

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



Licenciatura en Psicología. Trabajo Final de Investigación.

“Guasos choros”: desigualdad, diversidad y reconocimiento social.

**Un estudio sobre el proceso socioeducativo en jóvenes en situación de conflicto
penal en un centro abierto de la Ciudad de Córdoba.**

Autoras

Bartolacci, Verónica.

Giorgis, Lucía.

Co-asesores

Lic. Mariel Castagno.

Mgter. Patricia Mercado.

Tribunal evaluador

Dr. Horacio Paulín.

Lic. Cecilia Ferrer.

Lic. Diana Scorza.

Córdoba, 2013

**“Guasos choros”: desigualdad, diversidad y reconocimiento social.
Un estudio sobre el proceso socioeducativo en jóvenes en situación de conflicto penal en un
centro abierto de la Ciudad de Córdoba.**

Bartolacci, Verónica y Giorgis, Lucía.

RESUMEN

El presente trabajo aborda las características que asume el proceso socioeducativo en los discursos que construyen los sujetos en un centro abierto para jóvenes en situación de conflicto penal de la Ciudad de Córdoba. Para ello se proponen tres categorías analíticas: trayectorias socioeducativas, experiencia institucional y modalidades vinculares.

Se desarrolla una investigación exploratoria/descriptiva desde una metodología cualitativa para la construcción y el análisis de la información. El marco teórico se configura a partir de un criterio multireferencial, que recupera aportes de la Psicología Social, la Sociología, la Antropología, la Filosofía y la Teoría hermenéutica del Discurso.

Los resultados destacan que los vínculos de reconocimiento social en la diversidad, basados en el respeto por la diferencia, se constituyen en una herramienta fundamental en el abordaje de la problemática de los jóvenes en situación de conflicto penal. Posibilitan la construcción de procesos socioeducativos subjetivantes, fundados en el establecimiento de nuevos modos de construir lazos sociales.

Palabras claves: proceso socioeducativo, jóvenes en conflicto penal, vínculos de reconocimiento social, diversidad, desigualdad.

ABSTRACT

The purpose of this study was to examine the characteristics that the socio-educational process assume in the speech of the subjects of an open center for youth in penal conflict situated in Cordoba- Argentina. The analytical categories taken were socio-educational paths, institutional experience and relational modalities.

We developed a descriptive exploratory with qualitative methodology for the construction and analysis of information. The theoretical framework is constructed from multi-referential criterion, which regains contributions from social psychology, sociology, philosophy, anthropology and the discourse hermeneutical theory.

Results included that the linkages of social recognition in the diversity, based on respect for difference, are an essential tool in the problematic of youth in penal conflict, because it creates the conditions for subjectifying socio building processes, based on the establishment of new ways of building social ties.

Keywords: socio-educational process, youths in penal conflict, linkages of social recognition, diversity, inequality.

Co-asesores:

.....
Castagno, Mariel

.....
Mercado, Patricia

Autoras:

.....
Bartolacci, Verónica

.....
Giorgis, Lucía

A los jóvenes en situación de conflicto penal y a todas aquellas personas que trabajan en la defensa de los derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, por compartir la convicción de que solo por esta vía se puede construir un mundo más justo para todos.

Agradecimientos

Queremos agradecerles a todas las personas que nos han acompañado, no sólo en la realización de este trabajo, sino también en el proceso de crecimiento que implicó para nosotras vincularnos a problemáticas de profunda injusticia social.

En primer lugar, a la Universidad Nacional de Córdoba, por brindarlos un espacio para el desarrollo personal y profesional de la mano de excelentes docentes, y con el orgullo de contar con un ámbito académico público y gratuito.

A nuestras directoras de trabajo final, quienes con su infinita paciencia a lo largo de estos años nos alentaron a confiar en nuestras capacidades y nos brindaron la libertad para trabajar desde nuestras propias convicciones. A la Lic. Mariel Castagno, por transmitirnos la importancia de ser éticos antes que ilustrados en la tarea a desempeñar y enseñarnos a no perder de vista el compromiso político y social que implica el trabajo como psicólogos. A la Mgter. Patricia Mercado, por contener nuestros temores y mostrarnos el valor de la humildad y la profesionalidad en el camino de la investigación social.

A la Lic. Ana Correa quien, en su incansable lucha en la defensa de los derechos humanos, nos acercó a la problemática de los jóvenes en situación de conflicto penal y guió los primeros pasos de este trabajo.

A nuestra amiga y compañera Mgter. Ana Lucía Magrini, por la enorme generosidad a la hora de compartir sus conocimientos, por estimularnos a pensar juntas y estar siempre dispuesta a brindar una mano.

A la Lic. Emilse Degoy quien, con la experiencia del camino transitado, puso desinteresadamente a nuestra disposición sus aprendizajes para acompañarnos en el desarrollo de este trabajo.

A Guillermo Mena y Julia Giorgis, quienes aportaron su talento artístico para ilustrar estas páginas.

A todos los miembros del personal del Centro Socioeducativo P.F., por abrirnos la puerta de la “Casa” y hacernos sentir parte de ella. Pero, fundamentalmente, por la invaluable tarea que realizan diariamente en la defensa de los derechos de los chicos.

A nuestros padres, por transformar las inseguridades en confianzas y acompañarnos en cada paso. Porque si hay en nosotras alguna capacidad de comprender al otro, es porque, en determinado momento del camino, nos enseñaron la importancia de escuchar y acercarnos a los demás.

A nuestros hermanos y amigos, que supieron tolerar las ausencias y confiaron siempre en que íbamos a lograrlo.

Al Pori, por su invaluable compañía, por el humor y el amor de todos los días.

A los chicos del Centro Socioeducativo P.F., quienes nos enseñaron los caminos para construir el encuentro y confiaron en nosotras al compartir sus experiencias. Por reafirmar en cada diálogo nuestra convicción de que se pueden construir lazos a partir de las diferencias y enseñarnos que, a pesar de todo, se puede reír... y mucho.

Gracias. Lucía y Verónica.

Índice

Introducción: Una Invitación a Construir Nuevas Maneras de Estar Juntos	2
1. Aproximaciones a la Problemática de los Jóvenes en Situación de Conflicto Penal	7
2. Entre Contradicciones Legales y Alternativas Posibles	12
2.1. Marco Legal	12
2.1.1. El niño como objeto de protección: doctrina de situación irregular.	12
2.1.2. El niño como sujeto de derecho: doctrina de protección integral.	14
2.1.3. La coexistencia de ambas doctrinas en la Provincia de Córdoba.	17
2.2. Medidas Judiciales y el Centro Socioeducativo	20
2.2.1. Procedimientos y medidas en el ámbito provincial.	20
2.2.2. El centro socioeducativo abierto.....	21
3. Revisiones Teóricas y Lecturas en Proceso	26
3.1. Las Instituciones y la Construcción de Significaciones Sociales	27
3.1.1. Movimientos instituidos e instituyentes.....	27
3.1.2. Maneras de ser y de hacer: identidad y estilo institucional.	29
3.2. La Inherencia del Poder.....	30
3.2.1. Relaciones de poder, de dominación y prácticas de libertad.....	31
3.3.2. Procesos de subjetivación.	32
3.3. Los Discursos y el Proceso Socioeducativo	33
3.3.1. Construcciones discursivas.	33
3.3.2. El proceso socioeducativo.....	34
3.3.2.1. Las trayectorias socioeducativas.	36
3.3.2.2. Las modalidades vinculares.	38
3.3.2.3. La experiencia institucional.	39
3.4. Diferencia, Desigualdad y Diversidad	40

3.4.1. La diferencia como basamento en la construcción de la desigualdad.	41
3.4.2. Pensar las diferencias desde la diversidad.	43
4. La Construcción de un Marco Metodológico.....	48
4.1. La Construcción del Diseño y los Criterios de Selección	49
4.2. El Proceso de Investigación.....	51
4.3. El Proceso de Análisis	60
4.4. Aclaraciones Finales	62
5. Notas de Campo sobre la Experiencia de Investigación.....	64
5.1. El Ingreso al Campo: un Viaje a lo Inesperado	65
5.2. Los Imprevisibles del Encuentro	68
5.3. Cierres, Despedidas e Intercambios Finales	72
6. Comprendiendo los Procesos Socioeducativos y el Reconocimiento Social.....	76
6.1. De Sometimientos e Insubordinaciones: Trayectorias Socioeducativas signadas por Múltiples Violencias	80
6.1.1. Entre murallas: el mudo golpe de la coerción.	81
6.1.2. La “cana” y un código que falta: arbitrariedades y delimitaciones territoriales.	86
6.1.3. Enseñando a excluir y aprendiendo a “luckear”.....	91
6.1.4. Sobre la dificultad de proyectarse y de “armar una historia”.....	95
6.2. Un Recorrido por la Experiencia Institucional: “¿Qué e’ lo que e’ esto?”	103
6.2.1. La construcción de nuevas maneras de ser y de hacer.....	103
6.2.2. Sentidos que atraviesan las prácticas: lógicas institucionales.	110
6.2.2.1. Lógica judicial.....	110
6.2.2.2. Lógica pedagógica.....	114
6.2.2.3. Lógica de la casa.	117
6.3. Ningún Sapo es de Otro Pozo: ¿Qué Hacer con la Diferencia?.....	128
6.3.1. La figura del “guaso choro” como estrategia de reconocimiento en la desigualdad.	130
6.3.2. Vínculos de reconocimiento social en la diversidad.....	146

6.4. Cuando la Incertidumbre atraviesa lo Institucional	154
6.4.1. Los nuevos mandatarios: cambios de gestión provincial y municipal.....	155
6.4.2. Entre lo vincular y lo administrativo: cambios en la coordinación del Centro.	158
6.4.3. La oficina en casa: incremento de las personas que circulan por el Centro.....	159
6.5. Desaprendiendo a partir de la Experiencia y el Encuentro.....	161
6.5.1. ¿Otorgar la palabra o palabrear el otorgue?: los no escuchados.	163
6.5.2. El delito como elemento unificador: el grupo homogéneo.	165
6.5.3. La construcción de un impensable: la negación del delito.....	165
6.5.4. Prejuzgando: los discriminados.	166
Consideraciones Finales: El Arte de Habitar la Diversidad	171
Referencias bibliográficas.....	175

Introducción

Una invitación a construir nuevas maneras de estar juntos



*“Se trata más bien de forzar los límites de lo posible.
No sólo resistir sino también inventar,
en actualizaciones de deseo, desde potencias deseantes,
formas cada vez más libres de amar, de trabajar,
de estar, de pensar, entre algunos, entre muchos”.*

Ana María Fernández

Introducción: Una Invitación a Construir Nuevas Maneras de Estar Juntos

Este trabajo analiza la problemática de los jóvenes en situación de conflicto penal y el Centro abierto como medida alternativa a la pena de privación de la libertad, desde una perspectiva que pretende alejarse de aquellos abordajes centrados en la “reinserción social” o la “reeducación”. De lo que se trata es de “forzar lo límites de lo posible” (Fernández, A., 2009) para habilitar la posibilidad de reflexionar en torno a la importancia de construir nuevas maneras de estar juntos.

La sanción en Argentina de la Ley de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (Ley 26.061), que deroga la Ley del Patronato de Menores (Ley 10.903), permite posicionarnos en un nuevo contexto legal a la hora de pensar la problemática particular de los jóvenes acusados de cometer hechos delictivos. Tal como señala Reguillo (2000), consideramos que es urgente deconstruir el discurso que estigmatiza a los jóvenes empobrecidos como responsables del deterioro y la violencia. Parte de esta deconstrucción implica atender a la perspectiva de los jóvenes, a los sentidos que construyen sobre su particular “situación de conflicto penal” y sobre las medidas que les son impuestas.

En esta investigación hemos asumido una perspectiva teórica multirreferencial, que se nutre fundamentalmente de aportes de la Psicología Social, la Sociología, la Antropología, la teoría hermenéutica del discurso de Ricoeur y la filosofía crítica de Foucault.

El objetivo general del presente trabajo de investigación fue comprender las características que asume el *proceso socioeducativo* en los discursos que construyen los sujetos, en un centro socioeducativo abierto para jóvenes en situación de conflicto penal de la Ciudad de Córdoba, en el periodo comprendido entre junio de 2011 a agosto de 2012.

Los supuestos de los que parte este trabajo fueron contruidos a partir de una serie de interrogantes y de un proceso reflexivo en torno a las tensiones que tienen lugar entre las *trayectorias socioeducativas* de los jóvenes en situación de conflicto penal, las distintas

experiencias institucionales que han atravesado y las *modalidades vinculares* que en ellas se desarrollan. Así, hipotetizamos que en el Centro Socioeducativo abierto P.F.¹ las lógicas y prácticas institucionales posibilitan el desarrollo de un *proceso socioeducativo* particular, que dependerá de cómo ha sido la trayectoria de cada uno de los jóvenes, de la manera en que los sujetos significan la propuesta institucional del establecimiento y de los vínculos que construyen en este espacio social. Consideramos que la posibilidad que tienen los jóvenes de continuar residiendo con sus familias, viviendo en su barrio, mientras desarrollan aspectos educativos, laborales y personales en libertad, se constituye en un elemento novedoso que le otorga características particulares a la construcción del proceso socioeducativo.

Las preguntas que hemos utilizado de guía durante todo el proceso de investigación son las siguientes: *¿Qué características asume el proceso socioeducativo que construyen los sujetos dentro de un Centro abierto para jóvenes en situación de conflicto penal? ¿Cómo entran en juego, en estas construcciones de sentido, las trayectorias socioeducativas de los jóvenes, la experiencia institucional de los sujetos dentro del establecimiento y las modalidades vinculares que allí se construyen?*

A partir de estas preguntas-problema pretendemos dar respuesta a los siguientes objetivos específicos: (a) reconstruir la *trayectoria socioeducativa* de los jóvenes en situación de conflicto penal que asisten a un centro socioeducativo abierto de la Ciudad de Córdoba; (b) describir la *experiencia institucional* de los sujetos dentro de un centro socioeducativo abierto de la Ciudad de Córdoba; y (c) describir las *modalidades vinculares* que se construyen entre los sujetos en un centro socioeducativo de la Ciudad de Córdoba.

Para cumplimentar con estos objetivos recurrimos a una metodología cualitativa de carácter descriptivo - exploratorio, utilizando como técnicas de construcción de datos la consulta de documentos públicos oficiales, así como materiales de producción interna del

¹ En adelante se hará referencia al establecimiento como Centro P.F, Centro Socioeducativo o Centro, de manera indistinta.

establecimiento, la observación participante de actividades cotidianas, las entrevistas individuales y grupales, el desarrollo de talleres de reflexión y producción grupal, y los encuentros de devolución institucional. Para el análisis de los datos recurrimos al método de comparación constante de la teoría fundamentada. (Glaser y Strauss, 1967)

Consideramos de suma importancia las posibilidades de encuentro entre quienes participamos de instituciones académicas y aquellas organizaciones y establecimientos que llevan adelante intervenciones concretas, a fin de construir nuevos conocimientos a partir del encuentro entre los saberes producidos en ambos ámbitos, vinculados a la problemática de los jóvenes en situación de conflicto penal. En este sentido, creemos que este trabajo aporta otra perspectiva sobre la problemática de los jóvenes en situación de conflicto penal, que recupera los discursos de los propios jóvenes, así como los miembros del personal del Centro abierto, quienes tienen una trayectoria laboral extensa en el área. El análisis realizado pretende operar como una contribución que posibilite la construcción de nuevas estrategias de intervención por parte de los organismos oficiales que confluyen en la definición de la temática.

Para esto, proponemos una estructura compuesta por seis capítulos: un primer capítulo de antecedentes, un capítulo contextualización, un capítulo teórico-conceptual, un capítulo metodológico, un capítulo descriptivo y, finalmente, un capítulo de articulación teórico-empírica.

Así, en el capítulo 1, *“Contradicciones legales y alternativas posibles”*, realizamos la presentación del caso y el contexto legal en el que se desarrolla esta investigación. En el capítulo 2, *“Algunas aproximaciones a la problemática de los jóvenes en situación de conflicto penal”*, consignamos algunas investigaciones relativas a medidas alternativas en el abordaje de jóvenes en situación de conflicto penal. En el capítulo 3, *“Revisiones teóricas y lecturas en proceso”*, presentamos los lineamientos teóricos a partir de los cuales elaboramos este trabajo.

En el capítulo 4, *“La construcción de un marco metodológico”*, establecemos un recorrido de las delimitaciones y decisiones metodológicas que se fueron tomando en el proceso de investigación, a medida que fuimos incluyendo las categorías emergentes de los datos.

El capítulo 5, *“Notas de campo sobre la experiencia de investigación”*, constituye un diario de las notas de campo que pretenden dar cuenta de lo experimentado en la vida cotidiana dentro del establecimiento; mientras que el capítulo 6, *“Comprendiendo los procesos socioeducativos y el reconocimiento social”*, contiene la articulación teórico-empírica, mediante el abordaje de las tres categorías de análisis planteadas en el proyecto de investigación y la recuperación y profundización de las categorías emergentes de los datos.

Este trabajo no pretende ser más que uno de los múltiples puntos de vista e interpretación que, desde el campo de la psicología, posibilite la reflexión sobre la problemática que involucra a los jóvenes en situación de conflicto penal y las medidas de intervención que los implican.

Capítulo 1

Algunas aproximaciones a la problemática de los jóvenes en situación de conflicto penal



*“La comunidad se embrutece infinitamente más por el uso habitual del castigo
que por la ocurrencia ocasional del delito.”*

Oscar Wilde

1. Aproximaciones a la Problemática de los Jóvenes en Situación de Conflicto Penal

Este trabajo aborda la problemática que involucra a jóvenes en situación de conflicto penal que transitan una medida particular alternativa al encierro en la ciudad de Córdoba. Si bien existen numerosas investigaciones que, desde diversas perspectivas, se ocupan de conflictiva en torno a los jóvenes que transgreden la ley penal, las investigaciones sobre la implementación de medidas alternativas no son tan variadas. Los aspectos involucrados en este campo de problemáticas son diversos, por lo que los enfoques que se adoptan al respecto varían considerablemente.

Múltiples trabajos han focalizado en torno al debate legal sobre los paradigmas de la Situación Irregular y de la Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (NNA), así como al estado de implementación y de adecuación a este último en diferentes países.

En este sentido, Pérez Aquerreta, en Venezuela; Barletta Villaran y Morales Córdova, en Perú; Sampaio Olivera Lima, en Brasil; y Puebla, en Argentina, (en Bonasso, 2004) han expuesto en sus trabajos las contradicciones que, en mayor o en menor grado, existen entre las legislaciones vigentes. Estas investigaciones exponen el desarrollo y la creciente aplicación, en los distintos países, del Paradigma de Protección Integral de los Derechos de NNA, sin embargo, los autores coinciden en que aún queda mucho por realizar en el proceso de adecuación a las normativas internacionales.

Puebla, Torti y Marty (2011) realizan una investigación en la provincia de San Juan, Argentina, en la que indagan cómo se estructuran las prácticas de las agencias del sistema penal juvenil y los capitales que ellas ponen en juego para actuar como fuerza de resistencia o de cambio para adecuarse a los lineamientos planteados por modelo de Protección Integral de los Derechos de las NNA. A tal fin llevan a cabo entrevistas con los agentes pertenecientes a

la Agencia Judicial, la Agencia Policial y la Agencia Administrativa (Dirección de Niñez, Adolescencia y Familia- DNAYF). Este trabajo resulta de gran utilidad para comprender cómo, muchas veces, las luchas entre las distintas agencias en el campo del sistema penal juvenil, actúan como fuerzas de resistencia al cambio y obstaculizan la adecuación de las prácticas a las normativas internacionales. La investigación deja abierta una importante línea de indagación para analizar cómo se sitúan los jóvenes en este campo de luchas.

En Buenos Aires, Miguez (2008) realiza una prolongada investigación de carácter cualitativo etnográfico en base a expedientes judiciales, observaciones y entrevistas con agentes gubernamentales y con “jóvenes delincuentes”, tanto en el contexto de institutos cerrados como en libertad, con el objetivo de analizar la cultura delictiva y las dinámicas institucionales implicadas en la problemática. Para este autor, si se intenta comprender el crecimiento de la delincuencia juvenil en Argentina, es necesario “empezar a hurgar en el sistema de valores, creencias, formas de socialización y sociabilidad de esos sectores (...) debemos necesariamente comenzar por un estudio de su cultura o subcultura” (Miguez, 2008, p.22). Se destaca que la subcultura del delito juvenil implica no sólo el acceso restringido a la institucionalidad convencional, sino también un proceso creativo alternativo a la misma.

En la provincia de Córdoba, Laje (2008) realiza una investigación sobre los derechos de los adolescentes en conflicto con la ley en el nuevo contexto, en la cual señala que nos encontramos en un momento de transición a partir del marco que impone a nivel nacional la Ley 26.061. Indaga, en este proceso, las “resistencias del mundo adulto a incorporar en sus prácticas la nueva perspectiva que considere a los niños/as y adolescentes como sujetos de derecho” (p. 726). La autora utiliza, como base para su análisis, el discurso de diversos agentes del Estado ligados por un lado, a los institutos correccionales cerrados y, por otro, a la escuela Lelikelen que funciona en un contexto de libertad.

En este trabajo se destaca, como un aspecto fundamental en la construcción de futuros programas y planes, la necesidad de incluir a los jóvenes para que participen activamente; señala que esta postura significa “tomar distancia de la tradición, reflexionar e interrogarse sobre los mandatos institucionales, las necesidades familiares y grupales, los compromisos comunitarios” (p. 736) para que a la luz de las experiencias, nuevos conocimientos se instalen en la agenda pública.

Núñez y Pernas (2010) realizan una investigación de carácter intervencionista-comunitario en algunos municipios de la provincia de Buenos Aires, con el propósito de favorecer la integración de los jóvenes en conflicto con la ley penal, mediante el trabajo directo con ellos y desde un abordaje multidisciplinario. Los autores destacan la importancia que adquieren los proyectos intervencionistas en la articulación de distintos sectores estatales y de la sociedad civil, con el propósito de favorecer la construcción de lazos sociales y evitar la repetición de experiencias de exclusión y rechazo que suelen atravesar la vida de estos jóvenes.

Los autores señalan la necesidad de brindarles a los jóvenes la confianza sobre la posibilidad de nuevos proyectos de inserción laboral y de evitar la ruptura de los vínculos con los operadores de los programas. La importancia de esta investigación radica en que evidencia la necesidad de articulación entre distintos sectores de la sociedad como fundamento irreductible para el abordaje de los jóvenes en situación de conflicto penal.

López, Hüber, Fridman, Graziano, Pasin, Azcárate, Jorolinsky y Guemureman (2009) realizan una investigación en siete provincias argentinas, entre ellas Córdoba, sobre medidas alternativas al encierro. Las autoras señalan que, si bien se ha logrado un consenso acerca de la conveniencia de estas medidas por sobre aquellas que implican la privación de la libertad, se encuentran resistencias para su implementación. Estas resistencias pueden observarse tanto en la comunidad que, en general, no las percibe como reproche penal, así como en diversas

instituciones como la escuela, los centros de formación, etc. que se muestran reacias a integrar a los jóvenes en situación de conflicto penal.

La importancia de esta línea investigativa radica en el intento que constituye por analizar las medidas alternativas al encierro desde una mirada que, superando los discursos académicos, involucra directamente a los sujetos, al trabajar con una metodología centrada en el análisis de documentos y entrevistas en profundidad con actores de diferentes organismos técnico-administrativos, del poder judicial y de organizaciones de la sociedad civil. Si bien consideramos de suma importancia comenzar a comprender los sentidos y las prácticas que se articulan en el caso de las medidas alternativas al encierro, es menester señalar que en esta investigación no se realizaron entrevistas a los jóvenes en situación de conflicto penal, quienes son los destinatarios últimos de estas medidas.

El presente trabajo de investigación destaca la necesidad de incluir la voz de los jóvenes en el debate sobre la problemática que los implica de manera directa, con el propósito de elaborar medidas que tengan en cuenta sus necesidades y derechos. En un contexto socio-histórico-político en el que se pretende rescatar la importancia de los derechos humanos y, en particular, de las NNA, adquiere especial relevancia poder indagar y comprender las prácticas y sentidos que los jóvenes construyen en torno a la situación penal que atraviesan así como a las medidas que les son impuestas.

Si bien existen investigaciones sobre medidas alternativas al encierro en la ciudad de Córdoba, creemos que aún no se ha profundizado sobre el sentido que las mismas revisten para los jóvenes que las transitan, aspecto no menor si consideramos que los esfuerzos por restituir sus derechos deben considerar el derecho a ser escuchados (art. 27, Ley 26.061) como un aspecto central para evaluar dichas medidas.

Capítulo 2

Entre contradicciones legales y alternativas posibles



“La renuncia al mejor de los mundos no es la renuncia a un mundo mejor.”

Edgar Morín

2. Entre Contradicciones Legales y Alternativas Posibles

La cuestionada eficacia y la dudosa ética que recaen sobre las medidas privativas de la libertad para el caso de Niñas, Niños y Adolescentes (NNA) vinculados a hechos delictivos, ha comenzado a generar, en especial a partir de la década del '90, la creación de leyes y medidas que tienden a proteger sus derechos de manera integral. Sin embargo, estos avances en materia legal no están exentos de contradicciones, ya que muchas veces tiene lugar una coexistencia de regulaciones que se contrarían unas a otras, aumentando el desconcierto frente a esta compleja problemática.

En el presente capítulo desarrollamos, en primer lugar, el marco legal que rige actualmente en el caso de jóvenes en situación de conflicto penal en la Provincia de Córdoba y, en segunda instancia, presentamos el caso del Centro Socioeducativo P.F., en tanto medida alternativa al encierro.

2.1. Marco Legal

Diversos autores (Elbert, 1989; Beloff, 1994, 1999; Baratta, 1995; Carli, 2001) coinciden en la distinción de dos doctrinas contrapuestas en materia de regulación legal de la situación de NNA: la Doctrina de Situación Irregular y la Doctrina de Protección Integral. En este apartado presentamos algunos lineamientos y concepciones que caracterizan a cada doctrina, así como las normativas internacionales, nacionales y provinciales que dan cuenta de ellas.

2.1.1. El niño como objeto de protección: doctrina de situación irregular.

Teóricamente se denomina Doctrina de Situación Irregular al marco legal y a las concepciones sociales e históricas que lo sustentan, que concibe a las NNA como objetos de protección, definidos a partir de una noción de carencia: aquello que no son y aquello que no poseen. De esta manera, los NNA son considerados “menores” y necesitados de una tutela

estatal que, en la práctica y pretendiendo protegerlos, ha tendido a violar o restringir sus derechos.

Para Beloff (1999) mediante este argumento de tutela, fue posible obviar el hecho de que “todos los derechos fundamentales de los que gozan los adultos no fueran reconocidos a los niños y a los jóvenes” (p.13). Para esta autora, las consecuencias reales de este argumento solo reprodujeron y ampliaron la violencia y la marginalidad, que supuestamente se pretendían evitar mediante el uso de la intervención “paternalista” del Estado.

Una de las características centrales de esta doctrina es la abolición del principio de legalidad, el cual determina que todo ejercicio de poder público debe estar sometido a la ley y no a las personas que detentan tal poder (Baratta, 2004). El desconocimiento de este principio, viabiliza la adopción de las mismas medidas para NNA acusados de cometer delitos, como para aquellos que se encuentran en una situación de vulnerabilidad o riesgo social. Además, y tal como lo puntualiza Beloff (1999), “posibilita que las reacciones estatales sean siempre por tiempo indeterminado y sólo limitadas, en todo caso, por la mayoría de edad” (p.14)

En nuestro país, esta doctrina se reflejó en la Ley Nacional 10.903, que rigió desde el año 1919 hasta el 2005, cuando fue derogada. Esta ley creó la figura del Patronato de Menores, que otorgaba la facultad a los Juzgados de Menores para disponer, por tiempo indeterminado, de los menores de 18 años, ya sea que los mismos hubiesen sido acusados de cometer un delito, se encontrasen material o moralmente abandonados o en peligro moral. En su artículo n° 21 declara:

(...) se entenderá por abandono material o moral o peligro moral, la incitación por los padres, tutores o guardadores a la ejecución por el menor de actos perjudiciales a su salud física o moral; la mendicidad o la vagancia por parte del menor, su frecuentación a sitios inmorales o de juego o con ladrones o gente viciosa o de mal vivir (...). (1919, p.3)

Mediante una serie de categorías definidas de manera vaga e imprecisa, tales como “peligro moral”, “vagancia” y “gente viciosa o de mal vivir”, esta ley abría el camino a la discrecionalidad de los jueces de menores, quienes podían disponer de medidas judiciales basándose exclusivamente en su criterio, incluso desoyendo tanto al niño como a sus progenitores. Así, el juez de menores dejaba de cumplir funciones de naturaleza jurisdiccional, para adjudicarse funciones de naturaleza tutelar o asistencial. (Beloff, 1999) De este modo, los NNA que se encontraban en situación de conflicto penal, no podían contar con las garantías procesales con las que contaba un adulto: bajo la regulación de esta normativa, no tenía lugar un juicio, ni la defensa de un abogado, ni la presunción de inocencia y demás garantías procesales.

2.1.2. El niño como sujeto de derecho: doctrina de protección integral.

Según Beloff (1999), la Doctrina de Protección Integral surge a partir del establecimiento de distintas regulaciones internacionales en materia de derechos². Esta doctrina se caracteriza, en primera instancia, por reconocer a los NNA, ya no como menores objetos de protección, sino como sujetos plenos de derechos, que deben ser resguardados de manera integral. “La integralidad quiere decir además, que todas las dimensiones de la vida y desarrollo de los NNA deben tomarse en cuenta.” (Laje y Cristini, 2010, p.30)

En esta doctrina se clarifican algunas categorías que antes quedaban abiertas a la libre interpretación, con el objetivo de restringir la imposición de medidas abusivas amparadas en las imprecisiones legales. Se limita así la intervención del juez, quien deberá velar por el interés superior del niño y las garantías de todos sus derechos, a la vez que se desjudicializan cuestiones relativas a la falta de recursos materiales: es decir, se diferencian las cuestiones

² Se destacan la Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989); las Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la Administración de la Justicia de Menores (1985); las Reglas de las Naciones Unidas para la Protección de los Menores Privados de Libertad (1990); y las Directrices de las Naciones Unidas para la Prevención de la Delincuencia Juvenil (1990). (Beloff, 1999)

relacionadas a la asistencia o restitución de derechos y las estrictamente penales o referidas a hechos delictivos.

Para Beloff (1999), en materia de política criminal, la doctrina de protección integral, implica que se les reconozcan a los NNA “todas las garantías que le correspondan a los adultos en los juicios criminales según las constituciones nacionales y los instrumentos internacionales pertinentes, más garantías específicas.” (p. 17) Además, desde esta doctrina, se determina que la privación de la libertad deberá constituirse en una medida excepcional a la que se apelará como último recurso, y que, en todos los casos, debe disponerse por un tiempo determinado.

En el marco de esta doctrina, y siguiendo los desarrollos de Laje y Cristini (2010) la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN), dictada en el año 1989, establece cuatro principios generales: 1) la no discriminación; 2) el interés superior del niño; 3) el derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo; y 4) el ser escuchado y que sus opiniones sean tenidas en cuenta. Estos principios deben orientar las medidas y diseños de políticas y programas, que adopte cada Estado para la infancia.

Mediante sus regulaciones, la CIDN pretende superar el mero reconocimiento de derechos, para ocuparse de su protección efectiva, su satisfacción real y la implementación de mecanismos efectivos por parte del Estado para garantizarlos. “Se requiere de una protección real, tangible, una continuidad y coherencia entre los derechos declarados y los mecanismos jurídicos para asegurar su protección y cumplimiento”. (Laje y Cristini, 2010, p.28)

En Argentina la CIDN se ratificó en el año 1990, y adquiere rango constitucional con la reforma de la Constitución Nacional en 1994. Sin embargo, fue necesario esperar hasta el año 2005 para que la contradictoria Ley de Patronato o Ley de Agote (Ley 10.903) dejara de tener vigencia, mediante la sanción de la Ley de Protección Integral de los Derechos de las

Niñas, Niños y Adolescentes (Ley 26.061), que se adecua a las pautas y principios de la CIDN.

En sus artículos 1° y 2°, la Ley 26.061 establece como su objetivo, la protección integral de los derechos reconocidos en ordenamiento nacional e internacional, para garantizar su ejercicio y disfrute pleno, efectivo y permanente. Determina, además, que estos derechos están asegurados por su máxima exigibilidad y sustentados en el principio del interés superior del niño y que, tanto los derechos como las garantías establecidas, son de orden público, irrenunciables, interdependientes, indivisibles e intransigibles³.

En su artículo 27, la nueva ley reconoce los siguientes derechos y garantías de procedimiento:

a) a ser oído ante la autoridad competente cada vez que así lo solicite la niña, niño o adolescente; b) a que su opinión sea tomada primordialmente en cuenta al momento de arribar a una decisión que lo afecte; c) a ser asistido por un letrado preferentemente especializado en niñez y adolescencia desde el inicio del procedimiento judicial o administrativo que lo incluya (...); d) a participar activamente en todo el procedimiento; e) a recurrir ante el superior frente a cualquier decisión que lo afecte.
(2005, p.6)

En este nuevo marco legal se desvincula a los Juzgados de Menores de cuestiones sociales y civiles, conservando su incumbencia para actuar ante asuntos penales que involucren a NNA. Como una garantía del sistema, se incorpora la figura del Defensor de los Derechos de los NNA, quien debe controlar la efectivización de la norma. Según Stuchlik (1999), lo interesante de esta figura es “su especificidad técnica y su calidad de institución externa al Poder Ejecutivo, (ya que) al tener independencia se promueve la no contaminación de intereses políticos o de gestión” (p.33)

³ Que los derechos sean intransigibles hace referencia a que los mismos no pueden ser objeto de transacción entre las partes.

2.1.3. La coexistencia de ambas doctrinas en la Provincia de Córdoba.

En el año 2007, se efectuó a nivel provincial la adhesión a la nueva legislación nacional mediante la Ley 9.396. Esta normativa que otorgaba un año de plazo (prorrogable solo por un año más) para adoptar las medidas necesarias que garanticen el cumplimiento de las disposiciones contenidas en la Ley Nacional 26.061 y creaba, al mismo tiempo, la figura del Defensor de NNA en el ámbito provincial.

Sin embargo, recién en mayo del año 2011 se sanciona la Ley 9.944 en la Provincia de Córdoba, destinada a regular la adecuación al marco normativo nacional. En su artículo primero, enuncia que tiene por objeto la “promoción y protección integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes en la Provincia de Córdoba” (2011, p.1), mediante la promoción, prevención, asistencia, protección, resguardo y restablecimiento de sus derechos.

El artículo 3 de esta ley ratifica el principio rector de la CIDN y de la ley nacional: el interés superior del niño. Según Laje y Cristini (2010) este principio implica que “los NNA tienen derecho a que su interés se considere prioritariamente en el diseño de políticas, en su ejecución, en los mecanismos de asignación de recursos y de resolución de conflictos, teniendo en cuenta este principio como orientador” (p.32)

De esta manera, revalida las garantías de procedimiento descriptas en la ley nacional y el sistema de promoción y protección integral de los derechos. Es importante remarcar que la ley 9.944 inicia, en la provincia de Córdoba, el arduo camino hacia el reconocimiento pleno de los NNA como sujetos de derechos, ya que marca el fin de la institucionalización en los casos de vulneración de derechos, aunque ésta siga siendo una opción válida en el ámbito penal.

No debemos desconsiderar este último aspecto, ya que, tal como lo afirma Segovia (2011), “toda la parte penal juvenil de la ley es tutelar. Son muchos los chicos que llegan sin juicio a las instituciones por razones tutelares aunque no se los haya declarado responsables.”

(p.22-23). Por lo que si bien se realiza un gran avance en la protección de los derechos en favor de los NNA, poco es lo que se avanza en material penal.

Otro ejemplo de la resistencia al cambio hacia la doctrina de protección integral en el ámbito provincial, lo constituye la vigencia del Código de Faltas, Ley 8.431, sancionada en 1994. Siguiendo los desarrollos de Etchichury (2007), consideramos que este Código afecta tres preceptos constitucionales: (a) el principio de legalidad; (b) el derecho de defensa en juicio, y (c) el derecho de acceso a la justicia.

En el caso del principio de legalidad, el autor destaca que el mismo es violentado por el uso de descripciones poco claras⁴ de aquello que es considerado como conducta punible: “en esos casos, el ciudadano no puede conocer qué comportamiento le acarreará una sanción. Muchos actos pueden entonces ser lícitos o ilícitos, según la opinión del operador de la ley. La persona queda indefensa frente a la discrecionalidad de la autoridad.” (p.1)

Etchichury (2007) menciona varios aspectos presentes en el Código de Faltas que dan cuenta de la violación al derecho de defensa en juicio. Entre ellos, destaca el artículo 15, en el cual se declara que “la asistencia letrada del presunto contraventor no será necesaria en ninguna etapa del proceso”. Esto implica una clara violación de los derechos, ya que la misma Constitución Nacional establece en su artículo 18, la inviolabilidad de “la defensa en juicio de la persona y de los derechos”. El autor plantea que, al pertenecer el acusador y el juzgador a una misma institución, la falta o no obligatoriedad de un abogado, es aún más peligrosa.

Por último, el derecho de acceso a la justicia resulta vulnerado desde el momento en que se confiere toda la autoridad a una misma institución: “la Policía detecta, investiga,

⁴ El autor señala que el código utiliza términos vagos y ambiguos (al igual que lo hacía la Ley de Patronato), como prostitución o embriaguez ‘escandalosa’; ‘escándalo público’; la negativa a identificarse existiendo ‘motivos razonables’ por los que se les exija su identificación; el castigo a quienes integren ‘grupos en la vía pública o parajes públicos’, siempre que lo hagan ‘para ofender a las personas o dañarlas a ellas o a sus bienes’; a quienes ‘merodearen edificios o vehículos’, o permanecieran en las inmediaciones de los mismos ‘en actitud sospechosa’. (Código de Faltas de la Provincia de Córdoba, 1994).

colecta pruebas, acusa y juzga” (Etchichury, 2007, p.3) y, de esta manera, se viola el requisito de un juez imparcial e independiente.

