantes sobre sus gustos respecto de la escolaridad, manifiestan “Nada”, “No sé”. Luego expresan:

“P1: Era aburrido, no me gustaba ir pero había que ir, jugar al fútbol, música, matemática, leer más o menos.”

“P3: Jugar, hablar con mis compañeros, hablar de todos lados. Me llevaba bien con la Señorita. Estudiar me aburría. Esperaba el timbre y me iba al patio.”

“P4: Primero, segundo y tercero me gustaba, cuarto ya no me gustaba. Porque iba a la mañana, antes iba de tarde. Era tímido yo, me sentaba solo por ahí, no hacía compañero con nadie. Demoré como dos o tres años en hacer amigos. Igual acá... son compañeros, no amigos.”

Por un lado, luego de las expulsiones escolares seguían cambios de escuela y un interés por parte de los entrevistados de continuar sus estudios en escuelas nocturnas. Esto ha sido dificultado por negativas a ser incorporados, nuevas expulsiones, abandono por propia iniciativa o detenciones policiales.

Las siguientes fracciones de relatos permiten reconocer preferencias de realizar su trayecto de escolaridad en una escuela nocturna:

“E: ¿Cómo te sentías vos cuando ibas a la mañana y cuando ibas a la noche?”

P4: En la noche yo me sentía bien porque venía ya... venís con todas la pila venís... porque no es como a la mañana que te vas a levantar y que recién te empezás a mover todo... dormido. No es como a la noche que estás bien, estás activo, querés hacer esto o esto... encima se pasa volando, se te pasan volando. Es más lindo es la noche. En cambio si vas a la escuela, volvés, te vas a dormir, comés, te vas a dormir y se fue el día. Y a la mañana te vas, te levantás, trabajás, no tenés que renegar para levantarte,

no tenés que acostarte temprano para ir a la escuela.”

“E: ¿Tenías amigos que se habían pasado a la escuela nocturna también?

P3: Sí, íbamos todos los que íbamos antes a la mañana íbamos a la noche.

E: ¿Querías estar con tus amigos?

P3: Sí, para hinchar los huevos, si en ese colegio no se estudiaba a la noche.

E: ¿Y qué hacían?

P3: Nada, había gente que estudiaba pero nosotros no hacíamos nada.”

Por otro lado, es recurrente el interés de terminar que aparece como la motivación más fuerte para asistir a la escuela y estudiar; sin embargo, éste no aparece ligado a sentidos que permitan imaginar más allá de la finalización e inserción laboral. Cuando se pregunta para qué quieren terminar responden “*para terminar ya*”, sin poder exponer fundamentos sobre ello.

“P4: Pasé acá porque tampoco lo pude terminar allá, no lo terminé... medio mala suerte la escuela esa. Y ahí estaba haciendo sexto grado y primer año... los dos estaba haciendo, y acá hice sexto y ya paso a primer año y allá voy a hacer tres cuando salga porque hay para hacer todo junto, para que pasés de año más rápido.”

“E: ¿Querías venir a la escuela acá?

P1: Sí, quería terminar sexto grado.

E: ¿Por qué más querías venir?

P1: Para salir para olvidarme un poco, no estar encerrado. Tengo amigos en otros institutos, amigos del barrio. Con uno iba a la escuela de chico. Terminar la primaria es lo que más quería.

E: ¿Para qué te puede servir estudiar?

P1: Para tener un trabajo, en lo que sea. Yo trabajaba en una panadería en la calle, hacía pan, todo con masa, ¿cómo se llama? Los criollos... pizza, también hacía pizza. Me gustaba, hacía mucho calor nomás.

E: ¿Qué logros has alcanzado a través de la escuela?

P1: No, es lo mismo.

E: ¿Te gustaría seguir estudiando afuera?

P1: Hasta terminar la secundaria, a la noche ahí en mi barrio.”

“E: ¿Para qué te puede servir estudiar?

P2: Para terminar, para cambiar ya... estar con mi novia. No disfruté nada cuando estaba en la calle.

E: ¿Cuáles consideras que son los logros que has alcanzado a través de la escuela?

P2: Conocer a la Señorita.

E: ¿Te gustaría continuar tus estudios una vez que salgas de acá?

P2: Sí, me voy a anotar al Lelikelen. Es lo de menos eso, el lugar.”

“E: ¿Para qué te puede servir estudiar?

P3: Quiero terminar la secundaria porque ya tenés todos los estudios terminados. Para trabajar.

E: ¿En qué te imaginás trabajando?

P3: Yo siempre pinté.

E: ¿Cuáles consideras que son los logros que has alcanzado a través de la escuela?

P3: Terminar la primaria.

E: ¿Te gustaría continuar tus estudios afuera?

P3: Sí me gustaría terminar.”

“E: ¿Pediste venir a la escuela o te exigieron?

P4: Yo quería para verlo a mi hermano. Él está acá también, en otro instituto. En la calle también íbamos juntos, también es vago.

E: Además de tu hermano, ¿hay algo más por lo que querías venir a la escuela?

P4: Para verlo a mi hermano. Acá pasás más rápido de año en la escuela.

E: ¿Para qué te puede servir estudiar?

P4: Para trabajar, entrar en una fábrica sino no llegás a ningún lado, te abre posibilidades.”

Uno de los intereses se relaciona con el trabajo, que aparece cuando se piensan o imaginan en libertad. Al respecto, cabe destacar que todos ellos han trabajado en algún momento: en panadería, pintando y limpiando casas, haciendo reparaciones, entre otras. Estas actividades laborales inestables han sido alternadas con hurtos, robos y ventas o intercambio de elementos robados, lo cual les permitían un ingreso de dinero para satisfacer algunas necesidades y tener sus bienes materiales.

En este sentido, independizarse, vivir solo y tener su casa es preponderante en el discurso y muestra un aceleramiento en la adolescencia de proyectos característicos de los jóvenes. Asimismo, tener hijos y formar una familia ha emergido en repetidas ocasiones como una oportunidad de tener algo propio y lograr estabilidad.

“ P2: Te hace feliz un hijo.”

“P3: Tener tu casa, vivir solo, tus cosas, tu familia propia.”

En relación a ello, aparece una recurrencia con respecto a entablar vínculos con personas de mayor edad del barrio, lo cual configura experiencias que no se corresponden necesariamente con modelos sociales de infancia y adolescencia, que suponen un adulto que representa autoridad y ejerce una función normativa y ética. En varias ocasiones, docentes relatan que en la mayoría de los niños y adolescentes privados de la libertad hubo un adulto que los indujo en estas actividades que los meten en lío.

“E: ¿Por qué te relacionás más con personas más grandes?”

P4: Y... porque con los más chicos ya sabés qué pasa, van a echar moco, peleás y eso. En cambio, los más grandes ya son casados, tienen hijos, es más tranquilo.”

“E: ¿Por qué tu padrastro no quería que salgas?”

P4: Por la junta, porque eran todos más grandes, es otro mundo. Después cuando empecé a sentar cabeza viste entiendo todo. Soy más maduro. No tuve una infancia así de jugar, ni la pelota, los juguetes eso... a mí no me llamaba.”

“P4: Entré en la nocturna, eran más grandes todos, me gustaba. Mis relaciones son más con personas grandes, por eso quería ir a la noche.”

1.3 Afectaciones que mueven y conmueven a los adolescentes

Algunas crisis ocurridas dentro del núcleo familiar han generado fuertes marcas en los sujetos determinando un antes y un después en sus historias de vida. Lo novedoso, las rupturas en la continuidad interrumpida, permiten al sujeto tomar consciencia de las rutinas y hábitos, instalados como lo natural e inmodificable, ahistórico y autoevidente, la única forma de vida posible (Quiroga, 1986).

Los acontecimientos, eventos o incidentes críticos más recurrentes que se constituyen como hitos en sus historias de vida son los siguientes:

-Separación de los padres y nuevos vínculos de pareja de la madre.

“De pues de la accidente se juntaron mas y allí en pese ir alo colegios nocturno” (Escrito de P4).

"E: ¿Cómo te sentías cuando se separaron tu mamá y tu padrastro?"

P4: No le daba importancia, yo le daba consejo le decía a mi padrastro que la molestara, que le hablara. Y mi mamá: "no se te vaya a ocurrir darle el número" me dice. Y un día me dice "¿tenés el número de tu madre?", "sí" le digo yo, con la excusa de que le traigan el chico. Si yo se lo llevaba a los chicos. Eran como las 3, 4 de la mañana y le mandaba mensaje todo y mi mamá me puteaba porque "cómo le vas a dar el número". Tres veces se separaron, las tres veces los junté yo todo. Si yo lo adoro a mi padrastro, es buenito todo, es hartante ya le conozco las mañas todo, pero tiene razón las cosas, vos le hablás te dice las cosas y si no las cumplís o te salen mal te dice: "¡viste! ¿No tenía razón yo?"

-Muerte de algún familiar (madre, abuelos, tíos, vecinos).

"Vivia con mi hermana y dos sobrinos en Barrio las Violetas. En ese momento fallece mi mamá en 2011 y me quede con mi hermana. En 2012 termine preso y tirado lejos de mi familia y de todos mis amigos" (Escrito de P1).

"P2: Mi mamá ya falleció ahí.

E: ¿A tu abuela te referís? (en varias ocasiones llama "mamá" a su madre y también a su abuela)

P2: Sí y mi tía quedó con mis hermanos."

"Falleció mi abuela mi tía queda con mis hermanos. Peleaba y no quería ir. No quise ir más porque tenía problemas" (Escrito de P2).

-Institucionalización de algún familiar o de los entrevistados.

"E: ¿Te acordás cómo fue ese día?"

P2: ¿Cómo? ¿Cuando cayó mi mamá? La primera vez vinieron y me dijeron y estaban mis hermanitos, fuimos para allá con mi tía.

E: ¿Cómo te sentiste vos en ese momento?"

P2: Mal, no podía decir nada, estaba lleno de policías. Nada... si cuando llego estaban todos en la calle, no podía pasar, estaba cortado. No tenía nada.... Bueno la segunda vez también más allá fue, en otro barrio, no sabía yo.

E: ¿Qué no pudiste decir en ese momento?"

P2: ¿Cómo? Estaba arrepentido porque mi mamá se fue antes de las fiestas, estábamos todos en la casa de mi abuela y me fui a dormir enojado. Mi mamá lo quería pasar con nosotros y yo no quería. El 30 de diciembre se la llevaron, lo quería pasar con ella y no pasé. Dos fiestas antes quería

pasarlo con ella y no podía porque estaba presa.

E: ¿Por qué?

P2: ¡Porque tenía problemas! (responde rápido y tajante) con mis amigos y me fui a dormir.

E: ¿Te fuiste a dormir enojado?

P2: Tenía bronca.

E: ¿Con tu mamá?

P2: No, me fui a dormir por problemas con mis amigos.

E: ¿Qué te hubiera gustado decirle a tu mamá en ese momento?

P2: Nada, si estaba presa ella ¿qué podía hacer? Ahora está en la calle ya ella.”

“E: ¿Te acordás como impactó en tu familia, qué cambios hubo?

P2: No, si yo estaba acá.

E: ¿Cómo te sentiste?

P2: ¿Cómo qué sentía?

E: Qué sentías sería indicar con palabras cómo te afectó a vos haber quedado preso... puede ser enojo, alegría, bronca, tristeza, dolor, alivio, frustración, impotencia... o alguna otra que venga a tu mente.

P2: Mal, estaban solos, no podía verlos como quería.

E: ¿Qué otra palabra usarías además de mal?

P2: ¿Cómo?... Bronca... por estar acá. Yo estaba acá y mi mama allá... por mi hermano.”

“Me daba bronca estar aca por que no podía ver a mi hermano. Yo aca y mi mama alla” (Escrito de P2).

En este contexto, la institucionalización adquiere un sentido de destino inevitable, un suceso que le ha ocurrido a algunos familiares, vecinos y pares; por lo tanto, también les ocurrirá a ellos. En este sentido, aparece una sedimentación de actividades y actitudes (Lechner, 1990), mecanismos de acción irreflexivos (Quiroga, 1986), propios de la vida cotidiana, en que sólo alguna ruptura en la continuidad puede abrir visibilidad a lo cotidiano, a lo que es. Al respecto, uno de los entrevistados, cuando se le pregunta sobre la primera vez que fue detenido, deja entrever esta representación de la institucionalización como el único camino al que puede conducir su vida.

“E: Cuando te estaban por detener, ¿qué pensaste?

P1: Na, ya está

E: ¿Fue la primera vez que te detuvieron?

P1: Si, ¡esta causa es! Todas las demás me piraba nunca me agarraban

E: ¿Te habían contado lo que era estar preso?

P1: Sí

E: ¿Y qué sentiste en el momento en que te detuvieron?

P1: (Se ríe) Nada..., me reía

E: ¿Qué te hacía reír?