En relación al Código de Faltas de la Provincia de Córdoba, Reguillo considera que se trata de estrategias policíacas y gubernamentales, que tienen como consecuencia la exclusión y persecución de los jóvenes, en especial de los pertenecientes a sectores precarizados: “El Código de Faltas tiene una lógica espantosa y punitiva. Se ve en la figura del merodeo, una estupidez del tamaño del mundo que viola todas las garantías individuales universales.” (En Leguizamón, 2011)

Los últimos datos⁵ a los se pudo tener acceso declaran 37.976 detenciones por el Código de Faltas durante el año 2010 en la Provincia de Córdoba, lo que significa un arresto cada trece minutos. Teniendo en cuenta estas cifras alarmantes, se torna imperiosa la necesidad de adecuar los marcos legales que regulan la actuación de la policía, con las normativas vigentes en relación a la protección del NNA. De lo contrario, seguirá rigiendo una regulación sumamente contradictoria, que afecta la misma jerarquía legal, ya que, actualmente, la mayoría de las detenciones llevadas a cabo por las fuerzas policiales se efectúan por contravenciones a este código provincial, desconociendo lo avanzado en el ámbito nacional e internacional en materia de derechos de los NNA.

Es importante recordar que Argentina aún no cuenta con una ley de responsabilidad penal juvenil por lo que, en los casos en los que se vincula a los jóvenes menores de 18 años con la comisión de un delito, no hay una ley específica que delimite y oriente el proceso de

⁵ “La cifra de arrestos surge del expediente **053720 026 14 111**, iniciado el 14 de febrero de 2011 en la Mesa de Entradas de la Jefatura de la Policía de Córdoba. La solicitud, basada en la ley provincial 8803 de acceso a la información pública, indagaba dos datos: 1) Número de detenciones y 2) Número de condenas dictadas por el comisario actuante. La ley 8803 establece un plazo de 10 días para responder. La respuesta [llegó once meses después](#) y de manera incompleta. Sólo informaron la cantidad de detenciones, pero no la de condenas.” (Etchichury, 2012, p.1)

decisión, en el marco de las garantías del debido proceso, en relación a las medidas que se les aplicarán.

2.2. Medidas Judiciales y el Centro Socioeducativo

Actualmente, a partir de la implementación de la Ley 26.061, el organismo encargado de recomendar las medidas al juez correspondiente del fuero penal juvenil es la Secretaria de Niñez, Adolescencia y Familia (SeNAF)⁶, la cual debe velar por el cumplimiento de los principios reconocidos tanto en dicha ley como en las normativas internacionales. Así, la institucionalización del niño debe ser considerada solo como última instancia, y cuando se hayan agotado los recursos que permitan al joven cumplir su medida sin ser separado de su contexto familiar.

2.2.1. Procedimientos y medidas en el ámbito provincial.

Todo joven que, en la Provincia de Córdoba, sea detenido por algún ilícito, es derivado al Centro de Admisión y Diagnóstico (CAD). En este establecimiento, dentro de un plazo no mayor a los cinco días, se debe evaluar la medida más adecuada a implementar en cada caso en particular y que será sugerida al juez a cargo. (Bazterrechea, 2010)

Dentro de las medidas de privación de libertad que se pueden implementar como último recurso, se encuentran diversos establecimientos a los que la SeNAF puede derivar su cumplimiento: el CECAM (Centro Correccional de Adolescentes Mujeres), el CIC (Centro de Ingreso Correccional) y el Complejo Esperanza. En este último, funcionan actualmente cinco centros socioeducativos en contexto de encierro: San Jorge, Nuevo Sol, San José, Horizontes y Pasos de Vida. Todos ellos se encuentran en el predio de la localidad de Bouwer, en el camino 60 cuadas, km 14 ½, de la Ciudad de Córdoba.

⁶ A partir del cambio de gestión de gobierno de la Provincia de Córdoba en diciembre de 2011, la Secretaria de Niñez, Adolescencia y Familia, que dependía directamente del Poder Ejecutivo, pasa a depender del Ministerio de Desarrollo Social.

Además, la SeNAF cuenta con la posibilidad de aplicar medidas alternativas al encierro: 1) Programa de Mediación con Niñas, Niños y Adolescentes Infractores; 2) Servicios en Beneficio de la Comunidad; 3) Libertad Asistida y 4) Centro Socioeducativo Abierto P.F.

El Programa de Mediación es definido desde la SeNAF, como una modalidad de resolución de conflictos en donde un tercero, que es considerado neutral (mediador), ayuda a las partes enfrentadas a encontrar por sí mismas una respuesta que se evalúe como satisfactoria en relación al conflicto, mediante la conciliación. (SeNAF, 2010a)

La medida denominada Servicios en Beneficio de la Comunidad, puede ser aplicada en NNA desde los 14 hasta los 18 años “cuya pena judicial no sea superior a 3 años de privación de libertad” (SeNAF, 2010b, p.1). En este caso, el consentimiento del joven constituye un requisito imprescindible y, según la SeNAF, se busca favorecer la valoración y la promoción de su imagen en su entorno social.

La medida de Libertad Asistida se puede aplicar a jóvenes entre 12 y 21 años, e implica la realización de actividades acordadas, o el mantenimiento de un trabajo en libertad con el seguimiento de un tutor designado. El objetivo es promover la resocialización del joven, su autonomía, responsabilidad, escolaridad y capacitación. (SeNAF, 2010c)

Por último, el Centro socioeducativo P.F. se erige como una medida alternativa al encierro que ofrece, a los NNA, la posibilidad de continuar residiendo en su hogar mientras asisten un espacio que “promueve el desarrollo personal, bajo la supervisión y seguimiento de profesionales y tutores especializados” (SeNAF, 2010d, p.1).

2.2.2. El centro socioeducativo abierto.

El Centro Socioeducativo P.F. inicia sus actividades en el año 2010, en plena vigencia de la Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, y se instituye como una medida alternativa al encierro que pretende materializar el espíritu de

dicha ley, mediante la desinstitucionalización de los jóvenes que se encuentran en situación de conflicto con la ley penal.

Según la SeNAF, la estrategia de trabajo de este Centro “se fundamenta en el reconocimiento y fortalecimiento de las habilidades y competencias personales de los jóvenes, para favorecer el desarrollo de un proyecto de vida autónomo” (SeNAF, 2010d, p.1). Para aquellos jóvenes que se encuentran en situación de conflicto penal, la incorporación al espacio abierto P.F. puede realizarse por dos vías: como medida inicial alternativa al encierro, dictaminada por el Poder Judicial, o bien, como medida previa a la entrega en guarda definitiva para quienes provienen de los Centros Socioeducativos en contexto de encierro.

Desde esta Secretaría (SeNAF, 2010d), se postulan los objetivos específicos que se plantea el Centro P.F. en el trabajo con los jóvenes en situación de conflicto penal: incorporar y desarrollar valores y conductas pro-sociales; favorecer la capacidad para establecer acuerdos a través del diálogo; concientizar sobre su situación actual y sus perspectivas de futuro; y desarrollar sus capacidades de reflexión y análisis, así como sus competencias y habilidades que faciliten el desarrollo vocacional y profesional.

Según este organismo, se parte de estos objetivos como lineamientos generales, los cuales deben evaluarse en cada caso en particular y teniendo en cuenta las necesidades e intereses de cada joven. A tal fin, se elabora de manera conjunta entre el joven y el tutor designado, un Proyecto Educativo Individualizado (P.E.I.), mediante el cual se busca propiciar el compromiso del joven. (SeNAF, 2010d)

El Centro P.F. se encuentra ubicado en un barrio de clase media de la Ciudad de Córdoba, aproximadamente a treinta cuadras del centro de la ciudad y a metros de una avenida principal.

El equipo de trabajo del Centro P.F., está integrado por: (a) dos coordinadores; (b) dos psicólogos, uno abocado al trabajo individual con los jóvenes, y otro al trabajo con las

familias; (c) cinco talleristas y (d) dos tutores, quienes desempeñan tareas vinculadas al seguimiento de los jóvenes y tareas administrativas.

Se dictan de manera estable cinco talleres: 1) Taller Artístico Cultural; 2) Taller de Orientación Vocacional Ocupacional; 3) Taller de Animación a la Lectura y Creación Literaria; 4) Taller de Huerta y 5) Taller de Computación.

Según lo expuesto en un material interno⁷ del Centro, el Taller Artístico Cultural tiene por objetivos fortalecer hábitos de trabajo, estudio y participación; fomentar la realización de actividades artísticas y culturales; fortalecer la confianza en las instituciones como forma de protección frente a la incertidumbre del futuro; articular procesos de aprendizajes teóricos y concretarlos en muestras de arte. (Centro P.F., 2010)

El Taller de Orientación Vocacional Ocupacional apunta a proporcionar a los jóvenes una herramienta que les permita identificar intereses propios y que “los ayude a tener otra visión de su futuro, con un proyecto personal a seguir.” (p. 22)

Respecto del Taller Literario se plantea como un espacio de libertad, en el cual cada joven pueda expresar mediante un acto creativo sus sentimientos y pensamientos.

La creación del Taller de Huerta “Nuestra Huerta” se basa en la idea de “promover el trabajo grupal con los jóvenes, aplicando técnicas grupales, para favorecer el diálogo, colaboración y la ayuda mutua” (p. 16). Los mismos lineamientos y objetivos persigue el taller de informática denominado “Internet Responsable”.

Desde la Dirección de Estrategias de Intervención y Medidas Alternativas de la SeNAF, se plantea que el espacio del Centro P.F. se presenta como una medida alternativa a la privación de la libertad y, a la vez como “un espacio de contención psicosocial, acompañamiento socioeducativo y de seguimiento en el desarrollo de las medidas judiciales

⁷ Las citas que se utilizan a continuación y que figuran únicamente señalando número de página, son extracciones de documentos internos brindados por el personal del Centro Socioeducativo P.F. en el curso de la presente investigación.

impuestas a los adolescentes que allí concurren” (p. 2) Además, se destaca la estrategia diferencial que presenta este nuevo espacio, la cual se fundamenta en el reconocimiento y fortalecimiento de las habilidades y competencias personales para favorecer el desarrollo de un proyecto vital autónomo de cada individuo. (Centro P.F., 2010)

En este capítulo se intentó dar cuenta de los lineamientos generales que rigen el marco legal referido a los jóvenes en situación de conflicto penal, así como describir los objetivos y modalidades de trabajo que tienen lugar en el Centro P.F., como medida alternativa al encierro. Sin embargo, más allá de lo estipulado por las leyes y los organismos que las ejecutan, este trabajo pretende abrir la escucha a los protagonistas que subjetivan las medidas judiciales, y a los sentidos que construyen desde su cotidianidad particular.

Capítulo 3

Revisiones teóricas y lecturas en proceso



“Contamos historias porque, al fin y al cabo, las vidas humanas necesitan y merecen contarse. Esta observación adquiere toda su fuerza cuando evocamos la necesidad de salvar la historia de los vencidos y de los perdedores. Toda la historia del sufrimiento clama venganza y pide narración.”

Paul Ricoeur

3. Revisiones Teóricas y Lecturas en Proceso

Habitamos en un contexto socio-cultural y en un momento histórico caracterizado por profundas transformaciones en la trama social, por la inestabilidad y el desfundamiento de las instituciones (Fernández y cols., 1999). Esas particularidades contribuyen a la configuración de una cotidianidad signada por la incertidumbre.

En este marco, para dar cuenta de las transformaciones ya no basta con aislar un problema para estudiarlo acabadamente desde algún marco disciplinario determinado. Para Fernández A. (2001) la epistemología que supone un objeto discreto, excluyente y unívoco para cada disciplina, se constituye hoy en un obstáculo epistemológico para poder pensar en términos de nudos teóricos en el que operan los atravesamientos disciplinares. Para la autora, retomando los desarrollos de Foucault (1978), los cuerpos teóricos funcionan a modo de cajas de herramientas, aportando instrumentos y no sistemas conceptuales.

Fernández A. (2008) desarrolla la noción de campos de problemáticas, la cual supone el desdisciplinamiento de las disciplinas de objeto discreto. Para esta autora se trata “de problemas que en sus derivas e insistencias presentan puntos y momentos de conexión y desconexión, que enlazan y desenlazan, que insisten y mutan, pero que al volver una y otra vez sobre lo mismo van armando método.” (p.30)

Abordar el presente marco teórico desde la noción de campo de problemáticas implica retomar y desarrollar conceptos y herramientas teóricas, que permitan aportar a la comprensión de la problemática de los jóvenes en situación de conflicto penal que se encuentran transitando una medida estatal alternativa al encierro. Con respecto a la noción de jóvenes, si bien tomamos la delimitación de rango etario, ya que la ley establece que a esta medida solo acceden menores de 18 años, consideramos que la categoría “juventud” no se reduce a este criterio. Como señala Reguillo (2003), la juventud es una categoría construida culturalmente y, en este sentido, “la mutabilidad de los criterios que fijan los límites y los

comportamientos de lo juvenil, está necesariamente vinculada a los contextos sociohistóricos, producto de las relaciones de fuerza en una determinada sociedad”. (p. 103)

Consideramos que es imprescindible incluir miradas que contemplen la conflictiva desde la perspectiva de los sujetos, teniendo en cuenta su trayectoria particular, los vínculos que éstos construyen en la experiencia institucional, así como los atravesamientos sociales, políticos, históricos que tienen lugar.

3.1. Las Instituciones y la Construcción de Significaciones Sociales

Castoriadis (1975) define las instituciones como redes simbólicas, sancionadas socialmente y que funcionan regulando la vida de los hombres: “las instituciones forman una red simbólica, pero esta red, por definición, remite a otra cosa que al simbolismo.” (p.273). Así, lo simbólico incluye siempre un componente imaginario, no como lo especular, como imagen de, sino vinculado a la imaginación, a la capacidad imaginante como creación.

3.1.1. Movimientos instituidos e instituyentes.

El concepto de imaginario social desarrollado por Castoriadis (1975) alude a un conjunto de significaciones, de producciones de sentido, por las cuales las instituciones se inventan a sí mismas, se instituyen como tales. El autor distingue entre imaginario social efectivo o instituido, e imaginario social radical o instituyente.

La noción de imaginario instituido refiere al conjunto de significaciones que aseguran el orden de lo establecido, demarcando lo permitido de lo prohibido y prescribiendo o proscribiendo acciones. Para Castoriadis (2000) las instituciones tienden a cristalizarse, a solidificarse, asegurando en este mismo movimiento la continuidad de la sociedad, repitiendo y reproduciendo las mismas formas que regulan la vida de los hombres. El autor denomina a estas cristalizaciones como lo imaginario social instituido. Las instituciones de la sociedad tienden, en este sentido, a mantener un determinado orden, al procurar que las conductas se

adaptan a las normas existentes, que en cierto momento socio-histórico resultan funcionales a esa sociedad.

La noción de imaginario instituyente alude a la capacidad de crear, de transformar, es el imaginario que permite la emergencia de nuevos organizadores de sentido (Fernández, A., 2008). Son restos que tienen, en lo imaginario, la capacidad para irrumpir en el orden simbólico establecido, e incluso generar nuevos simbolismos o significaciones diferentes a las que existían.

Baremlitt (1992) enlaza esta distinción entre instituido-instituyente, con las nociones de función y funcionamiento, y las de atravesamiento y transversalidad. En primer lugar, la función de una institución, en sus distintos niveles, es sinónimo de la reproducción, “es la tentativa de reiterar lo igual, de perpetuar lo que ya existe, aquello que no es operativo para acompañar las transformaciones sociales.” (p.31) En tal sentido, la noción de función está íntimamente vinculada a la vertiente de lo instituido, mientras que el funcionamiento se relaciona a la producción, que otorga dinamismo a la institución y es siempre transformador, tiende a la utopía, es instituyente.

Existe una interpenetración, una articulación que se da tanto en el nivel de la función, como en el del funcionamiento: “este entrecruzamiento a nivel de función, de lo conservador, de lo reproductivo, se llama atravesamiento. Esta interpenetración a nivel de lo instituyente, de lo productivo, de lo revolucionario, de lo creativo se llama transversalidad” (Op. Cit., p.31) El autor destaca que los instituidos y los instituyentes se constituyen en conjunto, no actúan por separado, sino que constituyen la red social.

Las instituciones adquieren materialidad en organizaciones y establecimientos concretos y, al mismo tiempo, estas organizaciones y establecimientos pueden estar atravesados por múltiples instituciones. En el caso abordado en el presente trabajo, observamos que un Centro Socioeducativo abierto para jóvenes en situación de conflicto

penal materializa la institución justicia en tanto se trata de una medida alternativa al encierro y, al mismo tiempo, se encuentra atravesado por instituciones como la educación y el trabajo.

3.1.2. Maneras de ser y de hacer: identidad y estilo institucional.

Para el desarrollo de este trabajo se retoman los aportes de Fernández, L. (1994) relativos a la identidad y el estilo institucional. La autora considera que la identidad institucional constituye una definición consensuada de lo que un establecimiento “es” y que contempla la definición de un modelo, una novela y un estilo institucional propios. El modelo institucional se relaciona directamente con su función y queda evidenciado en los criterios en los que las personas dentro del establecimiento basan sus decisiones, mientras que la novela institucional es “una producción cultural que sintetiza el registro que se tiene del origen y las vicisitudes sufridas a lo largo del tiempo.” (p.49)

La noción de estilo institucional remite a determinadas cualidades o aspectos de “la acción institucional que, por su reiteración, caracterizan al establecimiento como responsable de una cierta manera de producir, provocar juicios e imágenes, enfrentar y resolver dificultades, relacionarse con el mundo material interpersonal y simbólico, mantener ciertas concepciones, etcétera.” (Fernández, L., 1994, p.41)

El estilo institucional resulta un concepto analítico de utilidad, ya que permite dar cuenta de los aspectos dinámicos del funcionamiento institucional, y hace referencia a un modo particular de concebir y hacer las cosas, que se mantiene en el tiempo, pese a los cambios que pueden suscitarse a nivel organizacional o contextual.

En este sentido, todas las organizaciones y establecimientos que dependen de la institución justicia presentan algunas características similares, sin embargo, en el desempeño cotidiano cada establecimiento va delimitando determinadas modalidades de “hacer” características de su idiosincrasia particular. De allí, la importancia que adquieren estas nociones teóricas para el análisis de la *experiencia institucional* de los jóvenes en situación de

conflicto penal y de los miembros del personal, en relación al Centro Socioeducativo, como establecimiento particular.

Para Fernández, L. (Op. Cit.) todo enfoque institucional debe contemplar dos preguntas: una relacionada con el sentido que un hecho determinado tiene en el establecimiento particular que lo produce; la otra vinculada con la significación que este hecho adquiere a la luz de los sentidos institucionales que lo atraviesan. Al respecto, Fernández, A. (2008) afirma que el sentido no se encuentra oculto, ni se trata de algún misterio a descifrar, sino que opera en las latencias, en la extensión superficial. Esta autora, utiliza la noción de líneas de sentido para dar cuenta de las “invenciones de recorridos posibles de significación (...) diversas cuestiones que insisten, secuencias que llaman la atención (...)” (p.149)

En el intento de comprender los sentidos que los sujetos construyen en el marco de determinado establecimiento social, de determinada organización o institución, es necesario considerar las relaciones de poder que se ponen en juego en todos ellos.

3.2. La Inherencia del Poder

Realizar un análisis que tenga en cuenta “las cosas del poder” (Bonvillani, 2011) implica pensar, no únicamente en los grandes centros de dominación o los grandes aparatos de poder (el poder como cosa), sino también considerar que el poder circula por los extremos capilares, en las prácticas concretas, en sus manifestaciones locales. En este sentido, Foucault (1983), plantea que el poder:

Es una estructura total de acciones traídas para alimentar posibles acciones; el incita, induce, seduce, hace más fácil o más difícil, en el extremo, el constriñe o prohíbe absolutamente; es a pesar de todo siempre, una forma de actuar sobre un sujeto o

sujetos actuantes en virtud de sus actuaciones o de su capacidad de actuación. Un conjunto de acciones sobre otras acciones. (pp.15-16)

Siguiendo los desarrollos de Foucault (1999), si se piensa el poder, desde una perspectiva meramente jurídica, se reduce esta noción a una concepción negativa, represiva, restrictiva. Lo que hace que el poder sea aceptado no es el hecho de que funcione como una ley con fuerza de prohibición, sino que “circula, produce cosas, induce al placer, forma saber, produce discursos; es preciso considerarlo más como una red productiva que atraviesa todo el cuerpo social que como una instancia negativa que tiene como función reprimir.” (p.48).

3.2.1. Relaciones de poder, de dominación y prácticas de libertad.

Para hablar de relaciones de poder es necesario que los sujetos implicados en ellas, ya sean éstos sujetos individuales o colectivos, se hallen frente a un campo de posibilidades de acción, que dispongan de un repertorio de reacciones posibles; se trata de un juego de reacciones antagónicas en el que cada sujeto pondrá en marcha determinadas estrategias para conducir las conductas de los otros. (Foucault, 1983)

Las relaciones de poder aspirarán siempre a constituirse en la estrategia “ganadora”, pero cuando las estrategias de lucha consiguen su victoria, han abandonado el campo de las relaciones de poder, pues han inmovilizado al oponente, constituyéndose en relaciones de dominación. Para Bonvillani (2011), esto implica la necesidad de distinguir entre, el ejercicio legítimo de un poder que es puesto en acción en todo vínculo humano en el que uno pretende dirigir la conducta de otro, y el ejercicio de la dominación que implica inmovilizar, paralizar al otro mediante un abuso del poder. Cuando todas las determinaciones se saturan, cuando no hay acciones posibles para alguna de las partes, hablamos de dominación.

Foucault (2006) utiliza el término de prácticas de libertad, a fin de dar cuenta de que la libertad no es una sustancia, una esencia estática, sino que va adquiriendo diversas formas no idénticas a sí mismas, y va adoptando diferentes configuraciones históricas (Castro, 2011). La

libertad se constituye en la condición de existencia, tanto del poder, como del sujeto: “Son individuos libres quienes intentan controlar, determinar y delimitar la libertad de los otros y, para hacerlo, disponen de ciertos instrumentos para gobernarlos”. (Foucault, 1999, p.414)

3.3.2. Procesos de subjetivación.

Hablar de procesos de subjetivación implica hacer referencia a las prácticas de constitución del sujeto, teniendo en cuenta que su emergencia tiene lugar en una permanente dinámica en el seno los vínculos. Najmanovich (2005) plantea que en las perspectivas de la modernidad, “el Sujeto se presentaba como una sustancia pura, independiente, incorpórea pero interior -a la vez y paradójicamente-, al modo de un carozo que anida en el cuerpo pero que misteriosamente es radicalmente ajeno a él.” (p.46) Esta concepción del sujeto implica, concebirlo hecho de una vez y para siempre, naturalizando su forma de existencia y anulando cualquier posibilidad de transformación. (Bozzolo, 2008, p.270)

Desde los enfoques de la complejidad, se deja de pensar al sujeto en términos de una escancia, de un átomo individualizado e indiviso, para dar paso a perspectivas centradas en el dinamismo y los intercambios sociales. En este marco, Fernández A. (2008) recurre a la noción de producción de subjetividad para referirse a lo subjetivo en términos de un proceso que implica un devenir en permanente transformación, devenir que no es equivalente a un sujeto psíquico, sino que “engloba las acciones y las prácticas, los cuerpos y sus intensidades; que se produce en el *entre* con otros y que es, por tanto, un nudo de múltiples inscripciones deseantes, históricas, políticas, económicas, simbólicas, psíquicas, sexuales, etc.” (p.9)

La concepción de sujeto de la que parte el presente trabajo implica considerarlo como resultante, producto y productor, de una trama de vínculos y relaciones sociales, de las instituciones que lo signan y atravesado, permanentemente, por las relaciones de poder en las que se encuentra implicado. En este sentido, se trata de pensar en términos de una dinámica

vincular en la que el sujeto se encuentra atravesado por los contextos socio-históricos específicos y abierto siempre a la posibilidad de transformación en los intercambios.

3.3. Los Discursos y el Proceso Socioeducativo

En este trabajo de investigación, retomamos la Teoría Hermenéutica del Discurso desarrollada por Paul Ricoeur para abordar la construcción del proceso socioeducativo que llevan a cabo los sujetos dentro del Centro P.F.

3.3.1. Construcciones discursivas.

Para el desarrollo del presente trabajo retomamos la noción de discurso planteada por Ricoeur (2004), quien lo define en términos de una dialéctica que incluye los acontecimientos y los sentidos, y que implica la prefiguración del campo de la acción, la configuración del discurso en cuanto tal, y la refiguración por parte del receptor.

El discurso siempre se encuentra dirigido a alguien y, por lo tanto, el diálogo se constituye en su estructura esencial, que requiere la presencia del hablante y del oyente. Esta característica dialógica tiene por función reducir la polisemia de las significaciones al operar como elemento contextual. (Ricoeur, 2006)

Desde esta perspectiva, el discurso implica también su contexto de producción, que adquiere especial importancia en tanto proporciona legibilidad a los discursos construidos por los sujetos. Las palabras no contienen en sí mismas la significación, sino que ésta se configura en el discurso como una unidad. Para poder comprender lo que una persona nos intenta transmitir hay que atender al discurso en su totalidad, ya que las palabras cobran sentido inscriptas en esa red específica, en tanto los elementos de esta red mantienen entre sí una relación de intersignificación. (Ricoeur, 2001)

Para Ricoeur (2004) el discurso implica la acción, es decir, no solo se debe tener en cuenta lo que los actores dicen, sino lo que hacen. Entra aquí en juego el cuerpo como

portador de mensajes, sentidos, significaciones; significaciones a las que tenemos acceso, siempre parcial, por la mediatización simbólica de la acción y su carácter público.

Para el autor, el discurso encierra una triple temporalidad del presente: al interpelar al otro, éste construye un discurso en el que integra un presente del pasado, un presente del futuro y un presente del presente: “Lo importante es el modo como la praxis cotidiana ordena uno con respecto al otro el presente del futuro, el presente del pasado y el presente del presente.” (Ricoeur, 2004, p. 125) En el presente trabajo, no indagamos en el pasado o el futuro de un sujeto, en tanto sucesión de hechos objetivos, sino que buscamos comprender el sentido que en el presente, y, justamente, por estar siendo interpelado, el sujeto construye en relación a esta triple temporalidad.

En su misma construcción, el discurso implica al oyente, observante, lector, receptor, quien lo recibirá según su capacidad de acogimiento implicada en su propio horizonte de mundo (Ricoeur, 2004). Nuestra presencia, nuestro modo de leer las cosas, nuestra ideología, nuestra historia, no son ajenos al discurso, sino parte constitutiva del mismo.

Acudimos a este concepto particular de discurso porque consideramos que se constituye en una valiosa herramienta para comprender los sentidos construidos por los sujetos. Al incluir en su definición misma la importancia del contexto, del interlocutor, de la acción, de las distintas temporalidades, permite analizar la densidad que adquieren los relatos y las líneas de sentido que pueden comenzar a trazarse a partir de los mismos.

3.3.2. El proceso socioeducativo.

Delors (1997) desarrolla la noción de “educación a lo largo de la vida” y señala que, para los seres humanos, representa “una construcción continua de sus conocimientos y aptitudes y de su facultad de juicio y acción” (p.110) Para este autor, el saber, el saber hacer, el saber ser y el saber convivir en el seno de una sociedad, constituyen aspectos diferenciados, pero íntimamente entrelazados en este concepto de educación, que “además de ser una

experiencia singular de cada persona, es también la más compleja de las relaciones sociales, pues abarca a la vez los ámbitos cultural, laboral y cívico”. (p.110)

Para el autor, la educación a lo largo de la vida combina el conocimiento formal y no formal, a la vez que implica tanto el desarrollo de aptitudes innatas, como la adquisición de nuevas competencias. Sin embargo, coincidimos con Ortega (2005), quien retomando estos aportes, aclara que la calificación de un tipo de educación como no formal o informal implica un aspecto negativo, despectivo y posiblemente ideológico: “No tener forma es tener sólo potencialidad y, de hecho, no ser nada. Debemos hablar en positivo: educación social, educación escolar, educación continua... todo ello queda comprendido en la educación-a-lo-largo-de-la-vida” (p.167)

Basándonos en estos desarrollos, definimos el concepto de *proceso socioeducativo* como una construcción y apropiación de prácticas y sentidos. Consideramos que esta noción da cuenta de las huellas subjetivas que van surcando las diferentes experiencias con otros a lo largo de la vida. En este proceso entran en juego tres elementos fundamentales: la trayectoria socioeducativa de los sujetos, los vínculos que establecen con otros sujetos sociales, y las experiencias institucionales que los atraviesan.

El *proceso socioeducativo*, emerge de la permanente interrelación entre estos tres elementos e implica un proceso de transformación subjetiva, en la medida en que los sujetos, al establecer lazos sociales con otros y al estar atravesados por determinadas experiencias institucionales a lo largo de su trayectoria, van construyendo espacios propios desde los cuales definirse provisoriamente, y pensarse en las interrelaciones de mismidad y alteridad. Tal como sostiene Najmanovich (2005) el sujeto “adviene y deviene en el intercambio en un medio social humano en un mundo complejo” (p.52).

El componente educativo que se incluye en el concepto, no hace referencia exclusivamente a las instituciones formales, sino que es preciso tomar el término educación

en su sentido más amplio, relativizando su nexo con las organizaciones escolares. Para Ortega (2005) se trata de una nueva concepción de la educación “que revaloriza los aspectos éticos y culturales, (...) Se trataría de que, en el espacio y el tiempo de la vida, aprendamos a aprender y conocer, a hacer, a vivir juntos y a ser nosotros mismos. (Ortega, 2005, p.170)

En este marco, entendemos el derecho a la educación, en sentido amplio, como un ejercicio de ciudadanía que, tal como señala Meirieu (1998), “posibilita a los sujetos, en cualquier situación apropiarse de los interrogantes fundacionales de la cultura para acceder a las respuestas elaboradas por sus predecesores y atreverse a dar las suyas” (p.80). Así, la educación potencia habilidades y destrezas personales, y brinda de manera concreta las posibilidades para poder llevar adelante un proyecto personal y colectivo de una vida digna.

Hablamos de una educación que importa no sólo como resultado, sino principalmente como proceso, que no se realiza en el interior del sujeto, sino en el seno de determinadas tramas vinculares, ya que en el encuentro con los otros se generan las “condiciones propicias para la permanente producción de nuevas inscripciones.” (Lieberman, 2011, p.104).

A continuación desarrollamos los tres elementos que entran en juego en el proceso socioeducativo: las trayectorias socioeducativas, la experiencia institucional y las modalidades vinculares.

3.3.2.1. Las trayectorias socioeducativas.

Santillán (2007) considera a la trayectoria como una construcción que, a nivel de la experiencia vivida, incluye tanto aspectos estructurales como la significación que éstos asumen para el sujeto. La autora señala la complejidad que adquieren la relación entre el pasado y el futuro en las trayectorias, dado que no se ajustan a simples causas y efectos, sino que “se trata de recorridos, construcciones, que se van dando en el tiempo, y para las cuales no hay sentidos prefigurados” (p.898)

En este sentido, Martuccelli (2007) considera que las dimensiones existenciales son un elemento indispensable de todo análisis sociológico y que este abordaje requiere dar cuenta de “fenómenos que se viven como profundamente «íntimos», «subjetivos», «existenciales» y en los cuales, empero, reposa cada vez más una parte creciente de nuestra comprensión de la vida social” (p.7)

En el marco del presente trabajo de investigación definimos las *trayectorias socioeducativas* en términos de los discursos construidos por los sujetos sobre aquellas experiencias de su vida consideradas significativas. Para los objetivos del trabajo, no se tiene en cuenta el relato biográfico y pormenorizado de cada sujeto sobre su vida, sino aquellos emergentes que surgen espontáneamente del relato de los actores, que remiten a experiencias de su vida y que cobran un sentido particular en el momento presente a través de la narración.

Para abordar la *trayectoria socioeducativa* de los jóvenes en situación de conflicto penal partimos de los relatos que elaboran los sujetos y que permiten acceder a las múltiples significaciones que construyen en torno a sus propias experiencias. En este sentido, retomando los aportes de Schoo (2010) consideramos que las dimensiones que componen aquello que analíticamente puede denominarse trayectoria socioeducativa sólo asume sentido cuando se la pone en relación con el conjunto de la experiencia vital de los sujetos, localmente situada y socialmente producida.

Bertaux (1980) destaca la importancia de los relatos de vida, no en el hecho de que se tratan de historias personales, sino porque estas historias “personales” son el pretexto para describir un universo social desconocido: “A través de los ojos del narrador, no es a él a quien queremos mirar, sino al mundo; o, con más precisión, a su mundo.” (p.24)

La riqueza de la noción de trayectoria radica en que la misma posibilita “analizar los limitantes estructurales que condicionan el campo de posibilidades de los sujetos y los factores de tipo subjetivo que movilizan decisiones y modos de acción particulares” (Jacinto,

2010, p.230) De lo que se trata es de recuperar los discursos que los jóvenes en situación de conflicto penal construyen en torno a su trayectoria socioeducativa, procurando comprender algunos sentidos, algunas insistencias, que tienen su propia historicidad en la vida de los sujetos.

3.3.2.2. Las modalidades vinculares.

Pichón Rivière y Quiroga (1985) postulan que “la conducta es esencialmente relacional y solamente puede ser descifrada en la red vincular en la que se configura. El sujeto se comporta en un contexto, (...) y sólo en ese contexto esa conducta adquiere significación y coherencia.” (p.82) Los sujetos se vinculan entre sí mediante diversas relaciones que implican múltiples modos de intercambio, y las *modalidades vinculares* que establecen varían de acuerdo a los contextos y las situaciones de interacción. Sin embargo, estas modalidades no se constituyen en ideales o modelos, que darían por resultado un número determinado de modos de vincularse, sino que éstos son múltiples, variables, contingentes, multiformes; los vínculos se construyen y reconstruyen constantemente en el intercambio permanente con los otros.

Para Berenstein (2001) los vínculos significativos son productores de subjetividad y el otro es inherente a la estructura de un vínculo, el sujeto registra a los otros en tanto éstos adquieran alguna significación. Para el autor, el vínculo es la “relación con un sujeto dotado de semejanza y diferencia pero, en forma definitoria, dotado de ajenidad, que verá al yo-sujeto como otro (...). Se puede hablar con propiedad de relación intersubjetiva.” (p.94).

Partiendo de la noción de producción de subjetividad, y en el abandono de la concepción de un sujeto indiviso y acabado, consideramos que “los vínculos no son conexiones entre entidades (objetos o sujetos) preexistentes, ni estructuras fijas e independientes, sino que los vínculos emergen simultáneamente con aquello que enlazan en una dinámica de autoorganización.” (Najmanovich, 2005, p.70)

En este sentido, el término vínculo no hace referencia a una relación entre dos sujetos acabados en sí mismos, sino que el otro me define en un juego vincular, en una red vincular, en donde el sujeto, el otro y el contexto no existen como realidades separadas e independientes. Para Najmanovich (2005), esto implica la necesidad de comenzar a pensar en términos de producción de subjetividad en “una dinámica vincular, ya no nacemos “sujetos”, llegamos a serlo a partir de juegos sociales específicos.” (p.77)

En este sentido, consideramos que para poder hablar de vínculo no sólo tiene que haber una relación entre dos o más sujetos, sino que además tiene que existir el reconocimiento del otro en sus semejanzas y diferencias.

3.3.2.3. La experiencia institucional.

En el marco de este trabajo, se entiende la noción de *experiencia institucional* como la forma en que se entrama la propuesta institucional con la subjetividad de los actores participantes, más específicamente, como la vertiente subjetiva de la propuesta institucional realizada en el marco de un establecimiento particular. Esta propuesta se inscribe diferencialmente en los sujetos, quienes construyen y reconstruyen, permanentemente, el sentido que ésta adquiere para ellos. Así, la noción de experiencia institucional intenta conciliar la dimensión estructural y la subjetiva.

Martuccelli (2010) destaca la importancia que adquiere esta dimensión experiencial: “El individuo es aquel que enfrenta experiencias sociales, no necesariamente actúa, no necesariamente las resuelve, no necesariamente sale airoso” (p.7) Para este autor, toda sociología debe conciliar en su análisis esta dimensión experiencial con el carácter histórico y estructural propio de cada sociedad.

Larrosa (2003) considera que la experiencia está constituida por “aquello que nos pasa. No lo que pasa, sino lo que nos pasa; como algo a lo que debemos atribuir un sentido en relación a nosotros mismos” (p. 29). Esta diferenciación que realiza el autor es útil para

comprender que no todo lo que se propone desde un establecimiento se va a inscribir en la subjetividad de los actores, y no todo lo que se inscribe lo hace de la misma manera, sino que va a depender de cómo sea experimentada la propuesta por cada uno de los sujetos.

Díaz Cruz (1997) entiende la experiencia vivida como una realidad básica de los actores sociales organizada a través del lenguaje. En este sentido, los sujetos comprenden a los otros y sus narrativas a partir de su experiencia, a la vez que ciertos géneros dominantes de expresión de un momento socio-histórico particular que van definiendo la experiencia interna de cada actor: “Así considerada, la experiencia no es al modo ingenuamente empirista o conductista un acontecimiento interno o un estado psicológico que se pueda fijar permanentemente: no es inmediata y tampoco es estable”. (p.13)

El autor considera que la experiencia nunca es cerrada en sí misma, sino que el significado que la misma adquiere se encuentra abierto al cambio y a la reinterpretación. En la medida en que el lenguaje se va modificando y los símbolos que legitiman la existencia social son temporales, ambiguos y recreados, los esquemas conceptuales que ordenan la experiencia se modifican y esta será reinterpretada a la luz de nuevos simbolismos.

El sentido que los sujetos puedan construir en torno a la propuesta institucional del Centro P.F. no se constituye de una vez y para siempre, sino que implica un proceso permanente de co-construcción colectiva, en el que entran en juego tanto las vivencias particulares de los sujetos, así como aspectos del contexto socio-histórico en el que determinada experiencia tiene lugar.

3.4. Diferencia, Desigualdad y Diversidad

En el desarrollo del presente trabajo ha sido necesario abordar las nociones de diferencia, diversidad y desigualdad procurando, en la revisión teórica, pensarlas deconstructivamente a fin de establecer un campo de análisis que permita la comprensión de

la problemática de los jóvenes en situación de conflicto penal. Esta necesidad surge del encuentro con los datos en el transcurso del trabajo de campo y de la insistencia en los discursos de los sujetos de aspectos ligados a dichas nociones.

En torno a estos términos y sus relaciones se plantean algunos interrogantes que guiaron la revisión teórica: ¿De qué manera la diferencia se constituye en fuente de temores y es vivenciada como un peligro amenazante? ¿Cuándo comienza la diferencia a funcionar como justificación de múltiples dispositivos generadores de desigualdad? ¿Cuándo, por el contrario, se convierte en herramienta que posibilita pensar en y desde la diversidad?

3.4.1. La diferencia como basamento en la construcción de la desigualdad.

La noción de diferencia ha sido construida, históricamente, apoyada en la idea de lo peligroso, lo amenazante, aquello que por ser opuesto a lo conocido deviene un peligro a neutralizar (Tonkonoff, 2007; Fernández, A., 2011). A partir de esta concepción, se construyen socialmente numerosos mitos en torno a aquellos sujetos que portan diferencias respecto de lo que una sociedad determina como lo deseable y lo esperable en un momento histórico dado. Tonkonoff (2007) explica como la figura del delincuente se ha convertido en un poderoso mito de la vida cotidiana:

Quien transgrede la ley penal, se piensa, “es” delincuente. Como si su acto transgresivo hubiera revelado su identidad verdadera; como si hubiera mostrado que posee una constitución radicalmente diversa a la del individuo normal. El delincuente, entiende el sentido común, no es como “nosotros”, posee una naturaleza diferente a la nuestra. Además, puesto que es esencial, constitutivamente delincuente, siempre lo ha sido y siempre lo será. (p.35)

Fernández, A. (2011) introduce la noción de “diferencias desigualadas” para referirse a la construcción de un universo de significaciones y prácticas en el cual diferente es el equivalente a inferior, peligroso o enfermo. La autora plantea que, desde esta perspectiva, el

modo en que se construye “la diferencia” es inseparable de como se construye “la identidad”; y señala tres cuestiones que se entrelazan en el modo moderno de sostener la tensión identidad-diferencia: en primer lugar, la diferencia entendida en términos de lo *no idéntico*; en segundo lugar, la diferencia considerada como alteridad, como *el otro* amenazante; y en tercer lugar, la diferencia en el orden del ser, entendida como *ser diferente* y, construyendo la identidad de un sujeto a partir de ese rasgo que deviene totalidad: “A partir de allí soy anoréxica, soy judío, soy negra, soy homosexual, indígena, sudaca, latino, etc. Se distingue un rasgo de toda una multiplicidad de características o atributos y se totaliza desigualando”. (p.6)

Tonkonoff (2007) señala que, como todos los mitos, el del delincuente, opera por repetición obstinada de sus relatos. Se trata de relatos que reenviándose unos a otros crean las condiciones de su eficacia simbólica. La eficacia de este mito radica en que oculta la posibilidad de pensar el delito como una relación social conflictiva y que depende, en primer lugar, del sistema penal que define determinados actos como prohibidos y que, al mismo tiempo, reacciona contra ellos.

En el caso de los jóvenes en situación de conflicto penal la diferencia está dada por aquellos rasgos que la sociedad considera amenazantes en este momento histórico particular: ser joven, de la periferia de las ciudades, no escolarizados y provenientes de ámbitos socioeconómicos más desfavorecidos.

De lo que se trata es, fundamentalmente, de la criminalización de la pobreza y de la juventud; así, los pobres y los jóvenes se constituyen en depositarios de la violencia de toda una sociedad. En este sentido, Wacquant (2006) denuncia que la política de criminalización de la pobreza intenta “transformar un problema político, enraizado en la desigualdad económica e inseguridad social, en un problema de criminalidad” (p.61)

Las desigualdades sociales implican un dimensión subjetiva en la medida que, mediante la construcción consensuada de determinados mitos se construyen peligrosidades y,

en el mismo movimiento, se niega la calidad de sujetos de derecho a los individuos: “El humillado experimenta amargura en su situación porque ser humillado es sentirse un desecho, algo que está de más, que ensucia, que contamina (...) se ve obligado entonces a una exclusión forzosa ya sea sometiéndose o sublevándose” (Puebla, Torti y Marty, 2011, p.19)

Tonkonoff (2007) destaca la importancia de la dimensión subjetiva en los mecanismos de desigualación social y plantea que cuando los sujetos son reconocidos a partir de una única característica de su comportamiento, la transgresión de una norma jurídica, son impulsados a reconocerse en el estereotipo asignado socialmente: “El resultado final de esto, es un pequeño grupo de individuos estigmatizados cuya única posibilidad es vestir el traje que se les fabricó a medida, y oficiar de—y percibirse como— verdaderos delincuentes.” (p.36)

Para Fernández A. (2011) desigualdad y discriminación conforman circuito de realimentación mutua, en el cual los poderes, a fin de mantener su eficacia dependen de la producción social de diversos tipos de discursos que legitimen tanto la desigualdad como las prácticas y mentalidades discriminatorias.

3.4.2. Pensar las diferencias desde la diversidad.

El abordaje de las situaciones de desigualdad social, que vivencian los jóvenes en situación de conflicto penal, implica poder pensar la problemática no sólo desde la carencia y a partir de las experiencias de exclusión, sino también atendiendo a aquellos aspectos productivos que constituyen una institucionalidad alternativa a la convencional.

Pedrazzini y Sánchez (1996) explican de que manera el término exclusión social puede prestarse a confusión, dado que hablar de “grupos excluidos” permite solamente hablar de su condición de exclusión y no de la inventiva que llevan a cabo de nuevos modelos sociales. De esta manera, se caracteriza a los sectores socialmente desiguales a partir de sus condiciones materiales de vida, suponiendo que no disponen de ningún margen de libertad para configurar su experiencia cotidiana y considerando que, simplemente, reproducen a nivel

cultural lo que viven en el plano económico: “La “diferencia”, en este caso, es pensada como una carencia, por lo tanto las prácticas de estos sectores pasan a describirse en relación jerárquica a nuestro mundo de valores” (Duschatzky, 1996, p.45)

Pedrazzini y Sánchez (1990) desarrollan el concepto de la *cultura de la urgencia* y plantean que, frente a la desestructuración económica y social de las ciudades latinoamericanas, los habitantes de los barrios populares han desplegado una serie de estrategias destinadas a responder en lo inmediato a sus problemas más urgentes, vinculados a la alimentación y a los servicios: “La expresión de esta cultura se encuentra en todas las actividades informales desarrolladas por los sectores populares urbanos. Su legitimidad social varía, muchas son ilegales.” (p.23)

Así, con el objetivo de lograr la ventaja mínima, las subculturas se constituyen como sistemas de representaciones y prácticas por medio de las cuales no sólo refuncionalizan sus propios recursos, sino también construyen “sistemas alternativos de prestigio y poder que les permitan a sus participantes recuperar la esperanza de ocupar lugares socialmente relevantes” (Miguez, 2008, p.239)

En los grupos, afectados por los dispositivos de poder, se producen significaciones que se inscriben tanto en sus subjetividades como en sus prácticas sociales: “(...) se instala una específica tensión entre la propia percepción de inferioridad -por lo que obedecen y/o acatan las injusticias de referencia- y diferentes grados de resistencia frente a tal estado de cosas”. (Fernández, 2011, p.10)

Respecto de estos grados de resistencia, Reguillo (2000) retoma los aportes de Foucault, quien sostiene que a todo poder siempre se le opondrán otros poderes en sentido contrario, para advertir que “el estudioso de las culturas juveniles debe atender también los movimientos de respuesta a los discursos y dispositivos de control y exclusión” (p.79)

Reguillo (2009) señala que estos movimientos de respuesta, si bien son micropoderes que se enfrentan a la intención normalizadora del poder, no constituyen un proyecto político explícito, sino más bien un conjunto de tácticas de evasión o negociación. “Se trata de pequeñas ‘revanchas’ con las que los actores subvierten lo programado y afirman su existencia como ‘autores’ al imprimir la huella de su propio hacer en las prácticas socialmente compartidas” (p.10)

Para hablar de las resistencias que pueden erosionar el orden de lo legítimo social, Foucault (2006) desarrolla la noción de contraconducta asociada al poder pastoral. El autor señala que, paralelamente al surgimiento de dicho poder, aparecieron “movimientos específicos que eran resistencias, insumisiones, algo que podríamos llamar rebeliones específicas de la conducta, conservando toda la ambigüedad de la palabra “conducta” (p.225) Se trata de movimientos cuyo objetivo es producir otra conducta, otra modalidad de conducción y otros conductores, y que van dirigidos a otras metas mediante otros procedimientos y otros métodos. El autor considera que son movimientos que procuran, aunque más no sea eventualmente, escapar a las conductas de los otros y definir una manera particular de conducirse.

Tal como señala Castro (2011) las relaciones de poder exigen que “el otro (aquel sobre quien este se ejerce) sea reconocido y mantenido hasta el final como un sujeto de acción, y también que se abra ante la relación de poder todo un campo de respuestas, reacciones, efectos, invenciones posibles” (p.307) En este marco, respetar la diversidad implica reconocer al otro en tanto sujeto de acción y, por lo tanto, sujeto de libertad, incluyéndolo en el juego social de las relaciones de poder.

Esta concepción de respeto por la diversidad va mucho más allá del mero reconocimiento o aceptación resignada de la diferencia. Tal como señala Duschatzky (1996) la diversidad puede aparecer bajo diferentes formas, y reconocer la diferencia no implica,

necesariamente, poner en cuestión posiciones etnocéntricas. En este sentido, Fernández, A. (2011) señala que la posibilidad de pensar diversidades, en lugar de diferencias, está supeditada a la capacidad de llevar a cabo una reconfiguración conceptual “que permita el tránsito de lógicas identitarias o lógicas de uno a lógicas de multiplicidad”. (p.8)

En pos de esta reconfiguración conceptual, Duschatzky (1996) plantea la importancia de distinguir las nociones de pluralismo y pluralidad, y señala que una sociedad pluralista se diferencia de una sociedad meramente plural en la medida en que se constituye en la consideración de la diversidad como un elemento valioso y no como un fenómeno con el que es necesario convivir. García Canclini (2004) señala que para comprender la efectiva potencialidad política de los sectores populares, es necesario evitar caer en los extremos tanto de la descalificación, como de la exaltación que niega los elementos de desigualdad.

Consideramos imprescindible reconfigurar los conceptos empleados para poder pensar en términos de diversidad, lo que implica un proceso de deconstrucción e historización de las naturalizaciones en torno a la diferencia de modo tal adquieran visibilidad (Fernández, A., 2008). En este sentido, es imprescindible comenzar a desandar los caminos de la desigualdad para poder habitar los senderos de la diversidad.

Capítulo 4

La construcción de un marco metodológico



“El hombre está perdiendo el diálogo con los demás y el reconocimiento del mundo que lo rodea, siendo que es allí donde se dan el encuentro, la posibilidad del amor, los gestos supremos de la vida.”

Ernesto Sábato

4. La Construcción de un Marco Metodológico

En el presente capítulo pretendemos dar cuenta del recorrido metodológico realizado, así como las decisiones y estrategias metodológicas que implementamos para abordar el proceso de investigación planteado.

El marco metodológico es de carácter cualitativo, ya que permite comprender los sentidos y significaciones que los sujetos construyen en torno a un fenómeno social. “La razón probablemente más válida para escoger los métodos cualitativos es la naturaleza del problema que se investiga” (Strauss y Corbin, 2002, p.12) Los supuestos de orden teórico-epistemológicos que guiaron el proceso de investigación fueron los siguientes:

En el plano ontológico, planteamos un cuestionamiento a la idea de una realidad objetiva, y partimos del supuesto según el cual la realidad depende de la interpretación que de ella hacen los actores sociales y los investigadores. Se trata de ver de qué manera los sujetos construyen los fenómenos sociales.

En el plano epistemológico entendemos que en el proceso de investigación la relación es sujeto-sujeto, y el objetivo de la misma apunta a la comprensión de los fenómenos más que a la explicación y búsqueda de relaciones causa-efecto. Partimos del supuesto de que no existe una aprehensión directa de la realidad, sino que la misma se encuentra atravesada por una serie de interpretaciones que hacemos de los fenómenos y por lo tanto se subraya el relativismo de todo conocimiento, pretendidamente objetivo, de la realidad social. “Se supone que el investigador y el objeto de investigación están vinculados interactivamente de tal forma que los ‘hallazgos’ son literalmente creados al avanzar la investigación” (Guba y Lincoln, 2002, p.128)

En este sentido el presente trabajo se enmarca en el paradigma constructivista, cuya lógica sigue un proceso circular que parte de una experiencia, la cual se trata de interpretar en su contexto y bajo los diversos puntos de vista de los implicados. “El diseño está abierto a la

invención; la obtención de datos al descubrimiento; y el análisis a la interpretación” (Valles, 1997, p.56)

Desde esta perspectiva se cuestiona la investigación entendida como una supuesta actividad neutral, explicativa y contemplativa de lo social, en cambio, se parte de la convicción de que la investigación siempre implica una intervención. Por ello, se vuelve imprescindible explicitar los supuestos que guían al investigador y que, indefectiblemente, involucran un determinado modo de ver, pensar y analizar las situaciones sociales.

4.1. La Construcción del Diseño y los Criterios de Selección

El diseño de la investigación implementado es un diseño cualitativo de tipo proyectado (Monistrol Ruano, 2007), orientado por la permanente reflexión sobre la articulación teórico-práctica. Recupera aportes tanto del enfoque etnográfico, en tanto apunta a desentrañar estructuras de significación y se plantea una tarea interpretativa de las significaciones socialmente construidas, como de la perspectiva biográfica, en la medida en que se abordan relatos de situaciones vividas por los sujetos tal y como éstos las reconstruyen en sus narraciones.

La *unidad de estudio* seleccionada para la presente investigación es un centro socioeducativo abierto para jóvenes en situación de conflicto penal de la ciudad de Córdoba. La *unidad de análisis* estuvo constituida por los discursos sobre el proceso socioeducativo construidos por los jóvenes que asistieron al centro socioeducativo y los miembros del personal de dicha institución, durante el periodo comprendido entre junio de 2011 y agosto de 2012.

En el marco del presente trabajo, como hemos señalado previamente, entendemos que el discurso no es lo que se infiere únicamente desde el relato, aquello manifestado

verbalmente, sino también desde las prácticas, la acción concreta, ya que ella misma se encuentra mediatizada por lo simbólico. (Ricoeur, 2004)

Las *categorías de análisis* planteadas a partir de esta unidad de análisis fueron: la *trayectoria socioeducativa* de los jóvenes, la *experiencia institucional* y las *modalidades vinculares*.

En cuanto a la selección de las personas a entrevistar y de las situaciones a observar tuvimos en cuenta los siguientes criterios generales:

- El criterio de selección propio de la institución: aquellos jóvenes que el Centro de Admisión y Diagnóstico (CAD) recomienda al juez competente enviar al Centro P.F. como medida judicial alternativa al encierro, o bien, como medida previa a la guarda definitiva, en el caso de aquellos jóvenes que provienen de institutos cerrados.

- El criterio de accesibilidad: respecto de los miembros del personal del Centro P.F., al tratarse de una pequeña organización en proceso de formación, tuvimos contacto con todos los sujetos intervinientes. Sin embargo, en el caso de las entrevistas, la participación fue voluntaria, por lo que llevamos a cabo entrevistas con todos los miembros que accedieron a dicha instancia. En relación a los jóvenes, teniendo en cuenta que el periodo establecido de permanencia en el Centro es de tres a seis meses, y dado que los grupos de trabajo fueron reducidos, trabajamos con los jóvenes que asistieron en los periodos comprendidos entre noviembre de 2011 a enero 2011 y de febrero 2012 a agosto de 2012.

- El criterio de adecuación a la realidad institucional: Durante el mes de enero de 2012 el Centro permaneció cerrado por decisión gubernamental, por lo que no realizamos actividades de investigación en este periodo. En el lapso comprendido entre febrero 2012 y mayo 2012 se estableció por parte de la institución un “plan de emergencia”. Esto significó que los jóvenes asistan solo los días martes y jueves, por lo que llevamos a cabo observaciones y entrevistas con ellos sólo en estos días.

4.2. El Proceso de Investigación

A los fines expositivos, dividimos la presentación del proceso de investigación en cinco periodos que implican la implementación de distintas técnicas en un proceso de acercamiento progresivo a la problemática a estudiar: (a) Acercamiento a la realidad institucional; (b) Los primeros contactos con los jóvenes (c) Entrevistas con los jóvenes y los miembros del personal; (d) La producción y reflexión grupal; y (e) Las devoluciones. Sin embargo, en la práctica, estos periodos no se llevaron a cabo secuencialmente de manera rígida, sino que se presentaron imbricados, superpuestos, y guiados permanentemente por la reflexión teórica y las decisiones éticas.

a) Primer período: Acercamiento a la realidad institucional.

En esta etapa tomamos contacto con las autoridades del Centro Socioeducativo P.F., mantuvimos *reuniones con los miembros del personal* y realizamos la recopilación y revisión de documentos. Durante aproximadamente tres meses realizamos visitas al Centro en las cuales nos abocamos al conocimiento del lugar, de las personas que trabajan allí, y a la comprensión de las modalidades de trabajo y de los aspectos legales implicados.

Paralelamente, llevamos a cabo el análisis de documentación elaborada por el establecimiento, así como de documentos producidos por el organismo gubernamental del que depende: la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia (SeNAF). El análisis de los *documentos públicos y oficiales* permite “comprender las perspectivas, los supuestos, las preocupaciones y actividades de quienes los producen” (Valles, 1997, p.148). Además, realizamos un proceso de recopilación de información que nos permitió comprender el marco legal vigente, tanto a nivel provincial como nacional, que rige en la situación de los jóvenes con lo que pretendíamos trabajar.

Durante este período decidimos asistir al Centro sólo los días en que los jóvenes no concurrían al establecimiento, con el objetivo de contar con un encuadre definido de trabajo y

una comprensión de la situación concreta con la que trabajaríamos, antes de tomar contacto con los ellos, a fin de resguardarlos de cambios que se pudieran suscitar en el encuadre.

b) Segundo período: Los primeros contactos con los jóvenes.

En este período concurrimos al Centro P.F. en los días en que los jóvenes asistían a los talleres, a fin de realizar las observaciones de campo. Se llevaron a cabo 20 observaciones en esta instancia (Ver Anexo, p.8). Los primeros contactos con los jóvenes se realizaron en un marco de informalidad, expresando en palabras sencillas el objetivo de investigación y haciendo explícito los aspectos atinentes al secreto profesional.

Se implementó la *observación participante*, en tanto técnica que permite captar los significados que los sujetos les asignan a sus acciones: “El propósito de la observación participante es estudiar los significados humanos y como se revelan estos en el contexto de la sociedad.” (Bruyn, 1972, p.72).

Intentamos establecer contactos graduales con los jóvenes, que nos permitieran ir desentrañando, paulatinamente, los sentidos que ellos le otorgaban a sus experiencias. En este proceso, compartimos con ellos las actividades que realizaban en el Centro, participando en la medida en que ellos nos iban implicando en su cotidianeidad. Guber (2004) señala que, en el uso de la técnica de observación participante, se evidencia la tensión que surge en el trabajo etnográfico entre “hacer y conocer, participar y observar, mantener la distancia e involucrarse. Este desempeño de roles locales conlleva un esfuerzo del investigador por integrarse a una lógica que no le es propia”. (p.61)

Durante el proceso de acercamiento al campo y la realización de las observaciones, establecimos diálogos informales con los jóvenes, conversaciones espontáneas y, aparentemente, intrascendentes que permitieron abrir la charla a temáticas más profundas. Este tipo de diálogo informal es el que Patton (En Valles, 1997) denomina *entrevista conversacional informal*, y se caracteriza por el surgimiento y realización de las preguntas en

el contexto y en el curso natural de la interacción, sin que haya una selección previa de temas, ni una redacción previa de preguntas. “Quienquiera que haya hecho trabajo de campo de tipo cualitativo (a lo antropológico o sociológico) sabe que las “entrevistas” en grupo suelen surgir espontáneamente.” (Valles, 1997, p. 293)

A partir de esas conversaciones informales con los jóvenes fueron surgiendo relatos, sobre determinados aspectos de su trayectoria, que compartían con el grupo. En este sentido, el trabajo realizado recupera aportes de la perspectiva biográfica (Bertaux, 1980) en la medida en que ante la emergencia recurrente de relatos basados en una temática similar se fueron orientando las preguntas.

En el transcurso de las observaciones, así como en el resto de las técnicas trabajadas con los jóvenes, no recurrimos a ningún dispositivo mecánico de registro, ni grabador, ni toma de notas. Para esta decisión tuvimos en cuenta dos consideraciones: por un lado, que los jóvenes se mostraron desconfiados durante los inicios del proceso de investigación; por otro lado, que se trata de jóvenes cuya trayectoria social está marcada por la vigilancia y el control permanente de parte de las instituciones. También tuvimos en cuenta estos aspectos a la hora de hacer preguntas y evacuar dudas, cuidando especialmente que la conversación no adquiriera características de “interrogatorio”.

c) Tercer período: Entrevistas con los jóvenes y los miembros del personal.

Paralelamente a la implementación de la técnica de observación participante, y a los *diálogos informales* con los jóvenes, realizamos *entrevistas* con ellos y con los miembros del personal del Centro P.F. Alonso (1994) define la entrevista en profundidad como un constructo comunicativo en el que cada uno de los interlocutores (entrevistador y entrevistado) co-construyen permanentemente el discurso.

Mediante la técnica de *entrevista* pretendimos provocar procesos comunicativos, con el propósito de obtener información relevante sobre los sentidos que le otorgaban, tanto los

jóvenes como los miembros del personal, al proceso socioeducativo. Realizamos un total de 12 entrevistas (Ver Anexo, p.146), ocho de las cuales fueron con los miembros del personal y cuatro con los jóvenes.

Entrevistas con los miembros del personal. Llevamos a cabo siete entrevistas semiestructuradas con miembros estables del personal del Centro, las cuales contaban con un guión de temas previamente establecido pero que permitía la elaboración de respuestas abiertas (Ver Anexo, p.147). Además, incluimos una entrevista semiestructurada con la encargada de la gestión del Área de Psiquiatría de la SeNAF, cuyo guión contemplaba otros aspectos más generales, pero incluía los relativos al trabajo en el Centro y su visión de este espacio social (Ver Anexo, p. 182).

Para las entrevistas con los miembros del personal se tuvieron en cuenta criterios de selección particulares, tanto para la selección de los entrevistados como para el orden en el que fueron realizadas las entrevistas: a) Procuramos entrevistar a aquellas personas que tenían más contacto con los jóvenes y que estaban más dispuestos a dar información relevante; b) Las condiciones materiales de tiempo, lugar y registro: realizamos las entrevistas los días en que los jóvenes no asistían a los talleres, dejando la elección del lugar de la entrevista en manos del entrevistado y realizando el registro mediante grabación digital.

En estas entrevistas, el objetivo fue comprender la experiencia de los miembros del personal en el transcurso de su trayectoria laboral con jóvenes en situación de conflicto con la ley penal, y la modalidad de trabajo dentro del Centro P.F. Acordamos con Alonso (en Valles, 1997) que la entrevista en investigación social “encuentra su mayor productividad no tanto para explorar un simple lugar factico de la realidad social, sino para entrar en ese lugar comunicativo de la realidad donde la palabra es vector vehiculante principal de una experiencia personalizada, biográfica e intransferible” (p. 202)

Entrevistas con los jóvenes. De las cuatro entrevistas realizadas con los jóvenes, dos fueron bajo la modalidad grupal (Ver Anexo, p. 237) y dos de manera individual (Ver Anexo, p. 248). Las denominamos *entrevistas informales abiertas* debido a que, si bien recurrimos a una guía de temáticas a tratar, se realizaron dejando libertad para hablar a los entrevistados y las preguntas no estuvieron pautadas previamente. De esta manera, procuramos que fueran ellos quienes guiaran la conversación, e ir incluyendo las preguntas a medida que se presentaba la posibilidad de hacerlo. Teniendo en cuenta el criterio de accesibilidad, trabajamos con los jóvenes que estaban presentes y que manifestaban su voluntad de participar.

Inicialmente, la propuesta fue realizar entrevistas individuales, con cada uno de los chicos, pero nos encontramos con sentimientos de vergüenza y resistencia a hablar individualmente. Teniendo en cuenta este emergente, propusimos la realización de *entrevistas grupales*, considerando el contexto de seguridad y contención que ofrece el entrono grupal, y respetando las necesidades planteadas por los jóvenes. Esta decisión metodológica constituye, al mismo tiempo, una decisión ética: parte de la convicción de que corresponde a los investigadores adaptar las técnicas a los sujetos y no que los sujetos se adapten a las técnicas. Además, esta negativa de parte de los jóvenes puso en evidencia la real posibilidad que tenían para decidir en que participar y en que no, y nuestro respeto ante su decisión.

Sin embargo, luego de varios encuentros, pudimos realizar *entrevistas individuales* con dos de los jóvenes. Ambas tuvieron en común la situación a partir de la cual se generaron: se desarrollaron en el contexto de espera de los demás compañeros, quienes finalmente no asistieron. En ese tiempo de espera planteamos preguntas ligadas a determinados temas que, si bien no estaban pautadas formalmente para llevar a cabo ese día, habían sido previamente trabajadas en la construcción del guión para las entrevistas grupales.

d) *Cuarto periodo: La producción y reflexión grupal.*

Finalmente, realizamos lo que denominamos *talleres de producción y reflexión grupal* (Anexo, p. 269). La denominación elegida se debe a que esta técnica comprende aspectos tanto del dispositivo taller como de los grupos de discusión, sin embargo, se ha optado por una versión metodológicamente más libre de ambas técnicas, debido a que se presentaron una serie de dificultades para respetar algunas de las condiciones formales de dichos dispositivos:

Uno de los requisitos para constituir un grupo de discusión es que los participantes no se conozcan previamente entre sí. Ante la imposibilidad de cumplir con este requerimiento, fue necesario que realizáramos una serie de modificaciones respecto a la técnica en cuanto tal, adaptándonos a la realidad institucional. Así, en los talleres participaron jóvenes que eran amigos y vecinos del barrio, conocidos de los institutos, algunos que se conocían exclusivamente del Centro P.F. y otros se veían por primera vez.

Otro requisito de los grupos de discusión es que el número de participantes se mantenga constante. Si bien procuramos establecer un grupo lo más estable posible, decidimos no excluir a quienes quisieran sumarse al grupo con posterioridad. Esta decisión se basó en el trabajo previo de observación en el cual los jóvenes describieron que viven habitualmente situaciones de segregación social.

En cuanto a la técnica de taller, no trabajamos con la modalidad tradicional que implica un observador y un coordinador, sino que procuramos promover la discusión y la reflexión en torno al tema de investigación con la participación activa de ambas, procurando evitar el carácter intimidatorio que caracteriza la toma de notas silenciosas.

Sin embargo, y teniendo en cuenta estas adaptaciones metodológicas realizadas, el trabajo en grupo con los jóvenes mantiene características de los grupos de discusión, en tanto se fundamenta en la interacción grupal y permite generar espacios de significación en torno a dicha interacción. Como señala Valles (1997) la ganancia que aportan los grupos de discusión está dada por “las posibilidades de exploración y generación de material cualitativo, derivadas

no tanto de la presencia del entrevistador-moderador, sino de la presencia de varios entrevistados (participantes o actuantes en un contexto de grupo)” (p. 304). De esta manera, la situación de grupo hace que las respuestas o intervenciones de los participantes surjan como reacción a las respuestas o intervenciones de otros miembros presentes en el grupo.

La implementación de los *talleres de producción y reflexión grupal* permitió trabajar las tres categorías de análisis planteadas en un marco de grupalidad. Estos encuentros grupales se definen como talleres (Cano, 2010) ya que se instalan como una instancia de discusión y reflexión grupal, pero implican además un momento de producción, lo que permite la articulación entre la teoría y la práctica.

No implementamos el taller como metodología estrictamente educativa, sino que, siguiendo a Bonvillani (2011), definimos el taller como “una metodología de trabajo grupal (...) que se apoya en una concepción de construcción colectiva, ya sea en relación al conocimiento, o como escenario para la expresividad, recreación o para la definición de líneas de acción comunes” (pp. 120-121)

Incluimos esta técnica, por un lado, con la finalidad de llevar a cabo un diagnóstico, en sentido amplio, en tanto análisis colectivo de una situación o problema, a fin de comprenderlo en su complejidad; por otro lado, como parte de una estrategia de sistematización de la experiencia, en tanto permite analizar elementos del proceso de desarrollo de dicha experiencia, en función de determinados ejes de análisis, procurando reconstruir, de-construir y reflexionar críticamente sobre el proceso realizado. De esta manera, planificamos tres *talleres de producción y reflexión grupal*:

El primer taller (Ver Anexo, p. 274 y 285) se basó en la técnica denominada “*Mi muñeco de papel*”, la cual consiste en colocar en el centro de la sala hojas de diarios y solicitar a los participantes que rompan los papeles. En un segundo momento, se los invita que cada uno realice, con esos trozos de papel y con cinta adhesiva, un muñeco formado por

bolas y tubos de papel. En un tercer momento, se solicita que le pongan un nombre a su muñeco y que lo hagan hablar. (Coppens y Van De Velde, 2005)

Esta técnica, proveniente de la Educación Popular, tiene por objetivo lograr la desinhibición y la expresividad, y la escogimos teniendo en cuenta dos aspectos: en primer lugar, porque implica que cada uno de los participantes realice su propia producción, propiciando la participación de todos los sujetos implicados; en segundo lugar, porque esta técnica involucra la representación de un trabajo de destrucción y reconstrucción a partir de lo roto, aspecto que consideramos sumamente significativo en el caso de los jóvenes en situación de conflicto penal.

En el segundo taller (Ver Anexo, p.305), denominado “*Mi experiencia en el Centro P.F.*”, tuvo por objetivo generar un espacio de diálogo sobre el Centro y las actividades que allí se realizan. Para el desarrollo de este objetivo, implementamos la técnica de dibujo: les solicitamos a los participantes que lleven a cabo un dibujo que represente su estadía en el Centro P.F., que le otorguen un nombre y luego compartan la producción realizada con el resto del grupo. Diseñamos la consigna de modo que resultara amplia, y que permitiera el despliegue de diferentes concepciones en relación a qué dibujar. Ante los pedidos de especificación les aclaramos que podían realizar el dibujo como quisiesen, y que se relacionara al modo en que ellos habían vivido su experiencia en el Centro, como se sintieron, qué pensaron, etc.

Para la elección de esta técnica tuvimos en cuenta dos características: por un lado, que apunta al tiempo presente y, por lo tanto, es menos intimidatorio que el diálogo sobre el pasado y el futuro; por otro lado, que la técnica de dibujo evita la incomodidad que algunos de los chicos sienten respecto de las actividades que implican lectura y/o escritura.

El tercer taller (Ver Anexo, p.320), denominado “*La línea de mi vida*”, tuvo por objetivo reflexionar y compartir aspectos relacionados a la trayectoria socioeducativa de cada

uno de los participantes, las emociones vinculadas a experiencias concretas de su vida, así como las nociones de pasado, presente y futuro. Para ello trabajamos a partir del dibujo de una línea que representara la vida de cada uno de los jóvenes, en la cual solicitamos a los participantes que consignen experiencias de su vida que consideraran significativas. Posteriormente, les ofrecimos unas calcomanías en forma de caritas que expresaban distintas emociones que podían asociar a dichas experiencias.

Agregamos una instancia en la cual los participantes deberían compartir sus experiencias a través de una “*Línea de vida colectiva*” que contuviera los aportes de todos los jóvenes. Además, incluimos una línea denominada “*Línea de contexto social*” en la que los participantes incluirían hechos sociales que resulten significativos para ellos. Sin embargo, esta última parte de la consigna no pudo llevarse a cabo debido a que se movilizaron ansiedades muy fuertes durante la primera parte de la actividad, vinculada a la propia trayectoria social y educativa de los jóvenes, quienes manifestaron no sentirse cómodos con “recordar cosas” (Anexo, p.332). Por lo tanto, la decisión fue continuar con una charla informal entre todos los participantes, en la que abordamos los temores y preocupaciones respecto a cuestiones de su vida pasada y proyectos futuros.

Si bien la idea inicial fue llevar a cabo los grupos de encuentro siempre con el mismo grupo, esta posibilidad estaba supeditada a la disponibilidad tanto de los jóvenes como del espacio institucional. Aspectos relacionados a la dinámica del establecimiento, y a la asistencia irregular de los jóvenes, nos condujeron a la realización de ciertos ajustes metodológicos: el primer taller se llevó a cabo con un grupo con el que no pudimos continuar trabajando. Por este motivo, repetimos el primer taller con un grupo diferente, con el cual seguimos trabajando en los sucesivos encuentros.

e) *Quinto periodo: Las devoluciones a los jóvenes y a los miembros del personal.*

Luego de los talleres realizados, incluimos un cuarto encuentro, que estuvo coordinado por estudiantes de la carrera de Sociopedagogía del Instituto Cabred. Estas alumnas continuarían trabajando con el grupo de jóvenes concluida la presente investigación, por lo que organizamos el encuentro en dos instancias: por un lado, realizamos la *devolución* y cierre de nuestro trabajo (Ver Anexo, p.373), en el que compartimos con los jóvenes algunos aspectos observados en el transcurso del mismo; por otro lado, se realizó la presentación y el inicio del taller de Derechos y Adolescencia dictado por las alumnas del Instituto Cabred.

Para la realización de la *devolución al personal* (Ver Anexo, p.389) programamos el encuentro y les comunicamos a todos los sujetos implicados que podrían participar de la misma. Planteamos la devolución en términos de una reflexión colectiva, haciendo hincapié, fundamentalmente, en dos de las tres categorías planteadas en el trabajo: la experiencia institucional y las modalidades vinculares. En términos de Ibáñez (citado en Valles, 1997): “haciendo un ‘análisis conjunto en pie de igualdad’, los participantes y el moderador o los investigadores” (p. 286) De esta manera, la devolución fue concebida como una instancia de reflexión, en la que todos pudieran participar y enriquecer la mirada a partir del aporte de los otros.

4.3. El Proceso de Análisis

Para la construcción de los datos de investigación recurrimos a una triangulación de técnicas cualitativas que combina el análisis de documentación, la observación participante, las entrevistas conversacionales informales, las entrevistas en profundidad y talleres de reflexión y producción grupal. La idea central que subyace a este enfoque metodológico es el uso combinado de distintos procedimientos metodológicos y técnicos con el fin de mejorar la investigación social en la práctica. “Cada técnica tiene sus puntos fuertes y débiles. De esta

sencilla consideración se desprende, por si sola, la idea maestra de la conveniencia de afrontar las demandas de investigación de modo plural” (Valles, 1997, p. 300)

Para el análisis de datos trabajamos en el marco de la Teoría Fundamentada siguiendo el Método de Comparación Constante (MCC): “El método comparativo constante se ocupa de generar, respecto de las cuestiones que se investiguen, categorías conceptuales, sus propiedades (aspectos significativos de las categorías) y las hipótesis (o relaciones entre ellas)” (Valles, 1997, p. 347)

A través del MCC, el investigador simultáneamente codifica y analiza los datos para desarrollar conceptos. “Mediante la comparación continua de incidentes específicos de los datos, el investigador refina esos conceptos, identifica sus propiedades, explora sus interrelaciones y los integra en una teoría coherente” (Iñiguez y Muñoz, 2004, p.1)

El analista parte de una categoría y trata de pensar sobre la gama completa de propiedades de esa categoría: las condiciones bajo las que varía, las interacciones de los sujetos, las estrategias y tácticas de éstos y las consecuencias. Esto es lo que Strauss (1987) denominó paradigma de la codificación. Las propiedades no son únicamente causas sino también “condiciones, consecuencias, dimensiones, tipos, procesos, etc.” (Glaser y Strauss, 1967, p.104)

Los principales momentos del análisis cualitativo, según el procedimiento de la teoría fundamentada denominado MCC, fueron originalmente descritos distinguiendo cuatro fases (Glaser y Strauss, 1967): una primera fase de comparación de “incidentes” (observaciones, fragmentos de entrevistas, documentos, etc.), una segunda fase de integración de categorías y sus propiedades, una tercera fase en la que se lleva a cabo la delimitación de la teoría y, finalmente, el proceso de escritura de la misma.

Aunque este método de producción teórica a partir de los datos es un proceso creciente (cada fase después de un tiempo se transforma en la siguiente) los autores aclaran que las

fases previas siguen operando simultáneamente a lo largo del análisis. “La recopilación, codificación y análisis conjunto de los datos es la operación fundamental” (Glasser y Straus, 1967, p. 24)

El enfoque utilizado en la presente investigación se basa en el método de la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967), pero también se retoman aspectos del enfoque etnográfico para el análisis de los datos, priorizando la comprensión del contexto y de los actores sociales en sus propios términos (Geertz, 1995).

Las tres categorías de análisis planteadas al comienzo de la investigación, a saber, la *trayectoria socioeducativa* de los jóvenes, la *experiencia institucional* y las *modalidades vinculares*, se constituyeron en instrumento de acercamiento al campo. Estas categorías permitieron la identificación de incidentes de los datos, los cuales fueron agrupándose en nuevas categorías. Por lo tanto diferenciamos, por un lado, las *categorías de análisis* en tanto campos de visibilidad y, por otro lado, las *categorías emergentes* como ejes de análisis a partir de los datos.

4.4. Aclaraciones Finales

En pos del mantenimiento del secreto profesional y de resguardar a los sujetos que participaron en este trabajo de investigación, tanto los nombres de los jóvenes como de los miembros del personal fueron modificados. En el caso de estos último, a fin de aportar a la comprensión de las situaciones narradas se especifica el cargo que ocupan dentro del establecimiento.

Respecto de la transcripción de los diálogos establecidos con los jóvenes, mantuvimos el lenguaje original en el que los ellos se expresan, conservando los aspectos gramaticales y sintácticos de los relatos, ya que consideramos que reflejan más fidedignamente la situación de interacción establecida y las modalidades de expresión que los caracterizan.

Capítulo 5

Notas de campo sobre la experiencia de investigación



“Todos nosotros sabemos algo. Todos nosotros ignoramos algo.

Por eso aprendemos siempre.”

Paulo Freire

5. Notas de Campo sobre la Experiencia de Investigación

*No creo en el travestismo epistemológico;
por ejemplo, que si voy a trabajar con un sindicato
o una curtiembre del norte de Montevideo,
deba disfrazarme de obrera y hablar como obrera. (...)
Yo soy yo, con mi historia, mi cuerpo y mi forma de hablar.
Ana María Araujo.*

Esta cita de Ana María Araujo, nos permite reflexionar sobre la importancia que adquiere, y que adquirió durante todo nuestro trabajo de campo, el mantenimiento y respeto por las diferencias. Con el objetivo de transmitirle al lector la experiencia que implicó el proceso de investigación, en este capítulo se incluyen algunas vivencias relacionadas con el ingreso al campo, así como las características del espacio social en el que realizamos la investigación, y algunos aspectos que consideramos importante compartir en relación al establecimiento de vínculos con jóvenes en situación de conflicto penal y con los miembros del personal del Centro P.F.