P1: Y si... me daba lo mismo, si como no tengo una mamá, no tengo nadie, no le doy bola yo. Si estoy adentro nadie me va a hacer cagar adentro, si en un par de meses voy a salir seguro”.

No aparecen en los relatos otras posibilidades, no hay salida. La muerte de su madre ha convertido su vida en tragedia y el modo de habitar esa situación de hijo sin madre es en la fatalidad. En cambio, en otro entrevistado prevalece un factor de sorpresa ante lo ocurrido, pues en su círculo familiar nadie había ido preso. Un dato curioso lo constituye el hecho de que, al poco tiempo que ingresó en Complejo Esperanza, también lo hizo su hermano.

Si bien estos incidentes van generando quiebres en los lazos de familia y producen cambios en sus comportamientos -entre los cuales se encuentran conflictos en el barrio y la escuela, seguido de expulsiones escolares y transgresiones- es difícil encontrar en sus expresiones componentes que den cuenta de cómo los afecta la ruptura, la discontinuidad en lo psicológico. En todo caso, se observan expresiones de bronca, rabia y sólo una vez un sentimiento de angustia al quedar solo. Al respecto, según Mettifogo y Sepúlveda (2005), los adolescentes privados de su libertad refieren frecuentemente como causa posible de su situación actual de encierro a las circunstancias familiares. Sin embargo, durante esta situación de encierro sólo aparece la familia como uno de los principales apuntalamientos para “rescatarse”, alejarse del delito y un medio para avanzar más rápido en la escuela del Complejo. Así en algunos relatos y producciones escritas expresan:

“Estoy mas maduro me estoy por tando bien para salir rapido asi este con mi novia y con mi mamá y con mi hermanos y con mis tia y con toda mi familia”
(Escrito de P2).

“Cuando caí era confuso nunca creí que iba a caer preso bue mi familia me esta alludando para que yo salga mas rápido. De aca.” (Escrito de P4).

“Es lindo tener una familia por que te poder recatar de todo o no” (Escrito de P2).

E: ¿Si tu mamá estuviera viva te daría lo mismo estar acá?

P1: No, ahí cambia (se pone serio)... si

E: ¿Qué hubiera sido diferente?

P1: Me hubiera puesto a trabajar, no robo, no nada... chamuyo hago... (se ríe)

E: ¿Por qué hubiera cambiado?

P1: Si estuviera viva me daría todo mi mamá pero como no la tengo bueno.”

Así como en las preferencias aparecen demoras para reconocer lo que les gusta, esto también atraviesa el nivel más profundo del sentir, la sensibilidad, reflejado en las respuestas “¿Cómo qué sentía?”, “Nada”, “No sé”, “Todo bien”. Cuando se avanza sobre la tercera dimensión de abordaje en las líneas de vida referido a cómo han sido afectados por sus experiencias de vida no comprenden lo que se les pregunta, se cierran ante ello, se angustian, sus ojos se empañan, cambia su voz, no quieren hablar o cambian de tema. ¿No saben qué sentir o eligen no decir lo que sienten? ¿Existe algún registro de afectación a través de sus vidas?

Al respecto, los adolescentes muestran apatía, desinterés, aburrimiento, como si nada los afectara. Sus vidas transitan conforme a lo que es, viven con lo dado, sin demasiados altibajos. Todo implica un esfuerzo que agota, pero no expresan felicidad, modalidad a la cual Fernández (2013) denomina “vidas grises”. Aquellos estados afectivos que logran poner en palabras son bronca, enojo y remordimiento.

“E: ¿Te da lo mismo haber terminado o no?

P3: Si, no sé...”

“E: ¿Qué más sentías?

P2: ¿Cómo qué sentía?

E: Bronca es un ejemplo que vos mencionaste sobre lo que sentías. ¿Qué otras palabras usarías para contarme cómo te sentías?

P2: Estaba mal yo.”

Cuando estas afectaciones aparecen en los relatos depositan la causa de ese malestar en sus familiares y amigos, o bien son seguidos de autorreproches que, posiblemente, surgen por no haber cumplido con las expectativas que éstos tienen o imaginan que tienen sobre ellos.

E: Entonces te suspendían y ¿qué te hubiera gustado que pase o que suceda diferente?

P2: ¿Cómo?

E: Si pudieras cambiar lo que pasó

P2: Estudiar, pero no podía

E: ¿Por qué?

P2: No me dejaban, me hacían cagar

E: ¿Quién no te dejaba?

P2: Los chicos me hacían cagar... Naaa yo buscaba problemas”.

E: ¿Qué te hubiera gustado que fuera diferente?

P3: ¿Cómo?

E: ¿Te hubiera gustado que tu mamá te diga qué le dijo la directora o que te expliquen en la escuela por qué te echaban?

P3: Sí”.

Esto conduce a insistir constantemente en qué sentían ante determinada situación, cómo se sienten ahora, qué hubieran esperado que suceda diferente, si pudieran decir algo que no dijeron en algún momento ¿qué sería? Consiste en preguntar y repreguntar, tomar algunas puntas de hilos que aparecen por instantes. Esto posibilita el diálogo y abre una puerta a la reflexión, lo cual habilita a pensar sobre aspectos que no han sido pensados y que han repetido sin demorarse a reflexionar.

A partir de las experiencias construidas en las entrevistas y de esta descripción de acciones, preferencias y afectaciones enmarcadas en la vida cotidiana, se infiere que no hay tiempo para instalar las demoras que todo campo de experiencias necesita para constituirse como tal, entre los otros, con los otros, para que se abra un tiempo y un espacio psíquico (Fernández, 2013). Si hay dificultades para anticipar, la vivencia de la realidad es abrumadora y muestra que no podrán obtener aquello que los modos instituidos de producción social deja

fuera de su alcance ¿cómo planificar, imaginar, inventar un futuro con un proyecto de vida con decisiones propias?

CAPÍTULO V: LECTURA Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Desde una lectura comprensiva se entretajan y producen niveles de análisis e integración de la producción anterior, que se presentan a continuación.

1. NÚCLEOS INESTABLES DE LAZOS DE FAMILIA

1.1 Armar, desarmar y rearmar configuraciones familiares

Las familias de los entrevistados se constituyen en núcleos compuestos por muchos integrantes: padre, madre, entre seis y trece hermanos y/o hermanastros, padrastros e hijo en uno de ellos. Se trata de familias donde se nuclean en forma secundaria y alternan personas del barrio, amigos adoptados, cuñados, sobrinos, abuelos, primos y tíos. Estas diversas maneras de fluctuar de los integrantes genera una inestabilidad que pone en jaque funciones de protección y resguardo de la familia, y produce impactos en la constitución psíquica.

Al respecto, existen algunas condiciones que regulan la experiencia de la infancia dando cierto orden o estructuración a la vida cotidiana y que son promovidas por las primeras figuras de padre y madre. En este sentido, la presencia de un otro que vehiculiza la norma es inherente al proceso de humanización.

La reconstrucción de las trayectorias arroja un constante atravesamiento de inestabilidad de los miembros de estos núcleos de familias; por una parte, por las formas en que alternan temporalmente las figuras que constituyen el núcleo familiar. Por otra parte, se da esta inestabilidad por la inclusión y pertenencia a grupos de familias extensas cuyos miembros cambian frecuentemente, derivando en algunos casos en monoparentalidad femenina y otros en familias ensambladas⁶.

⁶ Estos modos de nombrar los tipos de familia son tomados de Eunice Durham (1983), quien expone claramente que las excepciones al modelo familiar nuclear son tantos como aquellos casos que responden a estas otras modalidades. Esto da cuenta de las problemáticas inherentes a la definición de familia, concepto que remite a un modelo cultural y su representación.

“P4: Se distanciaron y mi mamá se fue a una casa que teníamos en otro pueblito y mi mamá se compró la moto. Primero me quedé con mi padrastro... si yo sabía que ya volvían de vuelta. Después me fui con mi novia de la casa de ella y después me fui a mi casa. Ahí mi mamá compró la moto y un viernes mi mamá quería ir hasta la fiesta conmigo y como era su cumpleaños me quería llevar a mí. Y se tenía que ir a trabajar y yo iba fuerte y me agarró la chata... volé!”

“E: ¿Dónde vivías ahí?”

P1: En una casa, no había nadie, de una señora del barrio, ahí nos escondíamos.”

Pueden notarse cambios constantes en las dinámicas vinculares familiares y ello aparece como condicionante del egreso temprano a la calle como mecanismo de supervivencia.

“Son familias atravesadas por la pobreza, hacinamiento, sin trabajo, o precariedad laboral, muchos viven sólo de los planes sociales, con escolaridad baja (educación primaria) tanto en padres como en los chicos. Tipos familiares monoparentales con jefatura de la mujer y/o ensambladas, con un rol de la madre totalmente desdibujado a pesar de ser la figura que predomina. La mayoría con antecedentes y con historias de judicialización previa, que han transitado antes por el sistema prevencional. En casi todos los casos hay consumo de drogas, la droga está en la puerta de la casa, en la esquina, en todos lados, casos de violencia. La judicialización de la pobreza está” (Relato de una trabajadora social).

1.2 Imaginar, crear el “rescate” en familia

Aun en estas circunstancias, estos núcleos de familias aparecen como el único ámbito de sostén, apoyo y acompañamiento. Y desde la situación actual de privación de libertad se produce una idealización de la familia, con mayor énfasis en las madres. Al respecto, uno de los murales de la escuela que fue pintado por un grupo de alumnos posee frases ilustrativas: “madre te amo”, “mamá te quiero”, las palabras “madre” y “padre” formando una cruz.

Un entrevistado, ante la pregunta sobre cuál es su primer recuerdo en relación a su educación, responde de inmediato “a mi mamá, porque sufría mucho ella”, fundamentando luego que la hacía sufrir porque siempre “echaba moco”- expresión que esconde una acción de desprecio hacia algo-. En otra oportunidad

manifiesta que *“los mejores recuerdos son con la familia y los amigos”*. Sin embargo, este recuerdo no logra ser sostenido por una imagen de madre que apoya, acompaña y está cerca, sino más bien opera desde una idealización que justifica la orientación a la acción pero no es acorde con los medios o recursos disponibles. El relato siguiente muestra la ambivalencia de este vínculo de idealización y desvalorización cuando afirma que no le gustaba vivir con su mamá, luego de haber expresado por primera vez que ella había estado presa muchos años:

“P1: No me gustaba vivir con mi mamá

E: ¿Qué no te gustaba?

P1: Nunca me gustó vivir con ella.

E: ¿Dónde vivían?

P1: En Alberdi. ¿Puedo poner Las Violetas acá? Después fuimos ahí cuando falleció mi mamá.”

Por otra parte, estas idealizaciones se materializan en imágenes de familia, donde se representa el cariño y el cuidado, los momentos de felicidad, aquello que da la vida y con estereotipos -padre con hijo en brazos y madre embarazada o que sostiene al bebé-. En este trabajo que realizaron los entrevistados de elección de imágenes sobre la familia hubo una marcada elección en una imagen que representa la idea de familia unida, la cual es acompañada por la decisión de *“estar en familia”*.

1.3 Dudas, deseos y ambigüedades de la función de la familia

Ante un emergente que expresa *“la contención familiar no existe”* se producen ciertas reflexiones que permiten dar cuenta que en sus historias las formas sociales instituidas no son visibilizadas como contención. No obstante, la imagen institucionalizada de la familia retoma fuerza en esta situación y los entrevistados destacan la importancia de la presencia de sus familiares:

“P4: Ahí, nunca nos hablamos, nunca nos sentamos a conversar nada, hola y chau, y ahora acá nos unió más. Antes iba en la escuela, en la calle y nunca jamás en mi vida hablé con él. Fuimos cada uno por su lado. Acá hablamos muy mucho

E: La situación de estar acá ¿los unió más?

P4: Sí

E: ¿A alguno le pasó algo parecido con alguna de las personas que los vienen a visitar?

P2: sí

P1: con los parientes, familiares

P2: con el teléfono que llamamos

P3: con mi cuñado.”

“E: ¿Qué les parece la frase?

P4: Porque... nada.

E: ¿Hay o no hay contención familiar?

P4: Sí, para mí sí hay, pero depende.

E: ¿Qué te indica a vos que hay contención?

P4: Lo que están haciendo ahora, que vienen, se preocupan, me llaman.

P1: a mí me viene a ver mi papá nomás, mi hermano no, no viene nada. Es muy duro pero es lo mejor para mí. Si vienen y me cuentan problemas de la calle como si a mí me interesara eso.

E: ¿En lugar de preguntarte por vos y cómo estás?

P1: ¡Claro! Pero no les doy bola yo. Me gustaría eso pero no.

E: ¿Les has dicho alguna vez que te gustaría que te pregunte cómo estás?

P1: Sí, si les he dicho, a mi hermano más chico un par de veces lo agarré a tiros yo. Si me dejó tirado ese, cuando salga a la calle lo voy a ignorar, no me queda otra. Si él me ignora cuando yo estoy acá adentro yo voy a hacer lo mismo.

P2: ¡Sí existe!

E: ¿Te sentís contenido por tu familia? ¿En qué cosas lo notás?

P2: Sí, yo siempre estuve solo, no solo, ellos me criaron. Ellos para comer cuando se juntaban todos me llamaban, pero yo charlaba un rato y me iba, no me quería quedar. Hasta el día de hoy, voy a ser sincero.”

Al respecto, uno de los entrevistados sólo manifiesta enojo y decepciones, dado que esta función de contención aparece de manera extemporánea, en el encierro.

“E: ¿Qué te hace enojar?

P1: Cosas, si cuando era chico me abandonó, ahora me quiere llevar, todo (se refiere a su padre)

E: ¿Creés que está tratando de recomponer la relación?

P1: Si ya sé... no lo quiero ni ver yo

E: ¿Qué pensás vos de eso?

P1: Mmm

E: ¿Y charlás cuando viene de visita?

P1: Si, por ahí charlamos, si me hace falta algo, todo... si acá estoy solo yo... No me hace falta nada le digo, ¡si estoy bien yo! Cuando salga de acá tengo que agarrarlo a mi hermano, si él estuvo acá y yo vine a todas las visitas. Le voy a pegar un tiro cuando salga a la calle... ¡qué me importa si vuelvo a caer si es feo! Lo voy a agarrar."

A medida que los adolescentes reconstruyen sus historias, es notable que varios de ellos no mencionan a su padre y otros poco hablan de esto. Desde las lógicas de construcción del relato, estas imágenes aparecen diluidas, con mayor referencia a padrastros y no a padres biológicos, con tintes emocionales de bronca, decepción, rechazo y abandono. La figura concreta de padre no es evidente; en cambio, están presentes figuras supletorias o complementarias.

"E: ¿Y tu papá?

P4: Lo he visto dos o tres veces yo. Con mi papá nunca tuve (cambia su expresión en el rostro, sus ojos se humedecen)... acá cuando estando acá como que juntamos así la relación, gordo le digo yo, no le digo papá. A mi padrastro le digo papá o papín. Me quiere una banda mi padrastro y... mi papá también pero él nunca... no lo veía nunca, cada tres meses venía a verme, nunca llamaba si estaba bien nada (se quiebra su voz). Vivía en otro pueblo.

E: ¿Te hubiera gustado que tuvieran otro vínculo?

P4: ¡Ah! Antes cuando era chico sufría una banda y mi padrastro me dijo: "vos tenés que fijarte quien está acá y quien te cuida, no te preocupés". Y ahí me empecé a dar cuenta que era él el que estaba y hacía todo en la casa, se iba a trabajar. ¡Si mi papá se fue con otra mujer! Tiene otros hijos, todo."

"Bueno yo vivía con mi papá/mamá (luego de escribir la palabra papá, escribe "M" sobre cada "P", corrigiendo lo escrito anteriormente) porq' mi papá los dejo de chicos" (Escrito de P1).

"E: ¿Hay algo que te hubiera gustado decirle a tu papá?

P1: ¿Por qué nos abandonaste de chicos y te fuiste? Yo se lo digo así

E: ¿Te hubiera gustado que se quede con ustedes?

P1: Y si..."

En estos fragmentos expresan que la figura del padre es ausente, abandona, y la figura materna está muy presente, nombrada como sufriente, quien intenta resolver dificultades dándole todo pero no puede. Hay en ella un

predominio de comportamientos prácticos y afectivos como pares de sus hijos. Por ello, entendemos que son núcleos inestables que se caracterizan por una matrifocalidad familiar, en la cual, no obstante, se produce una valoración de impotencia de esta figura que refuerza, probablemente, diferencias de género ancladas en figuras machistas.

Por su parte, las conflictividades que han interpelado los vínculos fraternos y paterno-filiales aparecen en los relatos con tono de desinterés por parte de los entrevistados.

“P3: Si a mí no me mandaba nadie, ya estaba grande yo. No me podían decir nada. Me quería mandar mi mamá y no le hacía caso yo.

E: ¿Tu mamá?

P3: Y mi papá también, no les hacía caso yo. Tenía problemas con mi hermano, todo yo...”

“P4: Una vez estaba discutiendo con mi padrastro y me puse loco, le metí una trompada, ahí me quebré la mano. Tengo las dos manos quebradas de los golpes.”

“P4: Yo no le doy bola, me da lo mismo que me venga a visitar o no. Me manejaba solo siempre, tenía mis cosas. Acá también, no le doy bola a nadie, me las arreglo solo.”

“P1: Sí, quiere hacerse cargo de mí ella, no sé (haciendo referencia a una hermana)

E: ¿Te quiere llevar a vivir con ella cuando salgas?

P1: Sí.

E: ¿Eso es algo bueno? ¿Te gustaría vivir con ella?

P1: Naaa, pasa que está con mi cuñado ella y yo lo agarré, casi lo mato.”

Sin dudas, la preocupación acerca de la función que cumple la familia para estos adolescentes reside en aquellas exigencias sociales que tienen los adultos-padres respecto a esta situación de encierro, donde está latente la demanda insistente de ser escuchado en sus necesidades, preocupaciones, intereses.

2. LAS FORMAS DE HACER CON OTROS (ASOCIATIVIDAD)

En cuanto a las formas de hacer con otros, el agrupamiento entre hermanos o conocidos del barrio, aparece como una alternativa ante los núcleos inestables de familia y adquieren importancia los vínculos fraternos.

2.1 La banda del barrio

Si bien la banda del barrio aparece como el sistema de referencia de las actividades diarias, en los relatos de los adolescentes las expresiones de aquello que los reúne es ambiguo. La amistad, en esta situación, no constituye una forma del vínculo.

“P4: Amigos, amigos, ¿en plural?... no, porque no hay amigos... porque hasta te desconfiás de vos mismo. Bueno... “¡conocidos!”.”

“P3: ¿Por qué dice amigos? ¡No hay amigos!”.

“P2: Los amigos no sirven para nada, están cuando les conviene

P1: Y si... si están en las buenas nomás

E: ¿Qué situaciones serían las buenas y cuáles las malas?

P4: Ahora estamos en las malas

P2: Si están cuando hay joda, después cuando estás mal, o estás preso, o necesitás algo no están, se hacen los boludos

E: Cuando salgan de acá ¿van a estar?

P2: Y sí, si son amigos van a estar afuera, lo que vos tenés que hacer es ignorarlos

E: ¿Por qué hacen eso?

P2: No son gente

P3: Naaa, no te dan ni un cigarrillo suelto nada

P2: Porque no son gente

E: ¿No son gente?

P2: ¡No! Porque no saben lo que es estar preso

E: ¿No han estado presos ellos?

P1: Algunos sí y otros no. Te invitan a robar y después te dejan tirado.

E: ¿Qué sería ser amigo?

P2: Como un hermano

P3: Antes había amigos, ahora no

E: ¿Cuándo antes?

P4: Los que se criaron juntos, como hermanos.

P3: Andás para todos lados.

E: ¿Un hermano está en las buenas y en las malas?

Todos: Sí."

Las experiencias con conocidos del barrio se trasladan a una imagen de la calle que está constituida por situaciones conflictivas, con fuerte presencia de la policía, peleas, golpes, accidentes, drogas, detenciones. En un encuentro grupal donde se abordan imágenes que representan a la calle, sus elecciones muestran imágenes con carácter negativo y reafirman la idea que poseen sus familiares con respecto al afuera como un lugar peligroso y riesgoso. Sólo unas pocas elecciones representan la libertad, el caminar y el reclamo por los derechos.

Para este trabajo se presentaron diversas imágenes, algunas de índole positiva y otras negativa, que muestran situaciones que suelen darse en la calle. En relación a ello, se presentan algunos dichos y escritos de los entrevistados respecto de estas imágenes que eligen:

- Imagen de joven esposado:

"P3: Qué le puedo decir... Una esposa nunca puede ser un amigo. A veces los amigos te llevan a la perdición. Es muy tumbera."

-Imagen de dos jóvenes, uno le da droga a otro:

"Eso está mal por ke no son amigo te arruina a los amigo" (Escrito de P2).

-Imagen de dos jóvenes caminando, con una botella en la mano, borrachos:

"P2: Esto noso amigo por que no te esecha nada eyo tiene que dale el egepro a los amigo o no." (Escrito de P3 y P4).

2.2 Actividades que los "meten en lío"

Con respecto a las situaciones a las cuales se asocia la delincuencia y las consecuencias que generan, son de variada índole y no poseen una estructura común. No obstante, la delincuencia y el delito son concebidos como hechos sociales dados, como si fueran de orden natural y no un proceso social. En este sentido, y acorde a las referencias que estos niños y adolescentes utilizan en su discurso, en este trabajo se denominan como actividades que los "meten en lío".

Los trayectos biográficos de estos adolescentes mantienen significaciones que denotan una constante de evasión de conflictos, lo cual es ilustrado por expresiones como: “*Hola y chau*”, “*Todo tranquilo*”, “*Todo bien*”. Cuando aparecen conflictos de la vida diaria no saben cómo actuar y se desbordan. Entonces aparecen excesos y abusos de diversa índole, en relación a drogas y actividades que los “*meten en lío*” con sus familias, las bandas del barrio, la justicia y la escuela, pero que no se configuran en forma integrada a sus historias de vida. Por el contrario, aparecen como hechos desconectados, con cierta vivencia de extranjería, por lo que no pueden creer que les hayan ocurrido esos hechos.

E: ¿Qué recordás de tu familia en el momento que te detuvieron?

P4: Ni yo creía que iba a caer preso.

E: ¿Era la primera vez que alguien de tu familia iba preso?

P4: Sí, la primera vez.”

En este sentido, resulta pertinente una reflexión de los entrevistados en forma posterior a un audio-video:

P1: Este dice “está todo piola, está todo bien”.

E: ¿Y qué dirían ustedes? ¿Está todo piola? ¿Está todo bien?

P2: Sí, ¡todo bien! Una pregunta así ¿qué onda, todo bien? ¿Qué respondés vos?

E: ¿Y si tuvieras que contestar pensando la respuesta a la pregunta si está todo bien, no por cortesía o por costumbre de saludar y decir “todo bien”?

P2: Y depende quién, no sé... hay que pensarla. Hay algunos que les digo está todo mal chabón.

E: En tu vida, en tus cosas, acá ¿está todo piola?

P2: ¡No! Porque hay problemas.

P1: No, no está todo bien, es lo mismo que si vos tenés problemas en tu vida, en tu casa, y te la agarrás con nosotros, ¡está todo mal chabón! Eso pasó acá con un par de maestros, nos pegaban y después venía y pedía disculpas. Yo le dije “vos venís a trabajar loco, si vos tenés problemas en tu casa arreglátelas”... y tenía problemas en la casa.”

Junto a las respuestas más recurrentes de “*No sé*”, “*nada*”, “*todo bien*” coexisten argumentos (fantasmales) que cuentan que algo malo ocurrirá, siempre a la espera de la fatalidad. Desaparece la percepción del daño hacia otros o hacia

sí mismos por una desconexión entre las acciones y los efectos que producen, según describe Fernández (2013).

En los comportamientos de los entrevistados predomina una tensión en la búsqueda de pertenencia entre la confianza y ganarse el respeto de sus conocidos. Emprenden actividades que los “meten en líos” pero que son un soporte para experimentar y construir los códigos propios de ese medio.

“P2: Yo fui a trabajar un día y me dejaron solo en el departamento y me robé todas las cosas de oro, pulseras, dos relojes, de todos anillos de oro. Las vendía o las cambiaba, a la chica que estaba yo le di unos anillos de oro y de plata. Aunque no hace falta algo, lo robás igual y después lo repartís, pero mitad y mitad. Dejárselo uno, eso no se hace.”

Realizando una comparación con los relatos referidos a sus familias y escuelas, aquellos dichos que detallan transgresiones poseen una connotación diferente, de adrenalina y diversión, donde el sujeto que relata parece entusiasmado y lleno de vitalidad.

“E: ¿Qué piensan de esta frase?: “Cuando iba a robar estaba yendo a buscar lo que el porvenir no me dio”

P2: Sí, ¡más vale!

P1: Cuando iba a robar vas a buscar cosas que no tenés, ropa, calzado, fierros. Lo mismo que vivamos en un barrio cómodo vamos a seguir choreando, a seguir robando, para tener lo nuestro, la ropa cara, las zapatillas mejores.

E: ¿Y del trabajo qué piensan?

P2: Nosotros, acuérdense que somos menores.

P1: No podemos trabajar.

E: ¿Y el día de mañana les gustaría?

P1: ¡Más vale!

P4: Sí.”