Si bien Ricouer (2006) sostiene que “lo experimentado por una persona no puede ser transferido íntegramente a alguien más. Mi experiencia no puede convertirse directamente en tu experiencia.” (p.30), lo que sí puede ser transferido es el sentido de la experiencia. La transmisión de la experiencia implica siempre la creación de un relato, siempre condicionado por el lugar desde cual se lo produce y siempre producido con la participación del otro. Este proceso implica la permanente reflexión, no sólo sobre los datos construidos, sino también sobre las vivencias y las tensiones entre lo esperado y lo encontrado en el campo de investigación.

El presente trabajo implicó nuestra asistencia al Centro P. F. durante un año aproximadamente, en el transcurso de la investigación identificamos distintos momentos del

proceso: (a) el ingreso al campo y el establecimiento del contrato; (b) el desarrollo de actividades y el acercamiento a los jóvenes (c) la finalización y cierre.

5.1. El Ingreso al Campo: un Viaje a lo Inesperado

Este trabajo comienza en junio de 2011 cuando, a través del espacio en Internet con el que cuenta la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia (SeNAF), tomamos conocimiento de la existencia de un Centro Socioeducativo Abierto para jóvenes en situación de conflicto penal, el cual se ofrecía como alternativa a las medidas de encierro en la Ciudad de Córdoba. Dado que no contábamos con información relativa a la modalidad de implementación y el funcionamiento de medidas de este tipo, tomamos contacto telefónicamente con uno de los miembros del personal, solicitamos una entrevista y acordamos que podíamos ir a conocer el establecimiento.

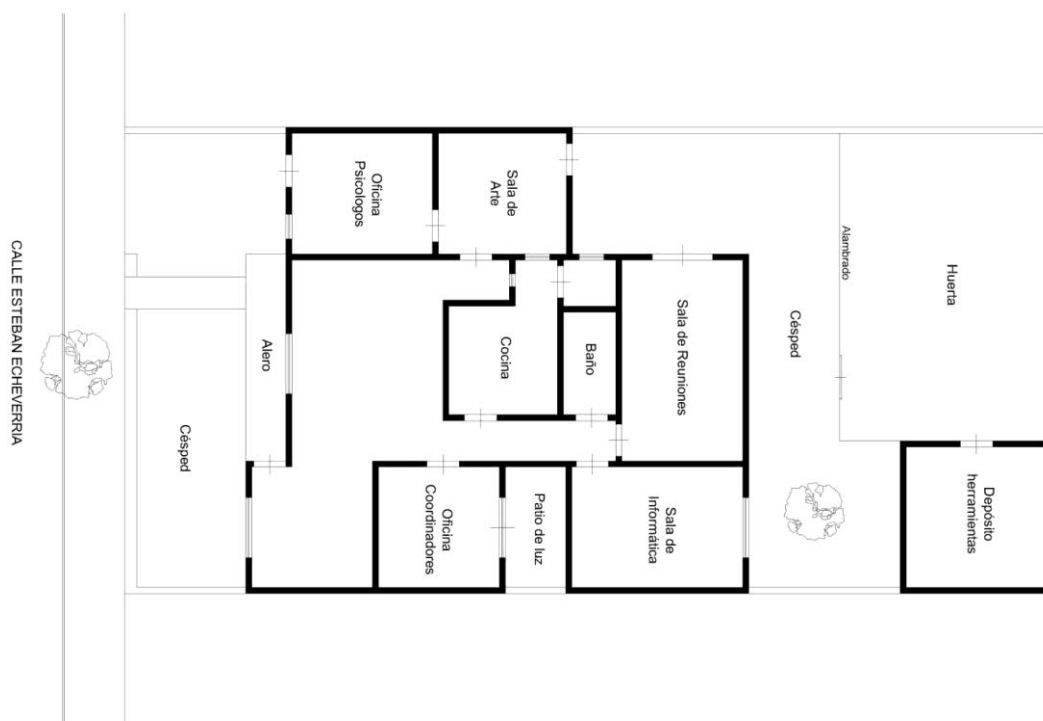
Pese a que no conocíamos bien el barrio, no nos fue difícil encontrar el lugar, ya que se sitúa a aproximadamente 30 cuadras del centro de la ciudad, y a media cuadra de una avenida principal por la que circulan varias líneas de colectivo urbano. Además, en la puerta de entrada, hay un cartel que, en fondo violeta y con letras blancas, señala el nombre del establecimiento.

El espacio físico en el que funciona el Centro P.F. es una casa, similar al resto de las de la cuadra, ubicada en un barrio de clase media de la Ciudad de Córdoba. Desde el primer momento nos llamó la atención, porque no tenía el aspecto que nosotras esperábamos de una dependencia del Estado, que en nuestro imaginario se caracterizan por ser edificios antiguos, generalmente descuidados y atiborrados de papeles. Por el contrario, al llegar al Centro P.F. encontramos una casa de barrio, que sólo se diferenciaba de las demás por el cartel colgado en la entrada.



FOTOGRAFÍA: Sitio web de la SeNAF.

Como podemos observar en el siguiente plano del establecimiento, se trata de un espacio amplio que permite la realización de diferentes actividades. La casa cuenta con cinco ambientes de trabajo, una cocina, un baño, un patio de luz, y un patio amplio en el fondo en el que se encuentran la huerta y un cuarto para el depósito de herramientas.



Plano de producción propia

Es un lugar cálido, limpio y ordenado, en el cual se puede percibir un cuidado cotidiano del espacio y un trabajo de mantenimiento. Esta característica del lugar se constituye en una herramienta de trabajo con los jóvenes:

(...) trabajamos mucho sobre el cuidado del espacio, sobre el cuidado interno, y sobre el cuidado externo. O sea, “cuidá el espacio este por dentro, no golpees las puertas, no rayes, porque es donde estamos todos, está bueno tener un lugar así, lindo, bien pintadito, arreglado, para que vos vengas y te sientas cómodo, y para que nosotros vengamos a trabajar cómodos”. (Coordinador - Anexo, Eta.Nº1, p.155)

Estas características físicas del establecimiento, se plasman en los discursos que construyen los miembros del personal sobre este espacio social al que denominan como “la casa”. A partir de esta denominación señalan que hay “reglas de la casa” o que “la casa es de los chicos”.

Por tratarse de un establecimiento dependiente del gobierno provincial, solicitamos autorización para realizar la investigación y acordamos con los miembros del personal un contrato de trabajo. Ellos se constituyeron en la vía de ingreso al campo y se mostraron dispuestos e interesados en colaborar con la propuesta que planteamos.

Desde las primeras reuniones, pudimos percibir que se trata de un grupo que valora la participación de personas ajenas a la institución y que consideran la posibilidad de enriquecimiento a partir de estas experiencias, ya que les permite promover la reflexión sobre la práctica que diariamente realizan: “Nos miran de afuera, y bueno, tenemos que empezar a mirarnos nosotros a ver cómo estamos...” (Coordinador, Anexo, Eta. Nº1, p.152). Este discurso nos resultó tranquilizador, especialmente en los primeros momentos del trabajo de campo, ya que nos indicaba que nuestra presencia no los incomodaba y nos posibilitaba trabajar en un ámbito de comodidad.

Los primeros contactos con los jóvenes se dieron en un marco de informalidad, pero gradualmente y con prudencia, dado que en los primeros contactos evidenciaban cierto recelo ante nuestra presencia. Toda una cultura adolescente idiosincrática se abría ante nuestra

mirada: los jóvenes hablaban de una manera particular, con tonada cordobesa pero a gran velocidad y uniendo las palabras entre sí, de tal manera que muchas veces no entendíamos lo que nos decían.

5.2. Los Imprevisibles del Encuentro

Durante el transcurso de este trabajo, tuvieron lugar una serie de renegociaciones del contrato establecido inicialmente con los encargados del Centro, para poder llevar a cabo las distintas actividades que realizamos con los jóvenes. Producto de las dinámicas propias del trabajo diario, se suscitaron una serie de dificultades con los miembros del personal, de las cuales destacamos dos: (a) dificultades relativas a la tarea y (b) dificultades relativas a los temores frente a los identificados como ajenos al establecimiento.

a) Dificultades relativas a la tarea. La mayoría de los alumnos de distintas instituciones educativas, que realizan pasantías o prácticas en este establecimiento, se adaptan a la modalidad de trabajo que allí tiene lugar, organizando y dictando talleres de diversa índole. Estas actividades, coordinadas por alumnos universitarios, son muy bien recibidas por los miembros del personal ya que permiten a los jóvenes el desarrollo de tareas novedosas.

En el caso de nuestro trabajo, en los periodos iniciales, nos basamos exclusivamente en la técnica de observación participante; esta decisión estuvo relacionada con la necesidad de respetar los tiempos de los jóvenes a la hora del acercamiento. A partir de la primacía de esta técnica empezamos a ser percibidas, o por lo menos esa fue nuestra interpretación, como “las pasantes que sólo miran”:

Entra Daniel (Coordinador) y nos dice: “*Miranda, Miranda... así no se aprende nada*” (risas. Haciendo alusión a que nosotras solo miramos)

Hace algunos encuentros que percibimos una cierta incomodidad en el personal ante nuestra presencia. Creemos que se debe (...) a que los chicos casi no tienen actividades y quizás ellos esperaban que nosotros les diéramos algo para hacer y no “solo mirar”.

(Anexo, Obs.Nº13, p.95)

Cuando comenzamos a realizar entrevistas con los miembros del personal, también surgieron reclamos vinculados a la duración de nuestro trabajo en el Centro: “Ustedes vienen del año pasado haciendo entrevistas... ¿Cuándo van a terminar con eso?” (*Risas*) (Administrativo - Anexo, Obs.Nº11, p.72)

Pese a la ansiedad que estas situaciones nos generaban, mantuvimos las decisiones en lo relativo a las técnicas a implementar, priorizando el establecimiento de vínculos con los jóvenes con el objetivo de realizar las actividades siguientes en un marco de confianza y seguridad mutuas.

b) Dificultades relativas a los temores por los de afuera. Otra situación que se presentó en relación a nuestro vínculo con los miembros del personal, tuvo que ver con cierta distancia que ellos establecieron para con nosotras, a raíz de la lectura de un trabajo realizado previamente en el Centro P.F. por unas alumnas de la carrera de Trabajo Social. La lectura de este trabajo tuvo un fuerte impacto en los miembros del personal, ya que tomaron conciencia de la importancia que adquieren las producciones realizadas por personas ajenas al establecimiento. Esta situación generó temores relacionados a qué íbamos a escribir nosotras sobre este espacio en nuestro trabajo final y desde que perspectiva teórica e ideológica realizaríamos el abordaje del caso:

Julia (Coordinadora) destaca que este proyecto es una de las pocas alternativas que los chicos tienen al encierro, y que por eso hay que cuidarlo: “*No es que no se puedan hacer críticas, pero tienen que estar fundamentadas en hechos concretos. Además, hay que tener cuidado con la crítica destructiva, porque la sociedad tiende a desproteger a estos chicos, por considerarlos peligrosos, entonces es muy fácil que digan: ‘bueno, cierran el lugar y que vuelvan al Complejo’...*”. (Anexo, I.R.5, p. 363)

Los coordinadores plantearon sus temores con sumo respeto y destacando siempre que no tenían intenciones de restringir nuestro trabajo, sino de estar al tanto de nuestras producciones y tener la posibilidad de discutirlos. Les explicamos que estaba pautada una instancia de devolución, en la que todos los miembros del personal podrían participar y

discutir el contenido de nuestro trabajo. Este diálogo pareció aportar tranquilidad, tanto a nosotras, como a los coordinadores, y el esclarecimiento de “lo no dicho” que actuaba desde el silencio, posibilitó recuperar el clima de confianza.

En el transcurso del proceso de investigación, los jóvenes fueron construyendo una imagen de nosotras que se configuraba a partir de características supuestamente opuestas entre ellos y nosotras. De esta manera, a lo largo de los encuentros, ellos fueron elaborando ciertos supuestos sobre nuestros gustos e intereses, intentando formarse una idea de cómo éramos, de “qué onda con nosotras”:

Federico: ¿Y ustede’? ¿Qué onda con ustede’?

Manuel: ¿Y ustede’ van a bailá?

Lucía: Mmm... yo hace mucho ya que no voy a bailar.

Verónica: Ya estamos un poco viejas.

Manuel: ¡Qué vieja! (Anexo, Obs.Nº11, pp.76-77)

Fueron delineando, por oposición a determinadas características de ellos, una idea de quiénes éramos y que nos gustaba: ellos toman Coca Cola y nosotras “*la Via del Sur, la Levité esa*” (Anexo, O.3, p.27); ellos son los “guasos choros” y nosotras las que nunca salimos con un guaso choro porque “*te hacían cagá en tu casa si hacías eso*” (Anexo, O.4, p.40) ; a ellos no les gusta ir a la escuela y nosotras somos las que “*les re gusta estudiá a ustede’ ¿no?*”(Anexo, O.3, p.30)

El espacio predilecto para nuestras conversaciones, y no por mera casualidad, era la vereda; sentados en la pirca, algunos parados, se iba conformando una ronda en la que se podía hablar libremente de cualquier tema. Y decimos que no es casualidad porque la vereda es el límite de la casa: allí nos situábamos nosotras, como parte del Centro P.F., pero diferentes a los miembros del personal. Familiares y ajenas al establecimiento, en los contornos, en los márgenes, se iba configurando un espacio dialógico.

De los encuentros con los jóvenes se fueron delineando algunos factores que, en la cotidianeidad, propiciaron el acercamiento. Notamos que ejemplificar con nuestras situaciones personales los impulsaba a buscar ejemplos en su propia vida, a la vez que aumentaba la confianza y se fortalecía el vínculo entre nosotros. Al contar anécdotas propias nos presentábamos ante ellos como diferentes, dado que nunca intentamos “parecernos” o imitarlos, pero con igualdad de derechos para preguntar y exponer cuestiones personales.

Comprendimos que se propiciaba un encuentro más distendido e íntimo cuando hacíamos actividades que implicaran un contacto físico, directo y relajado. De esta manera, intentamos transmitirles la idea de que no teníamos temores en torno al acercamiento y al contacto con ellos.

El reconocimiento de nuestros no saberes, una actitud de reconocida ignorancia y la ingenuidad que expusimos abiertamente ante los jóvenes, también se constituyeron en factores que favorecían el intercambio. De lo que se trata es de un saber-no saber que sucede exactamente allí, con ese otro, que nos devuelve una imagen de quiénes somos y donde estamos (Correa, 2011). Al presentarnos de esta manera, ellos comprendieron rápidamente que, si bien teníamos ciertos conocimientos, carecíamos de otros de los que ellos disponían, y ambos fueron considerados valiosos en nuestros intercambios.

Lucía: Te conoces todos los barrios...

Javier: Y si... si me crié en la caie io.

Lucía: Y... porque sos de acá también, yo no conozco mucho porque no nací en Córdoba.

Javier: Y io si fuera chuncano⁸ tampoco... como se dice: ¿Supiera? ¿Sabría? (risas)

Lucía: Mmmm... yo tampoco... “sabría” (risas) (Anexo, Obs.Nº9, p.56)

Las diferencias y las similitudes entre nosotras y los jóvenes se fueron incorporando en la construcción de un vínculo, en el cual ya no éramos visualizadas como lo opuesto a ellos, sino que se comenzó a constituir a partir del reconocimiento de la diferencia.

⁸ Pueblerino, persona oriunda de las Sierras, que se trasladó a la Ciudad.

Manuel: (Mira a Lucía y se ríe) Pero no tiene ni fuerza usté (risas)

Lucía: Bueno, lo hago despacito...

Manuel: Ta bien, si lo que importa es la voluntad. (Anexo, Obs.Nº11, pp. 75-76)

A medida que los periodos de observación avanzaban, los silencios de los chicos dieron lugar a preguntas que buscaban esclarecer ciertas curiosidades que tenían sobre aspectos de nuestra vida: en que barrio vivíamos, que edad teníamos, si estábamos casadas y si teníamos hijos. De esta manera, nos fueron habilitando para hacerles preguntas sobre sus trayectorias y experiencias. Paulatinamente, los jóvenes se comenzaron a interesar sobre nuestro trabajo en el Centro P.F., dando lugar a inquietudes que iban más allá de los presupuestos iniciales: “Pero a ustede’ vení acá les gusta... no e’ tan pesado ¿no?” (Anexo, Taller Nº1, p.280).

Si bien siempre nos trataron con respeto y respondieron nuestras preguntas, consideramos que establecimos un vínculo con los jóvenes, recién cuando empezamos a sentir todos, la comodidad para hacernos chistes y reírnos mutuamente unos de otros. Las bromas y la posibilidad de reírse de nosotras, así como nosotras de ellos, abrieron el campo a un nuevo espacio vincular, donde los temores y vergüenzas fueron desvaneciéndose.

5.3. Cierres, Despedidas e Intercambios Finales

Producto del contacto directo que tuvimos con los jóvenes en la realización conjunta de actividades y de la confianza que obtuvimos de los miembros del personal, es que pudimos plantear algunas necesidades de los chicos a las autoridades del Centro. La posibilidad de compartir estas necesidades que emergían en el trabajo cotidiano con los jóvenes, permitió la implementación de medidas concretas que partieron del reconocimiento de dichas demandas.

En varias oportunidades pudimos percibir que reinaba una preocupación particular entre aquellos jóvenes que estaban próximos a cumplir los 18 años: la posibilidad de ser sometido a un juicio por la causa penal que continuaba abierta. Esta idea les generaba mucha

ansiedad y manifestaban temores ligados a la escena del juicio, a la incertidumbre en cuanto a la modalidad del proceso y a la inquietud concreta de “ir a Bouwer⁹”.

Esta información fue compartida con los coordinadores del Centro y, unos días después, nos informaron que habían organizado una reunión con un abogado de la SeNAF, a la que asistirían los jóvenes que estaban por cumplir 18 años junto a sus familias, para esclarecer las dudas y temores relativos a la situación de las causas penales. Asistimos a esta reunión (Anexo, O.20, p.134), en la que había algunos chicos, pero principalmente madres y padres que se notaban muy preocupados. El abogado explicó con precisión y claridad las opciones por las que podían atravesar y remarcó la escasa probabilidad de que fueran derivados al Servicio Penitenciario para Adultos al cumplir la mayoría de edad.

Esta situación particular significó para nosotras asumir la convicción de que es imposible investigar sin intervenir. Si bien esta afirmación era un supuesto con el que habíamos ingresado al campo, se tornaba aquí en una realidad concreta que nos mostraba cómo incidimos en la construcción conjunta de la realidad con la que trabajamos.

Nos despedimos en un clima de amabilidad y cordialidad con los miembros del personal. La devolución terminó de disipar las intranquilidades que les generaba el no saber exactamente qué era lo que nosotras habíamos observado durante todo este tiempo en el Centro.

El establecimiento de vínculos con los jóvenes se constituyó en un marco de respeto y reconocimiento del otro como semejante y transitamos una experiencia de intercambio que fue mucho más allá del trabajo de investigación.

Matías: ¿Cómo que se van? Uh, las vamo' a extrañá (Se acerca a Verónica y hace un ademán como de abrazo, después se agarra la cara) Ahhh ¡se ponía a iorá el loco!

Verónica: Nosotras también los vamos a extrañar. Bueno, igual vengan el miércoles que viene. Creo que la idea es ir a tomar algo caliente a la plaza. (...)

⁹ Servicio Penitenciario de Córdoba que aloja a mayores de edad en ejecución de pena privativa de libertad, y que posee un pabellón diferenciado para jóvenes de 18 a 21 años.

Matías: Bueno... si no las veo má que tengan buena semana... buena vida.

Lucía: Bueno, gracias. Y, si no nos vemos, que vos tengas feliz cumpleaños.

(Anexo, Taller N°4, p.334)

Así es como, a partir de la experiencia de investigación en el Centro P.F., fuimos aprendiendo a llevar adelante un proceso de investigación, no solo en lo relativo a los procedimientos y técnicas que implica la investigación social, sino también respecto de los aspectos subjetivos y éticos desde los cuales realizamos el proceso. “El papel del(a) investigador(a) no se agota en la repetición del conjunto de procedimientos formales, demanda apertura y sensibilidad (...) La necesaria configuración de un habitus investigativo es una tarea que reposa en una relación humana” (Reguillo, 1997, p.79) Esta experiencia nos permitió vincularnos con la alteridad respetando las diferencias, que se constituyeron en un recurso para el crecimiento, tanto personal como profesional.

Capítulo 6

Comprendiendo los procesos socioeducativos y el reconocimiento social



*“Una vida no es más que un fenómeno biológico
en tanto la vida no sea interpretada.”
Paul Ricoeur*

6. Comprendiendo los Procesos Socioeducativos y el Reconocimiento Social

La preocupación original que presentamos en este trabajo, se centra en las características que asume el proceso socioeducativo en los discursos que construyen los sujetos, en el marco de una medida judicial alternativa al encierro. Mediante la construcción de un campo de problemáticas analizamos las construcciones discursivas de los jóvenes y los miembros del personal en un Centro socioeducativo abierto. Así, en las prácticas, en las estrategias que elaboran y en sus modalidades de vincularse, se va constituyendo un texto social que amerita una lectura atenta, en un momento histórico en el que la denominada “delincuencia juvenil” ocupa un espacio central en los discursos políticos, sociales y mediáticos.

Consideramos oportuno comenzar el proceso de análisis realizando algunas aclaraciones relativas a la terminología y las nominaciones empleadas. En las etapas iniciales de este trabajo nos encontramos con numerosas modalidades utilizadas para nominar a los jóvenes acusados de cometer un delito: “jóvenes en conflicto con la ley penal”, “adolescentes transgresores”, “menores delincuentes o infractores”, etc. Esta pluralidad de nominaciones responde a lo que designamos como *la dificultad de nombrar*, la imposibilidad de establecer precisiones terminológicas vinculada a la complejidad de la problemática y a las distintas perspectivas ideológicas desde las cuales es abordada. Tonkonoff Constantin (2007) advierte sobre la falta de inocencia en el empleo de las palabras y la importancia que adquieren en el planteo y resolución de problemas: “si comenzamos afirmando que un joven transgresor de la ley es un delincuente, nos privaremos de saber que, en general, los jóvenes son casi siempre más jóvenes que delincuentes”. (p.34)

Desde el inicio de esta investigación, realizamos un esfuerzo por encontrar, entre todas las denominaciones conocidas, aquella que se ajustara con más precisión a lo que

pretendíamos transmitir en relación a la población con la que íbamos a trabajar. Claro estaba que, al Centro P.F., asisten jóvenes de entre 14 y 18 años que han sido acusados de cometer algún delito, y que el juez considera que no deben estar encerrados, por lo que el Centro abierto deviene la medida recomendada. Sin embargo, muchas de las denominaciones, utilizadas frecuentemente para designar a estos jóvenes, nos resultaban violentas y peyorativas.

¿“Jóvenes en conflicto con la ley penal”? Esta expresión nos parece estrecha en la medida en que no permite reflejar las contradicciones legales existentes y deposita el conflicto exclusivamente en los jóvenes. Si consideramos que la ley también se encuentra en conflicto con los sujetos, en la medida en que muchas normativas son obsoletas y apuntan directamente a la persecución y exclusión social, entonces la terminología no es pertinente.

¿“Jóvenes que han transgredido la ley penal al cometer un delito”? Esta denominación carece de exhaustividad, ya que muchos de los jóvenes expresan haber sido detenidos arbitrariamente, o por encontrarse en situaciones sospechosas, pero niegan haber cometido algún delito. Además, teniendo en cuenta que la presente investigación no hace foco en los actos delictivos, nos resulta contradictorio definir de esta manera a los sujetos que participaron. Esta dificultad no es exclusivamente académica o legal, los propios jóvenes encuentran obstáculos a la hora de nombrarse a sí mismos en tanto grupo que asiste al Centro:

¿Ustede’ es la primera vez que trabajan con chicos... con chicos... que estuvimo’ en instituto digamo’? (Anexo, E.9, p.238)

Así, además de una serie de calificativos peyorativos que se analizarán más adelante en este capítulo, los jóvenes se definen como grupo, a partir de su experiencia de encierro, en términos de “chicos que estuvieron en institutos”.

Desde los miembros del personal, tampoco pudimos obtener una denominación orientativa que permitiera resolver la dificultad de nombrar a los jóvenes, ya que se refieren a ellos simplemente como “los chicos”.

Las mismas dificultades surgieron respecto de expresiones como “jóvenes socialmente vulnerables” o “jóvenes vulnerabilizados”, ya que consideramos que ambas denominaciones los reflejan como miembros de un grupo estrictamente pasivo, víctima de los poderes que los vulneran y no deja lugar a explicitar las estrategias que desarrollan para efectivizar su propio poder. Es decir, partimos de la convicción de que no se trata simplemente de un grupo social vulnerado, sino, más bien, de un grupo que es vulnerado y, a su vez, vulnera en un interjuego dinámico de poder.

A los fines formales de esta investigación, se optó por la expresión *jóvenes en situación de conflicto penal*, ya que refleja con mayor precisión la situación de todos: quienes han sido detenidos arbitrariamente, quienes han cometido efectivamente un delito, e incluye los aspectos legales que entran en conflicto con ellos. Además, el término “situación” permite expresar claramente que se trata de un momento particular de la vida del joven y no a algo constitutivo de su identidad, que permanece invariante a lo largo del tiempo.

Consideramos necesario destacar que la denominación “guasos choros” que titula el presente trabajo es una categoría local emergente de los datos. Ponderamos la importancia de incluirlo en cuanto permite dar cuenta de la manera en que los jóvenes se definen a sí mismos y abre la posibilidad de reflexionar en torno a la temática que plantea el presente trabajo: la diferencia, la desigualdad, la diversidad y las posibilidades de reconocimiento social.

Sin embargo, es pertinente aclarar que no es la intención de este escrito etiquetar ni estigmatizar a los jóvenes, sino recuperar esta expresión que utilizan para autonominarse y dar cuenta de la complejidad que adquiere la construcción de sentidos en torno a estos términos. Tal como señala Reguillo (2000), se suele cuestionar a los investigadores que trabajan desde los colectivos juveniles cuando nombran su identidad mediante una palabra determinada, sin embargo, aclara que “(...) lo que se intenta con este tipo de análisis es recuperar el modo en

que cada uno de estos grupos juveniles construye sus propios procesos de autoidentificación”.
(p.149)

En el desarrollo del análisis conservamos la categoría *joven*, en tanto categoría teórica presentada en el proyecto de investigación, pero también recuperamos la expresión *chicos* como categoría local, emergente del trabajo etnográfico en el terreno, ya que constituye la forma de nominación y auto denominación de este colectivo, utilizada en la cotidianeidad del trabajo en el Centro P. F.

La organización del presente capítulo se basa en el desarrollo de las tres categorías de análisis planteadas al comienzo de la investigación, a saber, la *trayectoria socioeducativa* de los jóvenes, la *experiencia institucional* y las *modalidades vinculares*, las cuales se constituyeron en instrumento de acercamiento al campo y permitieron la identificación de incidentes de los datos, que fueron agrupándose en nuevos nudos teórico-prácticos que permitieron abrir la indagación.

6.1. De Sometimientos e Insubordinaciones: Trayectorias Socioeducativas signadas por Múltiples Violencias

*Soy el Coco mitá bueno, mitá malo
como todo ser humano yo también me equivocado
la gente me ha señalado pero a mí no me ha afectado
eta' banda callejera represento en todo' lado'
a vivir 'toy obligado, sin hermana, sin hermano
cuidándome de todo hata' del que te da la mano
no se me hagan lo' vacano', que la calle no e' de utede'
la calle e' del que se busca, del que se aguanta lo daño'
del que siempre 'ta en la esquina por ma' que le den con caño...
CFC¹⁰, Takestaia*

Uno de los objetivos de este trabajo fue reconstruir la trayectoria socioeducativa (Santillán, 2007) de los jóvenes en situación de conflicto penal que asisten al Centro P.F. En este proceso intentamos acceder, a través del discurso de los sujetos y atendiendo a su contexto de producción, a la construcción de un presente-pasado (Ricoeur, 2004), es decir, a la resignificación presente del pasado, de determinados hechos considerados significativos por los sujetos.

Las trayectorias construidas por los jóvenes que asisten al Centro, como en cualquier grupo humano, son muy variadas y, pese a compartir experiencias similares, las narrativas evidencian la forma en que son vivenciadas por cada sujeto, otorgando sentidos particulares a cada acontecimiento. Sin embargo, para el análisis de esta categoría, y sin pretender homogenizar las prácticas y sentidos, haremos referencia a algunos aspectos en común que se presentan en la historia biográfica de estos chicos y que se manifiestan de manera sistemática en sus discursos.

Los aspectos que vamos a desarrollar en el siguiente apartado dan cuenta, tal como lo señala el coordinador de este establecimiento, de trayectorias marcadas por la violencia:

¹⁰ CFC es un dúo de rap de la Ciudad de Córdoba.

Nadie habla de la violencia a la que ellos están expuestos desde muy chiquitos (...) ellos son... desde muy chiquitos están sometidos a ver armas, ver drogas, ver prostitución, y hasta a veces participar, desde muy pequeña edad, y eso es violencia pura. (Coordinador - Anexo, Eta.Nº1, pp. 153-154)

En relación al concepto de violencia, retomamos los aportes de Wieviorka (2001), quien la define en términos de negación de subjetividades: “(...) la violencia expresa un profundo sentimiento, una fuerte percepción de haber sido despreciados, descalificados, de no haber sido reconocidos, respetados. Y la violencia ha surgido porque ha habido una negación de las subjetividades” (p.340)

Para dar cuenta de las violencias que atraviesan las trayectorias, tomamos en consideración cuatro aspectos de las mismas que emergen como categorías locales: la *experiencia del encierro*, la *relación con la policía*, la *experiencia en las instituciones educativas* y las *dificultades de proyectarse a futuro*.

6.1.1. Entre murallas: el mudo golpe de la coerción.

Los primeros encuentros con el personal y las conversaciones informales con ellos y los chicos, nos permitieron tomar contacto con dos hechos significativos: primero, que gran parte de los miembros del personal se había desempeñado previamente como guardia en institutos cerrados de menores. Segundo, que sólo uno de los chicos que asistía al Centro no había estado nunca detenido en un instituto cerrado.

La *experiencia del encierro* es un tema recurrente en los diálogos, tanto de los jóvenes como de los miembros del personal y, pese a que el Centro P.F. es una medida alternativa a la privación de la libertad, se pudo observar cómo *el encierro* sigue siendo un aspecto fundamental para todos los sujetos dentro de este espacio social:

Si vos pensás, yo llevo 13 años trabajando adentro de los institutos, yo llevo más tiempo encerrado en un instituto que cualquiera de los menores que están dentro de los institutos. A una guardia, cada tres días de 24 horas, vos sacá la cuenta, y en 13 años he estado una tercera parte... preso. Estamos hablando que he estado casi cuatro años preso. (Tallerista - Anexo, Eta.Nº7, p.220)

En el caso de los miembros del personal, la experiencia de haber trabajado en institutos cerrados no ha sido significada desde una lógica exclusivamente laboral, sino que las construcciones de sentido en torno a esta actividad están focalizadas en el encierro en sí mismo y lo que prima es la vivencia de “haber estado preso”.

La *experiencia del encierro* aparece como una vivencia compartida por los sujetos, cargada de significaciones en torno a la pérdida de la libertad y que marca permanentemente los discursos dentro del Centro P.F. Por un lado, los miembros del personal definen la experiencia laboral actual basándose en las diferencias que presenta con las modalidades de trabajo que tienen lugar en los institutos cerrados. Por otro lado, los jóvenes recurren, permanentemente, a la *experiencia del encierro* para caracterizar y describir sus vivencias en otros contextos institucionales.

Una de las características de los institutos cerrados, que emerge del discurso de los jóvenes, es la *coerción de la libertad de movimientos*. Las rejas, los guardias, las visitas y actividades rígidamente programadas, son algunos recordatorios del encierro al que estuvieron confinados, y que recuperan a la hora de definir nuevos espacios por los que transitan.

Emiliano: Io estuve sei' mese' en rehabilitación por droga' (...) Podiamo' salí a la caie, pero acompañado' de un asistente. Podiamo' i' al kiosco a comprá cosa'. Teniamo' de todo en el centro de rehabilitación... iogur, bombone', saladix... igual io prefiero está en la caie.

Ariel: Cla, na que vé con el instituto...

Emiliano: Si, andabamo' por donde queriamo'... (Anexo, Taller N°1, p.278)

Otra característica de los institutos cerrados, íntimamente relacionada con la anterior, es la *privación de la palabra*, comprendida como la imposibilidad de expresarse libremente producto de una coerción externa.

Darío: Mirá yo le hice la cara... (Refiriéndose a su muñeco)

Verónica: Ah buenísimo... ¿qué tiene en la boca?

Darío: La tiene cosida...

Lucía: Ah sí, ¿Y por qué la tiene cosida?

Darío: Se la cosí porque me aburríó...

Emiliano: En la cárcel te cosen la boca ¿viste?

Verónica: ¿Cómo que te cosen la boca?

Emiliano: Sí. ¿No Ariel que te cosen la boca? (Risas) (Anexo, Taller N°1, pp.283-284)

Foucault (2012) denomina tecnologías coercitivas del comportamiento a una serie de procedimientos, inventados y perfeccionados, cuya función es el encauzamiento de la conducta. En este sentido, *la privación de la palabra y la coacción de movimientos* son aspectos vinculados a aquellas prácticas ligadas a la vigilancia y al control que, permanentemente, se llevan a cabo dentro de los institutos cerrados.

El encierro, y las características particulares que presenta, se constituye en el basamento que permite definir, por similitud o por diferencia, las demás experiencias institucionales que atraviesan los jóvenes. Así, en el centro de rehabilitación por drogas “*podes andar por donde querés*” (Anexo, Taller N°1, p.278) y en el Centro P.F. “*podes hablar de cualquier cosa*” (Anexo, Devolución, p.378)

La *experiencia del encierro* deja huellas en la subjetividad de quienes la transitan. Cuando toda posibilidad de enunciación se restringe, cuando las libertades quedan reducidas a su mínima expresión, el cuerpo se convierte en una posibilidad de comunicar, de registrar y de manifestarse.

Federico: (...) no respiro bien, io tenía asma de chiquito después se me fue... también me dijeron que tengo que ir a un esper... espe... especialista de piel... por esto (muestra los codos y tiene como unas manchas escamosas) (...) Me salieron cuando estaba en el instituto... ‘taba re nervioso yo ahí, tenía que ir a reconocimiento y me dijeron dos semanas antes. (...) Te ponen varios vaguitos igual que vos y la víctima tiene que reconocer. Si tenés más de dos causas tenés que esperar más de un mes al próximo reconocimiento... io era la primera así que me dejaron ir... y ahí me salieron todas estas manchas...

Lucía: ¿Te pican?

Federico: Naaa... éstas me pican ma’ (se levanta las mangas de la remera y gira el brazo mostrando la parte interna de la muñeca y antebrazo donde tiene tres cicatrices de lado a lado de la muñeca)

Lucía: ¿Cómo te hiciste eso?

Federico: Naaa, me lo hice io... de boludo... al pedo noma'... porque 'taba nervioso. Taba esperando que me iamen para reconocimiento y se había rompido un foco, y lo agarré y me empecé a cortar, y como no me dolía después le di más fuerte... y me quedó ésta ¿ve? Más profunda. Y después acá me hice la inicial de mi mamá (muestra la mano, entre el pulgar y el índice) ¿Ve? Es una "D" (...) Después me quiero hacer un tatuaje acá... (Señala el lugar donde tiene la cicatriz en forma de D). (Anexo, Eta.Nº11, pp.256-257)

Foucault (2012) denomina la era de la sobriedad punitiva al período en el que comienza a desaparecer el gran espectáculo de la pena física, se disimula el cuerpo supliciado y se excluye del castigo el aparato teatral del sufrimiento; sin embargo aclara que: “Se conserva, pues, un fondo ‘supliciante’ en los mecanismos modernos de la justicia criminal, un fondo que no está por completo dominado, sino que se halla disfrazado, cada vez más ampliamente, por una penalidad de lo no corporal”. (p.25)

El fenómeno de la autoagresión aparece vinculado a situaciones de profunda ansiedad que vivencian los jóvenes dentro de los institutos y que se relacionan directamente con las características de la lógica carcelaria: las ruedas de reconocimiento, la indeterminación de la pena, el aislamiento y la regulación de las conductas.

En el sistema viejo, o el que todavía se aplica, que con la nueva Ley de Menores va a cambiar, no hay condena, el chico no sabe cuánto tiempo va a estar encerrado. Y esto genera ansiedades y se traducen en este tipo de cosas... retomo lo de la autoagresión porque es una de las situaciones más... más feas que se pueden vivir dentro de los institutos cerrados: el corte, el colgarse, el tomar líquidos abrasivos como la lavandina como un intento de suicidio, que en realidad son medidas que ellos toman porque son estados depresivos que no encuentran como canalizarlos. (...)Entonces, necesitamos este tipo de cosas, a ese chico lo tenés que sacar de ese ámbito y proveerle los elementos para que pueda, digamos, se pueda integrar a la sociedad. (Tallerista - Anexo, Eta.Nº7, pp.214-215)

En este sentido, el acto de marcar sus propios cuerpos constituye otra forma de enunciar, un decir que implica una modalidad no regulada y les permite a los jóvenes escaparse, momentáneamente, del disciplinamiento del cuerpo y, en el mismo acto, demostrar el margen de libertad que aun subyace a todo sujeto pese a estar encerrado indefinidamente. La autoagresión representa una manera de singularizar el cuerpo, de producir subjetividad por

fuera de lo previsible: “Estos cuerpos no son pura negatividad y desecho. Sus regímenes, muchas veces incomprensibles para nosotros, son presencia abrupta de otros modos de devenir cuerpo, de corporalizar.” (Fernández, A., 2008, p.263)

Las tecnologías coercitivas del comportamiento (Foucault, 2012), que tienen lugar en los institutos cerrados, se apoyan en medidas dirigidas a agudizar la percepción del encierro y a doblegar a los sujetos, no solo física sino también psíquicamente. La separación de la familia adquiere notoriedad en los momentos de las visitas; ya sea por presencia o por ausencia de familiares, los jóvenes señalan este ritual como una situación dolorosa, que ellos definen con la expresión frecuente de “*te re quebrás*”:

Manuel: Y mi hermanita, la má chiquita, cuando io estaba adentro me iba a visitar siempre. Cuando io me fui, ‘taba re mal, y me iba a vé y me decía: “Volvéte con nosotros a casa”, “Dale vamo” y me agarraba de la mano y me ievaba. Naa, imagínate, quedé quebrado con la visita... me agarraba y me ievaba hasta la puerta cuando se estaban iendo, y ahí nomá, trá (como el ruido de una puerta cerrándose), “Vo’ no podé salí”, Naa. Io le decía: “No, io no puedo i’ ahora, voy despué io”. (Anexo, O.12, p.88)

Lucas: Si, los miércoles y los sábados había visita... mi viejo no me faltó nunca, ni un miércoles ni un sábado. Es duro cuando no te van a visitar, a mí no me pasó nunca, pero yo los entiendo. Ver que vienen a visitar a todos y a vos no... debe ser feo.