El anterior fragmento de entrevista muestra cómo uno u otro modo de obtener el dinero es válido, legítimo, sin otorgarle importancia a la procedencia. Esto pone de relieve sentidos asociados al trabajo donde se considera únicamente su utilidad práctica para la obtención del dinero y deja a un lado otros aspectos, como aquellos que colaboran en los procesos identitarios y de inserción

social. Sin embargo, este valor instrumental entra en tensión con prácticas de consumo de bienes materiales. Por ello, estas prácticas socioculturales no sólo operan como reproductoras de fuerzas sino también como productoras de sentido, dado que a través de los consumos culturales a los que adscriben se apropian de objetos del mercado para incorporarlos en sus universos de significaciones imaginarias (García Canclini, 1995).

La importancia que se asigna a la ropa de marcas más caras, las últimas zapatillas deportivas que han salido al mercado, los nuevos modelos de celulares y otros aparatos tecnológicos, indican un entramado de conflictividades en torno a la construcción de la identidad en proceso. Con la adquisición de estos bienes materiales obtienen un plus que va más allá de la satisfacción de la necesidad y buscan insertarse, no quedar “fuera de”, pertenecer.

“P1: Porque nosotros les robamos a ellos y nos buscaron. Andaban a los tiros y eso.

P2: Pero si ellos joden se quedan sin casa, sin sus cosas. Yo acá me quedo tranquilo porque te buscan para tirarte la jeta. En cambio si no les das bola listo.”

Se observa cómo el modo de defenderse de otras bandas barriales con las cuales entran en conflicto es quitándole sus pertenencias, su casa, aquello a lo que asignan más valor. Tener su propio dinero o constituirse en un aporte económico para la familia representa para ellos la posibilidad de reconocimiento y valoración en su familia y la banda del barrio, modos de integración social basados en el consumo.

2.3 Del lío al código

Aquello que los reúne se configura en las situaciones, no están predeterminados como en el sistema tradicional de socialización, sino que se crean en torno y a partir de la experiencia. En este sentido, la presencia de los otros que no delatan, que guardan silencio, que acompañan, que permanecen fieles a ese vínculo, es un código para la asociatividad.

“P1: Esos son violines.

E: Tienen un nombre, ¿o no?

P1: Son violines, vio-li-nes.

E: Tienen un nombre y ya hablamos esto, ¿no creés que eso es discriminar?

P1: Y bueno acá, acá los presos... cada uno tiene sus códigos."

Esas experiencias de vida en la calle son vivenciadas como una carrera que otorgan un nivel de superioridad al sujeto y buscan generar atracción o temor en otros. En este sentido, se produce un salto o pasaje de actividades que los "meten en lío" donde la vivencia de la experiencia es una aventura, en la cual entraron y no saben cómo salir, a procesos identitarios que se van consolidando en torno a los códigos vinculados a transgresiones, cuya vivencia aparece como una carrera, algo buscado, donde el sujeto sabe en qué se mete y se maneja en torno a los códigos del barrio, pasaje fuertemente marcado por el uso de armas.

En relación a ello, uno de los entrevistados manifiesta que usar armas "te da adrenalina", "así te hacés respetar", "me sentía rey". Resulta interesante el orden de jerarquía que, en la jerga de los entrevistados, marca el uso de armas: el pasaje del "rata" -que roba sin utilizar armas y considerado el más débil- al "choro" - de jerarquía superior pues utiliza armas y se lo considera como el más fuerte-.

"P1: Si ahí empecé a usar armas, empecé a robar, todo.

E: ¿Por qué crees que empezaste a robar y a usar armas?

P1: No sé, me sentía rey. Me enfrentaba con la policía todos los días.

E: ¿Y eso cómo es visto en Las Violetas?

P1: Me daba una adrenalina así. Corría y toda la gente se asustaba todo.

E: ¿Qué más sería sentirse como un rey?

P1: Sí, también metíamos el caño en la casa de los transa todo.

E: Cuando vivías en Alberdi ¿también usabas armas y robabas?

P1: No, cuando me fui a Las Violetas.

E: Y ¿qué pensás que cambió de cuando vivías en Alberdi a cuando te fuiste a Las Violetas?

P1: El barrio así.

E: ¿Era habitual ver esto todos los días?

P1: Sí, en Las Violetas entrás y no sabés si salís.

E: ¿Para los que viven ahí o para el resto?

P1: No, para los que son de afuera.

E: ¿Y cómo es con los que viven en el barrio? ¿Se cuidan entre ellos?

P1: No, algunos son transa y bueno así se hacen respetar así... el barrio no quiere a los transa. Si el (NOMBRE P2) arruinó a ese, uno del Nuevo Sol por

problemas. Cuando tuve otra causa yo ahora, fui y los encañoné en la casa de los transa y me tiroteé con la policía.

E: ¿Creés que hay otra forma de hacerse respetar?

P1: Si es así, en el barrio es así, de otra forma no, si sos bueno te agarran de boludo.

E: ¿Que te podrían hacer?

P1: Te quieren robar.

E: ¿Conocés a alguien del barrio que no robe y no se tirotee pero que le hagan daño y le roben igual?

P1: Sí, conozco un par de amigos así, que son buenos, no roban, no hacen nada ellos.

E: ¿Y el resto los molesta a ellos?

P1: No, la pasan bien, tranquilo así, cada uno con sus códigos.

E: ¿Es decir que tienen otros códigos y no se meten en esos líos? ¿Pero decís que la pasan bien?

P1: Sí, si no pasa nada así, nadie los molesta... nada.

E: ¿Cómo lograron que nadie los moleste?

P1: Nosotros nos metemos, si tenemos los chalecos de la policía todo... vamos y les robamos.”

En este fragmento de entrevista, se intenta hacer visible la coexistencia de formas diferentes de vida en el barrio. Pero en ellos las situaciones de interés son aquellas donde hay auto-exposición, riesgo y agresión. De alguna manera esto hace pensar en la noción de red de reciprocidad, propuesta por Míguez (2008), para entender cómo se configuran las relaciones de asociatividad, en la existencia de saberes de valor instrumental para la supervivencia en la calle y ciertos códigos de protección social.

Al respecto, la presencia de un otro cómplice se puede ilustrar a través de la salida del aula de dos alumnos a fumar marihuana, escondidos pero donde sí podían ser vistos. Ante un llamado de atención -la nueva disposición de la escuela es que no está permitido fumar marihuana- regresan rápidamente al aula y se comportan como alumnos interesados en la actividad que se lleva a cabo. En general, intercambian entre “picardías” -salir del aula, irse rápidamente y volver riéndose-.

Los entrevistados narran historias donde los amigos/conocidos del barrio los han defraudado y abandonado; sin embargo, los vínculos familiares adquieren un carácter positivo y de contención.

“P3: Son tus amigos pero te dan por la espalda.

P2: Están solo en las buenas y no en las malas, te dejan solo, los únicos que están es tu familia, siempre está tu familia, cuando estás preso no vienen a verte.

P4: Y ahí te empezás a dar cuenta, ¿no? (lo mira a P2).

P2: Sí, es como dice él.

E: ¿Qué dirías de positivo y de negativo de los amigos?

P2: Que siempre están en las buenas y cuando estás acá adentro no... tienen que estar en las buenas y en las malas.”

“Yo estoy preocupado como va a ser afuera cuando salga ¿por que? Porque nose como lo van a tomar los amigos y vesino.” (Escrito de P4).

Dicen que los amigos están en las buenas –calle- pero no han estado en las malas –encierro-, que ya no existen los amigos. Es decir que la contención y los lazos afectivos que no encontraron en sus familias tampoco lo han hallado en sus lazos de amistad. En “las buenas”, donde sí están presentes los amigos/conocidos, pareciera que las familias no están presentes. En cambio, en “las malas” donde los amigos/conocidos los abandonan, las familias representan el único soporte. Lo que esto muestra es un modo de alternar entre familia y formas de asociatividad, cuyos integrantes no han logrado la instauración de un lazo social sólido.

2.4 “Meterse” y “perderse” en las drogas

Con respecto a las acciones que implican a las drogas: “meterse en” o “perderse en” son expresiones que utilizan en oposición a encontrarse.

La etimología de la palabra *adicto* (del latín: *adictum*) refiere a la esclavitud, pues se llamaba *adicto* a quien intercambiaba su libertad como forma de pago de una deuda que no podía saldar de otro modo, entonces era vendido como esclavo (Kalina, 1997).

“P2: Soy genial, no me gusta ser triste pero a veces ando triste

E: ¿Qué te pone triste?

P2: Na, no tengo droga, no tengo con qué drogarme

E: ¿Eso te pone triste?

P2: Acá adentro sí

E: ¿Y la droga cómo te pone?

P2: De la cabeza

E: ¿Qué sería de la cabeza?

P2: Nada, eso, a veces te ponés mal

P3: Según los días. No tenés a tu familia.”

Ligado al consumo hay algo del sujeto que se pone en juego, posiciones subjetivas que conducen a búsquedas ilusorias de experiencias unificadas con otros en el acto de drogarse.

En sus relatos los entrevistados expresan situaciones de conflictos familiares que se niegan y de lo cual no se habla, relacionadas como condiciones para “meterse” y “perderse” en la droga, lo cual refuerza el no-diálogo y el no-reconocimiento del otro:

“P4: Y falleció y... ¡teníamos caballos! Cuando falleció vendieron todo, la ropa la regalaron. Tenía cáncer de páncreas. A mí me decía “¡cuida los chicos!” Mi abuelo la última vez: “pórtense bien ¿eh?, que después vamos a comer coso”... ¿vos creés que comimos? Dijo: “cuidá los chicos y cuidate vos también! Y no volvió más”. Mi papá nunca lloró, son así de no llorar, mi abuela se estaba maquillando cuando le dijeron que había fallecido y se siguió maquillando lo mismo.

E: ¿Cuántos años tenías?

P4: Seis años. Si me acuerdo de todo yo sí... a mí me sí fallecía alguien o se golpeaba alguien me llevaban para otro lado, para que no viera, no supiera, porque quedás traumatado. Si preguntaba ¿dónde está el abuelo? Un primo mío me decía: “¡vení! vamos a comprar”. Después de un tiempo no lo vi más y bueno... Con un tío mío me hicieron lo mismo cuando falleció: “vení, tomá cien pesos, andá comprate algo, si querés quedate en el ciber”. Muy raro esto, porque cuando hacen esto es que pasó algo.”

“En general se trata de vidas de pérdidas, no hay apropiación sobre todo de lo emocional, de lo que siente, el sentido de pertenencia” (Relato de un docente).

“Son mecanismos de defensa, prefieren olvidar porque si recuerdan o son conscientes se mueren” (Relato de un docente).

Esta problemática se deja entrever sólo cuando relatan situaciones en las cuales las emociones los desbordan y siguen caminos autodestructivos, donde atacan a su cuerpo y buscan sobrepasarlo. Lo real aparece abruptamente marcando límites a lo que no se logra simbolizar, es decir a lo culturalmente establecido, el orden de la ley, las normas.

E: ¿Fumás?

P4: Sí, cigarrillos, hace cinco años. No, droga yo no, no ando en esa. Una vez probé nomás.

E: ¿Qué probaste?

P4: Mirá, era un coso así (marca a distancia que tiene el lápiz en su mano) y me lo fumé entero. Me dio por correr, tres cuadras corrí, no me entraba el aire. Me dio un paro respiratorio, llegué a la esquina y me desmayé, me desperté en el hospital.

E: ¿Y nunca más te drogaste?

P4: No. Yo lo veo por ahí con eso y les digo: “¿Vos que te pensás metiéndote eso?, ¿sos más macho, para hacerte así el grande?”. Porque te hace sentir grande (abre los brazos). No es así, a mí me dan esto (dobla una hoja) y les digo “yo no me ando metiendo en esas cosas.”

“P4: Sí. Otra vez estaba en la casa de mi novia, hacía un frío, me tomé un vodka, ese te deja hasta las chapas, me puse la campera y el casco, iba con mi hermano, iba a probar la moto a ver cuánto levanta. Me quedé tonto, duro, no me podía mover, iba con mi hermano y en una rotonda no pude doblar. Pegamos ahí en el cordón, mi hermano lo despidió y pegué la cabeza contra el cordón. Quedé desmayado con los ojos abiertos. Y después al mes choqué, ¡estaba maldita esa moto!”

En los momentos de entrevistas en que los adolescentes profundizan sobre sus experiencias vividas piden cigarrillos y fuego. Esto sucede cuando tratan de articular sus experiencias con lo que han sentido, cómo han sido afectados, con sus emociones y deseos; entonces se inquietan y piden salir a fumar. En este sentido, es posible pensar que este comportamiento y las drogas taponan u obturan lo que no se puede poner en palabras, lo que aún no encuentra formas de ser nombrado.

2.5 *"Meterse" en/con la justicia*

Resulta interesante analizar el modo de nombrar situaciones conflictivas y transgresiones por parte de los adolescentes privados de su libertad como *"meterse en/con la justicia"*. En una actividad sobre elecciones de imágenes de situaciones que representen a la calle uno de ellos elige una imagen que representa a un joven esposado y escribe: *"Esta preso por ke se me tío ela justicia y así termino preso por robar no se ase"*.

Esto pone de manifiesto que construyen una noción de justicia como administración de justicia, es decir como algo externo que establece la norma e impone castigo y, cuando ésta no se cumple, no se cuestiona ni puede modificarse, constituyéndose en lo que simplemente es. Así, queda deslindada del componente moral que, según Barreiro y Castorina (2006), posibilita al sujeto tomar decisiones basadas en una autonomía, sin depender de los principios arbitrarios del orden cultural.

Podría pensarse que, para el caso de los entrevistados, este proceso se ve obstaculizado por creencias culturales de un mundo justo a las que adscriben, donde cada uno recibe lo que merece según sus acciones. Esto aparece en relación a los hitos en sus vidas cotidianas y expulsiones escolares que van limitando la creación de otros posibles ante las situaciones conflictivas que atraviesan.

A su vez, esto se refuerza por la representación de justicia que se encuentra en el trasfondo de la atribución de culpa propia del sistema penal que ubica a la Ley y a un supuesto de consenso del pueblo en el lugar de Dios, lo cual determina aquello que está bien y aquello que está mal. De esta manera, la justicia se conforma en una moral social, basada en la centralidad y el totalitarismo, donde el discurso de responsabilidad personal esconde viejas prácticas de expiación de los pecados, aún vigentes en el sistema penal actual (Hulsman, 1993).

Al respecto, algunas reflexiones de los entrevistados posteriores a un audio-video permiten pensar que estas nociones de justicia sustentadas en

pensamientos heterónomos pueden permanecer o coexistir con una moral autónoma sin entrar en conflicto.

“P4: (Lee) “yo era una consecuencia social”

E: ¿Qué piensan sobre esto que dice de ser una consecuencia social?

P2: Si un par de menores están detenidos ahora y mirá... se quejan.

E: Él decía que las familias eran muy pobres, con un solo adulto a cargo de muchos hijos, por lo general madre o abuela, la policía que entra a los tiros en la villa, la iniciación sexual temprana, entre otras cosas.

P2: Es verdad eso.

E: ¿Todo eso produce ciertas consecuencias en las personas que viven bajo esas condiciones?

P2: Él dice de los pibes de la cárcel, ¿qué onda? (sonríe) y son todos de la villa.

P4: Y sí, si son todos de la villa somos.

E: ¿Acá también?

P4: Y sí... ¡yo creo que sí!

P2: Son barrios bajos como se dice, ba-rrios ba-jos, no altos.

E: ¿Les llama la atención que la mayoría sean de barrios bajos acá?

P2: Y es así acá.

E: ¿Qué onda? La gente de barrios altos, ¿no comete delitos?

P2: Sí.

E: ¿Y por qué no están en la cárcel o acá?

P2: No, porque los mandan a otros pabellones, ahí lo dijo, los separan y ahí empiezan después los problemas con los maestros (se refería a los guardias de allí)

E: ¿Y qué les parece eso?

P2: Debería ser igual para todos, no es así, pero está bien que los separen porque los van a matar sino. ¡Mirá los violines!

E: ¿Ustedes se cruzan a diario con ellos? ¿Y alguna vez les hicieron algo?

P2: Naa, yo estoy rodeado de miles de violines.

E: ¿Y qué pasa?

P1: Nada, los molestan y ellos se paran nomás.

E: ¿Entonces?

P2: Los otros los buscan. Bueno, leamos otro.”

La expresión “debería ser igual para todos” permite pensar en una noción de justicia distributiva, basada en relaciones entre iguales, consenso mutuo y su posible discusión y modificación. No obstante, a continuación el entrevistado manifiesta “pero está bien que los separen”, lo cual muestra una coexistencia de aquella noción con una de carácter retributivo. Comprender la justicia en sentido

retributivo implica que a cada acto que no se debe hacer, le corresponde un castigo pues el orden natural de las cosas así lo indica. No existe una interiorización o apropiación de aquello que debe hacerse o no debe hacerse, por lo tanto, difícilmente se reconozca una transgresión como tal.

3. ESTAR FUERA DE LA ESCUELA ES QUEDAR FUERA DE LO SOCIAL

Los trayectos biográficos de los adolescentes privados de la libertad se caracterizan por repetidas expulsiones de la escuela, lo cual los deja por fuera del orden de lo social y da cuenta de modos de producciones sociales. Esto va generando condiciones de desigualdad en acceso a derechos basados en diferencias -culturales, de clase, raza, género, edad- en las cuales los sujetos quedan inscriptos⁷ y configura subjetividades en esos colectivos y no otros.

3.1. ¿Qué dicen de la escuela?

En un primer momento, los entrevistados poco relatan sobre sus experiencias escolares.

E: ¿Qué te acordás de esa época?

P3: ¿Cómo qué me acuerdo?

E: Alguna imagen, personas, momentos, algo que te haya gustado, algo que no.

(Mueve el fibrón, juega con la regla, no responde, se queda en silencio unos minutos).

E: Algo que se venga a tu mente.

P3: Nada.”

¿No tienen nada para decir sobre la escuela? En principio, expresan “no sé”, “Nada”, “No le daba bola yo”, “no quería ir”, “echaba moco”, se angustian y proponen hacer formas con cartulina (colgantes, cisnes, adornos), aquello que saben hacer y en lo que se destacan. La escuela no aparece en el discurso, parecen desganados y desinteresados al respecto.

A medida que avanzan los encuentros se detienen a pensar antes de

⁷A esta noción, Fernández refiere como “diferencias desigualadas” (2013).

responder aunque continúan diciendo poco. Se angustian porque no saben qué decir, qué pensar, qué sentir, tratan de describir situaciones del aula, algunas asignaturas y recreos. Tal vez el tiempo en sus vidas destinado a la escuela ha sido poco, confuso, atravesado e interrumpido por tantas otras problemáticas.

E: ¿Qué hacías cuando no estabas en la escuela, a la tarde por ejemplo?

P3: ¿Cómo que hacía? Nada, todo el día al pedo."

El curso de la escolaridad primaria fue continuo hasta tercer o cuarto grado, acorde a sus relatos. No hubo repitencia en ninguno de ellos y los recuerdos de estos primeros años son agradables. Luego hay momentos claves, de quiebre, descritos anteriormente, que han desestabilizado la precaria estructuración de su vida cotidiana en tiempo-espacio, en cuyo entramado han sido expulsados de la escuela.

"P2: Fui un tiempito y no fui más. Primero me echaron del barrio y me fui al barrio del frente y me peleaba. Después a otro barrio más lejos. Después no fui más porque no quería ir más."

E: ¿Está bien que te hayan echado?

P2: Sí, si me portaba mal, no estudiaba, no iba, peleaba, rompía cosas.

E: ¿Alguna vez alguien habló con vos sobre esto?

P2: Sí, se cansaron de hablar conmigo, si mi mamá estaba presa, me daba bronca."

En los primeros tramos escolares, si bien no hubo repitencia y el curso fue continuo según sus relatos, las edades en las que fueron expulsados de la escuela se encuentran entre los trece y quince años. Por tanto, no concuerdan con los tiempos que impone la educación primaria para la realización de los estudios. Con respecto a estas formalidades del sistema educativo, hay un desconocimiento en relación a inscripciones, cambios de escuelas, edades estipuladas y certificaciones, lo cual los deja por fuera de este sistema sin entender ellos la lógica escolar, lo cual da cuenta de una nueva forma de expulsión.

E: ¿Repetiste alguna vez de año en ese lapso?

P4: No.

E: ¿Completaste sexto grado?

P4: Sí porque yo no lo... no sabía cómo era el sistema, vos cuando entrás hacías quinto y sexto, y yo quinto ya lo había hecho yo, era sexto lo que tenía que hacer. Bueno volví a hacer de vuelta quinto y sexto hice. Bueno, pasé quinto y me faltaba sexto y no pasé porque en esos días tampoco... no... no... no... tuve un accidente y no fui a la escuela, perdí casi mitad de año.

E: ¿Cuántos años tenías?

P4: Quince... sí por ahí... quince. No, miento, cuando apenas cumplí los dieciséis. Y bueno y ahí empecé de vuelta... eh... cuando salí coso me dan el certificado que pasé quinto y tengo que hacer sexto ahora, tenía que rendir sexto. Bueno y no fui a rendir, voy a ir el otro año a hacer sexto le digo a mi mamá y cuando salí yo ya habían cerrado todo, no podía rendir nada. Me voy a perder otro año más le digo a mi mamá. No pasa nada me dice."

"P1: ¿Para qué es esto? (me muestra el certificado de estudios primarios finalizados en el acto de fin de año)."

Si bien en un primer momento poco dicen sobre la escuela, emergen algunos recuerdos que refieren a sus familias, amigos/conocidos del barrio, conflictos y peleas con sus compañeros. Cuando logran hablar sobre estos primeros recuerdos comienzan a conectar las experiencias y construir un relato que une de alguna manera las experiencias de vida.

"E: Qué es lo primero que recordás de tu educación?

P1: A mi mamá, sufría mucho ella, la perdí.

E: ¿Por qué sufría?

P1: Y siempre echábamos moco, robábamos."

"E: ¿Tenés recuerdos lindos? ¿Algo que te haya gustado de la escuela?

P2: Recuerdos lindos no, no podía terminar. Me echaban, me suspendían.

P1: Intento recordar algo lindo pero no puedo a veces."

Todo esto conduce a pensar qué lugar tiene la escuela en las subjetividades de los niños y adolescentes para quienes la educación no ha sido un lugar de inscripción, de apropiación simbólica y de apertura a nuevas posibilidades.

En una actividad donde deben elegir las imágenes más representativas de la palabra "educación" sus decisiones no parecen tener ligazón de significado, pues las imágenes elegidas reflejan actividades y rutinas cotidianas que se ponen

en práctica en la escuela. Sin embargo, no logran exponer fundamentos que den cuenta del por qué de sus elecciones. Muestran qué se enseña en la escuela: no drogarse, no tomar alcohol, leer, escribir, hacer callar, no tirar papel al piso, etc. Una sola elección refiere a nociones de libertad, cultura y reclamo por los derechos, señalando cuestiones de discriminación a un niño que lleva puesta una gorra.

Tampoco se visibilizan huellas referidas a la función de contención de la escuela. Sin embargo, en algunos comentarios aparecen figuras significativas por el trato y cuidado recibidos y valorados por el alumno, en particular cuando son docentes mujeres.

3.2 Vivencias, registro ante la expulsión de la escuela (u otra institución)

Durante la elaboración de las líneas de vida, al evocar hechos pasados, se observa confusión para ordenarlos cronológicamente y reconocer qué edad aproximada tenían en cada momento. En determinados encuentros luego de manifestar “no me acuerdo”, algunos dicen “me acuerdo de todo yo” pero no quieren hablar de ello.

“P3: Na... tenía problemas

E: ¿No te acordás qué problemas?

P3: ¡Me acuerdo de muchas cosas yo!

E: ¿No lo querés hablar?

P3: No

E: ¿Y a los chicos les contás?

P3: No, tampoco, no le cuento a nadie.”

“P1: No sé si le va a gustar a usted lo que le puedo contar

P3: No me acuerdo de nada, no tenía vacaciones, las pasé acá.”

Al momento de tener que escribir lo que dicen, hacen, piensan y sienten la frustración invade el aula.

“P4: Qué difícil

E: ¿Por qué?

P4: Tengo fea letra, no sé qué puedo poner.

E: No importa la letra. ¿Por dónde empezarías?

P4: Hay que pensar. Me trabo con las palabras cuando lo quiero escribir. No me da mucho a mí."

Se propone que lo relaten y después escriban algo de lo que han dicho. Entonces piden copiar las palabras del pizarrón pues no saben escribir solos ni leer lo que escriben; por lo tanto, tampoco saben lo que copian. Esto pone de relieve que para comprender el sentido de lo que hablan hay que sostener otra epistemología dado que tienen dificultades de acceso al mundo simbólico -del mandato social-. Es en situaciones extremas donde corre peligro la supervivencia cuando entran en conflicto y hacen cortocircuito auto-conservación y auto-preservación⁸. Por ello, se destaca la importancia del lenguaje como organizador de la experiencia y posibilidad de construcción de sentidos sobre ésta. Son escasos los referentes, garantes, que orienten las relaciones con la realidad.

"E: ¿Cómo te sentiste cuando te echaron?

P3: Nada

E: ¿Estabas feliz, triste, te dio enojo, frustración, alivio?

P3: Por una parte estaba chocho."

"P2: Es que siempre fui rápido.

E: ¿Cómo es eso?

P2: Terminaba de hacer todo y me aburría.

E: ¿Y qué hacías?

P2: Me iba y echaba moco."

"Me discriminan porque soy negro, porque son todos blancos, envidia, la forma en que te vestís. Ser diferente, andaba por el centro, hacer la mecha, punguiar, por cómo me visto, como un negro, de donde saco la ropa, con que la compro, ser moquero, andar robando, y andaba mucho en la calle, salía al centro a hacer la mecha" (Escritos de P1, P2, P3, P4).