Damián: Si, te re quebrá... (Anexo, E.10, p.246)

Teniendo en cuenta los aspectos devastadores del encierro, que ya han sido trabajados teóricamente por diversos autores (Goffman, 2004; Foucault, 2012; Baratta, 2004; Zaffaroni, 2006), cobra especial importancia reflexionar sobre otro elemento que surge vinculado a *la experiencia en los institutos cerrados* mediante el cual los jóvenes significan este espacio como lugar en el cual “*estás tranquilo*”.

Lucía: Vieron que recién, cuando hablaban con Miguel, uno de los chicos dijo que no era tan malo estar en el instituto... ¿Por qué les parece que dijo eso?

Ariel: Y... que se io, es que no es tan malo. Porque dentro de todo estás tranquilo... nadie te jode¹¹, no andás en la caie, no te persigue la iuta¹²... ‘tas tranquilo...

Federico: Si, en la caie te para la cana¹³.

¹¹ Nadie te molesta.

¹² “Yuta”: policía.

Ariel: Pero bue, tas encerrado... (Anexo, E.9, p.240)

Si bien los jóvenes saben, claramente, las dramáticas implicancias que la pérdida de la libertad acarrea, reconocen en los espacios de encierro un “resguardo” frente a otro tipo de violencia que vivencian en la calle cotidianamente: la persecución y el hostigamiento por parte de la policía. Con la expresión de “resguardo” nos referimos a un periodo de tiempo en el cual no se hace necesario escapar, esconderse, ser humillado públicamente por las detenciones arbitrarias que realiza la policía, o poner en peligro la vida. Sin embargo, es evidente que esta “tranquilidad” está dada por el sometimiento absoluto a las tecnologías de coerción de la conducta y sólo implica el cambio de una violencia por otra: la pérdida de la libertad en lugar de “estar en la calle y que te persiga la policía”.

Las opciones parecen reducirse a la elección entre dos situaciones teñidas de violencia institucional: por un lado, los institutos cerrados que implican la privación de diversas libertades y derechos y, por otro lado, la calle en la que tienen que lidiar con los abusos de las fuerzas policiales y poner en riesgo su vida. Así, el paso por institutos aparece significado como una experiencia deshumanizante, sin embargo, la realidad extra muros tampoco parece ofrecerles un panorama más esperanzador.

6.1.2. La “cana” y un código que falta: arbitrariedades y delimitaciones territoriales.

Así como *la experiencia del encierro* es un aspecto esencial de la trayectoria de los jóvenes que asisten al Centro, otro emergente significativo de sus discursos tiene que ver con *la relación con las autoridades policiales*: “la cana”, “la yuta”, “los cobani”, “los ratis”. Esta cantidad de nominaciones que reciben los miembros de la policía permite observar la importancia que adquiere esta figura en la vida de los chicos.

Manuel: (...) a mí me hicieron cagá el oído, la iuta fue... me pelié con el dueño del boliche y me re iearon. Encima despué me fui a otro boliche... más vale... de frente mar' no voy a volverme a casa.

¹³ Policía.

Federico: Si, el otro día io también, estábamo con los de Taiere¹⁴, y había un loco ahí y le empezaron a dar y se escuchó ¡pum pum pum! (hace ademanes como recargando un arma de caño largo) y salimo' todo corriendo cuando vimo' a la iuta. (Anexo, Obs.Nº11, p.73)

Esteban: Sí, además te detiene en todo' lado' la cana, por cualquier cosa... (Anexo, Obs.Nº19, p.131)

En los relatos que construyen los jóvenes sobre su trayectoria socioeducativa, la policía aparece, en algunos casos, relacionada a los hechos delictivos de los que los chicos son acusados:

Federico: (...) A mí cuando me ievaron me buscaban una punta¹⁵... Hicieron aianamiento en mi casa, io tenía una punta escondida, pero no encontraron nada. Un día la fui a buscá y no estaba ma', me la había sacado mi hermano, que había tenido un problema con uno de 25 de Maio¹⁶... pero él no es tan bueno con los chuchios...

Lucía: ¿Hicieron un allanamiento?

Federico: Si, porque una señora del barrio dijo: “Fue el Pollo”. Porque a mí me dicen Pollo... y ahí vino la cana a casa, y me despertaron con una Ithaca¹⁷ en el pecho... se metieron hasta la pieza, io taba re dormido, aparte te dan vuelta todo, mi vieja se puso re mal, taban hasta los del ETER¹⁸... ni que fuera Luzzi¹⁹ io... Y ahí me ievaron. (Anexo, Eta.Nº11, p.254)

Sin embargo, la policía no interviene exclusivamente en caso de denuncias por hechos delictivos; su presencia más prominente tiene lugar en la vida diaria de los jóvenes a través del impedimento de la libre circulación, bajo la forma de persecución vinculada a un cierto estereotipo social del que son portadores. En varias oportunidades, los chicos fueron detenidos mientras iban de camino al Centro Socioeducativo y se pudo observar la vergüenza y la tristeza que estas situaciones les generaban:

Daniel: ¡Eh! ¿Cómo andas loco?

Esteban: Bien...Bah, ma' o meno'. Recién me pararon en el centro... la cana, me tuvieron como media hora ahí, sí por eso iego tarde.

Daniel: ¿Por qué?

¹⁴ Equipo de Fútbol Club Atlético Talleres de la Ciudad de Córdoba.

¹⁵ Instrumento punzante.

¹⁶ Barrio de la Ciudad de Córdoba.

¹⁷ Marca de una escopeta utilizada por la policía.

¹⁸ Equipo Técnico Especial Recomendado de la policía de Córdoba.

¹⁹ Preso fugado del Servicio Penitenciario de Bouwer, conocido como “El porteño” Luzzi.

Esteban: (Levanta los hombros y hace un gesto como diciendo “porque sí”) Que se io, io iba caminando lo ma’ bien, y me agarran del hombro, me dan vuelta del agarrón (mueve el cuerpo simulando la situación) Y ahí nomá... (Mueve su cuerpo señalando que lo pusieron contra la pared con los brazos levantados). Me hicieron abrí lo’ brazo’, me revisaron, todo... (Anexo, Obs.Nº19, p.129)

Matías: Encima cuando te para la cana te da un vergüenzón, ¿o no guacho? (Anexo, Obs.Nº16, p.117)

Mediante vigilancia constante, persecución y actos violentos e intimidatorios, la policía establece límites territoriales y organiza a la población demarcando espacios a través de los cuales algunas personas pueden circular libremente y otras no. Para establecer estas demarcaciones se valen, además de la fuerza física y la violencia, del poder que les otorga la legislación vigente.

Etchichury (2007) señala que la figura del merodeo²⁰ permite al legislador castigar la circulación, atribuyéndole una intención delictiva, que se basa, exclusivamente, en la discreción del personal policial actuante: “(...) caminar se vuelve una contravención si la policía elige definirlo así. Se violenta entonces el principio de legalidad. La conducta se vuelve punible de acuerdo a la opinión del agente de policía”. (p.7)

Matías: ¡No sabé! Recién me paró la cana, me dice: “A donde va vo’?” Al P. F., le digo io. “¡Ah! ¡Ahí donde van toda la rata’!” Sí, ahí. Y me dice: “Bueno, io ia sé que todo lo marte’ y lo jueve’ va por esta cuadra, si te iego a vé una pa’ aiá (señala para la izquierda) o una pa’ aiá (derecha) te ievo”. Ahora me tengo que vení siempre por la misma caie. El cobani me acompañó hasta la Echeverría y otra, no se cual... quería vé si le ’taba mintiendo. Encima io me tomo cuatro colectivo’ pa vení. (Anexo, Obs.Nº16, p.116)

En este relato observamos un claro ejemplo de la arbitrariedad con que los miembros de la policía dirigen la circulación de los jóvenes por los espacios públicos de la ciudad, estableciendo incluso las calles por las cuales deben transitar. El resultado de esta normativa, abandonada a la ponderación de cada oficial de policía, es que cualquier desviación de lo que el agente de turno considere adecuado se convierte en un motivo de detención. Para Foucault (2012), de lo que se trata es de “hacer penables las fracciones más pequeñas de la conducta y

²⁰ Consignada en el Art. 98 del Código de Faltas de la Provincia de Córdoba.

de dar una función punitiva a los elementos en apariencia indiferentes del aparato disciplinario: en el límite, que todo pueda servir para castigar la menor cosa” (p.208)

La “cana” se convierte así en un impedimento para la libre circulación, especialmente por el centro de la ciudad, y se constituye en una nueva *coerción de movimientos* que aparece en los espacios en libertad. Previtali (2011) considera que este comportamiento de las fuerzas policiales genera el resultado contrario al que, supuestamente, pretenden arribar:

Las arbitrariedades y maltratos que los chicos reciben de las fuerzas de seguridad (ya sea en la calle, en el baile o en los institutos) deja heridas físicas y psíquicas que, lejos de llevar a los chicos a intentar emprender una vida lejos del delito y de la calle, les provoca mayor motivación para ello, ya que aún en situaciones en las que se han apartado de aquellos ámbitos, son detenidos, maltratados y amenazados. (p.44)

Ante la percepción de “saberse culpables” aún sin haber cometido ningún hecho delictivo, los jóvenes van configurando una relación con las autoridades policiales definida en términos de “bandos opuestos”:

Manuel: ¿Y si mañana amanecemos todo muerto’?

Carlos: Y bue, si mañana amanecemos todos muertos seguirán otros...

Manuel: Uhh ¿sabes? La iuta va a esta’ feliz si io amanezco muerto... “Uh ¡qué bueno! ¡Se murió este hijo de puta! ¡Bien!”

Carlos: Algunos estarán contentos y otros estarán llorando...

Manuel: Si, iorando de alegría...

Carlos: Acá nadie va a llorar de alegría ni se va a poner contento. (Anexo, Obs.Nº11, p.78)

Los abusos de poder de las autoridades policiales no solo afectan a los chicos, sino también a todos los miembros de su núcleo familiar, quienes no encuentran herramientas para hacer frente a tales abusos, por carencia de vías institucionales que permitan canalizar adecuadamente esta problemática. Los padres plantean con impotencia la dificultad para proteger a sus hijos de las fuerzas policiales:

Padre de Álvaro: Si, porque al chico le están pegando mucho... a mí lo que se me ocurrió es largarlo a la calle, y seguirlo con el auto y, cuando lo paren, ahí justo me bajo yo. Aparecer justo ahí, en ese momento.

Roberto (Abogado): Bueno, pero esperas a que le pidan los papeles y si ves algo raro ahí te bajas.

Daniel (Coordinador): Si, o filmálos con el celular... (...)

Julia (Coordinadora): Si, hay que denunciar, pero hay casos en que después los agarran de punto y es peor...

Roberto (Abogado): (...) hay que hacer la denuncia... y si, seguramente, se puede comer una biaba más, pero hay que hacerla de nuevo, y hacerla de nuevo... que es la única manera de que se frene la cosa: hacer denuncias constantemente. (Anexo, Obs.Nº20, p.141)

Las constantes experiencias de enfrentamiento con la policía van generando en los jóvenes, paulatinamente, la convicción de que hay ciertos lugares “que no son para ellos”. Esta segregación de determinados espacios, que materializan los agentes policiales y que, muchas veces, avala el resto del conjunto social, es apropiada por los chicos, quienes ya no se sienten parte de determinados lugares y prefieren mantenerse dentro de sus territorios conocidos y “permitidos”.

Julia (Coordinadora): A ellos se les ocurrió lo de armar el equipo de fútbol, o lo de ir a ver una película al cine... y todos dicen que van a asistir, pero al final no viene nadie. El otro día arreglamos para ir a ver Los Vengadores²¹, ellos eligieron la peli y eligieron también el cine del Dino²². Yo no quería proponer, porque sé que, por ahí, se sienten mal en algunos lugares. Pero ellos lo eligieron y al final fueron dos. (...) Javier una vez me había dicho, íbamos a ir al Buen Pastor²³, habíamos planificado todo, y a último momento me dice Javier que ellos no iban a ir: “No, nosotros no vamos a ir, porque no es un lugar para nosotros”. (Anexo, D.J., pp.373-374)

De esta manera, los jóvenes van renunciando a ciertos espacios, considerándose ajenos a ciertos territorios y extranjeros dentro de su propia ciudad:

La recurrencia de este tipo de experiencias produce la particularidad de que eleva la capacidad de tolerancia hacia ellas por la mera habituación. Simplemente, la

²¹ Película estadounidense sobre un grupo de superhéroes.

²² Cadena de Centros Comerciales de la ciudad de Córdoba llamados Dinosaurio Mall. Uno de ellos se ubica en la zona del Centro P. F.

²³ Paseo del Buen Pastor, es una ex cárcel de mujeres restaurada en forma de paseo y centro cultural y comercial. Queda ubicada en el barrio de Nueva Córdoba de la capital cordobesa.

reiteración del sufrimiento físico implica un cierto grado de naturalización, que de todas formas, no es nunca absoluta (...) (Miguez, 2008, p.97).

Sin embargo, a partir de la restricción a la libertad de movimiento y de las expulsiones de determinados ámbitos, van elaborando e implementando estrategias que les permitan recuperar cierto margen de movilidad.

Federico: Si, hay un puente, y los pibes se meten ahí adentro, porque tiene el techo y abajo no está el agua... tiene como otro piso, es re chiquito el espacio. Ahí se meten los que no iearon a corré mas lejo'... porque si te persigue la cana una vez que cruzá el puente está todo bien... (Anexo, Eta.Nº11, p.255)

Manuel: Si ¿viste? Cuando te pasa eso en el centro te tomás cualquier bondi²⁴... no importa dónde te ieeve, después te tomás el mismo y te bajás en otra parte del centro... pero ahí tenés que rajar para cualquier lado. Encima un día me pasó en la costanera (risas) y ahí te tenés que i' hasta la otra punta pa' tomá un bondi. No sabia pa' donde rajar... me metí abajo del puente de la costanera y justo me salvó un amigo que pasaba en una moto. Me dijo "subí, subí" y salimo' cagando. (Anexo, Obs.Nº11, p.73)

Las relaciones establecidas por los jóvenes con los miembros de la policía se configuran en un interjuego entre el sometimiento a las ordenes policiales y la sublevación en términos de pequeñas revanchas (Reguillo, 2000). Estas insubordinaciones no alcanzan a revertir las relaciones de dominación; sin embargo, se constituyen en una posibilidad de ampliar los márgenes de acción, en la medida en que se establecen lazos solidarios de protección y espacios seguros en donde refugiarse.

6.1.3. Enseñando a excluir y aprendiendo a “luckear”²⁵.

Una característica significativa en las trayectorias de los jóvenes que asisten al Centro P.F. tiene que ver con *la experiencia de exclusión educativa*. Si bien la escuela aparece, en contadas ocasiones, como un espacio de reconocimiento y de establecimiento de lazos sociales, en la mayoría de los casos los chicos definen su situación escolar a partir de la

²⁴ Colectivo, transporte de pasajeros.

²⁵ Luckear adquiere diversas acepciones en el discurso de los jóvenes. Proviene del término inglés “luck”, que significa suerte. Se refiere a tener un golpe de suerte, a obtener algo de manera fácil, así como a que te vaya bien en la vida o a obtener ganancias.

sensación de rechazo y expulsión: “*a mí no me reciben*” (Anexo, Obs.Nº10, p.64) o “*me echaron*” (Anexo, Taller Nº1, p.285)

Frente a las experiencias de exclusión de las instituciones educativas, los chicos se convencen de que no es un espacio social para ellos, que no tienen condiciones para estudiar, o que tienen otros recursos para progresar en la vida. Aparece en sus discursos la idea de que “no se aprende nada en la escuela” y, generalmente, contraponen los conocimientos adquiridos en dichos establecimientos a lo aprendido en la calle, es decir, “*ser vivo para luckear*”:

Manuel: (...) No, io tampoco voy a la escuela. Dejé en primer año... pero me tendría que anotar en quinto o sexto grado, para ver las cosas que me olvidé... Naa ia estoy viejo pa' la escuela.(...)

Sabrina (Encargada de inclusión educativa): yo te puedo ayudar con las materias... prepararte.

Manuel: Si, ese es mi problema... es que soy burro, burro, no me entran las cosas. (...) (en voz baja a Lucía) Si, si vo' estudiás luckiás... pero a mí no me hace falta estudiá, si so' vivo en la caie luckiás igual. (Anexo, Obs.Nº12, p.85)

Teniendo en cuenta los desarrollos de Bourdieu y Wacquant (2005), los jóvenes llevan a cabo una descalificación del capital cultural institucionalizado en juego en el campo educativo y, al mismo tiempo, la exacerbación del capital obtenido en “la calle” como equivalente para progresar en la vida. Tal como lo expresa Gutiérrez (2005), los agentes pueden “luchar para cambiar el valor relativo de sus cartas, por medio de estrategias que apunten a desacreditar la sub-especie de capital sobre la que descansa la fuerza de sus adversarios y valorizar la especie de capital que ellos poseen.” (p.43)

Esta renuncia a la participación en las instituciones escolares, se vincula a la carencia de políticas públicas destinadas al mantenimiento de los jóvenes dentro de dichas instituciones. Como señalan Zubillaga y Briceño-León (2000), los jóvenes renuncian a la participación en determinadas instituciones y encuentran otros espacios de acogida:

La inferioridad obligada por un destino de pobreza es rechazada a través de la renuncia a participar en los canales e instituciones de una sociedad que de todas maneras los excluye, y se revierte en la concentrada elaboración de una identidad conocida en las esquinas del barrio. (p.39)

El desconocimiento, que se evidencia en el discurso de los chicos, en torno al funcionamiento del sistema educativo formal da cuenta de esta ausencia de intervenciones estatales adecuadas, que contemplen las trayectorias socioeducativas de los jóvenes en situación de conflicto penal.

Emiliano: (...) ¿Ustedes van a la escuela?

Verónica: No, ya no.

Lucía: Fuimos hace mucho a la escuela y ahora vamos a la universidad.

Ariel: Y ustede' ... ustede' terminaron toda la primaria para ir a la universidad ¿no?

Verónica: Si, la primaria y la secundaria.

Ariel: Claro... la secundaria también...

Emiliano: Uhh ¿y les gusta ir?

Lucía: Si, a mi me gusta más que la escuela, porque hacés lo que más te gusta... es como cuando puedes elegir trabajar en algo que te gusta. En cambio en la escuela tenés que ver muchas materias que por ahí te parecen feas.

Ariel: ¿Cómo lo que te gusta?

Verónica: Y, por ejemplo, yo elegí una carrera que no tiene matemática... porque a mí no me gusta la matemática... ahora si me pedís que ya me olvidé (risas)

Emiliano: Ahh ¿Y a ustedes les pagan por ir ahí?

Lucía: No, no nos pagan, pero aprendes cosas para trabajar después, y ahí si te pagan. (Anexo, Taller N°3, p.307)

A partir de este claro desconocimiento de las reglas imperantes en el campo de la educación formal, es previsible que los chicos no manifiesten interés en formar parte de las instituciones escolares y descrean del capital puesto en juego en dicho campo. El desinterés de los jóvenes confluye con la dificultad de estas instituciones en la tarea de favorecer su permanencia en el sistema educativo.

Si bien, la mayoría de los jóvenes en situación de conflicto penal define su situación escolar a partir de estos significantes ligados a la expulsión y la no aceptación, hay unos pocos casos en que las instituciones educativas contemplan esta problemática social e implementan medidas para que los chicos no pierdan el año lectivo.

Miguel (Tallerista): Además él (José) fue siempre a la misma escuela... tratamos que sigan en la escuela de su barrio...

José: Si, si hasta cuando caí preso no me contaron las faltas.

Lara (Estudiante de Trabajo Social): Ah, mirá que bueno...

José: Si, por eso pude seguir io... (Anexo, O.14, p.102)

En este marco es que adquiere importancia analizar las trayectorias socioeducativas de los jóvenes en situación de conflicto penal y sus características particulares. En relación a esta necesidad de considerar a los sujetos que producen las prácticas, Cragolino (2006) señala que:

Una de las claves para comprender las decisiones educativas (no necesariamente racionales o conscientes) que los sujetos toman en relación a la educación, tienen que ver con sus “trayectorias sociales”, no sólo las educativas, sino las relativas a la organización familiar, las laborales, migratorias y de participación social (p.102).

Solo teniendo en cuenta las particularidades culturales y las vicisitudes en las trayectorias socioeducativas de los jóvenes en situación de conflicto penal, donde se pone de relieve la disímil valoración de los capitales culturales en juego y la posición que ocupan dentro de este campo, es que adquiere sentido la desvinculación de las instituciones educativas y el mayor peso que adquieren los aprendizajes alternativos, en especial los que tienen lugar en la calle.

6.1.4. Sobre la dificultad de proyectarse y de “armar una historia”.

Para los jóvenes que asisten al Centro P.F., la temporalidad adquiere características particulares: por un lado, el pasado está significativamente marcado por *la experiencia del encierro* y manifiestan claramente “no querer recordar cosas” (Anexo, Taller N°4, p.332); por otro lado, el presente se debate entre las dificultades para circular por la vía pública debido a los hostigamientos policiales, la imposibilidad de sostener una continuidad en los establecimientos escolares, y las dificultades de conseguir un trabajo estable y bien remunerado. A partir de este presente, la configuración de un proyecto futuro, que contenga sus intereses personales, se torna difícilmente accesible. O se trata de un impensable que ni se menciona “porque no se cumple”, o bien, aparecen representaciones marcadas por la desesperanza, simbolizadas mediante las ideas de la muerte, el fin del mundo o la prisión.

Fernández A. y cols. (2008) plantean la necesidad de reflexionar sobre aquellas capacidades psíquicas que se encuentran alteradas o inhibidas cuando un sujeto no puede hacer proyectos para su vida futura: “No poder planificar al mediano y al largo plazo tiene entre otras cosas como consecuencia la disminución, cuando no la anulación de la capacidad de ensoñar, de imaginar, de inventar.” (p.91)

Los jóvenes viven una suerte de inmediatismo, un exclusivo presente en el que, tanto el pasado, por sus características dolorosas, como el futuro, por la dificultad de ser pensado, se tornan difusos. En este proceso, centrados en el aquí y ahora, construyen trayectorias cuyas características fundamentales son *la inestabilidad y la incertidumbre*: “Es posible interpretar que, ante las dificultades de saber qué hacer con el pasado ni con el futuro, las culturas jóvenes consagran el presente, se consagran al instante” (García Canclini, 2004, p.174)

La *experiencia del encierro* cobra especial importancia a la hora de analizar la noción de temporalidad en los jóvenes en situación de conflicto penal que asisten al Centro. Ya sea porque han estado encerrados en algún momento de sus vidas, o porque todavía están

detenidos en un instituto cerrado y salen con permisos, esta experiencia deja huellas en la subjetividad en lo que respecta a la posibilidad de proyectarse temporalmente.

En el caso de los jóvenes menores de 18 años, la ejecución de la pena tiene una duración indeterminada. Para aquellos chicos que están detenidos en algún instituto cerrado y salen con permisos para asistir a los talleres del Centro, esto significa que no saben, concretamente, en qué momento van a recuperar la libertad:

Lucas: Yo todavía estoy ahí, salgo con permisos. Yo trato de no pensar en eso, decís “Bueno, estoy acá y veremos cuando salga, es un tiempo”... sino te volvés loco. (Anexo, Eta.Nº10, p.246)

Se produce una desligadura de la temporalidad por imposición, debido a las características de la pena, pero también por elección, como estrategia de supervivencia, dado que tomar contacto con los aspectos temporales en un ámbito como el “encierro indefinido” puede “volverte loco”.

En el caso de los jóvenes que están en libertad y asisten al Centro como medida alternativa al encierro, *la incertidumbre* se mantiene debido a que no saben en qué momento “su causa será cerrada”.

Ariel: ¿Y vo’ sabé algo de mi causa?

Carlos: No, pero a mediados del año pasado te pedimos la guarda a vos... eso ya debe estar.

Ariel: Si, pero no sé nada io. (Anexo, Taller Nº1, p.274)

La situación se complejiza para aquellos chicos que están por cumplir la mayoría de edad: ellos saben claramente lo que implica ser “un menor” para la ley, y los 18 años son vividos como amenazantes y, significados desde una perspectiva judicial, como la posibilidad concreta de “ir a Bouwer”²⁶:

²⁶ En Abril de 2013, un fallo de la Jueza Liliana Merlo dispuso que jóvenes en conflicto con la ley penal que cumplan 18 años deben seguir alojados en establecimientos de la SeNAF y no ser trasladados a servicios penitenciarios para adultos, aunque deben estar separados de chicos de menor edad.

(...) le preguntamos qué es lo que puso del futuro, y hace gesto de que está todo mal: puso “*el fin del mundo*” en el año 2012 y lo acompañó de una carita²⁷ feliz. Le preguntamos si estaba feliz de que se acabe el mundo este año y nos respondió: “*Si, si, ma’ vale... yo cumplo año’ (18) ahora en julio, y despué que nos muramos todos*”.

Nicolás: Y que voy a poné... que voy a i’ a Bouwer... si ya está... e’ así... vamo’ a i’ todo’ a Bouwer de acá... io ahora voy a cumplí 18 y despué que se acabe el mundo.

(Anexo, Taller N°4, p.328)

De esta manera, los 18 años se constituyen como un terreno oscuro e incierto y, en los casos en que aparecen construcciones sobre un futuro posible, surgen vinculadas a tres ideas principales: la muerte, el fin del mundo o “terminar en Bouwer”.

Damián: Uhh na, que vamo’ a poné del futuro si nos podemos mori en cualquier momento... ¿y si amanecemos idos²⁸? (Anexo, Taller N°4, p.328)

Los chicos marcan el comienzo de la línea y colocan sin dificultades el año en que nacieron. Matías coloca su año de nacimiento y finaliza la línea en el año 2012:

Matías: En el 2012 se acaba el mundo. Me iamó un maia²⁹ y me dijo que se iba a acabar el mundo el 12, del 12, del 12. (Anexo, Taller N°4, p.324)

La *incertidumbre* que representa el hito de los 18 años es compartida por los miembros del personal, quienes reconocen ciertas carencias a nivel de las políticas públicas para afrontar problemáticas de este tipo a partir de que los chicos cumplen la mayoría de edad.

Pero esos elementos que nosotros les estamos dando, después de los 18 años, quedan supeditados a la voluntad propia del pibe, es como te decía recién, para mí tiene que haber una política de gobierno más profunda en lo que es ¿qué vamos a hacer con todos estos chicos después de los 18? Yo creo que hay que llegar y acercar propuestas, de capacitación, de trabajo... porque si no estamos trabajando un punto clave sí, la adolescencia, la infancia, la niñez... Nosotros lo estamos haciendo, pero... ¿y después? (Anexo, Eta.N°1, p.160)

Otro aspecto que caracteriza las trayectorias de los jóvenes que asisten al Centro, y que afecta a la configuración de una manera particular de percibir el tiempo, es *la*

²⁷ Stickers utilizados en el marco de una actividad, se trata de caritas que representan emociones para asociar a determinados momentos de su trayectoria.

²⁸ Idos: Muertos.

²⁹ Un maya: se refiere a una persona perteneciente a la civilización maya. Esa cultura posee un calendario que finaliza en el año 2012, y que es interpretado, actualmente, por muchas personas, como un anuncio del fin del mundo.

inestabilidad, entendida en términos de la imposibilidad de realizar construcciones relativamente permanentes a lo largo del tiempo.

Lucía: Bueno, igual pueden hablar de lo que quieran, y si no quieren contar algo no lo cuentan. Lo que vamos a hacer es dibujar una línea que va a representar la vida de cada uno.

Matías: Uhh y la podemos hacer así (agarra la lapicera y hace una línea que sube y luego baja y vuelve a subir) acá va bien y después se vino abajo y después sube... (Anexo, Taller N°4, p.324)

La vivencia de *inestabilidad*, de que la vida “se viene abajo”, sedimenta una marcada *dificultad de proyectarse*, es decir, de tomar contacto con sus deseos personales y establecer un proyecto futuro que los contemple.

Ariel coloca su muñeco en una de las ramas bajas del árbol y dice: “*Emiliano Cachorro se va a descansar arriba del árbol*”. Cuando le pedimos a Ariel que nos cuente que hace su muñeco, lo mira fijo (desde su silla hacia el árbol en el que está sentado el muñeco) y dice: “*Ahh ¡qué difícil e’ armá una historia! ¿No?*” (Risas) (Anexo, Taller N°1, p.282)

Esta expresión relativa a la dificultad para “armar una historia” propia y basada en los intereses personales, se vincula directamente con la primacía de una noción de temporalidad consagrada a lo instantáneo, limitada exclusivamente a aquellos factores que los jóvenes pueden controlar y a la satisfacción inmediata de necesidades.

Ariel: Io trabajé una sola ve’... en una tienda de ropa. Es que mi tía trabajaba ahí y entonces me llevó. Llegaban camiones con ropa, juguetes, de todo y nosotros’ los bajábamo’ y le’ teníamo’ que poner las etiquetitas... cuatro días duré (risas). Trabajé cuatro días, gané \$ 400 y me compré unas zapatias... y ahí ia dejé... duró poco la emoción. (Anexo, Eta.N°9, p.241)

Si bien todos estamos sujetos a la incertidumbre del futuro, la posibilidad de prever queda reducida a su mínima expresión en el caso de los jóvenes en situación de conflicto penal, por lo que surgen temores vinculados a manifestar sus aspiraciones para el futuro:

Lucía: ¿Y hay algo que les gustaría hacer más adelante?

Federico: Uhh no, eso no se dice porque después sale todo distinto...

Ariel: Si, es verdá, si lo decís después no se da... (...)

Ariel: Yo quiero un trabajo para toda la vida, que sabé que tené un trabajo y tené tu plata todos los días...

Federico: Si ¡de una! (Anexo, Eta.N°9, p.240)

Dentro de los deseos que pueden ser pensados, emerge la idea de trabajo, con el significativo agregado de “para toda la vida”, que representa un intento de sujeción a la temporalidad pero entendida en términos de continuidad y estabilidad laboral. La mayoría de los chicos que asisten al Centro P.F. han trabajado previamente, sin embargo, se trata de ocupaciones informales y temporarias, desempeñando tareas de plomería, albañilería, electricidad y pintura, poniendo alambrados o cortando el pasto:

Lucía: ¿Y han trabajado alguna vez?

Federico: Uff si un montón de veces... de todo. Ahora, a veces, hago changas³⁰... (Anexo, Eta.Nº9, p.241)

García Canclini (2004) señala que los riesgos de exclusión en el mercado de trabajo y de marginación, en las franjas masivas del consumo, aumentan en los países periféricos: “Más que ser trabajadores satisfechos y seguros se convoca a los jóvenes a ser subcontratados, empleados temporales, buscadores de oportunidades eventuales” (p.169)

La informalidad que implica el trabajo de “changas” contribuye a la sensación de incertidumbre cotidiana que, paradójicamente, deviene una certeza: la de saberse excluidos de las oportunidades mínimas para obtener el dinero que les permita el acceso a determinados bienes de consumo. Ante esta certidumbre, cualquier proyecto se torna inaccesible y deviene un impensable. Los jóvenes manifiestan su desgano respecto de estas “oportunidades laborales” caracterizadas por la inestabilidad, dada la imposibilidad de progreso que perciben respecto de este tipo de actividades.

Lucía: ¿Y a Mario Kempes (nombre del muñeco³¹) que le gusta hacer?

Darío: Trabaja en la obra todo el día el gil (Risas) Naa, no sabe todavía... está pensando, va a i' viendo que hace... (Anexo, Taller Nº1, p. 282)

Manuel: Uhh mirá los caios que me salieron (nos muestra las manos)

Julia: Y bueno... tenés que agarrar la pala varias veces hasta que se te acostumbre la mano...

³⁰ Trabajos ocasionales.

³¹ Actividad de uno de los talleres basado en la técnica “Mi muñeco de papel”.

Manuel: Naaa, no me gusta a mi laburá. Una sola vez laburé y cuando me vi los caios agarré el ladrio que tenía en la mano, lo tiré y me fui a la bosta. (Anexo, Obs.Nº14, p.77)

Destacamos, entonces, dos aspectos que caracterizan las trayectorias socioeducativas de los jóvenes que asisten al Centro P.F.: *la incertidumbre y la inestabilidad*, sostenidas por la *experiencia del encierro* y por las diversas expulsiones que atraviesan su vida cotidiana, de las instituciones educativas, del mercado laboral y de las calles y espacios públicos de la ciudad. Ambas características confluyen para ir configurando una forma particular de concebir el tiempo, basada en la inmediatez y caracterizada por la *dificultad de proyectarse a futuro*.

Los datos construidos permiten realizar una aproximación al núcleo fundamental en el que se construyen las trayectorias socioeducativas de los jóvenes en situación de conflicto penal que asisten al Centro P.F. Se trata de trayectorias atravesadas por múltiples violencias (Wieviorka, 2001) institucionales: por un lado, aquellas que tienen que ver con características propias del encierro, como la coerción de la libertad de movimientos y la cancelación de la palabra; por otro lado, las violencias que tienen lugar en la vida en libertad, que refieren a la falta de oportunidades de acceso a un trabajo estable y bien remunerado, las limitaciones planteadas por la policía respecto a la libre circulación, y la carencia de políticas educativas dirigidas a la inclusión y mantenimiento de los jóvenes en la escuela.

La negación de la subjetividad que subyace a todas estas prácticas, atraviesa las biografías de los jóvenes, quienes van construyendo trayectorias socioeducativas signadas por *la exclusión y la incertidumbre-inestabilidad* a la hora de elaborar un proyecto futuro.

Desde la perspectiva planteada en este trabajo, lo que se procura es no abordar la problemática, exclusivamente, desde la óptica de la carencia, sino destacar además los procesos que los jóvenes llevan adelante frente a estas situaciones de exclusión. No se trata ya de la vivencia pasiva de las violencias que atraviesan sus trayectorias, sino de un complejo

proceso, en el que se sostiene la *tensión sometimiento-insubordinación*, mediante el cual los jóvenes negocian su participación en la escena pública.

Es necesario aclarar que las insubordinaciones no son genuinas contraconductas, en el sentido de luchas contra los procedimientos de conducción (Foucault, 2006), sino pequeñas revanchas (Reguillo, 2000) que permiten evadir, temporalmente, las limitaciones que se les imponen, pero que, sin embargo, contribuyen a la perpetuación de las situaciones de violencia.

Los actos de insubordinación adquieren dos formas: conductas evasivas respecto de las limitaciones establecidas, y racionalizaciones basadas en devaluar aquello que les es negado y que ellos utilizan para justificar la exclusión que padecen. Ambos actos de insubordinación constituyen un peligro para los jóvenes; las conductas evasivas implican un riesgo a su integridad en un contexto en el que las leyes no sólo no los amparan sino que, tal como se observa en el Código de Faltas, están escritas para acusarlos ante cualquier situación sospechosa. Las racionalizaciones implican un riesgo porque representan la renuncia a los bienes culturales y sociales sobre los que tienen derecho en tanto ciudadanos.

Así, en los tres aspectos señalados de las trayectorias socioeducativas de los jóvenes que asisten al Centro P.F., tiene lugar un proceso que mantiene la tensión entre el *sometimiento* a las situaciones de exclusión y el desarrollo de *insubordinaciones* que les permiten evadir, circunstancialmente, estas restricciones, aunque la situación social de fondo permanezca invariante.

Respecto de *las relaciones con las autoridades policiales*, los jóvenes se someten a la idea, sembrada por la policía mediante violentas delimitaciones territoriales, de que “ciertos lugares no son para ellos”, experimentan la humillación de ser detenidos y requisados en la vía pública, y se resignan a perder la libertad de circular acatando las directivas que les indican los agentes de la policía. Sin embargo, llevan a cabo la *reversión de la limitación en*

posibilidad al transgredir estas prohibiciones, escapándose cuando son detenidos y estableciendo sus propias estrategias en el manejo del espacio, mediante la creación de territorios seguros libres de policías y el desarrollo de lazos solidarios de protección con amigos y vecinos.

En cuanto a *la experiencia escolar* de los jóvenes el proceso es similar: luego de varias situaciones de exclusión terminan convenciéndose de que “la escuela no es para ellos” o que “son burros burros”; mientras que la estrategia tendiente a dismantelar la posición de sometimiento consiste en revertir el planteo imponiendo *la posibilidad por sobre la limitación*, materializando la idea de que “en la calle luqueás igual” o que a ellos “no les hace falta ir a la escuela”.

En la situación de *encierro*, las posibilidades de revelarse contra el orden establecido quedan reducidas a su mínima expresión, en tanto los institutos cerrados se configuran como un espacio social en el cual la dominación puede expresarse de manera manifiesta. Las alternativas de insubordinación en este contexto se reducen a “no pensar para no volverse loco” o a marcar sus cuerpos como forma de establecer la propiedad que detentan sobre ellos.

Fuera de los institutos, ante la imposibilidad de llevar a cabo genuinos actos de sublevación y con la certeza de saberse expuestos y desprotegidos por parte del Estado, los jóvenes desarrollan pequeñas revanchas, a modo de conductas evasivas o racionalizaciones. De esta manera, se permiten sentirse fugazmente activos y justificar la exclusión de la que son víctimas, sin embargo, contribuyen a mantener activa la situación de sometimiento.