"P2: Estoy viendo, estoy viendo un chico barriendo ahí afuera del instituto (mira por la ventana y relata lo que ve), un chico detenido, se lo llevarán, están ahí en la guardia. Están limpiando, están cansados, tienen guantes, eso escoba de alambre para el pasto. Se han fumado seguro, un porro.

P3: Sí que no, un mañanero te pega piola.

⁸ La primera hace referencia a la necesidad de mantenerse con vida y la segunda a la necesidad de mantener la identidad, según Bleichmar (2010).

P2: *Altura mía, camisita a cuadros, un rosario, una remerita.*

P3: *Un chuncano.*

P2: *Alias chun y un violín.*

E: *¿Cómo son esas personas?*

P2: *¡Negros!*

“P1: *¿Qué título le va a poner al trabajo? No le va a poner los choros, ¿no?*”

En los relatos y escritos anteriores se observa una naturalización de violencias humillantes y discriminación psicosocial que refuerza las vivencias de rechazo y bronca. Entonces, la vida es lo que simplemente es, lo dado, lo autoevidente, ¿cómo poder siquiera jugar a imaginar algo diferente?

“P4: *Y ahora cuando salga de acá me van a mirar mal porque estuve en cana. Si hay algo que me echen la culpa a mí no me gusta porque van a decir: “estuvo en cana, golpeó a un hombre, mirá ese...el choro ese”, no me gusta que me miren mal. “No te juntes con ese porque estuvo en cana te va a llevar de vuelta este”... ponele que digan. No sé si voy a volver porque no me gusta que me miren mal. “No te juntes con ese porque es peligroso”. Si ahí de donde soy yo me tienen miedo, los chicos todo.”*

“E: *¿Qué le dicen estas personas al niño?*

P1: *Apuntándole.*

P4: *¡Fuiste vos!*

P1: *Como diciendo el moquero, echándole la culpa toda a él.*

E: *¿Por qué?*

P4: *Porque se mandó el moco.*

E: *¿Quiénes le dicen eso?*

P4: *La gente más grande.*

P1: *Mayor.*

E: *¿Quiénes son? ¿De dónde lo conocen?*

P2: *Y no sabemos nosotros ¡si no estamos ahí!*

Se ríen.

E: *Bueno, pero supongamos que estamos ahí. Imaginemos.*

P2: *¡Me hace enojar! me imagino muchas cosas yo... bueno, son del barrio, los vecinos.*

E: *Supongamos que son ustedes ese niño del medio, ¿qué le dirían a esas personas que los señalan?*

P1: *Saco un fierro y los cago a tiros a todos.*

E: *¿Y si usaras la palabra en lugar de los fierros?*

P2: *¿Por qué todos me apuntan a mí?*

P1: *Somos inocentes*

P2: ¿Qué pasa? ¿Por qué me apuntan todos?

E: ¿Por qué le apuntan todos?

P2: Y porque robó, porque violó, tenga cuidado que hay muchos violines en Córdoba.

P1: Yo ni los saludaría a los violines, no me cuadra.”

“P2: (Lee) la vergüenza del cordero atado. Él no tiene vergüenza de lo que es ahora.

E: ¿Creés que tiene vergüenza? El texto dice la venganza del cordero atado.

P2: ¡Ah! ¡La venganza!

E: ¿Quién era el cordero atado?

P4: Él

E: ¿Por qué?

P2: Robaba

E: ¿Por qué estaba atado?

P2: Porque estaba en el coso de robo

P4: Porque estaba ahí

P2: No puede salir de la villa. ¿Usted vio lo que dijo en la película? ¿Se acuerda o no? Porque a él lo invitaron a robar cuando salió y todo en la calle, ¿y sabe lo que él dijo? ¡Dijo que no! Es la venganza. Por la tinta y el papel. Y dijo que no.”

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

Durante este largo y cuidadoso trabajo se pudieron crear ciertos espacios para la recepción, la demora y la intensidad que permitieran un despliegue de las subjetividades de estos adolescentes privados de la libertad. Expresar lo que les pasa, escuchar lo que les afecta en la existencia e indagar sus proyectos o expectativas, sin dudas, produjo un descentramiento de la modalidad y/o régimen de la institución, pero también pudo constatarse que ese interés por sus vivencias y experiencias tampoco estuvo presente en sus evocaciones de las trayectorias de vida anteriores a la institucionalización. Ni sus allegados, familiares, vecinos, ni pares les preguntaron alguna vez como se sentían, aún en los momentos críticos de sus vidas -separaciones de padre y madre, abandono del hogar de la figura paterna, detención policial de madre, accidentes, hechos vinculados a transgresiones y drogas, peleas, expulsiones escolares y muertes de seres queridos-. Por el contrario, han actuado ocultándoles lo que pasaba, compensándolos con dinero, enviándolos a otra casa, dejándolos fuera de lo que sucedía.

Así se pudo reconstruir ciertos posicionamientos subjetivos de fragilidad pues muestran dificultades para enfrentar los conflictos y las intensidades que pueden indicar afectivamente el dolor, la alegría o los altibajos en la experiencia. Sin dudas, en sus experiencias, no logran poner en palabras la forma en que se desencadenaron los quiebres en sus trayectorias y mucho menos preguntarse qué sucedió, por qué creen que sucedió o cómo se sintieron al respecto.

Son vidas solitarias y sus acciones son casi reacciones a las demandas y expectativas de esos otros. Esto los va extrañando de ellos mismos sin poder o saber preguntarse sobre sus necesidades, gustos y anhelos. En este sentido, sus vidas se orientan en torno al cumplimiento de los deseos que provienen de sus familias, amigos/conocidos y docentes, no siendo particularmente estos adultos modelos identificatorios. En todo caso producen más bien confusión, rabia y enojo.

No saben, no pueden o no quieren emprender desde sus propias decisiones y, cuando lo hacen, aparecen como excesos y abusos, vidas en los

bordes y el riesgo, donde no hay espacio para pensar, jugar, ensayar y crear. Esta falta de oportunidad, de espacios para pensar, para detenerse y mirarse a sí mismos, los coloca como espectadores de lo que les pasa y no como los protagonistas de sus propias vidas. Entonces sus maneras de estar con otros, con desconfianza y en desamparo, los lleva a crear y cristalizar ciertos códigos, como forma de regulación en las relaciones para ser reconocidos y respetados.

Estas voces de los adolescentes dan cuenta que, en sus trayectorias por las instituciones, éstas no han provisto de sistemas simbólicos que les permitan referentes estables de significación, los estimulen a ser parte de ellas y a armar algún proyecto de vida. A su vez, sus modos de estar/habitar los habilitan muy escasamente en el despliegue de la experiencia de sí y en el acceso al mundo simbólico.

Así en el proceso de reconstrucción de sentidos que asignan a la educación en contexto de encierro, éste es el de la monotonía, aquello que se repite y que permanece sólo en el discurso. Los relatos conjugan desinterés y bronca en relación a sus experiencias educativas y manifiestan no querer ir más a la escuela. Pero además sienten la presión de tener que *“terminar para ser alguien”* y *“cumplir con las expectativas de los adultos”* o solamente con intereses *“para evitar el castigo del encierro”*. Sin dudas que la educación en esta institución se torna *“insignificante”* pues se limita a prácticas y discursos propios del sistema penal, lo cual resta potencia al estímulo de la autonomía del sujeto. En este sentido, interesa destacar de la educación los modos de estar en estos contextos de encierro donde los adolescentes significan y resignifican sus trayectorias pasadas.

Algunas descripciones que realizan los docentes de sus alumnos los ubican como sujetos de necesidad y en una relación de dependencia donde el adulto provee externamente al sujeto y lo infantiliza. Esto también se detecta en algunos dichos de los alumnos que manifiestan: *“No me da mucho a mí”, “es difícil esto, es mucho para mí, hagamos cosas con cartulinas”*. Además se muestran reticentes a escribir y leer, expresando que no saben hacerlo; sin embargo, en los últimos encuentros se aventuran a intentarlo.

Desde nuestra mirada psicosocial impacta el reconocimiento de las vicisitudes existentes en los procesos identificatorios que afectan las relaciones vinculares y sociales entre pares y con adultos e inciden en su sociabilidad, lo cual es un aspecto poco referenciado respecto al acceso a los derechos y la ciudadanía. En este nudo socio-psíquico, resulta indispensable el trabajo de reconciliarse con las partes de sí mismo que han sido violentadas y humilladas produciendo subjetividades e inscribiéndolos en procesos que profundizan la vulnerabilización y discriminación psicosocial.

Las maneras de relacionarse son como espectadores, con escasos sentimientos de pertenencia, con formas elusivas de resolver problemas y escasos compromisos con las actividades y proyectos, lo que puede estar ocultando o invisibilizando dificultades socio-afectivas y cognitivas para tomar decisiones a futuro. El desamparo es un componente evidente que refuerza lo anterior, en tanto, cuando emprenden alguna actividad ellas aparecen generalmente como desbordes, excesos y abusos que los “*meten en lío*”: con sus familias, las bandas del barrio, la justicia, la escuela. Así se configura un impensable de la existencia entre autoconservación y autopreservación.

En suma, este recorrido nos posibilita pensar abordajes de las problemáticas emergentes en estos niños y adolescentes privados de la libertad cuando nos predisponemos éticamente a escuchar sus experiencias para habilitar la pregunta sobre qué prefieren, qué quieren y qué eligen ellos. Resulta indispensable que ellos mismos se sitúen y tomen decisiones en las relaciones, con sus pares y con los adultos en un espacio territorial concreto -en la institución y fuera de ella, con sus allegados-.

En este sentido, la perspectiva de derechos humanos convoca a la tarea de generar sensibilidad acerca de la apropiación de la titularidad de los derechos, de reconocerse con otros en ejercicio de derechos y responsabilizarse del accionar para mirar a futuro en el cumplimiento y exigibilidad de los mismos. De esta manera, por medio de trabajos de reconocimiento social y transformación de las representaciones sociales construidas/arraigadas en la cadena punitiva se

posibilitará componer la experiencia con los diferentes actores intervinientes, también atravesados por el encierro –docentes, coordinadores, asistentes pedagógicos, familia y allegados-, que interroguen sobre el modo de habitar la situación.

BIBLIOGRAFÍA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abascal, M., Bosio, M. T., Gonzáles del Solar, J. H., Juri, M. I., Migueltorena, G., Méndez, S. M., y Casas, L. G. (2011). *Adolescencias y niñeces: ¿Privadas, estatizadas o tercerizadas?* (1° ed.). Instituto de Educación Superior Dr. Domingo Cabred. Córdoba, Argentina: Del Copista.
- Acín, A., (2009). Educación de adultos en cárceles: Aproximando algunos sentidos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos, del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), Año 31, N° 2, julio-diciembre*, pp. 63-83.
- Acín, A., y Correa, A. (2011). *Significaciones de la Educación en la Prisión: Atribuciones desde la perspectiva de los participantes del programa Universitario en la Cárcel* (1° ed.). Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Aniyar de Castro, L. (1987). *Criminología de la Liberación*. Maracaibo, Venezuela: Editorial de la Universidad de Zulia.
- Aries, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid, España: Taurus.
- Baratta, A. (2004). *Criminología y Sistema Penal*. Buenos Aires, Argentina: B de F.
- Barreiro, A., y Castorina, J. (2006). Relaciones entre la noción de justicia y la creencia colectiva en el orden del mundo: Una introducción a las concepciones infantiles. *Anuario de Investigaciones, Vol 1, N° XIV*.
- Beloff, M. (1998). Estado de avance de la adecuación de la legislación nacional y provincial a la Convención sobre los derechos del Niño en la Argentina: Tendencias y Perspectivas. *Foro de Legisladores Provinciales por los Derechos del Niño, Niña y Adolescente*. Salta, Argentina.
- Berger, P. y Luckman, T. (2011). *La construcción social de la realidad* (1° ed.). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

- Bisig, E. (2007). *Antecedentes de las políticas de infancia, historia y efectos de la tutela sobre los niños*. Campus Virtual de CASACIDN.
- Bleichmar, S. (2010). *La subjetividad en riesgo* (2° ed.). Buenos Aires, Argentina: Topía.
- Bonvillani, A. (2003). Importancia del proceso de socialización en Psicología Social: Antecedentes, supuestos y categorías centrales. En CORREA, A. M. (comp.) *Notas para una psicología social... como crítica a la vida cotidiana*, pp. 105-122. Córdoba, Argentina: Brujas.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas: Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, España: Anagrama.
- Castoriadis, C. (1988). *Los dominios del hombre: Las encrucijadas del laberinto*. Barcelona, España: Gedisa.
- (1997). *El avance de la insignificancia*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires, Argentina: Tusquets.
- Convención sobre los Derechos del Niño – Asamblea General de las Naciones Unidas (1989).
- Correa, A. (comp.) (2003). *Notas para una psicología social... como crítica a la vida cotidiana* (1° ed.). Córdoba, Argentina: Brujas.
- (2010) *Revista Interferencia: Derechos y Seguridad Humana N° 1*. ISSN: 1853-4236. Secretaría de Extensión Universitaria, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina: Brujas.
- (2012). *Psicología de las Instituciones desde la perspectiva en Derechos Humanos*. Aula virtual de la cátedra de Psicología Social, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba.

- (2013). *Acceso a la justicia de sectores vulnerables en la Región Centro-Cuyo, PICTO 2010-0044*. Córdoba, Argentina.
- Corvalán de Mezzano, A. (comp.) (2010). *Psicólogos institucionales trabajando: La psicología institucional en docencia, investigación y extensión universitaria* (2° ed.). Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Daroqui, A. y Guemureman, S. (1999). Los menores de hoy, de ayer y de siempre: Un recorrido histórico desde una perspectiva crítica. *Delito y Sociedad, Revista de Ciencias Sociales, N° 13*.
- Daroqui, A., López, A. L., Cipriano García, R. F., Bouilly, M. R., Pasin, J., Suárez, A., y Guemureman, S. (2012). *Sujeto de castigos: Hacia una sociología de la penalidad juvenil*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- De Gaulejac, V. (2008). *Las fuentes de la vergüenza* (1° ed.). Buenos Aires, Argentina: Mármol-Izquierdo.
- Dubar, C. (2000). *La socialisation: Construction des Identites Sociales et professionnelles* (3° ed.). París, Francia: Armand Colin.
- Durham, E. (1983). Familia y reproducción humana. *Perspectiva Antropológica da mulher, N° 3*. Río de Janeiro, Zahar.
- Duschatzky, S., y Corea, C. (2011). *Chicos en banda: Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones* (1° ed.). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Enriquez, E. (1992). *L' Organisation en analyse*. París, Francia: Presse Universitaire. Traducción de Ana Correa.
- Fernández, A. M. (2005). *Instituciones estalladas*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- (2013). *Jóvenes de vidas grises: Psicoanálisis y biopolíticas* (1° ed.). Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (2008). *Adolescentes en el sistema penal: Situación actual y propuestas para un proceso de transformación* (1° ed.). Buenos Aires, Argentina.
- Garcés, L. (2002). *Discursos legislativos y prácticas institucionales: la cuestión de la niñez* (Tesis de Maestría inédita). Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- García Canclini, N. (1995). *Consumidores y Ciudadanos*. D. F., México: Grijalbo.
- García Méndez, E. (2007). Infancia, Ley y Democracia: Una cuestión de justicia. En *Justicia y Derechos del niño*, N° 9. UNICEF.
- Goffman, E. (1970). *Internados*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Graziano, F., Jorolinsky, A., Pasin, J. y López, A. L. (2011). *"Engomados": Régimen de vida en institutos penales para adolescentes en la Provincia de Buenos Aires*. Buenos Aires, Argentina: Instituto de Investigaciones Gino Germani, Universidad de Buenos Aires / CONICET.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano: Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo* (1° ed.). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Gutiérrez, M. (2010). El derecho a la educación en contextos de encierro. En *MINISTERIO DE EDUCACIÓN, Pensar y hacer en contextos de encierro 2: Derechos y Sistema Penal, La dimensión jurídica de las prácticas educativas en contextos de encierro*, pp. 123-154. Buenos Aires, Argentina.
- Heller, A. (1985). *Historia y vida cotidiana: Aportaciones a la sociología socialista*. D. F., México: Grijalbo.
- Hulsman, L. (1993). El enfoque abolicionista: Políticas criminales alternativas. En *Criminología Crítica y Control social: El poder punitivo del Estado*. Rosario, Argentina: Juris.
- Kalina, E. (1997). *Temas de drogadicción*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

- Larrandart, L. (1991). Prehistoria e historia del control sociopenal de la infancia. *Ser Niño en América Latina: De las necesidades a los derechos, N° 42*, UNICRI. Buenos Aires, Argentina: Galerna.
- Larrandart, L. y Otano, G. (1992). Desarrollo de los Tribunales de Menores de la Argentina 1920-1983. En *Del Revés al Derecho: La condición jurídica de la infancia en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Galerna.
- Lechner, N. (1990). *Los patios interiores de la democracia: Subjetividad y política* (2° ed.). Santiago de Chile, Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Ley 10.903 - Patronato de Menores (1919).
- Ley 22.278 - Régimen Penal de la Minoridad (1980).
- Ley 26.061 - Protección Integral de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes (2005).
- Ley 4.873 - Estatuto de la Minoridad (1965).
- Ley 8.498 - Procedimiento Correccional de Menores (1995).
- Ley 9.053 - Protección judicial del niño y el adolescente (2002).
- Ley 9.944 - Promoción y Protección Integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes (2011).
- Lourau, R. (2001). *Libertad de movimientos: Una Introducción al Análisis Institucional*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- (2007). *El Análisis Institucional*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Mazarico, D. (2005). *Atrapados con Salida*. (Trabajo Final inédito). Instituto Cabred, Córdoba, Argentina.
- Mettifogo, D., y Sepúlveda, R. (2005). *Trayectorias de vida de jóvenes infractores de ley*. Santiago de Chile, Chile: Universidad Nacional de Chile.
- Míguez, D. (2008). *Delito y cultura: Los códigos de la ilegalidad en la juventud marginal urbana* (1° ed). Buenos Aires, Argentina: Biblos.

- Moreno, J.L. (2000). *La Política Social antes de la Política Social: Caridad, beneficencia y política social en Buenos Aires, siglos XVII a XX*. Buenos Aires, Argentina: Trama.
- Pohl, J. (2005). *La educación formal y no formal en los institutos correccionales de Córdoba: Un estudio de caso* (Tesis de Licenciatura inédita). Universidad Católica de Córdoba, Argentina.
- Puebla, M. D. (2005). *Democracia y Justicia Penal Juvenil: Doctrina e Intervención* (1° ed.). San Juan, Argentina: Fundación Universidad Nacional de San Juan.
- Quiroga, A. (1986). *Enfoques y perspectivas en Psicología Social*. Buenos Aires, Argentina: Cinco.
- Reforma Penal Internacional (2001). *Manual de capacitación N° 1: Derechos Humanos y Prisioneros Vulnerables*. San José, Costa Rica.
- Reguillo Cruz, R. (2000). La clandestina centralidad de la vida cotidiana. En LINDON, A. (Coord) *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad*. Barcelona, España: Anthropos.
- Rossetti, A. y Álvarez, M. (Coord) (2011). *Derechos de los Niños, las Niñas y los Adolescentes: Un análisis desde el método de casos*. Córdoba, Argentina: Advocatus.
- Sautu, R. (1977). Acerca de qué es y no es investigación científica en ciencias sociales. En WAINERMAN, C. y SAUTU, R. (Comp.) *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires, Argentina: Editorial de Belgrano.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., y Elbert, R. (2010). *Manual de Metodología: Construcción del marco teórico, formulación de objetivos y elección de la metodología* (1° ed.). Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.
- Stuchlik, S. (2005). *La nueva ley de infancia: Aportes para su interpretación e implementación*. Recuperado de

http://www.casacidn.org.ar/media_files/download/27_Lanuevaleydeinfancia.pdf

Tiramonti, G. (2004). Veinte años de democracia: Aceptaciones y perspectivas para la democratización del sistema educativo. En *NOVARRO, M. y PALERMO, V. (comp.). La historia reciente: Argentina en democracia*. Buenos Aires, Argentina: Edhasa.

----- (2008). Mutaciones en la articulación Estado-sociedad: Algunas consideraciones para la construcción de una nueva agenda educativa. En *PERAZZA, R. (comp.). Pensar en lo público: Notas sobre la educación y el Estado*. Buenos Aires, Argentina: Aique.

Trisciuzzi, L. y Cambi, F. (1993). *La infancia en la sociedad moderna: Del descubrimiento a la desaparición*. Roma, Italia: Riuniti. Recuperado de <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/Trisciuzzi.pdf>

Zaffaroni, E. (1988). *Criminología: Una aproximación desde el margen*. Bogotá, Colombia: Temis.

ANEXOS

ANEXO I: ENTREVISTA DE TRAYECTORIAS DE VIDA A ADOLESCENTES PRIVADOS DE LA LIBERTAD

Preguntas de referencia:

1. ¿Cuáles son los momentos más importantes que recuerdas de tu educación en el transcurso de tu vida?
2. ¿Cuáles fueron las dificultades que tuviste en cada uno de esos momentos?
3. ¿Qué sucedió luego de cada uno de esos momentos? ¿Por qué?
4. ¿Cómo te sentiste en esa situación?
5. ¿Qué hiciste ante esas circunstancias?
6. ¿Anteriormente habías actuado de la misma manera?
7. ¿Qué esperabas que sucediera?
8. Si pudieras cambiar algo de lo que pasó, ¿qué sería? ¿Por qué?
9. ¿Ibas a la escuela en la calle?
10. ¿Qué cosas te gustaban de la escuela? ¿Por qué?
11. ¿Qué cosas no te gustaban de la escuela? ¿Por qué?
12. ¿Te ayudaban en la escuela? ¿Cómo?
13. ¿Qué hacías cuando no ibas a la escuela?
14. ¿Hasta qué grado hiciste afuera? ¿Fue continuo?
15. ¿Qué esperabas que sucediera con la escuela?
16. ¿Hace cuánto tiempo que estás en Complejo Esperanza?
17. ¿Recordás si te entrevistaron? ¿Quiénes? ¿Qué te preguntaban?
18. ¿Empezaste a venir de inmediato a la escuela?
19. ¿Pediste venir a la escuela o te lo exigieron?
20. ¿Por qué querías venir?
21. ¿Para qué crees que te puede servir estudiar?
22. ¿Qué logros has alcanzado a través de la escuela?
23. ¿Te gustaría seguir estudiando afuera? ¿Por qué?
24. ¿Podrías tener dificultades para continuar estudiando afuera?
25. Si pudieras modificar algo en esta escuela, ¿qué sería?

ANEXO II: FICHA DE INGRESO AL “CENPA PAULO FREIRE”, ANEXO I EN COMPLEJO ESPERANZA

GOBIERNO DE CÓRDOBA
Ministerio de Desarrollo Social - Se.N.A.F.
Ministerio de Educación – Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos
COMPLEJO ESPERANZA

FICHA DE INSCRIPCIÓN A LOS SERVICIOS EDUCATIVOS

AÑO 2013

Fecha: _____

Datos Personales

Apellido y nombre: _____

D.N.I.: _____ ¿Tiene? _____ C.U.I.L.: _____

Domicilio: _____

TE: _____ (Pertenece a: _____)

Referente: _____ TE.: _____

Módulo en el que se encuentra alojado: _____ Equipo Técnico: _____

Operador socio-educativo: _____

¿Estuvo antes en algún Centro del Complejo? ¿Cuáles? ¿En qué año? _____

Historia escolar

Nivel Primario

¿Lee y escribe? _____ ¿Finalizó su escolaridad primaria? _____ Año de finalización: _____

Ciclo o año de escolaridad primaria alcanzado: _____

Nombre de la escuela en la que finalizó o al que fue por última vez en este nivel/ año en el que abandonó: _____

¿Tiene certificado de finalización del nivel? _____

Nivel secundario

¿Comenzó su escolaridad secundaria? _____ Último año alcanzado/ completo o incompleto: _____

¿Adeuda materias? ¿Cuáles? ¿De qué año? _____

Escuela/s a la/s que asistió (por orden de año de inscripción):

Año	Nombre de la escuela	Turno	Curso-comp./inc.	Modalidad

Certificados presentados que acreditan su trayecto escolar anterior _____

Nivel, ciclo y modalidad al que se incorpora (marcar lo que corresponda una vez evaluada la situación del alumno):

INSCRIPCIÓN o REINSCRIPCIÓN en:

NIVEL PRIMARIO: Primer ciclo Segundo ciclo

NIVEL SECUNDARIO: CENMA - Modalidad presencial: _____ año

CENMA – Modalidad a distancia: Módulo _____

P.I.T. 14/17

Libre (para rendir materias)

ANEXO III: INFORME ESCOLAR “CENPA PAULO FREIRE”, ANEXO I EN COMPLEJO ESPERANZA

ESCUELA PAULO FREIRE ANEXO I COMPLEJO ESPERANZA
INFORME ESCOLAR

ALUMNO:	
CICLO:	TURNO: MAÑANA

ASIGNATURA		NOTAS DE LA ETAPA		
		Notas Parciales	PROM. PARCIAL	PROM. FINAL
MATEMÁTICA				
LENGUA	ORAL			
	ESCRITA			
CIENCIAS SOCIALES				
CIENCIAS NATURALES				
FORMAC. PARA LA VIDA Y EL TRABAJO				
EDUCACIÓN FÍSICA				
TALLER DE SERIGRAFÍA				