6.2. Un Recorrido por la Experiencia Institucional: “¿Qué e’ lo que e’ esto?”

*Que si cometí errore’, si a uté yo le di temore’,
no le pido me perdone, yo le pido que razone
si tuve que se’ malo fue porque no había opzione’
la vida me apuraba, y tuve que perdé nocione’,
CFC, Abajo la vida ‘ta dura.*

En la presente investigación procuramos comprender la *experiencia institucional* en términos de los sentidos que adquiere la propuesta institucional para los sujetos en el Centro Socioeducativo P.F. Lo que se pretende no es realizar un análisis institucional, sino poder pensar cómo la experiencia en el Centro es significada por los jóvenes y los miembros del personal.

En el transcurso de la investigación, al compartir con los sujetos la realidad institucional cotidiana, comenzamos a visibilizar determinadas racionalidades que dotan de sentido a los discursos que construyen los sujetos. A partir de nuestra presencia en el campo fue posible presenciar movimientos de búsqueda, de reflexión, de acuerdos y desacuerdos, que implican un proceso no lineal de construcción de *la identidad* y el *estilo institucional* del Centro P.F.

6.2.1. La construcción de nuevas maneras de ser y de hacer.

Al comenzar el presente trabajo de investigación, el Centro P.F. contaba con un año y medio de trayectoria a partir de su inauguración oficial en el año 2010, por lo que se trata del abordaje de la *experiencia institucional* en un establecimiento de creación reciente. Esta característica imprime algunas particularidades al análisis, debido a que el Centro atraviesa el proceso de construcción de la *identidad* y del *estilo institucional* (Fernández, L., 1994), es decir, de la delimitación de su ser y de su quehacer. Uno de los coordinadores da cuenta de las vicisitudes que implica este proceso de construcción:

(...) el proyecto es nuevo, es relativamente nuevo, tiene dos años, no existe aquí otro proyecto parecido...entonces, se va construyendo, algunas cosas son ensayo y error, y en eso por ahí se mete la pata, o nos equivocamos. (...) Pero eso me parece que es propio de los emprendimientos que son nuevos. (Coordinador - Anexo, Eta.Nº3, p.176)

La construcción de la *identidad* y del *estilo institucional* tiene lugar a través del interjuego vincular entre los miembros del personal y los jóvenes. En este proceso, ambos elaboran significaciones respecto de este nuevo espacio social e intentan definirlo a partir de las experiencias que allí tienen lugar, con el objetivo de ir delimitando las modalidades de ser y de hacer propias del establecimiento.

Un aspecto significativo implicado en esta construcción fue el cambio en la nominación del Centro y el proceso de elección del nuevo nombre. En un primer momento, el establecimiento llevaba el nombre “Esteban Echeverría” (en alusión a la calle en la que tiene locación) y, posteriormente, pasó a llamarse “Paulo Freire”. La nueva nominación fue producto de la reflexión conjunta y de la capacitación de los miembros del personal; así los coordinadores relatan de qué manera este proceso de reflexión en torno al propio nombre orientó nuevas modalidades de trabajo:

Empezamos a preguntarnos quien era Esteban Echeverría y a pensar en los nombres de las obras del autor, como “La cautiva” y “El matadero”... Y la verdad no era lo que teníamos en mente. (Coordinador - Anexo, Informe Nº2, p.347)

Detrás del nombre tenía que empezar a haber un trabajo que le hiciera honor, no podemos llamarnos Paulo Freire y trabajar como Esteban Echeverría. (Coordinadora - Anexo, Informe Nº2, p.348)

Otro aspecto que permite visualizar el proceso de construcción de *la identidad* y el *estilo institucional*, son las construcciones discursivas que elaboran los miembros del personal en pos de definir los objetivos del establecimiento. Si bien los intentos que realiza cada uno de ellos para delimitar el propósito del Centro tienen una orientación similar, observamos dificultades en la expresión de un común denominador que englobe todas las metas parciales que plantea cada uno individualmente.

Entre los objetivos planteados aparecen diversas construcciones discursivas relacionadas a las alternativas de abordaje de la problemática de jóvenes en situación de conflicto penal: “desinstitucionalizar al joven y restituirle los derechos conculcados” (Anexo, Eta. N°5, p.200), “que no sean tan agresivos” (Anexo, Eta. N°2, p.165), “evitar la internación y trabajar la problemática teniendo en cuenta el entorno familiar y barrial” (Anexo, Eta. N°1, pp.152-153) y “proveerles a los jóvenes las herramientas para que elaboren su propio proyecto de vida” (Anexo, Eta. N° 7, p.221). Así, algunos objetivos aparecen centrados en el cumplimiento de una medida judicial, mientras que otros hacen foco en aspectos educativos y de “contención psicosocial”:

(...) el Centro se configura como un espacio pedagógico, y también de contención...psicosocial. Para mí es un espacio, concretamente, de promoción de derechos. Desde aquí se intenta (...) comenzar a restituir algún tipo de derecho, y promover en los chicos una actitud...activa, de esta cuestión de los derechos, que ellos comiencen a ser protagonistas en la promoción de sus propios derechos. (...) Es decir, empezamos a restituir por ese lado...con la esperanza y con el objetivo de que en algún momento se corran de esa situación de delito; pero no por lo feo y lo malo que es el delito, sino porque se pudo construir un proyecto de vida alternativo. (Coordinadora - Anexo, Eta.N°3, p.174)

En este sentido, al momento de reflexionar sobre los objetivos, los miembros del personal destacan la importancia que el trabajo en el Centro tiene para los jóvenes; sin embargo, en algunos discursos, aparece una justificación del trabajo realizado desde otra óptica, que apela a la mirada del conjunto social afectado por los hechos delictivos:

¿Y por qué es importante? Porque nosotros estamos salvando chicos, yo me he cansado de leer... chicos que hemos trabajado muchísimo, y de saber que ese chico tenía una alternativa, y me he cansado de leer que lo mató la policía (...). ¿Lo quieren para una fórmula política?: estamos haciendo seguridad también, estamos aportando a la seguridad. Si lo quieren justificar de alguna otra forma. Yo prefiero justificarlo desde que, a cada uno de los chicos que estamos formando, le estamos salvando la vida. Esa es mi justificación cuando me paro frente al mundo. (Anexo, Eta.N°7, pp.220-221)

El trabajo realizado en Centro P.F. se define, fundamentalmente, en lo que puede aportar a los jóvenes en situación de conflicto penal; sin embargo, reconociendo el discurso

sobre la inseguridad imperante en la actualidad, algunos miembros del personal definen su labor partiendo de la idea de seguridad, que se constituiría en un medio para proteger tanto a los jóvenes que pueden perder la vida en enfrentamientos policiales, como a las personas que se ven afectadas por los hechos delictivos.

Respecto de las prácticas profesionales, Fernández, A., López, M., Borakievich, S. y Ojam, E. (2008) señalan que las demandas de encontrar respuestas a los problemas que se presentan pone a los profesionales frente a la necesidad de “desnaturalizar lo que ha sido naturalizado y de sostener un pensamiento crítico y situado que permita pensar para actuar y actuar para pensar” (p.8) Así, frente a la propia práctica, los coordinadores del Centro destacan el carácter dinámico que adquieren estos objetivos y la importancia de reconstruirlos conjuntamente, articulando permanentemente el “hacer” y el trabajo reflexivo, a medida que se va constituyendo el estilo institucional:

Julia nos dice que cada vez que viene alguien de afuera y les preguntan por los objetivos del centro, ellos responden con los objetivos que figuran en “los papeles”, pero que, cada vez que pasa esto, terminan haciéndose nuevas preguntas y reconstruyendo los objetivos permanentemente: “Te preguntan y vos respondes... pero después te quedás pensando en que estás haciendo, en cómo estás trabajando, para qué y eso te obliga a repensar constantemente la práctica” (Coordinadora - Anexo, Informe N°3, p.351)

En este proceso de repensar las propias prácticas, los miembros del personal coinciden en identificar el equipo de trabajo y la capacidad de reflexión del grupo, como una de las fortalezas principales con las que cuenta el Centro P.F. para el abordaje de la problemática de los jóvenes en situación de conflicto penal.

Las fortalezas... creo que una es el equipo de trabajo, que cada uno desde su metodología de trabajo, de su disciplina y de su ideología inclusive (...) es un equipo de trabajo que se presta mucho para reflexionar, para construir nuevos proyectos, y que el proyecto, por las características del grupo, está en constante revisión...que va bien, que va mal, que hay que mejorar. (Coordinadora - Anexo, Eta.N°3, p.175)

Y... las fortalezas que tiene el Centro son... humanas. (...) Todos, todos estamos trabajando para el mismo lado. (Coordinador - Anexo, Eta.N°1, p.154)

En el caso de los jóvenes, el proceso reflexivo relativo a la *identidad institucional* del Centro adquiere las características de una búsqueda que, asociada a los espacios sociales previamente transitados, permita ir develando la especificidad del establecimiento:

Y nos preguntaron que era el P.F... y yo no sé lo que e' esto ¿Qué lo que e' el P.F.? ¿Cómo un centro de rehabilitación? Qué sé yo...como que e' un lugar bueno, que te ayudan. Mis viejos vienen siempre acá. (Anexo, Eta.Nº11, p.249)

Una de las dificultades que encuentran los jóvenes para delimitar la *identidad institucional* del Centro P.F., tiene que ver con la cantidad de organizaciones y establecimientos por las que han transitado a raíz de su particular situación de conflicto penal: tribunales, diversos programas sociales destinados a la inclusión, centros de rehabilitación por drogas, institutos cerrados y escuelas varias. Estos espacios sociales han dejado huellas en sus trayectorias y se constituyen en el marco a partir del cual intentan definir esta nueva *experiencia institucional*.

Ariel: Io también estuve en un Trabajo por mi Futuro³², porque despué cerró... pusieron ese... Plan Primer Paso³³.

Lucía: ¿Y cómo era un Trabajo por mi Futuro?

Ariel: Y... así, parecido acá. Era como una granja que teníamos que limpiá, barré... de limpieza. (Anexo, Eta.Nº9, pp.241-242)

La proliferación de diversos programas estatales que, en general, poseen una limitada continuidad a través del tiempo, se combinan en el imaginario de los jóvenes quienes encuentran dificultades para discernir claramente los objetivos diferenciales que tienen cada uno de estos espacios. Emergen entonces significaciones como “una granja donde se realizan tareas de limpieza”, que amalgama las distintas propuestas institucionales y en las cuales subyace la idea de indiferenciación, de que todo es “parecido”.

³² Programa Trabajo por mi Futuro, perteneciente a la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia de la provincia de Córdoba. Este programa consiste en brindar capacitación laboral específica a adolescentes de 16 a 21 años, a partir del otorgamiento de Becas de Prácticas de Trabajo y Acompañamiento Educativo.

³³ Plan Primer Paso (PPP). Se trata de un programa de capacitación en empresas, implementado por el Gobierno de la Provincia de Córdoba, para jóvenes de entre 16 y 25 años sin experiencia laboral relevante.

Sin embargo, y pese a las semejanzas que perciben en las diferentes propuestas institucionales que los implican, los jóvenes van configurando una noción de este espacio social a partir de significaciones como “*un lugar bueno en el que te ayudan*”, en el que trabaja “*gente buena y piola*” y que se erige como “*un lugar para hacer las cosas mejor*”.

*Ariel: Y io la primera ve' que vine pensaba que iba a ser como aiá, pero después vine y me di cuenta que nada que ve'... que eran gente buena, que eran piolas*³⁴.

Lucía: ¿Como allá donde?

Ariel: Aiá como en el instituto. (Anexo, Taller N°3, p.313)

Verónica: ¿Y qué le dirían a un amigo suyo que tiene que venir acá y no conoce el lugar? ¿Cómo le contarían cómo es?

Leonardo: No sé... que es un lugar bueno, que te enseñan cosas... que se io...

Ariel: Io le diría que e' un buen lugar, para hacer las cosas mejor... (Anexo, Taller N°3, p.313)

Si bien los sujetos dentro del Centro P.F. se encuentran atravesando un proceso de construcción de *la identidad* y el *estilo institucional*, podemos delinear algunos aspectos (Fernández, L., 1994) que van dando forma a un modo particular de concebir la realidad, de ser y de hacer las cosas, que va delimitando la idiosincrasia institucional.

El estilo institucional implica determinadas formas de percibir y juzgar la realidad, que van a establecer las características que adquieren las prácticas dentro de un establecimiento. En el espacio de trabajo dentro del Centro P.F. prevalece la comprensión del delito como un hecho circunstancial en la vida del joven, y que se presenta como una manifestación de situaciones más profundas que los chicos deben atravesar, vinculadas a la violencia y la exclusión social, y no como un aspecto constitutivo de su persona.

Proyectos como este, (...) que tratan de alguna manera de sostener al joven en libertad me parece que es a donde hay que apostar, porque uno no puede tener una mirada punitiva (...). Hay muchos chicos que están en situación de vulnerabilidad muy grande, están desprotegidos y tenemos que darles una respuesta pero en el afuera, para sostenerlos en el afuera (...) (Psiquiatra - Anexo, Eta.N°4, p.185)

³⁴ Simpáticos, agradables.

Nadie tiene la idea, me parece a mí, de que los chicos tienen que venir acá como un castigo por el delito cometido, sino que se está pensando que hay cuestiones anteriores a resolver.
(Coordinadora - Anexo, Eta.Nº3, p.175)

A partir de esta manera de construir la realidad, los miembros del personal se desvinculan de la mirada punitiva respecto del delito y elaboran modalidades de trabajo centradas en la capacidad de autonomía de los jóvenes y en el desarrollo de herramientas que les posibiliten la realización de un proyecto personal.

En cuanto a las modalidades de comunicación e interacción, aparecen significados ligados a la horizontalidad en la comunicación y al diálogo como recurso fundamental para la resolución de conflictos. Esta modalidad de comunicación implica una determinada forma de distribución de poder y de las responsabilidades, a partir de la cual, las normas dentro del establecimiento se construyen conjuntamente y esto se constituye en la base para el desarrollo de la autonomía.

En cuanto a las modalidades de control y distribución del conocimiento, en el contexto del Centro P.F., se reconocen los saberes y no-saberes de todos los sujetos. De esta manera, los saberes que detentan los jóvenes ocupan un lugar central en el desarrollo de actividades y son reconocidos por los miembros del personal para el abordaje de la problemática.

Como podemos observar, la forma de percibir y juzgar la realidad es el basamento a partir del cual se erigen todas las demás características que van definiendo *la identidad* y el *estilo institucional* dentro del Centro P.F. Apartado de las ideas de “reinserción social” y “reeducación”, así como de la interpretación del “ser delincuente” como un aspecto constitutivo de los jóvenes que debe ser modificado, y alejado de las metodologías de trabajo centradas en el control y el castigo, el Centro P.F. se erige como un espacio social que permite la emergencia de una nueva línea de sentido, vinculada al establecimiento de un proyecto de vida alternativo, centrado en el desarrollo de la autonomía y la responsabilización.

6.2.2. Sentidos que atraviesan las prácticas: lógicas institucionales.

Con la sub-categoría *lógicas institucionales* nos referimos a ciertos recorridos de significación que se pueden trazar a partir de los discursos que construyen los sujetos, líneas de sentido que responden a una racionalidad ligada a determinadas instituciones. Así, tal como plantea Foucault, se trata de “ver cómo las formas de racionalización se inscriben en las prácticas, y qué papel desempeñan en estas. Porque, ciertamente, no hay ‘prácticas’ sin un determinado régimen de racionalidad.” (En Castro, 2011, p.345)

A partir del análisis realizado, se pueden delimitar tres lógicas institucionales, en función de los sentidos que insisten en los discursos de los sujetos dentro del Centro P.F.: (a) la *Lógica Judicial*; (b) la *Lógica Pedagógica*; (c) la *Lógica de la Casa*. Las dos primeras lógicas responden a sentidos instituidos, que tienden a conservar un orden establecido y que operan en el plano de los atravesamientos institucionales (Baremlitt, 1992). En el caso de la tercer lógica, se trata de una línea de fuga de los sentidos instituidos (Fernández, A. 2008) que opera en el plano de las transversalidades.

6.2.2.1. Lógica judicial.

Cuando hablamos de *lógica judicial* hacemos referencia a aquellas significaciones en las que subyace una racionalidad propia de la institución justicia. Se incluyen en esta sub-categoría los sentidos vinculadas a la noción de castigo o sanción, a los mecanismos de control, a las nociones de obediencia e insubordinación, y a otras racionalidades que aparecen históricamente ligadas a dicha institución.

La *lógica judicial* emerge tanto en los discursos de los miembros del personal del Centro P.F., así como en el de los jóvenes que asisten al establecimiento. Al poseer ambos una trayectoria fuertemente signada por la institución justicia, y al ser el Centro una organización dependiente en sus aspectos formales de la misma, ambos discursos aparecen poblados de significaciones propias de esta lógica.

Castoriadis (1975) señala que “todo simbolismo se edifica sobre los edificios simbólicos precedentes, y utiliza sus materiales” (p.206). Así, en la búsqueda de definir la modalidad de trabajo que tiene lugar en el Centro, los sujetos se apoyan en racionalidades conocidas. Un primer aspecto vinculado con esta búsqueda, es la constante comparación que realizan los miembros del personal entre la modalidad de trabajo en el Centro y la que tiene lugar en los institutos cerrados:

Parece una cuestión natural para nosotros, que alguien te abra la puerta y te salude con un beso o un abrazo, es natural. Pero los chicos están, en la cuestión institucional, acostumbrados a otra cosa: alguien te abre y te cierra una reja, ni te saluda (...) (Coordinadora - Anexo, Eta.Nº3, p.177)

Allá, lamentablemente,... nosotros en los institutos cerrados, de alguna manera, por la impronta del lugar, por la forma en que se trabaja, es como el tanque de agua que espera que se incendie el edificio para cumplir la función. (Psicólogo - Anexo, Eta.Nº5, p.196)

Las significaciones propias de la *lógica judicial* son recuperadas por los miembros del personal con el objetivo de establecer diferencias que les permitan construir una propuesta institucional alternativa. Estas diferencias en la modalidad de trabajo son expuestas a los chicos, desde el momento en que ingresan al Centro, con el objetivo de esclarecer las particularidades de esta medida:

(...) los chicos llegan aquí pensando, o que es un Instituto donde ellos van a quedarse a vivir, como el que estuvieron antes, o que es un lugar que tiene una práctica parecida como la que ellos ya vivieron, de control social, de sanciones, de espacios donde se juegan esas cosas. Entonces, lo primero que nosotros hacemos en la entrevista es liberar ese espacio de duda, plantearle como es la casa, dejar en claro que acá no hay sanciones, que se evita la cuestión del control... (Coordinadora - Anexo, Eta.Nº3, p.176)

Muchas veces cuando los chicos recién llegan acá, ellos creen que es un instituto más. Y es más, ha habido casos de chicos que te decían: “Bueno, pero ¿yo me tengo que quedar a dormir acá?”. “No, no, no, no... esto no es un... acá venís unas horas”. (Coordinador - Anexo, Eta.Nº1, p.155)

En este proceso de diferenciación respecto de racionalidades ligadas al control y la sanción, emerge un aspecto primordial que permite ir delineando las modalidades de trabajo

dentro del establecimiento: el sentido de libertad. El Centro es definido por los miembros del personal en términos de un espacio que posibilita el ejercicio de la libertad.

El hecho de trabajar con chicos en libertad es diferente, no tiene los condicionantes que tiene el estar encerrado, en donde te dicen “de tal hora a tal hora hacé tal cosa”. (Tallerista - Anexo, Eta.Nº6, pp.206-207)

Indudablemente que trabajar con chicos libres es otra cosa, y se puede ver la diferencia. Una cosa es un chico encerrado y otra cosa un chico que viene al P. F., me pone a mi ante un semejante libre ¿me entendés? En el otro lugar, yo tengo un poder, puedo hacer que él se levante, que se bañe, que venga, que vaya, puedo decir que si, puedo decir que no, porque tengo la llave del candado. (Psicólogo - Anexo, Eta.Nº5, p.196)

A partir de las experiencias previas de encierro, ya sea desempeñándose como guardias, docentes o psicólogos, los miembros del personal reconocen la adquisición de ciertos recursos para relacionarse con los jóvenes que pueden recuperar en su actual trabajo en el Centro abierto:

(...) tenemos, como decimos (...) la experiencia del encierro, lo cual nos permite manejar determinados códigos, algunas formas de mirarnos y de actuar con los chicos, que es propio de la actividad de los institutos... vendríamos a ser como los enfermeros de los médicos: después de estar todo el día con el enfermo maneja algunas cuestiones que los médicos no, porque no están todo el día con ellos (Psicólogo - Anexo, Eta.Nº5, p.193)

La *lógica judicial* no sólo atraviesa los discursos de los miembros del personal, sino también los de los jóvenes, quienes van construyendo su *experiencia institucional* a partir de significaciones propias de dicha lógica. Los chicos tienen plena conciencia de la dependencia que el Centro P.F. tiene respecto de organismos oficiales vinculados a la institución justicia y del carácter obligatorio de la medida.

Manuel: Io vengo porque e' obligatorio, porque tengo que vení (Anexo, Taller Nº1, p.279)

Lucía: (...) ¿Por qué vienen ustedes acá?

Matías: Por obligación.

Damián: Por los molesto ' eso ' de tribunale'...

Matías: Te dicen todo el tiempo lo que tené que hacé... si al final e' uno el que lo tiene que hacé... ¿o no? (Anexo, Taller Nº4, p.323)

Un emergente significativo, propio de la *lógica judicial*, tiene que ver con la idea de “hacer conducta”, característica de los institutos en contexto de encierro y que reaparece en el discurso de los chicos en relación al sentido que le otorgan a la *experiencia institucional* en del Centro P.F.:

Verónica: ¿Por qué creen ustedes que vienen acá? ¿Por qué no van directamente a su casa?

Emiliano: No sé... que sé io... porque nos quieren tener ocupado'...

Ariel: Y porque así ven si venimos, ven que cumplimos, que venimo' y que cumplimo' un horario...ven que cambiamo'... que hacé conducta... (Anexo, Taller N°3, pp.312-313)

Respecto de la expresión “hacer conducta”, Correa y Acín (2012) sostienen que remite a la funcionalidad, en tanto sistema de referencia, que ésta representación adquiere en la vida cotidiana en el encierro y a “la posibilidad de operar en ese contexto conforme a lo esperado, previa internalización de las reglas de juego que regulan el mismo.” (p.286)

También en referencia a nuestro trabajo, y pese a las aclaraciones previas reiteradas sobre el vínculo que mantenemos con la universidad, los chicos plantearon confusiones sobre el rol que desempeñábamos en el Centro, al considerar que las actividades que realizábamos estaban enmarcadas en las instituciones judiciales:

Matías: ¿Y usted' ahora se van a trabajá a otro lado?... ¿Con otros chicos?

Lucía: No, ahora nos vamos a casa, y todo esto que ustedes nos contaron lo vamos a tener que escribir y armarlo lindo para presentarlo...

Matías: ¿Dónde? ¿En tribunale'?

Lucía: ¡No! No, si te contamos que nosotras no tenemos nada que ver con tribunales. ¿Te acordás que es un trabajo para la universidad? Porque nosotras somos alumnas, hacemos un trabajo, lo presentamos a una profesora y nos ponen una nota... Pero nada que ver con tribunales.

Matías: Ah sí, sí, cierto. (Anexo, Devolución, p.386)

En algunas situaciones, la *lógica judicial* se encuentra profundamente arraigada en la experiencia de los chicos. Uno de ellos, refiriéndose a una pequeña habitación para guardar herramientas que se encuentra al lado de la huerta, nos relataba:

Federico: Ta bueno el sucucho³⁵ este... me voy a vení a viví acá. Y voy a construí parede' todo acá (señalando el alambrado que divide la huerta del resto del patio)

Lucía: ¿Vas a vivir en la huerta?

Federico: Sí, con un paredón todo acá (señala el perímetro de la huerta)

Lucía: Bueno, dejá una puerta...por las dudas...

Federico: No, hago las compras y lo paso por acá (como saltando el paredón imaginario que construyó) Me trepo la tapia. (Anexo, Obs.Nº11, pp. 78-79)

Los ademanes y gestos que hacía señalando muros muy altos y su negativa a hacer una puerta para salir, hacían difícil no pensar en una alusión a los institutos y al encierro. Aunque se encuentren transitando por una medida alternativa a la privación de la libertad, el encierro reaparece indefectiblemente, como un remanente que tiñe la experiencia actual.

Los discursos de los sujetos dan cuenta de una *experiencia institucional* que se encuentra signada por la *lógica judicial* y, por lo tanto, la propuesta institucional del Centro es, en general, interpretada a la luz de comparaciones y referencias a los establecimientos ligados a dicha lógica, como los institutos cerrados y los tribunales.

6.2.2.2. Lógica pedagógica.

Con la noción de *lógica pedagógica* remitimos a significaciones propias de la institución educación, que aluden tanto a las actividades, como a las modalidades de relación y a las definiciones del espacio y el tiempo. Así, hablamos de *lógica pedagógica* en tanto, en el trabajo con los chicos, se utilizan herramientas educativas y se llevan a cabo algunas prácticas que responden a una racionalidad escolar. Esta lógica implica la emergencia de significaciones como el “enseñar y aprender cosas”, el “periodo del año lectivo”, la relación “docente - alumno”.

Un primer aspecto se refiere a las modalidades de relación entre los talleristas y los jóvenes, y a la emergencia reiterativa de sentidos que la caracterizan en términos de una

³⁵ Lugar pequeño cubierto.

relación docente-alumno o educador-educando. Sin embargo, los miembros del personal dan cuenta de los aspectos vinculares que atraviesan dicha relación.

(...) si bien acá hay una asimetría que es la que una situación pedagógica pone, de un profesor y un alumno si se quiere, en realidad todo se va atravesando por los diálogos. (Coordinadora - Anexo, Eta.Nº3, p.177)

En la misma línea de sentido, las actividades realizadas en el marco de este trabajo de investigación fueron significadas por los chicos a la luz de la *lógica pedagógica*, y fuimos visualizadas desempeñando un rol docente, cuando se dirigían a nosotras llamándonos “*profe*” o “*seño*”. (Anexo, Taller Nº3, p.312)

Esta *lógica* incluye determinadas modalidades de comunicación propias de las instituciones educativas, que los jóvenes identifican con la expresión “hablar como maestras” y que consideran una dificultad a la hora de establecer el diálogo con los adultos dentro del Centro:

Matías: Claaa, ponéle Carlos (psicólogo), nos habla así difícil... todos nos hablan como si fueran maestras... (Anexo, T.4, pp.332)

Un segundo aspecto, vinculado a la *lógica pedagógica*, tiene que ver con la definición de las nociones de tiempo y espacio a partir de características propias de las instituciones escolares. Pese a que muchos de los jóvenes no asisten a la escuela, dentro del Centro P.F. incorporan como organizador temporal la periodización del año lectivo, principalmente en relación a los recesos, los cierres de cada año, los días feriados y las vacaciones.

(...) les preguntamos por qué no vinieron, si tuvieron algún inconveniente.

Matías: Io un día tuve que i' a tribunale' y la otra vé era feriado. (Anexo, Taller Nº4, p.321)

Estos significantes escolares, relativos a la organización de tiempo y espacio también son incorporados por los miembros del personal al trabajar en la organización de las actividades. Así, se planifica el cierre de actividades a fines de noviembre, se realiza la entrega de informes de cierre a tribunales, se organiza una muestra artística y un festejo de fin de año y tiene lugar una disminución de las actividades durante el verano.

Les preguntamos por las actividades de verano (...) Daniel nos explica: “*Tratamos de plantear actividades más tranquilas, para poder descansar nosotros también, porque tenemos que planificar las actividades para el año que comienza.*” (Coordinador - Anexo, Informe N°3, p.352)

(...) llevo adelante un taller (...) y tratamos de hacer todo el trabajo posible, todo lo que se puede durante el periodo escolar. (Tallerista - Anexo, Eta.N°6, p.206)

En el caso de los miembros del personal, esta incorporación del año lectivo como división natural de los períodos comprendidos en el año, se halla vinculada además a la dependencia que el Centro P.F. tiene respecto de organismos oficiales, por lo que deben cumplimentar ciertos tiempos administrativos.

Un tercer aspecto, en el que se puede vislumbrar la *lógica pedagógica*, tiene que ver con aquellas modalidades de trabajo centradas en enseñar y aprender contenidos, lo que favorece que los chicos establezcan relaciones directas entre el trabajo en el Centro y las actividades escolares.

Ariel: Bueno, yo acá la verda' que estoy muy bien... me gusta... aparte aprendés cosas...

Verónica: ¿Cómo que cosas aprenden?

Ariel: A hacé cuadro', escultura', pulsera', lo' círculo' eso pa' colgá en la paré³⁶ ... y después pode' enseñá también. (Anexo, Eta.N°9, p.238)

Daniel: ¿Vos que haces acá? ¿No venías los martes?

José: Sí, pero el martes pasado io falté así que hoy vengo a recuperá.

Daniel: ¡Qué nivel! Buenísimo, así me gusta. (Anexo, Obs.N°13, p.95)

Así, en la cotidianeidad del Centro, se puede observar la irrupción en el discurso de los jóvenes de significaciones correspondientes a “recuperar la clase”, “tener clases” o “tomar lista”, que dan cuenta de esta racionalidad ligada a lo escolar. Al mismo tiempo, estos sentidos se vinculan a la *lógica judicial*, dado que están relacionados con la idea de “hacer conducta” y cumplir con la obligatoriedad de la medida.

Leandro: (Dirigiéndose a Ana) Eh! anotáme que estoy ayudándolo a él ¿eh? (señala a Javier), pero anotáme ¿eh? (Anexo, Obs.N°2, p. 22)

³⁶ Se refiere a los atrapasueños.

Las prácticas dentro del Centro se sustentan en racionalidades que oscilan entre estas dos lógicas, por momentos orientadas hacia a un perfil judicial, y por momentos centradas desde una perspectiva pedagógica. Para ilustrar esta oscilación, y el intento de definición del espacio social, recurrimos al relato de uno de los jóvenes cuando ingresó por primera vez al Centro P.F.:

Lo que pasa es que Lucas está de permiso, él tiene nada más que tres días, porque está en el Complejo (...) cuando vino por primera vez tenía cara de dopado, entonces le pregunto qué le pasa y dice: “¡No, un instituto!” cuando estábamos en la puerta. Y cuando entró dijo: “¡No, una escuela!”. (Risas) (Coordinadora - Anexo, Informe N°4, p.359)

En este movimiento pendular entre ambos sentidos otorgados a la *experiencia institucional* dentro del Centro, emerge otra línea de sentido que denominamos con la sub-categoría *lógica de la casa*. Esta denominación pretende rescatar la utilización de la palabra “casa”, que es empleada de manera asidua por los miembros del personal para referirse al establecimiento y que remite tanto a una idea de familiaridad, como de pertenencia y apropiación del espacio.

6.2.2.3. Lógica de la casa.

Si bien la *lógica de la casa* incluye aspectos tanto de la *lógica judicial* como de la *lógica pedagógica*, se materializa en una modalidad de trabajo que no se reduce simplemente a “cumplir con la medida” o a “enseñar cosas”. Esta lógica se ubica en otro nivel de complejidad, en tanto remite a componentes vinculares superando estos objetivos, para centrarse en una modalidad de trabajo basada en la construcción de vínculos. De esta manera, oficia de nexo entre las otras dos lógicas, posibilitando la construcción de nuevas maneras de hacer, que se van instituyendo y que responden al establecimiento de lazos sociales.

Cuando se prioriza esta tercer *lógica*, que rige una modalidad de trabajo centrada en la contención vincular de los jóvenes en situación de conflicto penal, se refuerza en ellos el sentimiento de confianza y de pertenencia respecto del establecimiento.

Entonces, llegar de un lugar así (los institutos cerrados), con esas características, a un lugar común, a una casa común, porque acá no hay nada más que un cartel, es una casa como la tuya o la mía, en un barrio de clase media, sin rejas, sin policías, bueno, como le digo casi siempre a los chicos: “Vos si querés te vas de acá y no te voy a decir nada... te vas... estás libre”. Esa es la cuestión: la libertad. (Psicólogo - Anexo, Eta.Nº5, p.203)

Tal como señalamos, ante la novedad de la medida y en el proceso de otorgar sentido a esta nueva *experiencia institucional*, los jóvenes que asisten al Centro P.F. recurren a espacios sociales conocidos y a establecimientos por los que han transitado previamente. Sin embargo, su vivencia de la experiencia en el Centro no se limita a estas remisiones a otros espacios y, en sus discursos, emergen también significaciones propias de la *lógica de la casa*:

Verónica: Cuando les preguntamos a ustedes que era el P. F., nos dijeron: un centro de rehabilitación, un lugar para aprender cosas (como pintura, artesanías, computación, etc.) (...) Nos parece que ustedes tienen, a veces, la idea del Centro como algo parecido a la escuela (como cuando hay que escribir, o hacer actividades que no les gustan) y, otras veces, como más parecido al instituto (cuando los retan, o les dicen lo que tienen que hacer). No sé ¿a ustedes que les parece?

Matías: Io lo veo como que voy a la casa de mi tía... o de un amigo... que se io. Io no vengo y digo: “Hola, ¿cómo está usted señor profesor? Vengo y digo: “Hola loco ¿cómo anda usted? (Le toca el hombro Verónica como indicando una palmada amistosa)

Nicolás: Si, io también lo veo así... además vo' acá vení y te descargá todo, podé hablá cosa' que en la caie no. En otros lado' no podé contá las cosa'... acá venimo' y descargamo' todo. (Anexo, Devolución, pp.377-378)

A partir de estas significaciones en torno al establecimiento, como “la casa de un amigo o de mi tía” y como un lugar en el cual “podés hablar cosas que en la calle no”, es que comienzan a adquirir *pregnancia* los componentes afectivos de la contención en la delimitación de la *identidad institucional* de espacio social.

Federico: Se pasan de ratas³⁷ estos... ni un pedazo de pan me dieron, vine con un hambre io.

Manuel: Eh ¿qué te pensá que estás en el instituto que te van a dar de comé?... (Risas) (Anexo, Obs.Nº11, p. 75)

Y acá no ofrecemos nada, no ofrecemos gaseosa, no ofrecemos desayuno, almuerzo, ni cena. A lo sumo un cospel y nada más. Y los que somos... los que estamos acá. Y vienen. Hay una confianza básica... (Anexo, Eta.Nº5, p.205)

³⁷ Tacaños, avaros.

La expresión “ofrecer lo que somos” da cuenta de una herramienta primordial de esta lógica, y remite a la idea de que la asistencia de los chicos está dada por la contención que encuentran en este espacio, en el que “no se les da nada material” como elemento de persuasión para el cumplimiento de la medida.

Una de las características de la modalidad de trabajo propia de la *lógica de la casa*, se constituye en lo que los miembros del personal denominan como “*trabajar el emergente del taller*”. Esta noción, ligada al componente afectivo del abordaje de los jóvenes en situación de conflicto penal, constituye un indicador de cómo se pretende trascender los objetivos ligados a “enseñar” o a que los chicos “cumplan con la medida”.

(...) creo que lo importante de esto es que a través de la actividad se puede trabajar toda la problemática del pibe, que son problemáticas de... de vulneración de derechos, de discriminación, de falta de contención familiar, de consumo... Entonces, el taller en sí es como, por decirlo fácil, una excusa para llegar a todos esos puntos. (Coordinador - Anexo, Eta.Nº1, p.150)

La racionalidad que subyace a esta lógica tiene aspectos claramente diferenciados de la *lógica judicial*. Un ejemplo de estas diferencias, es el modo en que los miembros del personal plantean la resolución de problemas vinculados al consumo de droga por parte de los chicos, en particular dentro de la casa o en las intermediaciones. Si bien se mantienen ciertos límites y reglas, el abordaje se aleja de significaciones vinculadas al control y a la sanción, y se focaliza en el cuidado de los chicos y del espacio, en la “responsabilización” y “concientización”, procurando no criminalizar el consumo.

Porque por ahí puede pasar que viene uno y dice “¡Eh, está fumando!”. Todo un lío bárbaro, de denuncia, de querer hacer...no, no es esa la forma, se trabaja desde otro punto, absolutamente desde otro punto. Responsabilizarlo, concientizarlo, educarlo e informarlo. (Coordinador - Anexo, Eta.Nº1, p.156)

Juan Pablo: Ahhh ¿y podemos plantar marihuana? (...)

Julia (Coordinadora): No, no pueden plantar marihuana acá.

Juan Pablo: ¿Por qué no?

Julia (Coordinadora): Porque esta es una institución del Estado y ven que hay plantas de marihuana lo cierran y nos quedamos sin lugar para trabajar. (Anexo, Obs.Nº10, p.66)

Como sostiene Fernández L. (1994) la existencia de un modelo institucional se hace evidente en el análisis de los criterios en los que la gente basa sus decisiones, en tanto se trata de una creación cultural sofisticada que permite al establecimiento “preservar su idiosincrasia al fijar una selección de aquellos hechos, características, sucesos, que puedan o no ser tolerados en su ámbito” (p.51)

Otro aspecto diferencial que presenta la *lógica de la casa* respecto de las *lógicas judicial y pedagógica* tiene que ver con la construcción de las normativas que rigen dentro del establecimiento. Las normas y reglas que delimitan lo permitido y lo prohibido dentro del Centro se trabajan conjuntamente entre jóvenes y adultos desde una lógica convivencial.

Ese es nuestro intento, que los chicos puedan sentir, en algún momento, que este lugar es de ellos, que es un lugar que obviamente convivimos varios y tiene que ser cuidado por todos, hay normas que todos debemos acatar, pero todos; no es que yo pongo la norma y yo si quiero la cumpla o no la cumpla. (Coordinadora - Anexo, Eta.Nº3, p.177)

De esta manera, los horarios, los recreos, la delimitación de los espacios en los que se puede fumar y en los que no, son algunas de las negociaciones que se desarrollan conjuntamente y que, si bien toleran ciertos márgenes de flexibilidad, deben ser respetados por todos los sujetos dentro del Centro.

La *lógica de la casa* remite a una línea de sentido instituyente (Fernández, A., 2008) que atraviesa las prácticas dentro del Centro P.F., y que emerge en una modalidad de trabajo basada en el desarrollo de aspectos vinculares, en la construcción conjunta de las normativas y en el distanciamiento de modelos sancionatorios, para abordar las problemáticas juveniles desde la contención y el diálogo. Sin embargo, dado que el *estilo institucional* del Centro se encuentra en proceso de gestación, en algunas oportunidades surgieron dificultades para mantener esta modalidad de trabajo.

Una situación particular, nos permite graficar cómo, cuando se aborda a los jóvenes desde una perspectiva inclinada hacia el control y haciendo énfasis en la sanción, la tarea de contención fracasa. Uno de los chicos que asistía al Centro estaba atravesando serios problemas de consumo, y un miembro del personal consideraba que esto afectaba a los demás chicos, por lo que le asignó un día diferente al resto de sus compañeros para asistir al establecimiento. Cuando el joven no cumplió con este pedido, se le exigió que se retire del lugar de manera brusca y sin dar lugar al diálogo. La conversación que mantuvo el joven con algunos compañeros en la puerta, luego de este incidente, daba cuenta de la vivencia de esta situación como una expulsión:

Lucía: ¿Qué pasó?

Lucas: Te sacaron la roja³⁸ ...

Esteban: Si, le sacaron la roja directa (risas)

Javier: Si, la roja... me quieren hacer venir los lunes'... pero yo vengo los jueves'.
(Anexo, O.15, pp.112-113)

El joven se retiró del Centro y, hasta el momento en que finalizamos nuestro trabajo en establecimiento, cuatro meses después, no había regresado. Cuando los límites se establecen desde una perspectiva sancionatoria, son vivenciados por los jóvenes como una expresión de rechazo y marginación que propicia su alejamiento del Centro.

Pese a este incidente, los miembros del personal reconocen, permanentemente, la importancia de ofrecer el Centro como espacio de contención para los jóvenes, para que mantengan la continuidad en la asistencia y puedan cumplir con la medida que les fue asignada:

Siempre respetando las asimetrías que hay, que tiene que haber, si yo estoy en este lugar y vos estás en ese lugar. Pero, básicamente, con respeto y consideración por el otro. Y si no se va, pega la vuelta, pica y se va, no me tiene que dar ninguna explicación. Yo después le haré un informe al juez diciendo que no vino, pero el chico no tiene ningún problema en rajarse si no encuentra el lugar que le sirva, y sí, más vale. (Psicólogo - Anexo, Eta.Nº5, p.205)

³⁸ Terminología propia del fútbol que se refiere a cuando el árbitro saca la tarjeta roja y expulsa a un jugador.

En el reconocimiento de la importancia que adquiere el componente afectivo en las modalidades de trabajo, los miembros del personal se ocupan del esclarecimiento permanente de las cuestiones vinculares implicadas en la relación jóvenes-adultos. De esta manera, van definiendo frente a los jóvenes una determinada *identidad institucional* que, si bien conserva algunos aspectos que tienen que ver con la vigilancia y el seguimiento permanente de los chicos, fundamenta su accionar a partir de la construcción de lazos sociales.

Julia (Coordinadora): Entonces nosotros llamamos por dos cosas: un poco te hinchamos para controlarte, pero más que nada te hinchamos porque queremos que te vaya bien. Nos interesa que si vos tenés un problema, y vas allá (centro de rehabilitación por consumo de drogas) para superarlo, lo puedas hacer... y si no te sirve busquemos otra cosa. (Anexo, Obs.Nº19, p. 132)

Las características que componen la *lógica de la casa* posibilitan que, dentro del ámbito del Centro P.F., los jóvenes se expresen con mayor libertad que en otros contextos. Así, en un ámbito en el que la “boca ya no está cosida” (Anexo, Taller Nº1, p.283) y una vez establecido un vínculo de confianza, los chicos se permiten expresar ciertos desacuerdos. Los jóvenes reconocen en el Centro P.F. un espacio caracterizado por la posibilidad de diálogo, sin embargo, aparece en sus discursos una queja persistente en lo que refiere a la forma en que se presenta ese espacio dialógico. Las insistencias en sus discursos en lo que respecta a estos reclamos han sido agrupadas bajo la categoría denominada “*nos psicologean*”.

Esta categoría emergente de los datos hace referencia a la vivencia subjetiva de los chicos respecto de algunas modalidades de trabajo implementadas en el Centro y en otras instituciones por las que han transitado. Refiere concretamente a aspectos comunicacionales del vínculo con los adultos que dificultan el acercamiento, y que ellos describen como “hablan con muchas palabras” o “nos llenan la cabeza de cosas”.

Lucía: Bueno, vienen por obligación, pero ¿hay algo de lo que hacen acá que les guste?

Damián: No, nada.

Lucía: Qué se yo... hablar con Carlos (psicólogo), hacer la huerta, pintar...

Nicolás: Naaa... Carlos te re psicologea³⁹ ... te iena la cabeza de cosas. (Anexo, Taller N°4, p.323)

Ariel: (...) Igual a veces te cansa... porque tené la cabeza así (como inflada)... porque te hablan todos, te hablan en la escuela, te hablan acá... (Anexo, Eta.N°9, p.239)

El “psicologear”, aparece ligado a la movilización de cuestiones personales que los chicos preferirían no exponer, por la dificultad que les genera hablar de ciertas situaciones que involucren la rememoración de experiencias marcadas por sentimientos dolorosos.

Nicolás: A nosotros' no nos gusta hablar de nuestra vida... porque nos psicologean de todos lados, nos hacen ver todo para atrás, ustede' vienen nos hacen recordá... y nosotros' no queremos' recordá nada... (con cara de agotado) Y después uno se va a su casa con la cabeza llena de cosa' y no sabe que pensá... (Anexo, Taller N°4, p.332)

Para ellos, el discurso de los psicólogos aparece como un “chamuyo” y una invasión a la privacidad y, si bien están acostumbrados a que se les realicen preguntas basadas en la modalidad de interrogatorio (nombre, edad, barrio, escuela), se reúsan firmemente a hablar de aspectos más profundos y personales de sus vidas cuando se los interpela directamente.

Manuel: Naa, e' todo chamuio⁴⁰ el psicólogo. ¿Qué quiere sabé? Mis pensamiento' son mío'... pa' mi cuentan todo... no le creo que no dicen nada.

Lucía: ¿Y a nosotras nos crees?

Manuel: Si, a ustede' les creo, pero hay mucho chamuio en la caie (Anexo, Taller N°1, p.278)

La tensión confianza-desconfianza es una característica que se hace presente constantemente en los vínculos que los chicos establecen dentro del Centro, así como en las situaciones que narran respecto de otros ámbitos sociales. Sin embargo, en el transcurso de la investigación tuvimos la oportunidad de observar que un acercamiento informal, afectuoso y constante permite que los jóvenes, espontáneamente, relaten situaciones íntimas que involucran aspectos sumamente dolorosos para ellos. A medida que los contactos se hacen más frecuentes y se establece una base mínima de confianza, los chicos pueden dar

³⁹ “Psicologear”: aquí se utiliza para referirse a hablar mucho y llenar la cabeza de cosas.

⁴⁰ Se refiere a la capacidad de seducir mediante la palabra, puede implicar la apelación a la mentira.

indicaciones muy precisas sobre la modalidad de abordaje, diálogo y comunicación que necesitan tener.

Matías: Como que nos tienen que hablar así... común: “A ver loco ¿qué hiciste vo’ en el día?” Y no sé, io me levanté, le hice el desayuno a mi mamá y a mi papá (...) Bue, lo mejor es charlá, así... (Hace un gesto con el brazo señalando de él hacia Verónica y de Verónica a él) Ponéle... io te cuento mi día y vo’ me contó a mí. Ponéle io hoy me levanté, tendí la cama, le eché un balde de agua a la moto, y salí a la caie. ¿Y uste’ que hizo? (Anexo, Taller N°4, p.333)

Esta categoría local da cuenta de la necesidad de los jóvenes de establecer vínculos en los que el diálogo tenga lugar de manera espontánea y en un lenguaje que les sea familiar. En este sentido, adquiere importancia la *lógica de la casa*, relacionada al establecimiento de vínculos afectivos en los que ninguna de las partes detenta un saber absoluto. Liberman (2008), retomando los aportes de Lewkowicz, plantea que la condición de posibilidad del diálogo y la reflexión es la existencia de dos o más sujetos que se reconozcan mutuamente: “no uno que manda y uno que obedece, no un sujeto y un objeto, sino un sujeto y otro sujeto hablando” (p.36)

La emergencia de esta lógica instituyente dentro del Centro P.F se ve atravesada permanentemente por el contexto social, histórico y político y, muchas veces, estos atravesamientos generan dificultades en las modalidades de trabajo. En el presente trabajo denominamos a estas dificultades con la categoría *discontinuidades entre el Centro y el contexto social* y remite a dos aspectos fundamentales: por un lado, a los inconvenientes que se presentan para llevar a cabo una articulación entre el trabajo que realizan los miembros del personal dentro del establecimiento y las demás instituciones de la sociedad; por otro lado, a las divergencias que los jóvenes perciben entre la *experiencia institucional* dentro del Centro P.F. y las experiencias fuera de él: en la familia, la escuela, la calle y en otros espacios.

Referirnos al “afuera” institucional no significa pensar al Centro aislado del entramado social y sobre el cual, a veces, tendría influencia lo que ocurre en el resto de la sociedad. No

se trata de pensar “el adentro” y “el afuera” como estratos independientes que entrarían posteriormente en relación, sino de realidades complejas multideterminadas, en las cuales la distinción adentro-afuera carece de sentido (Fernández, A., 2001)

Desde el discurso que construyen los miembros del personal, se plantea la dificultad que existe al trabajar con jóvenes en situación de conflicto penal, tanto para obtener el apoyo del colectivo social, como para establecer un trabajo articulado con otras instituciones de la sociedad.

Es muy difícil tender redes desde acá, es un inconveniente que tenemos hacia afuera. La sociedad te dice: “Uh ¡qué bueno lo que estás haciendo!”. Pero cuando vos le decís: “¿Me das una mano?” te dicen: “¿y en qué?” - “Y bueno, vos tenés un negocito... ¿no me das lugar para uno que tengo ahí que necesita trabajar?”. “Y no se...”. No quieren saber nada. (Tallerista - Anexo, Eta.Nº7, p.223)

Y las debilidades... creo que tienen que ver con una debilidad más de toda la política pública, o inclusive de lo social, (...) porque todo ese trabajo de red está medio como cortado. Es decir, lograr que una Institución, por ahí hasta del mismo Estado Provincial, te atienda una necesidad de los chicos a veces se hace tedioso. (Coordinadora - Anexo, E.3, p.176)

Existe una precariedad en materia de políticas públicas que apoyen los aspectos novedosos que implica esta medida, y que permita un abordaje integral de los jóvenes en situación de conflicto penal. La contención psicosocial que ofrece el Centro en pos del acompañamiento de los jóvenes con el objetivo de que puedan construir un proyecto de vida en libertad, es fundamental, pero no suficiente.

Me parece que si los organismos estatales, nacionales, provinciales y otras organizaciones de la sociedad civil, estuviésemos más organizados en articulación, todo iría más rápido. A veces se tarda mucho para darle una respuesta a un chico, una necesidad, o un derecho que hay que atender, porque hay que ir atravesando esas cuestiones burocráticas, o empezar a hacer esos vínculos que no están. Nos pasó con la educación, en algunos lugares; nos pasó con la salud, en algunos lugares... (Coordinadora - Anexo, E.3, p.176)

Es materialmente imposible y políticamente vergonzoso, pretender abordar las complejidades que caracterizan las trayectorias socioeducativas de los chicos, exclusivamente, desde un único espacio social. “Actualmente, se toma evidente la incapacidad institucional

para afrontar judicialmente una realidad socio-económica familiar de profundización de exclusiones.” (Laje, 2000, p.369)

(...) Si, vos de acá podés hacer un trabajo excelente, pero cuando vas al lugar encontrás una realidad tan, tan complicada, tan difícil... que te sobrepasa. Te sobrepasa a vos, y sobrepasa a los programas que existen de ayuda para esas personas. Entonces ahí es cuando decís ¿a qué puerta golpeo? (silencio). (Coordinador - Anexo, Eta.Nº1, p.154)

Las construcciones discursivas de los jóvenes dan cuenta de estas discontinuidades que existen entre la *experiencia institucional* dentro del establecimiento y las realidades con las que ellos se encuentran en otros espacios sociales.

Lucía: ¿Y qué cosas cambiarían de acá?

Ariel: Y... que a veces no te iega mucho lo que te dicen... (...) no entendés... porque te dan consejos y eso, pero vos después salís y tenés la escuela, la caie, la casa... te re olvidás lo que te dijeron acá... y hasta que llega el otro martes... pasa mucho tiempo...

Lucía: ¿Y les parece que si vinieran todos los días sería diferente?

Ariel: Noo, porque tené que organizarte también...

Federico: Tas loca... no, todos los días no...

Ariel: Por ahí martes y jueves... como era antes. (Anexo, Eta.Nº9, p.239)

En este planteo de los jóvenes, subyace la demanda de continuidad en las modalidades de trabajo, que contemple tanto la necesidad de mantener en el tiempo los contactos con el Centro, así como la necesidad de “organizarse”. Los múltiples espacios por los que transitan los jóvenes implican una diversidad de experiencias institucionales, en las cuales las recomendaciones y consejos que reciben dentro del establecimiento aparecen como difícilmente aplicables en una cotidianeidad adversa.

Ariel: Sí, a mí me dijeron (en el Centro) un montón de cosas que tenía que hacer'... y io las hice, y después no se dan las cosa'... entonce' no tiene sentido hacer nada...

Verónica: ¿Qué cosas por ejemplo?

Ariel: Que se io... me pedían que cambie muchas cosas rápido: que tenía que ir a la escuela, que tenía que buscá un trabajo, que hacer curso'... y todo junto no se puede. Entonce' lo hacen a uno apurase a hacer' todo y después las cosa' no se dan.

Lucía: Bueno, pero de todas las cosas has hecho algunas... la escuela, por ejemplo.

Ariel: Si, a mi ahora me va bien en la escuela... por eso ahora en lo único que pienso io es en terminá la escuela. (Anexo, Taller N°1, p.279)

Ariel: Toy cansado... es difícil cuando haces muchas cosas... así de golpe... la escuela, más unas changas pa' juntá unos peso', venir acá... uno no puede hacer todo de golpe... (Anexo, Taller N°3, p.307)

Ante la exigencia de llevar adelante grandes cambios “todos de golpe” y la vivencia fuera del Centro de que “las cosas no se dan”, es comprensible que “no tenga sentido hacer nada”. Estas dificultades en el abordaje integral de la problemática, se encuentran relacionadas con la complejidad de la situación que atraviesan los jóvenes y la escasez de políticas públicas destinadas a atender sus derechos. Laje (2000) señala que es necesario “comenzar a trabajar en la construcción de políticas públicas en esta temática, desde perspectivas de abordaje diferentes, teniendo en cuenta la incapacidad de las instituciones para dar respuestas integradoras a problemas actuales.” (p.369)

Se requiere la construcción de lazos entre los diversos organismos y programas dedicados al abordaje de esta problemática a fin de llevar a cabo un trabajo articulado, que contemple respuestas a largo plazo, para evitar que los desarrollos obtenidos en estos establecimientos se agoten en el trabajo local. El movimiento instituyente que emerge en el trabajo dentro del Centro P.F., no encuentra acogida en políticas que basan su abordaje desde perspectivas asistencialistas o punitivas, como tampoco en una sociedad cargada de temores y prejuicios respecto de los jóvenes en situación de conflicto penal.

En este sentido, la *lógica de la casa* inaugura el escenario en donde el personal, en su mayoría ex guardias en contextos de encierro, y los jóvenes, que en su mayoría estuvieron detenidos en institutos cerrados, ya no establecen entre sí relaciones de dominación, sino relaciones de poder entre sujetos libres. Si bien se trata de relaciones asimétricas, amplían el margen de las posibilidades de accionar, en donde cada uno de los sujetos implicados tenderá a que el otro actúe según su interés, en un juego de poderes y reconocimientos mutuos.

6.3. Ningún Sapo es de Otro Pozo: ¿Qué Hacer con la Diferencia?

*Negro igual igual a vo' yo también 'tuve en lo profundo
'taba buscando puerta' pero sólo encontré puntos
Qué lo qué se pue' esperá pal' que nace en este mundo
el pasado que pasó dejó mis brazo' marcado'
me hice amigo del dolor pa' que no sea tan pesado
Personas que no están llevo al corazón atado'
Por ángele' y demoño' loco yo 'toy amparado.
CFC, No renunciaré.*

Analizar las características que adoptan las *modalidades vinculares*, los múltiples modos de intercambio entre los sujetos, en determinado establecimiento institucional y momento socio-histórico, adquiere importancia si partimos de los prolegómenos de nuestro tiempo actual, que instituye lazos sociales frágiles y el agotamiento de lo institucional (Lewkowicz, 2004).

En este sentido, ante la desprotección social y legal de los jóvenes en situación de conflicto penal, la construcción de vínculos implica la posibilidad de forjar lazos sociales, de pertenecer socialmente, en la insuficiencia de resortes institucionales que impliquen su participación activa en la construcción de su cotidianeidad. Como sostiene Liberman (2008), nos encontramos ante condiciones que promueven la vulneración social en las cuales se “cristaliza un entramado social frágil, cada vez más fragmentado, resultante del debilitamiento de los lazos de integración tanto en el plano individual como colectivo, en el que coexisten procesos de polarización progresivos, de exclusión y desprotección social”. (p.29)

Partimos de la concepción planteada por Berenstein (2001) quien sostiene que la marca de la presencia del otro, en tanto dotado de ajenidad, es un prerrequisito para hablar de vínculo. Los modos en que los sujetos tramitan y se relacionan con la diferencia es un aspecto esencial para la comprensión de las características que adoptan las *modalidades vinculares* dentro de un espacio social particular.

Esta afirmación nos llevó a interesarnos por aquellas situaciones en las cuales la diferencia se torna desigualdad y la posibilidad de construir vínculos queda vedada, puesto que no existe un reconocimiento del otro en tanto sujeto capaz de acción. En este contexto, los intercambios sociales se reducen a estrategias destinadas a revertir las relaciones de dominación, ya que ni dominadores ni dominados reconocen al otro en tanto sujeto, sino que ambas partes intentan reducir a la otra a la condición de objeto.

Por el contrario, cuando la diferencia es tramitada como basamento de la diversidad, se posibilita el establecimiento de vínculos y la construcción de lazos sociales. En base al trabajo de campo realizado, denominamos a este tipo de modalidad vincular con la categoría local de *vínculos de reconocimiento social*, entendidos como relaciones sociales basadas en el respeto de las diferencias, que permiten a los sujetos involucrados el desarrollo de prácticas de libertad. Para la definición de esta categoría tomamos los aportes realizados por Foucault (1999) en relación a las nociones de prácticas de libertad y de poder, entendiendo que el reconocimiento social implica concebir al otro con un valor de semejante en el entramado social, de sujeto capaz de acción en el seno de relaciones de poder, que se caracterizan por su reversibilidad y dinamismo.

Es en este sentido que Berenstein (2001) sostiene que, en las relaciones de poder, si bien cada sujeto tratará de imponer sus acciones a las de los demás, el sujeto en sí no puede desaparecer, puesto que él mismo constituye la condición necesaria para que el vínculo se pueda sostener. Para este autor, lo que debe permanecer inalienable en el seno del vínculo es la alteridad del sujeto, su ajenidad, su cualidad de otro.

Por el contrario, la desaparición del sujeto en el seno de los vínculos implica siempre algún tipo de violencia, en el sentido que Wieviorka (2001) otorga a este término, es decir, como negación de la subjetividad, una violencia que “no es más que la marca del sujeto contrariado, negado o imposible” (p. 340). En este contexto, los sujetos construyen una serie

de estrategias que persiguen el objetivo de ocupar un lugar de respeto y poder en el seno de las relaciones sociales.

A los fines expositivos dividimos la presentación en dos instancias; en primer lugar, desarrollamos una serie de *estrategias* implementadas por los jóvenes en situación de conflicto penal para hacer frente a las situaciones de violencia que emergen de las condiciones de desigualdad; en segundo lugar, analizamos las modalidades que adquieren los vínculos en el marco del Centro P. F. donde, a partir del mantenimiento de la diferencia, se configuran entre los sujetos *vínculos de reconocimiento social* basados en el respeto por la diversidad.

6.3.1. La figura del “guaso choro” como estrategia de reconocimiento en la desigualdad.

Instaladas socialmente, las situaciones de exclusión de los espacios educativos y las escasas oportunidades laborales que vivencian los jóvenes que asisten al Centro P.F., se amalgaman con la segregación de territorios comunes y la restricción de la libre circulación en manos de la policía (avalada por el Código de Faltas de la provincia de Córdoba), para conformar un escenario de profunda desigualdad social.

Fernández, A. (2011) señala tres cuestiones que se entrelazan en el modo moderno de sostener la tensión identidad - diferencia: la diferencia como lo no idéntico, la diferencia como el otro, y la diferencia en el orden del ser. Entendemos que estos tres movimientos constituyen la base para la construcción social del “menor delincuente”: el joven que roba es considerado esencialmente diferente al resto de los jóvenes; luego, esta diferencia se constituye en una amenaza para el resto de la sociedad, por lo cual se generan toda una serie de estereotipos y descalificaciones hacia ellos destinados a segregarlos y mantenerlos a distancia; finalmente, la diferencia se plantea en términos de identidad, “ser un choro” deviene totalidad del sujeto, en lugar de ser un aspecto de la vida de una persona.

Las desigualdades producidas por diversas situaciones de exclusión, son vivenciadas por los jóvenes de una manera particular que denominamos con la categoría *estar marcado*, es

decir, la vivencia de pertenecer al estereotipo social al que se los ha ido empujando a lo largo de su trayectoria: “*guasos choros*” o “*los negros*”. (Anexo, Obs. N°3, p.31).

Daniel (Coordinador): El otro día lo pararon a mi hijo que iba con un amigo, que era gringo ¿viste? No es solo portación de rostro. Por suerte era un cana piola, mi hijo le dijo que iban a comprar algo, que vivía a la vuelta y lo dejaron ir...

Leandro: Sí, claro... cómo si le importara...io le digo eso y me dice: “Ah bueno, vamos....” Claro. (Anexo, Obs.N°2, p.20)

La vivencia de *estar marcado* emerge en los discursos que construyen los sujetos firmemente asociada a la expresión “portación de rostro”. “La cara”, es decir, la posesión de determinadas características físicas, aparece como indicador que funciona a modo de etiqueta, mediante la cual la sociedad los identifica como “choros” o “negros”.

Roberto (Estudiante Sociopedagogía): ¿Y no gestionaron el boleto educativo?

Horacio (Tallerista): Sí, ya lo hemos pedido, pero no hubo forma... lo tratamos de gestionar por todos lados, pero nos dicen que es para los chicos que van a las escuelas formales, y que no se lo pueden dar a ellos...

Esteban: ¿¡Qué nos van a dá a nosotros’!? Con esta cara...

Javier: Claa, capá que te van a dar... (Anexo, Obs.N°15, p.108)

Como señala Fernández, A. (2011) para que los dispositivos de desigualación sean eficaces a través del tiempo es necesario que impliquen, además de una dimensión económico-política, una dimensión subjetiva. Esto significa que los argumentos en los cuales los aparatos de poder basan la desigualación deben formar parte de la subjetividad, tanto de quienes integran esos aparatos de poder como de los grupos sociales estigmatizados.

A partir de la vivencia de *estar marcados* socialmente los jóvenes emplean, para referirse a sí mismos, los términos y denominaciones que socialmente les han asignado. Así, “negros” o “choros” aparecen como formas naturalizadas de autodenominarse y, de esta manera, se identifican con estos atributos de la etiqueta que la sociedad les ha colocado.

Leandro: (a Verónica) Ustede’ nunca salieron con un guaso choro⁴¹ ¿no?

⁴¹ En esta situación “guaso” se refiere a un joven, y “choro” a que roba.

Verónica: *Mmm no, creo que no.*

Leandro: *¿Por qué a usted e' no les gustan los negro' como nosotros'?*

Verónica: *¿Por qué decis eso? (...)*

Leandro: *(a Verónica) ¡Te hacían re cagá en tu casa si hacías eso! ¿No? (Risas)*

Verónica: *Mmm ya estoy un poco grande para que me hagan cagar en casa.*

Leandro: *Si... e verdá. (Anexo, Obs.Nº3, p.31)*

Limitados en las posibilidades de construcción de una imagen de sí diferente a la que la sociedad les plantea, llevan adelante una serie de *estrategias de reconocimiento* en este contexto signado por la desigualdad. Estas estrategias están destinadas a obtener respeto, prestigio y a posicionarse en un lugar diferente en el entramado social, lo que implica la adquisición de ciertas ventajas, no solo vinculadas al acceso a los bienes económicos, sino también a la posibilidad de detentar una posición de poder dentro de su entorno social.

Estas estrategias implican el uso de lo que Miguez (2008) denomina violencia instrumental y violencia ritualizada. Instrumental, en el sentido que la violencia se transforma en un recurso, en un capital rentable que es utilizado para amedrentar a los demás; y ritualizada ya que, habiéndose naturalizado en el entramado vincular, se torna en “un recurso para regular las relaciones sociales, dirimiendo formas de pertenencias, jerarquías, etc.” (p.99)

En este trabajo pudimos identificar tres estrategias que, si bien se encuentran íntimamente ligadas, presentan características particulares: (a) *meter miedo*; (b) *exhibirse como el más potente*; y (c) *la práctica del choreo*. Se trata de estrategias que se inscribieron en el momento de nuestro trabajo de campo, que indudablemente es un momento social, histórico y político particular.

Una de las estrategias que desarrollan los jóvenes, que denominamos como *meter miedo*, consiste en convertir la vergüenza (“*Cuando te para la cana te da un vergüenzón*”: Anexo, Obs.Nº17, p.117) en orgullo y poder (“*Si yo los afano los dejo de cara*”: Anexo, Devolución, p.394), aceptando la etiqueta que socialmente les es atribuida, pero otorgando un

nuevo sentido a ese lugar asignado. Para Reguillo (2000) “si algo caracteriza a los colectivos juveniles insertos en procesos de exclusión y de marginación es su capacidad para transformar el estigma en emblema, es decir, hacer operar con signo contrario las calificaciones negativas que les son imputadas” (Pp.79-80).

Este proceso implica la transformación de las atribuciones sociales peyorativas en un instrumento de poder social para ser reconocidos, es decir, hacer de la “etiqueta” asignada socialmente de “guasos choros”, una acreditación o “chapa”⁴² con la cual presentarse como poderoso frente a los demás:

(...) la gran mayoría de los chicos que tenemos han pasado por institutos, y en la imaginaria de los chicos, el instituto es un lugar en donde uno sobrevive (...) para ellos, decir que han sobrevivido, que han salido del instituto es una chapita... que van y la ponen en el campo junto con los otros. Entonces muestran la cantidad de cortes, la cantidad de cicatrices... (Psicólogo - Anexo, Eta.Nº5, pp.202-203)

Hacemos un feedback con él, cambiamos las posiciones, les planteamos situaciones: “¿Qué te pasaría a vos si yo vengo y te robo?”(...) “Eh yo te cago matando, yo soy choro y vos no sos nada”. (Tallerista - Anexo, Eta.Nº7, p.216)

De esta manera, los jóvenes sacan a relucir su estadia en los institutos correccionales, los delitos cometidos y su “peligrosidad” para generar temor y respeto en los otros. El *meter miedo* se constituye en una herramienta, en un capital que detentan (Bourdieu, 2007) y que utilizan para intentar revertir las relaciones de dominación:

Pasan dos chicos caminando por la calle, y Javier se los queda mirando fijo...

Fabián (Tallerista): ¿Que mirás? ¿Te gustan los chicos ahora?

Javier: No, si esos me los crucé... pensaban que les iba a arrebata el celular, o que se io, cinco miedos tenían⁴³... (Ríe) (Anexo, Obs.Nº2, p. 20)

La estrategia de *meter miedo* se apoya en una interpretación del miedo en tanto agresión y acto violento. Cuando los jóvenes perciben que atemorizan a otras personas sin la

⁴² Chapa: acreditación que se ostenta orgullosamente.

⁴³ Se refiere a que tenían mucho miedo.

intención de hacerlo, el temor adquiere poder de rechazo y es considerado una agresión, a la que responden con conductas intimidatorias que reafirman los temores iniciales.

Los chicos están enojados con el vecino porque no les quiso alquilar por no ser socios. Leandro dice: “*Le vamo a pateá la puerta y nos vamo a ievá todo’ los video... nos vamo’ a cansá de vé película’... viejo ortiva⁴⁴*”. (Anexo, Obs.Nº3, p.26)

La negativa a brindarles un servicio por no ser “socios” es interpretada por los chicos como una expresión de violencia (Wieviorka, 2001), a la que responden con una promesa de agresión. De esta manera, revierten la situación de desigualdad y, progresivamente, cobra sentido la posibilidad de ser reconocidos socialmente mediante actos intimidatorios y el uso instrumental de la de la violencia (Miguez, 2008).

Gabriela (Tallerista): El otro día uno de los chicos me decía que él vende CD en la calle, y que cuando se le acerca a la gente a ofrecer los CDs, lo miran raro... como que lo miraban feo. Y entonces me dice: “Si voy a venderles me miran feo, pero si yo los afano los dejo de cara”. (Anexo, D.P., p.394)

Matías: (...) por eso vamo’ a juicio... porque en septiembre cumpla los 18... era por robo, pero después nos dijeron que también era por lesione’ leve’... si el cana nos dijo: “Mirá como lo dejaron al pibe” y tenía atrás un agujero y todo ieno de sangre... y ahora nos dijeron que el chico estaba mal... y io dije: “Como no se caga muriendo”...

Lucía: Pero eso no te conviene a vos.

Matías: Si... ¿qué no? (levanta los hombros en gesto de que no le importa) (Anexo, Taller Nº2, p.293)

La estrategia de *meter miedo* se visualiza en los relatos que construyen los jóvenes así como en el modo en que las situaciones son narradas, en los gestos y las posturas que adopta su cuerpo. Se narran como anécdotas en las cuales demuestran su bravura en tono orgulloso, y que les permite mostrarse ante el interlocutor como alguien que inspira respeto y temor. Esta estrategia emerge en los discursos que los jóvenes construyen sobre su vida cotidiana y las relaciones con sus pares y familiares.

Manuel: (...) ¿Y usté sabe que ahora voy a tené un hijo io? (...) io me enteré cuando ia estaba adentro de que estaba embarazada... Bue, ya sabía pero me hacía el boludo (se ríe). Na, pero

⁴⁴ Ortiva: se utiliza de diferentes maneras para referirse a alguien que delata, o que no es agradable al trato. En el lenguaje lunfardo porteño, se dice de la persona que no sabe guardar un secreto

salí con la vena así⁴⁵ (hace señas en su cuello como diciendo con la vena inflada), si no me fue nunca a vé la guacha... se re perdió. (...) Encima, tenía un amigo que salía con la hermana de la loca, y io le pregunté: “¿Dónde está tu hermana?”. “Se fue al campo” me dice... “Bueno, mirá lo que tengo para tu hermana” y le saqué la recortada⁴⁶ (se ríe). No quería volvé ma’ del campo la loca (se ríe). (Anexo, Obs.Nº12. pp.88-89)

Verónica: A ver... otro... “No me gusta que me insulten”.

Leonardo: Mmm... no sé... a veces si...

Lucía: ¿A veces te gusta que te insulten?

Leonardo: Si. Después los hago re cagá... el otro día lo cagué a trompadas a mi tío... es policía él. (Anexo, Eta.Nº12, p.264)

Previtali (2011) señala que, en sus intercambios, los jóvenes significan estas formas de violencia como modalidades legitimadas, se trata de modalidades de intercambio en las cuales lo que se pone en juego no es solo “un desafío corporal mediante el uso o posible uso de la fuerza física, sino más bien el poder simbólico que otorga a quien puede pararse para defender su territorio, el honor de su grupo y comunidad”. (p.42)

Estas actitudes intimidantes también surgieron a partir de nuestra presencia en el Centro; siempre a modo de bromas, algunos de los chicos sintieron la necesidad de llevar a cabo esta estrategia, que aparecía inicialmente como modo de verificar si pueden construir con otros sujetos, modalidades vinculares caracterizadas por la apertura y la confianza. Así, el *meter miedo* se constituye, en muchas situaciones, en la carta de presentación de estos jóvenes.

Ariel: ¿Y qué piensan de lo que les cuentan los chicos acá... de la familia y eso?

Verónica: En realidad, hemos hablado con pocos chicos, así que no sabemos mucho, por eso la idea es charlar con ustedes...

Federico: ¿Y no tienen miedo que les robemos? (Risas) (Anexo, Eta.Nº9, p.239)

Otra estrategia de reconocimiento en la desigualdad, íntimamente ligada al *meter miedo*, consiste en *exhibirse como el más potente*, como alguien poderoso, mediante la utilización de la potencia masculina empleada como metáfora de poder. Podemos apreciar

⁴⁵ Expresión popular que se refiere a estar enojado o con bronca.

⁴⁶ Arma de fuego que tiene el caño recortado.

este emergente, por ejemplo, en uno de los talleres en el cual los chicos tenían que construir unos muñecos de papel y asignarles un nombre:

*Matías: Este se iama Maxi... Maxi Diorio*⁴⁷(risas)

Verónica: Bueno, Maxi...

Nicolás: Diorio (risas)

Matías: No sabe quien e' boludo... (Anexo, Taller N°2, p.295)

Los jóvenes exhiben una forma particular para hablar sobre el poder mediante metáforas sexuales. En estos diálogos adquieren pregnancia las nociones de dominación, sometimiento, y el ejercicio de la violencia ritualizada, como forma de determinar jerarquías (Miguez, 2008). En el marco de la misma actividad, surgió el tema de un video publicado en internet de dos hombres que son descubiertos manteniendo relaciones sexuales:

Nicolás: El mío se iama Miguel (risas) y le gusta puertearla (risas)

Verónica (a Álvaro): ¿Y el tuyo?

Nicolás: Se iama Cogote el de él (risas)

Álvaro: Bueno... si, Cogote (risas)

Verónica: ¿Quién es Cogote?

Los chicos se ríen a carcajadas y no responden a la pregunta.

Lucía: El otro día un amigo hizo un chiste sobre eso... ¿no son dos hombres que tienen sexo?

Matías: Si... es un video... del Miguel y el Cogote se iama (...) no sabían que los estaban filmando (Anexo, Taller N°2, p.296)

Esta categoría emergente de los datos se relaciona con el poder masculino, e implica una forma de vincularse que tiene que ver más con la posición dentro del grupo y con expresiones de dominio, que con una manifestación de la elección sexual.

Damián agarra el muñeco de Matías, que tiene las piernas dobladas como si estuviera sentado, y lo coloca boca abajo, dejando la cola del muñeco en alto. Luego coloca su muñeco parado, detrás de la cola del muñeco de Matías, como si lo estuviera penetrando sexualmente. Los chicos se ríen. Luego Damián agrega el muñeco de Nicolás, cerca de la cabeza del muñeco de Matías, como si le estuviera practicando sexo oral. Los chicos se alborotan: “¿Se lo está puertearando!” “¿Si, lo está re bombeando!”. (Anexo, Taller N°1, pp. 294-295)

⁴⁷ Maxi Diorio es un bailarín del programa de televisión Soñando por Bailar que conduce Marcelo Tinelli. Las interacciones entre Tinelli y este personaje se basan en chistes en torno a que el bailarín tiene un pene muy grande, y es famoso por esta característica.

Ser el que “puerte” a otro, el que “apoya”, implica detentar una posición de poder con respecto al que “es apoyado” quien ocupa un lugar de sumisión. A través de estas expresiones, los chicos se refieren a “el que la tiene más grande” como Maxi Diorio, o “el que mete más miedo” reflejado en expresiones como: “*Dejáme entrá o te cago a trompada*” (Anexo, Taller N°1, p.281) o “*como no se caga muriendo*” (Anexo, Taller N°2, p.293).

Ser *el más potente* implica intimidar a los demás y, al mismo tiempo, no dejarse intimidar por nadie. La potencia masculina, y el respeto que conlleva, se convierten en un valor a defender y para ello deben hacer frente, aun en condiciones desfavorables, a todas las situaciones en las que su potencia es puesta en peligro, a fin de exhibirse como alguien que nunca tiene miedo.

Javier: ¿Y el otro día? (se dirige a Fabián) Se me paró uno así (señala con las manos una persona de tamaño muy grande)

Fabián: Veinte miedos tenías ¿no?

Javier: Que guá tené miedo ¿io? Cinco de gato⁴⁸ le metí... no se qué le dije y me pegó un trompadón (señala la boca), y ahí nomás le metí una de gato... después se iba, no quería peleá... le metí como cinco más...

Fabián: Ah, ¿pegas de gato? ¿Que no tenías miedo vos?

Javier: No, si que voy a hacer, era enorme, ¿que querés, que me le pare⁴⁹? (parándose para boxear) A vos si te me paro, a ese le pego de gato (Anexo, O.2, pp.21-22)

Los jóvenes también expresan la necesidad de remarcar su poder y limitar la autoridad de los demás en el marco de la experiencia institucional dentro del Centro P.F., respecto de los miembros del personal:

Matías: Naaa, encima éstos que no nos quieren pagá el cospel. Nos tuvimo' que vení caminando de Las Violeta'. (...)

Lucía: ¿Pero no tienen el ticket de carga para que les den la plata?

Matías: Si, pero me la dan despué... ma' vale que me lo den sino... (Agarra la pelota de papel para lanzarla) les tiro una granada (y arroja la bola de papel). (Anexo, Taller N°2, p.291)

⁴⁸ Utilizan la expresión “pegar de gato” o “meter una de gato” para figurar que golpean y se alejan del alcance del oponente.

⁴⁹ Parársele a alguien remite a hacerle frente activamente a una persona, en una pelea.

A través de las amenazas de violencia o el ejercicio de la misma, los jóvenes van construyendo sus subjetividades, dotadas de un poder que intenta hacer frente a la violencia que vivencian en las situaciones de desigualdad. Como señala Previtali (2011) la violencia “aparece entonces como un valor que garantiza masculinidades y subjetividades altamente valoradas en el entorno social en el que habitan” (p.40).

Esta autora, retomando los aportes de Reguillo, señala que las formas de violencia interpersonales y cotidianas a las que recurren los jóvenes pueden emerger como respuestas, a modo de reacción, revelación, rechazo, a violencias estatales e institucionales. Las violencias que ejercen estos jóvenes se entrelazan con las múltiples violencias institucionales de las que son objeto, y que han sido desarrolladas anteriormente en este trabajo: la violencia del encierro que cercena derechos y deseos, la violencia de una escuela que excluye y la violencia de una policía que opera restringiendo libertades.