.....
FIRMA DEL ALUMNO

.....
FIRMA DEL PADRE O TUTOR

.....
FIRMA DEL DOCENTE

.....
FIRMA COORDINADORA PEDAGÓGICA

ESCUELA PAULO FREIRE ANEXO I COMPLEJO ESPERANZA
INFORME ESCOLAR

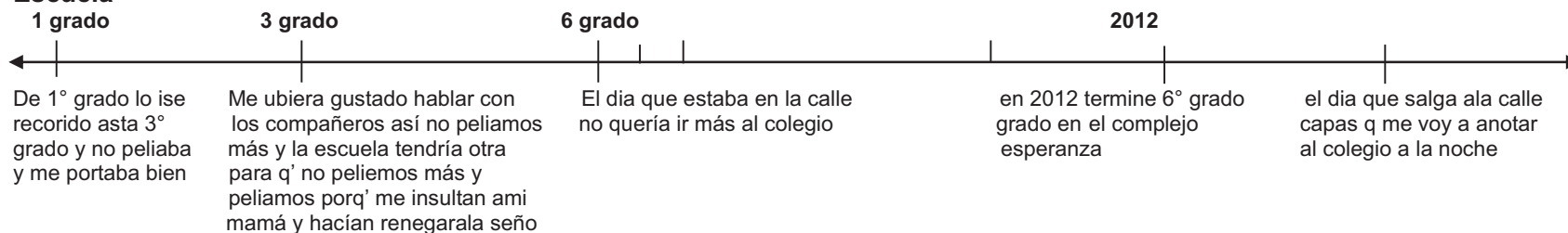
	EXCELENTE	MUY BUENO	BUENO	REGULAR
INTERÉS GENERAL				
VÍNCULO CON EL DOCENTE				
RELACIÓN CON SUS PARES				
RESPECTO POR LAS NORMAS Y ACUERDOS INSTITUCIONALES				
COLABORACIÓN EN CLASES				
INTERPRETACIÓN DE CONSIGNAS				
AUTONOMÍA DE TRABAJO				
PUNTUALIDAD EN LA PRESENTACIÓN DE TAREAS				
ASISTENCIA A CLASES				

OBSERVACIONES GENERALES:.....

ANEXO IV: LÍNEAS DE VIDA DE ADOLESCENTES PRIVADOS DE LA LIBERTAD

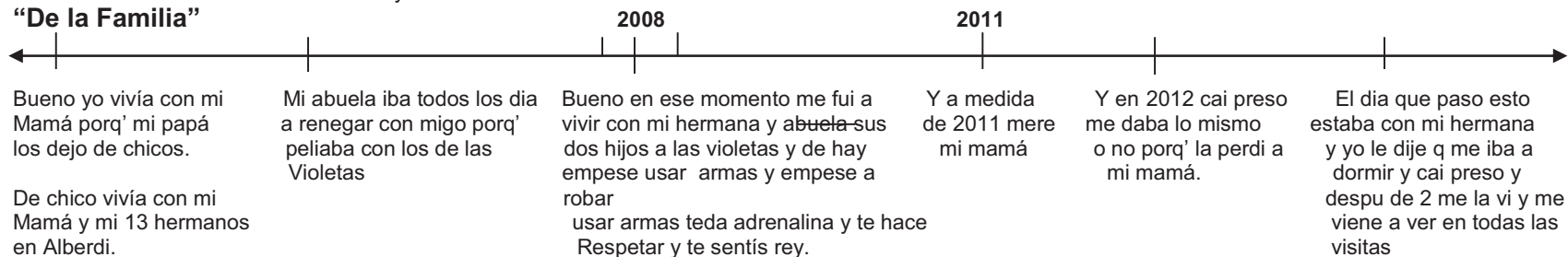
- P1

Escuela

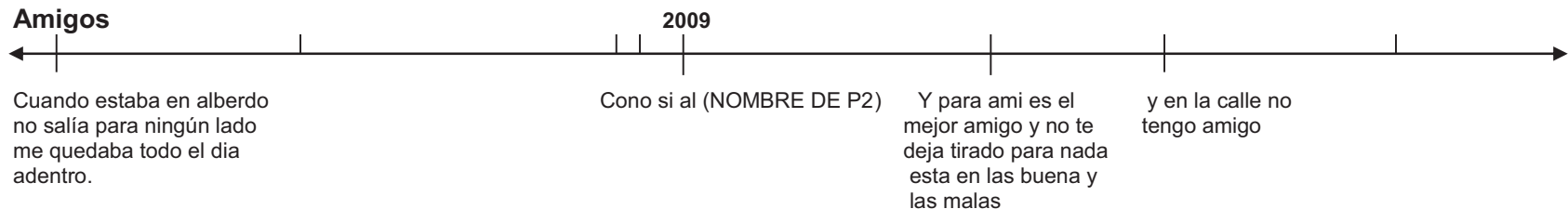


Peliaba con los compañeros y me echaron 5 veces y volvia entrar

“De la Familia”



Amigos

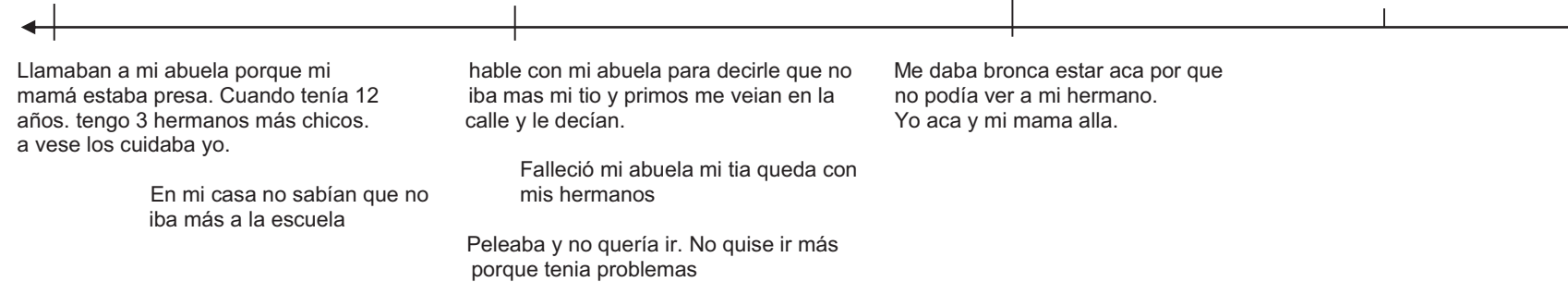


• P2

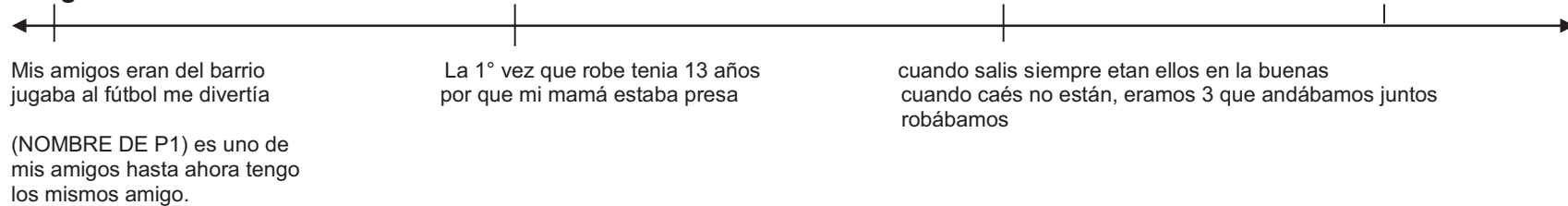
Escuela
1 grado



Familia

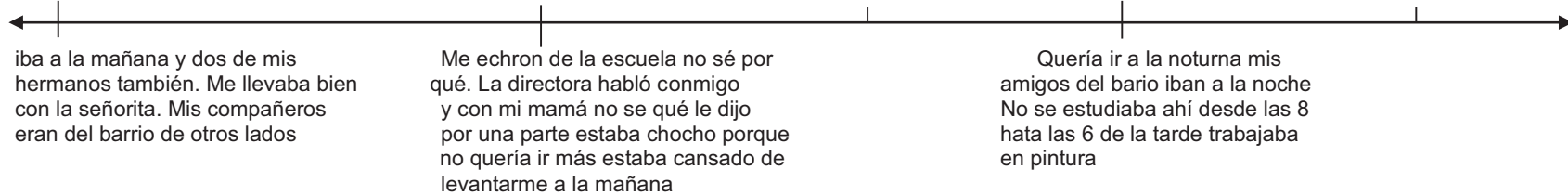


Amigos

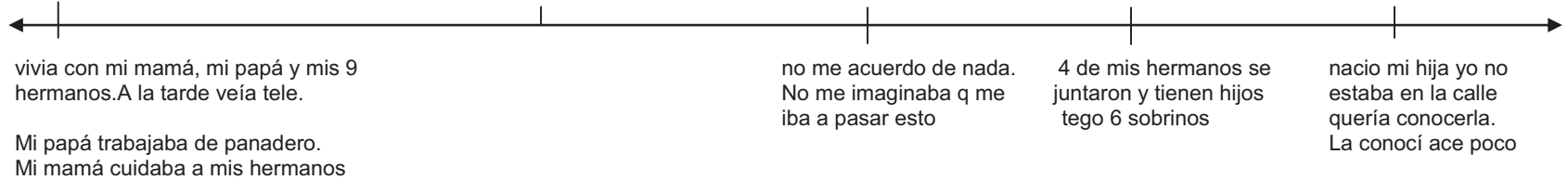


• P3

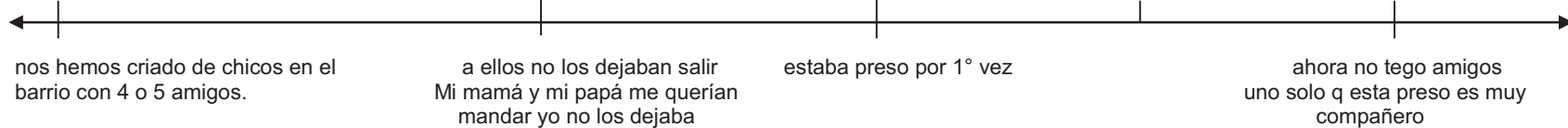
Escuela
1° grado



Familia

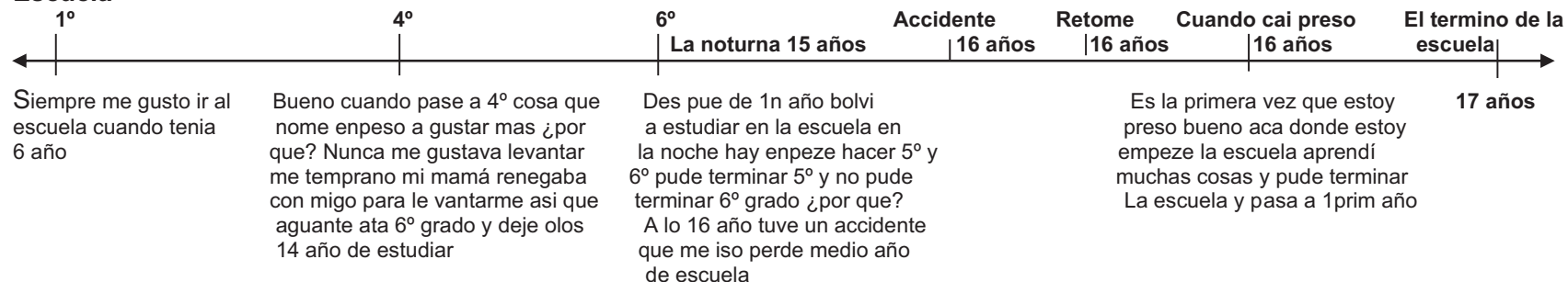


Amigos

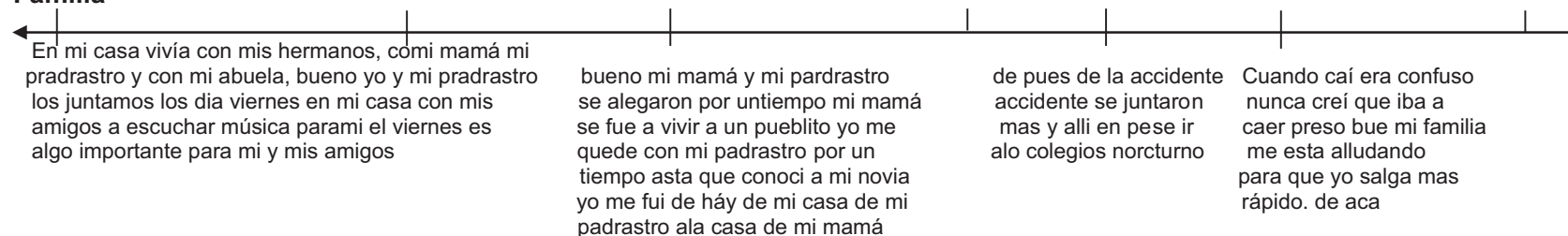


• P4

Escuela



Familia



Amigos