La tercera estrategia de reconocimiento en la desigualdad que presentamos, es denominada con la categoría local de *practicar el choreo*, lo que permite a los jóvenes constituirse en lo que ellos denominan “ser un guaso choro”. Si partimos de las nociones de legitimidad e ilegitimidad (Previtali, 2011), la *práctica del choreo* adquiere sentidos contrapuestos en los discursos construidos por los jóvenes dentro del Centro P.F. Por un lado, *el choreo* cobra cualidades de actividad ilegítima cuando es significada desde la expresión “*echarse o mandarse un moco*”, íntimamente ligada a la idea de “hacer daño” y significada desde la oposición a “estar rescatado” y “laburar”.

Manuel: Somo' cuatro varone', (...) dos le salieron bien, mis hermanos más grandes 'tan rescatados'⁵⁰, son re laburadores, trabajan... todo, mi viejo también labura. Y dos le salimo' mal (se ríe) Mi hermanito e' moquero como io, o peor. (Silencio) No sé por qué habremo' salido así nosotros' do'... (Silencio) Capa' que por las biabas⁵¹ que le daba mi vieja...que nos daba... y dos le salieron bien, y dos solo hacemo' daño (se ríe) Pero los grandes re laburan...
(Anexo, Obs.Nº12, p.87)

⁵⁰ Se refiere a que sus hermanos se encuentran alejados de actividades delictivas.

⁵¹ Golpizas.

Más allá de la ilegalidad, los jóvenes reconocen las consecuencias que representa a nivel subjetivo el ejercicio de esta práctica, representadas por el sentimiento de persecución, la intranquilidad que significa el “haberse echado un moco” y la imposibilidad de defenderse cuando son acusados de hechos que no cometieron.

Federico: Si, después de eso no te quedás tranquilo más... ia no da pa' andá echando moco... dormís con un ojo abierto y el otro cerrado... 'tas re perseguido... porque cuando choreás te quedás perseguido, porque no sabés si te vio alguien, o si alguien te reconoció... no sabés si se van a meter de noche en tu casa a buscarte... vivís con miedo. Andas nervioso, no podé hacé nada, porque si te paran fuiste. ¿Pero por qué? No importa si no hisiste nada, por ahí una vieja te batió y te dicen subite al patruiero. (Silencio) (Anexo, Eta. N°11, p.254)

Por otro lado, las significaciones que dotan de legitimidad a la *práctica del choreo* aparecen vinculadas a la posibilidad de acceso a bienes económicos y los beneficios que dichos bienes permiten ofrecer a nivel del reconocimiento social.

Javier: Lleváme a mi... (en el auto)

Carlos (Psicólogo): No puedo, además vos sos re joven. Imagináte si yo tuviera tu edad... tendría mujeres, ya tendría mi auto y sino caminaría.

Javier: Que... si me hubiera quedado con la plata que no me quedé la otra vez tendría mi auto...

Carlos (Psicólogo): Hay que ahorrar, juntar y comprarse el auto. (Anexo, Obs.N°9, p.54)

En esta definición del *choreo* como práctica legítima también confluyen, por oposición, aquellas significaciones en torno a las alternativas laborales mal remuneradas y que presentan escasas oportunidades de crecimiento económico.

Lucía: ¿Y qué le gusta hacer a tu muñeco?

Ariel: Le gusta bailá... quiere ser bailarín de quarteto...

Verónica: ¿Y al tuyo Emiliano?

Emiliano: Le gusta choreá, pa' ganarse el porro del día (Risas)

Lucía: ¿Y a Mario Kempes que le gusta hacer?

Darío: Trabaja en la obra todo el día el gil (Risas) Naa, no sabe todavía... está pensando, va a i' viendo que hace... (Anexo, Taller N°1, p. 282)

Ser “bailarín o cantante de cuarteto” y “trabajar en una obra” desempeñando tareas de construcción, son algunas de las alternativas laborales que emergen en el discurso de los jóvenes. La diferencia radica en las posibilidades de reconocimiento social que se encuentran implicadas en estas tareas: ser un “bailarín de cuarteto” es una alternativa laboral que aparece vinculada a las posibilidades de crecimiento económico, ascenso y reconocimiento social, mientras que “trabajar en la obra”, si bien es reconocido como un trabajo, carece del rédito económico y del reconocimiento social que tiene el cantante cuarterero. De esta manera, la posibilidad de construcción de un futuro emerge íntimamente relacionada a la capacidad de ascenso económico y social, y *el choreo* como el medio que les permitiría llevarlo a cabo.

Matías: Io en el futuro puedo poné que tengo un hijo... ¿o no?

Lucía: Si, claro.

Matías: Muchos hijo'... uno con cada mujer (risas)

Verónica: Uh, pero los vas a tener que mantener a todos... es un montón de plata...

*Matías: Naa, si io voy a está choreando, ¿sabé que? voy a tené mucha guita*⁵². (Anexo, Taller N°4, p.328)

La problemática del delito aparece vinculada a una determinada manera de significar la realidad y, por ende, las estrategias de abordaje deben necesariamente contemplar estas construcciones significantes. Si bien el trabajo dentro del Centro P.F. no está focalizado exclusivamente en el delito, los miembros del personal reconocen que *el choreo* es significado por los jóvenes como un medio para la obtención de recursos económicos y que implica un estilo de vida particular.

Ese es el mensaje, ellos tienen incorporado el tema del robo, el tema del arrebato, muy como un estilo de vida. Ese es el trabajo de acá, empezar a mostrarles que hay otros estilos de vida, más saludables, y tan rentables como el que ellos creían tener como renta. Se trabaja desde ese punto... de educar. (Coordinador - Anexo, Eta.N°1, p.156)

Un aspecto que permite mantener la legitimidad del *choreo* consiste la normalización de esta práctica, es decir, naturalizarlo y hacerlo extensible a diversos ámbitos de la vida

⁵² Dinero.

cotidiana y a gran parte de la población. A partir de la normalización los jóvenes destacan que el acto de *chorear* es un recurso al que apelan los sujetos de diferentes edades y poderes adquisitivos.

Matías: (...) e' pirata del asfalto, y con la plata que hizo choreando se puso un supermercado pa' no choreá ma'... igual ese sigue choreando me parece...

Damián: Si... si se iena el supermercado con la mercadería que chorea... tiene toda la plata, tiene do' auto', el hijo tiene una pistera... una Yamaha⁵³ azul, tiene un mini cupe⁵⁴ también.

Lucía: Ahh le va bien con el supermercado...

Matías: ¡Con el choreo! A todo' los que chorean les va bien... (Anexo, Taller N°2, p.297)

Partiendo de la noción de poder simbólico, entendido por Bourdieu (2000) “como poder de construir lo dado por la enunciación, de hacer ver y hacer creer, de confirmar o de transformar la visión del mundo, por lo tanto el mundo” (p.68), y sin pretender dar sustento o justificar la *normalización del choreo* que llevan a cabo los jóvenes, consideramos válido reflexionar de qué maneras este enunciado de normalización forma parte del régimen de verdad de nuestra sociedad y, por tanto, de las relaciones de poder (Foucault, 1999).

En este sentido, resulta mucho más conveniente para el poder simbólico, o para el mantenimiento en el mismo de ciertos intereses, que sea un grupo reducido el que delinque, en este caso los “guasos choros”, y dirigir así toda la fuerza del sistema penal punitivo contra este grupo. Pero esta operatoria se apoya además en la validación obtenida del resto del entramado social, quienes van incorporando paulatinamente, y a fuerza de repetición de los enunciados que válidamente pueden circular, la figura de los “guasos choros” como el enemigo peligroso del que hay que defenderse. Sin embargo, los delitos cometidos por los sectores dominantes, en general vinculados a delitos económicos y tributarios pasan desapercibidos, tanto para la desaprobación y el rechazo social, como para la fuerza del sistema penal. (Zaffaroni, 2006)

⁵³ Marca de motocicletas.

⁵⁴ Mini Cooper: modelo de automóvil de la marca MINI, actualmente perteneciente al grupo económico BMW.

Este aspecto normalizador posibilita la legitimación del *choreo* que, para estos jóvenes, aparece como una herramienta que permite el acceso a una determinada calidad de vida y a la posibilidad de obtener reconocimiento social desde las condiciones de desigualdad en las que están sumergidos. Ser un “guaso choro” o “un negro que mete miedo” implica, al menos, ser alguien, ante el peligro de dejar de existir para una sociedad que no los reconoce en tanto seres humanos. En este contexto, posicionarse al menos como “un rival” es posicionarse en un lugar válido, en la medida en que, aunque sea desde la oposición, pueden detentar una cierta capacidad de acción.

Siguiendo a Pedrazzini y Sánchez (1996), se considera que los jóvenes no siempre se lamentan de su exclusión y que elaboran, en y desde el exterior, un nuevo contrato social, un vínculo nuevo basado en nuevas leyes, y nuevos valores. En relación a esta idea, de productividad desde la exterioridad, Duschatzky (1996) remarca que “hay también productividad en términos culturales, productividad que no implica independencia absoluta de las relaciones sociales de inscripción, pero tampoco se presenta como mero reflejo de ellas” (p.3).

Dentro de estos significados que se construyen desde la exterioridad, pudimos observar una serie de supuestos que denominamos con la categoría local de *los códigos de los guasos chorros*. Se trata de ciertas referencias que se agruparon bajo la denominación “códigos” ya que remiten a cuestiones ligadas a ciertas normas idiosincráticas y valores que para los jóvenes son incuestionables. Se trata de una construcción y circulación de sentidos que no llevan únicamente la marca de la carencia, sino que dan cuenta de estilos de vida diferentes y de la construcción de determinados espacios y lazos de reconocimiento social.

Es a partir de estos *códigos* que emerge una forma idiosincrática de determinar los comportamientos socialmente tolerables de los que no lo son, de demarcar la línea a partir de la cual el delito se constituye como tal, en tanto acción que debe ser castigada y reprimida.

Surge entonces, el rechazo rotundo ante determinados tipos de delitos, como el abuso infantil o la violación, que son diferenciados de manera radical respecto de la *práctica del choreo*.

José: El otro día un tipo, en barrio Las Palmas, parece que le dio una pastia a una nena y la tuvieron que interná. Parece que la había abusado. Y a los dos días estaba afuera el tipo...

Esteban: A los violines hay que matarlos a todos...

Miguel (Tallerista): Bueno, yo no diría tanto... pero hay que denunciar. (...)

Esteban: Primero lo cago a golpes y después lo denuncio (risas)

José: Ma' vale... (Anexo, Obs.N°14, pp.98-99)

Otro aspecto de *los códigos* tiene que ver con la relación particular que los jóvenes construyen en torno a los bienes de consumo: en la búsqueda de estos bienes simbólicos, que otorgan prestigio social, es que resulta legitimada la *práctica del choreo*. Sin embargo, a partir de la construcción de un nuevo contrato social elaborado a partir de la exterioridad, construyen una nueva forma de significar estos bienes, que adquieren cualidades de soportes de solidaridad y contención en las relaciones que construyen con sus pares.

Matías: (...) io cuando venían las visitas preguntaba: “¿A vo' te vinieron a visitá?”. “¿No? Bueno, tomá” y le daba lo que me traían a mí.

Lucas: Cla, armábamos todo, juntábamos todas las gaseosas y todo el bagayage⁵⁵ y repartíamos'...

Matías: “Ahí están las cosas, el que quiera sacá que saque”, repartíamos los bolsones. (Anexo, Eta.N°10, p.246)

Dentro del Centro P.F., en aquellos momentos en que opera la *lógica de la casa*, los chicos dan muestras en su accionar, de la capacidad de pensar los bienes materiales propios desde una perspectiva comunitaria, en donde lo propio es puesto, desinteresadamente, al servicio del grupo.

Daniel (coordinador) dice que él va a ir a buscar la película. Javier saca la billetera y dice. “Tomá, la pago io”. A lo que Daniel le responde: “No dejá... guardá para los cospeles que va a hacer falta”⁵⁶. (Risas) (Anexo, Obs.N°3, p.26)

⁵⁵ Del lunfardo: cantidad grande de cosas.

⁵⁶ Se refiere al hecho de que hoy no se conseguían cospeles, por lo que no tienen para darles a los chicos para que se vuelvan y, además, el auto de Daniel se rompió.

A partir de la construcción de estos *códigos*, las deudas materiales y las formas de responder frente a ellas, adquieren nuevas significaciones: existen determinadas deudas que los jóvenes consideran que hay que saldar indefectiblemente, mientras que, en otras circunstancias, aparece la posibilidad de irse sin pagar de un lugar o sacarle algo a alguien para obtener un beneficio. Uno de los chicos relata cómo se bajó de un taxi sin pagar y, sin embargo, fue al otro día a cortar pasto para devolverle a su hermano el dinero que le había prestado para salir (Anexo, Eta.Nº11, p.258).

En otras ocasiones, los chicos mostraban una gran preocupación por devolver pequeñas cosas que eran de otros. Si bien se trata de objetos de escaso valor económico, en el marco del Centro P.F., el “devolver aquello no es propio” adquiere un valor simbólico que se constituye en una norma.

Uhh ¡me quedé con el encendedor del otro guacho! ¿Ya se fue?” (Se refiere a Manuel). Le decimos que todavía estaba con Carlos (psicólogo) cuando salimos. Nos responde: *“Bue, se lo doy cuando vuelva”*. (Anexo, O.11, p.80)

Otro de los denominados *códigos* que se observa en el discurso de los jóvenes tiene que ver con la idea de que “en el barrio no se roba” (Anexo, Eta.Nº11, p.255): a partir de esta premisa, el barrio en el que han crecido se constituye en un lugar de pertenencia que se erige como espacio social a defender. Este espacio social no aparece sólo como lugar geográfico, sino como una representación resultante de variadas experiencias a lo largo de sus vidas. El barrio remite a ciertas significaciones que contienen una dimensión existencial para los jóvenes, dado que se trata de un espacio construido subjetiva y socialmente, con el que mantienen una vinculación emocional muy fuerte. (Ortiz Guitart, 2004)

En este contexto, marcado por relaciones sociales basadas en la desigualdad, los jóvenes en situación de conflicto penal desarrollan dos movimientos: por un lado, la emergencia de los *códigos de los guasos choros*, ligada a un movimiento instituyente; por

otro lado, el desarrollo de *estrategias de reconocimiento en la desigualdad*, relacionado a un movimiento instituido.

Los *códigos de los guasos choros* se consideran un movimiento instituyente, en tanto escapan a lo establecido por las relaciones sociales reguladas por los macro poderes, e implica la construcción de nuevos contratos, nuevas significaciones y normas que establecen lo correcto y lo incorrecto, lo permitido y lo prohibido, en prescindencia de otras normas valoradas por otros grupos sociales. En este sentido, se trata de desanudamientos del poder (Fernández, A., 2008), de construcciones que desobedecen las pautas establecidas por sectores dominantes, erigiéndose como contraconductas (Foucault, 2006) en tanto se oponen a la forma de conducir/se y ser conducido imperante.

Por otro lado, consideramos el desarrollo de *estrategias de reconocimiento en la desigualdad* como un movimiento ligado a lo instituido, en tanto se encuentra anudado, en cierto sentido, a los centros de poder. Se trata de intentos de revertir relaciones de dominación, pero que no salen del círculo objetivante de este tipo de relaciones sociales, a la vez que responden a la necesidad de ciertos intereses de contar con un grupo “enemigo” a quien responsabilizar de la violencia de toda la sociedad.

Mediante las *estrategias de reconocimiento social en la desigualdad*, los jóvenes buscan permanentemente la reivindicación social, a partir de convertir en elementos de poder ciertas atributos ligados a su supuesta peligrosidad. Así, las posibilidades de resistencia de los jóvenes implican un trabajo continuo de reelaboración de las significaciones de las que son portadores. Ante las situaciones de desigualdad y exclusión desarrollan nuevas vías para la obtención de reconocimiento: *exhibirse como el más potente, el que mete miedo, el que echa moco*, lo que les permite constituirse a partir de la poderosa figura del “guaso choro”.

6.3.2. Vínculos de reconocimiento social en la diversidad.

Con la categoría local de *vínculos de reconocimiento en la diversidad*, hacemos referencia a aquellas *modalidades vinculares* en las cuales cada sujeto le reconoce al otro la posibilidad de acción, de habla, de participación, en un plano de equidad que no suponga el borramiento de las diferencias. En este sentido, la *lógica de la casa*, como línea instituyente en la modalidad de trabajo en el Centro P. F., se erige como posibilidad de *reconocimiento social* basado en el respeto por la diversidad, que configura formas de vincularse por fuera de la violencia que, en general, tiñe las trayectorias de los jóvenes en situación de conflicto penal.

Las estrategias que los jóvenes despliegan en el contexto de desigualdad, muchas veces carecen de sentido en el contexto del Centro P.F., puesto que la construcción de vínculos basados en la *confianza*, la *contención afectiva* y el *sentido de pertenencia*, contribuyen a que puedan encontrar reconocimiento social sin tener que acudir a dichas estrategias.

La diversidad implica movimiento y multiplicidad, tal como lo plantea Duschatzky (1996) “el reconocimiento de la diversidad no puede ser la actitud misericordiosa frente al distinto, al que intentamos reinstalar en la órbita de los valores legitimados, sino la consideración de un ‘otro’ con el que ‘completamos’ nuestras humanidades.” (p.4) Vincularse desde la diversidad implica considerar la diferencia como posibilidad de enriquecimiento y de encuentro, y no en términos de un elemento distorsivo que es necesario anular o eliminar.

Los miembros del personal plantean el espacio del Centro como “una casa” y, específicamente, señalan que “la casa es de los chicos”, y esta definición se constituye en la base para el desarrollo del *sentido de pertenencia* por parte de los jóvenes:

Los espacios de la casa, son los espacios de todos, son espacios de los chicos... la casa es de los chicos, la decoran ellos, ponen ellos las fotos donde les gusta. Creo que esa vivencia, de que la casa no es un espacio donde ellos vienen y están como de prestado, y que alguien va a

decir por donde tienen que moverse, hacia dónde tienen que ir, hacia donde no; creo que está bueno porque es lo que va a generar en los chicos un sentimiento de pertenencia y por supuesto de confianza. Aquí pueden decir algunas cosas porque es su lugar. (Coordinadora-Anexo, Eta.Nº3, p.177)

En este proceso de definición del Centro como lugar de pertenencia de los jóvenes, cobra especial importancia las características del espacio físico en el que se trabaja, como basamento material para desarrollar la apropiación del lugar en un sentido simbólico.

(...) llegar de un lugar así, con esas características, a un lugar común, a una casa común, porque acá no hay nada más que un cartel, es una casa como la tuya o la mía, en un barrio de clase media, sin rejas, sin policías... (Psicólogo- Anexo, Eta.Nº5, p.203)

Esta manera de definir el lugar implica la posibilidad de ofrecerles a los jóvenes un espacio estructural y simbólicamente diferente a los que ellos están acostumbrados producto de su trayectoria judicial; un espacio donde lo que prima no es la vigilancia y el castigo, sino la libertad de circulación y movimientos, así como la posibilidad de elegir actividades según sus preferencias. Estas particularidades permiten que los jóvenes puedan ir, paulatinamente, desprendiéndose de los sentidos judiciales, para interpretar su experiencia en el Centro a la luz de nuevas construcciones significantes.

(...) si bien es cierto que es un Centro, pero no deja de ser una casa, eso es lo importante, que todos los que trabajamos acá nos sentimos como parte de una familia, y es lo que al chico también se le hace sentir: vos vas a una casa, no vas a un centro educativo con todo lo que significa la palabra en sí, vas a una casa donde vos te vas a sentir cómodo, por eso la cuidás, por eso sos parte de ella, sos una persona respetada dentro y sos una persona escuchada sobre todo. (Tallerista- Anexo, Eta.Nº6, p.209)

El *sentido de pertenencia* adquiere visibilidad en los discursos que construyen los jóvenes sobre el Centro P.F., especialmente, frente a personas identificadas como “ajenas al Centro”. Así, desde nuestra condición de “extranjeras” pudimos observar la apropiación que los chicos llevan a cabo de este espacio social particular, dado que fueron ellos quienes nos mostraron el lugar y nos relataron las actividades que realizan allí como si se tratara de su propia casa, ofreciéndonos el producto de su trabajo que sienten genuinamente propio.

Lucía: ¿Ustedes mantienen la huerta?

Javier: Sí, tenemos de todo... si usted se quieren llevar algo pa' cocinar saquen nomá.

Lucía: Bueno, gracias. (Anexo, Obs.Nº1, p.13)

El *sentido de pertenencia* puede entenderse entonces como la subjetivación de un determinado espacio social y, por tanto, “permite analizar como algo abstracto y genérico, se convierte en lugar gracias a la experiencia y a la acción de los individuos que, viviéndolo cotidianamente, lo humanizan y lo llenan de contenidos y significados” (Ortiz Guitart, 2004, p.163) Así, la movilidad de jóvenes por los espacios del Centro, la identificación que realizan asociando el Centro a lugares familiares como “*la casa de mi tía*” (Anexo, Devolución, p.378), la posibilidad de cuestionar normas y reconstruirlas conjuntamente, la elección de qué cuadros y fotos llenarán las paredes y la apropiación de los productos realizados allí, van habitando el Centro P.F y significándolo conjuntamente con los miembros del personal.

Esta definición del Centro entendido como “la casa”, basada en la idea de un lugar de *pertenencia*, se apoya, fundamentalmente, en el desarrollo de la *confianza mutua* entre los jóvenes y los miembros del equipo técnico.

(...) yo creo que la impronta del lugar, en el sentido de buscar la desinstitucionalización, de tener un lugar que sea referencial, que sea de confianza, que aunque el chico no venga al taller todos los días, pero que venga (...) cuando tiene el problema. Y mirá, ese día si el loco no tiene ese lugar capaz que sale y chorea, o pasa algo ese día y en una de esas viene acá y hace una descarga. (Psicólogo- Anexo, Eta.Nº5, p.204)

La posibilidad que tienen los jóvenes dentro de este espacio de cuestionar las normas (Anexo, Obs.Nº10, p.68), da lugar a intercambios con los miembros del personal en un plano de respeto mutuo, lo que va generando en los chicos el sentimiento de *confianza* respecto de los adultos y el valor que éstos le otorgan a su palabra. Así, la confianza se construye en torno al espacio y a los otros sujetos y, en algunas oportunidades, es depositada en algún miembro en particular.

Lucía: ¿Y fuiste a ver a algún médico?

Federico: Naa, si vino solo que se vaia solo... (Silencio) Naa, si fui... al Dispensario Don Bosco, ahí donde vive el vecino Carlos (el psicólogo)... (Anexo, Eta.Nº11, p.255)

“El vecino” aparece significado por los jóvenes como una figura dotada de familiaridad y protección, y se encuentra ligado al barrio que es considerado un fuerte espacio de pertenencia para ellos. La asociación del Centro con la “casa” y de los miembros del personal con “la gente del barrio” da cuenta de la construcción de *confianza* y de un sentimiento de pertenencia al vínculo (Puget, 2000).

Puget (1995) considera que, en el seno de los vínculos, los sujetos tienen la necesidad de ser reconocidos, y plantea que ese reconocimiento “podrá satisfacerse momentáneamente cuando el otro esté ubicado en la posición de ‘pensar al sujeto, oírlo, mirarlo, escucharlo, tocarlo’” (pp.422-423). Así, para el establecimiento del vínculo, un elemento que adquiere fundamental importancia es el contacto corporal con los jóvenes, en tanto se constituye en una muestra de cariño y *confianza*, al tiempo que excluye el temor y la violencia como instrumentos para vincularse. Cuando los miembros del personal ponen en juego el contacto físico espontáneo, desligado del miedo y la cautela, los jóvenes se ven interpelados a abandonar la postura de sujetos temerarios y recelosos para acercarse a los demás desde la confianza y el afecto.

Julia: El Fabri es un chico nuevo. Bueno, nuevo para acá, tiene trece años, pero yo lo conozco desde los diez. Yo ya sabía cómo era, que no se compromete mucho con nada. (...) Pero cómo yo ya lo conocía, apunté para el costado del cariño, del contacto corporal, a tocarlo, abrazarlo. El otro día fuimos al cine y me contó que de ahí se iba a ir a comprar unas zapatillas. La siguiente vez que vino, me trajo el ticket de las zapatillas, un ticket del Dino, que hay un outlet de zapatillas. Nosotros no le pedimos eso, pero él me lo trajo igual, porque me lo quería mostrar. (Coordinadora- Anexo, Obs.Nº19, pp.127-128)

La apertura a un vínculo nuevo siempre supone incertidumbre, puesto que hay un encuentro con lo diferente del otro, en donde algo inédito se suscitará (Puget, 2011). Si en el encuentro las diferencias no son abolidas, sino procesadas, toleradas, sin perder la

singularidad de cada uno, se podrá ir construyendo un vínculo en el seno del cual poder devenir sujetos.

Yo tampoco puedo venir a hacerles un floripondio teórico vital de que no, que es la maravilla de la vida, que esto, que lo otro, porque el loco tiene una realidad precisa. Yo creo que si podemos hablar, de manera tal que ellos perciban que hay un respeto por ellos, pero no respeto de “hace lo que quieras”, “sos el mejor”, “la sociedad es la culpable”... no. Todos tenemos que ver... un poco cada uno. Y ellos responden, ellos responden, vienen y escuchan. (...) se encuentran en un lugar de confianza, de toda la institución, no hablo solamente de mí, sino de toda la institución. (Psicólogo- Anexo, Eta.Nº5, p.205)

Los *vínculos de reconocimiento social* implican un componente afectivo ligado a la *contención* e íntimamente relacionado con el sentirse protegido y parte de un espacio social determinado. Esta contención difiere claramente del sentido atribuido en la lógica judicial, vinculada al encarcelamiento, la persecución y vigilancia policial.

(...) los chicos que infringen la ley, de alguna manera, necesitan una contención, esa contención siempre se la vio desde el punto de vista más bien carcelario. (...) Proyectos como este, que tratan de alguna manera de sostener al joven en libertad me parece que es a donde hay que apostar, porque uno no puede tener una mirada punitiva. (Psiquiatra- Anexo, Eta.Nº4, p.185)

La *contención afectiva* se dirige a brindar tranquilidad a una trayectoria signada por la inestabilidad y la violencia, otorgándole al joven un espacio para que plantee sus problemáticas cotidianas. El tipo de contención que los miembros del personal les ofrecen a los jóvenes se basa en el reconocimiento del otro como un semejante con el que, además, existe un vínculo afectivo. Así, interpelan a los chicos por medio de identificaciones con su persona y sus seres queridos:

Daniel: Portense bien el fin de semana...

Javier: Sí, ¿Por qué decís eso si yo siempre me porto bien?

Daniel: Siempre les digo eso... como se lo digo a mi hijo cada vez que lo saludo... que se porte bien, que se cuide, que no haga cagadas.

Javier: Ahhh bueno. (Anexo, Obs.Nº1, p.15)

La apelación a los afectos se torna en acontecimiento en la trayectoria socioeducativa de los jóvenes, en tanto desarticula los sentidos tradicionales que ellos asocian con transitar por una medida judicial: “un acontecimiento produce un cambio en el orden del sentido, y por esta razón se efectúan nuevos posibles, que exigen otras formas de interrogación” (Méndez, 2011, p.241). Este cambio de sentido deviene en interpelación eficaz, y los jóvenes acuden al Centro, en parte, porque encuentran allí otro modo de vincularse.

Muchos vuelven espontáneamente, después de ser mandados por la justicia, por ejemplo, en casos de entrega en guarda (cuando la causa está resuelta): “*Vienen y te dicen: ‘Acá me escuchan’, o a veces vienen por problemas a pedir ayuda ‘Vengo porque me estoy por mandar una cagada’...*”, cuenta Daniel. (Coordinador- Anexo, Informe N°1, p.344)

Nicolás: además vo’ acá vení y te descargá todo, podé hablá cosa’ que en la caie no. En otros lado’ no podé contá las cosa’... acá venimo’ y descargamo’ todo. (Anexo, Devolución, p.378)

Desde la *contención afectiva*, por medio del diálogo y las actividades en los diferentes talleres, los miembros del personal abordan situaciones que vinculan las necesidades concretas de los chicos en relación a la situación de conflicto penal que cada uno atraviesa.

El chico viene y te dice: “Mirá, robo porque los changos se juntan en la esquina y ya me están tirando la bronca porque no pongo para el vino, porque le quiero regalar un pantalón a mi novia y no sé de dónde voy a sacar plata...” vienen y te lo cuentan. Entonces ahí empieza el trabajo, voy y hablo con Carlos: “Che loco, lo reforcemos”, hay que hacerle entender que un pantalón no le puede comprar, le puede comprar una rosa y hacerle ver cuál es el valor. (...) por ahí en la clase de arte le arma un cuadrito, una estatua y se va con algo, lo sacamos de la necesidad de tener que salir a robar para regalarle algo a la novia. (Tallerista- Anexo, Eta.N°7, p.224)

De lo que se trata, es de evitar que el joven se encuentre en soledad frente las problemáticas de la vida cotidiana y, muchas veces, el trabajo consiste en acompañarlos y que puedan compartir con alguien esta situación y no tanto en la resolución del problema. Cuando el trabajo de *contención afectiva* se implementa en situaciones relacionadas al delito, el objetivo es que los jóvenes asuman responsabilidades. No se trata de imponer conductas

desde un sistema de valores que les son ajenos a los chicos, sino de que ellos puedan tomar contacto a través del diálogo con los sentidos que le atribuyen a sus actos.

Julia relata el caso de uno de los chicos que asiste al Centro y se robó un chupetín del kiosco de al lado: *“Entonces le fuimos hablando para que fuera a pagar el chupetín y a pedir disculpas. Estuvimos cinco días hablándole porque al chico le daba más vergüenza pedir disculpas que haber robado. No podés robarte un chupetín... ¡y menos al lado! No lo podía devolver porque ya se lo había comido, pero finalmente fue lo pagó, pidió disculpas y quedó todo bien con la vecina.”* (Coordinadora- Anexo, I.R.3, p.354)

La *contención afectiva* no solo adquiere un sentido vertical, es decir que los miembros del personal contienen a los jóvenes, sino que también tiene lugar en la horizontalidad de los vínculos entre pares dentro del Centro. Muchas veces, los miembros del personal recurren a los chicos que hace más tiempo que asisten al establecimiento, y que han logrado atravesar situaciones difíciles, y les solicitan que contengan a sus compañeros, apelando a los códigos solidarios y recursos que los jóvenes detentan.

Por ejemplo, el caso de uno de los chicos que cumplió años y andaba muy angustiado porque venía su cumpleaños, no tenía plata y estaba con toda la ansiedad de querer festejar o comprarse algo, y no tenía un mango. Y la pasó sin un mango, y hasta vino acá y me dijo: “Dani, es mi cumpleaños y estoy a punto de mandarme una macana”. Y empezar a laburar eso, (...) Bueno, y la pasó. Al poco tiempo teníamos otra situación igual con otro pibe y le digo: “Che, vení, ¿te acordás lo que te pasó a vos? Bueno, le está pasando a él, ¿le das una mano?” Y me dice que sí...y se pone él... Bueno, hasta esa comunicación, que se ayuden entre ellos desde lo positivo. (Coordinador - Anexo, Eta.Nº1, p.158)

Dentro de las dificultades para implementar estrategias de *contención* en el caso de los jóvenes en situación de conflicto penal, los miembros del personal reconocen que a nivel estatal, hay ciertas carencias en materia de políticas públicas, que impiden asistir a los chicos en determinadas situaciones relativas a carencias familiares o sociales.

(...) hay recursos con los que no contamos, a veces no tenemos algunas alternativas. Por ejemplo, si el chico no quiere volver a la casa, porque tiene quilombos, no tengo la opción de decirle que, acá a la vuelta, hay un lugar para que él duerma. Acá pueden estar hasta las 4 de la tarde, y si le pasó algo a las 5... hasta el otro día yo no me entero. Y si le pasó un viernes... olvidate. (Coordinadora - Anexo, I.R.5, p.363)

Estas situaciones permiten visibilizar la necesidad de contar con una política integral en el abordaje de la problemática que involucra a los jóvenes en situación de conflicto penal, que no puede apoyarse únicamente en la construcción de vínculos, sino que requiere la implementación de medidas que contemplen las diferentes necesidades y derechos de los chicos. En especial si consideramos que los vínculos de reconocimiento en la diversidad constituyen una línea instituyente, una incipiente forma de abordaje, que se entrecruza con lineamientos instituidos, con crisis gubernamentales, con vaivenes políticos, que no favorecen sino la desintegración de este tipo de iniciativas.

Souto de Asch (1993), siguiendo los desarrollos de Fernández, A., sostiene que “la transversalidad, como forma de atravesamientos múltiples, rompe la diferencia adentro-afuera y cuestiona la conceptualización de una identidad y estructura propia de cada uno de ellos.” (p.142) En este sentido, consideramos relevante remarcar la relación inmanente que mantiene en Centro P.F. con los demás organismos estatales, y los atravesamientos sociales, históricos y políticos que signan la construcción de vínculos en el marco de esta medida alternativa al encierro.

6.4. Cuando la Incertidumbre atraviesa lo Institucional

*Me 'toy buscando solo, acepto lo que dios me manda
me quejo del sistema me quejo del que habla baba
de toda' esas persona que tienen la lengua larga
yo se la wa' cortá vayan buscando un implante
porque dejé de estudiá ahora me llaman ignorante.
CFC, Mirá pa.*

Para comprender las construcciones de sentido que elaboran los sujetos y los vínculos que tienen lugar dentro del Centro P.F., es necesario atender al contexto social más amplio del que el establecimiento forma parte. Todo proceso subjetivo, implica una dimensión socio-histórico-política: “La subjetivación no puede situarse en el campo de la individualidad, porque su producción es siempre social y colectiva, aunque estos procesos permanezcan ocultos” (Méndez, 2011, p.274).

Cuando los procesos sociales, políticos e institucionales se tornan virulentamente inestables, con cambios subrepticios e inesperados, los atravesamientos que operan en las realidades de un establecimiento o un grupo particular adquieren mayor visibilidad. Estos períodos críticos permiten hacer visible lo que siempre estuvo allí: la relación de inherencia que mantienen micro y macro realidades, la imbricación profunda de textos y contextos. (Fernández A., 2001).

Durante el transcurso del trabajo de campo tuvieron lugar una serie de cambios a nivel organizacional dentro el Centro y en el contexto político municipal y provincial, que repercutieron en el desarrollo del trabajo dentro del establecimiento, implicaron una reorganización de las actividades, y contribuyeron a que se produzcan dificultades en el mantenimiento de la *lógica de la casa* y de la *identidad* y el *estilo institucional* planteado desde dicha lógica. Así, se fue delineando un período de crisis dentro del Centro P.F.

Este periodo permitió visibilizar la importancia de la continuidad y la estabilidad en el modo de abordaje de la problemática de los jóvenes en situación de conflicto penal, en especial si se ponderan las particularidades de las trayectorias socioeducativas de los chicos que asisten al Centro. Se trata de trayectorias que, generalmente, se encuentran atravesadas por diversas discontinuidades: abandono o expulsión de las escuelas, períodos en encierro alternados con períodos en libertad, ocupaciones laborales inestables y mal remuneradas, y situaciones familiares complejas.

En el marco de este trabajo, la noción de crisis es utilizada como un concepto analítico para pensar la manifestación de diversas urgencias, desconciertos y temores, que se generaron a partir de estos cambios. Enriquez (2005) advierte que la crisis produce sufrimiento por la pérdida de referencias identificatorias y de previsibilidad respecto del porvenir, sin embargo “si estas mismas personas viven la crisis en profundidad, podrán movilizar fuerzas que les van a permitir, aunque sea tardíamente, salir de la crisis”. (p.49)

Se desarrollan a continuación algunos eventos que se constituyeron en factores que favorecieron dicha crisis: (a) el cambio de gestión gubernamental y municipal, (b) el cambio en la coordinación del Centro P.F., y (c) los cambios internos generados por el incremento de personas que trabajan en el Centro.

6.4.1. Los nuevos mandatarios: cambios de gestión provincial y municipal.

En diciembre de 2011, con la retirada de la antigua gestión y la asunción de un nuevo equipo gubernamental, surgieron dificultades que estuvieron vinculadas, fundamentalmente, con demoras en la asignación del presupuesto destinado al Centro P.F. Uno de los principales inconvenientes producidos por estas demoras fue la imposibilidad de brindarles a los jóvenes los cospeles/tarjetas⁵⁷ para que puedan asistir a los talleres en el establecimiento.

⁵⁷ Se implementó un sistema de tarjeta magnética en el transporte urbano de pasajeros que sustituye el pago con los cospeles tradicionales.

Se configuraba, entonces, un escenario sumamente contradictorio: se sostenía económicamente el espacio físico del Centro P.F. así como los sueldos de los miembros del personal, sin embargo, no se destinaban los recursos mínimos para brindarles a los jóvenes el medio de transporte para que pudiesen asistir a realizar los talleres que les fueron asignados. Si bien el instrumento institucional seguía en funcionamiento, perdía sentido con la ausencia de los jóvenes, quienes son los destinatarios de esta medida judicial.

Ante este escenario de inestabilidad e incertidumbre, los miembros del personal implementaron soluciones provisionarias con la intención de mantener la continuidad en el trabajo; sin embargo, la situación fue percibida por los jóvenes quienes manifestaron su abiertamente su enojo y malestar:

Julia: Bueno, como ya les dije a algunos, está complicada la cosa, no tenemos cospeles para darles y ahora tampoco tenemos el auto...

Javier: Pero si está la chata... (Refiriéndose al vehículo particular de uno de los talleristas)

Julia: No, pero la chata es de Fabián, y no podemos llevarlos en autos nuestros porque el seguro no lo cubre. (...) decidimos que en lo que queda de marzo y abril van a venir una vez por semana y van a hacer la huerta y alguna actividad, y que los talleres comenzarán recién en mayo. (Anexo, Obs.Nº10, p.64)

Sebastián: Así no va... ¿hasta cuando vamo' a tené que pagá nosotros los cospeles? (Anexo, Obs.Nº9, p. 59)

Si bien los jóvenes saben que el Centro se encuentra ligado a la institución justicia y que asisten allí para cumplir con una medida judicial, la dependencia económica, organizativa y legal que el establecimiento tiene respecto del Estado no es tan clara para ellos. Así, las dificultades presupuestarias y las limitaciones de dinero, tiempo y espacio, son interpretadas por los jóvenes como expresiones de rechazo por parte de los miembros del personal: “no nos quieren pagar el cospel” o “no nos quieren llevar a casa”.

Otra situación problemática, relacionada con el cambio de gestión provincial, fue la disposición de las nuevas autoridades gubernamentales de cerrar el Centro durante el mes de enero, aún cuando los miembros del personal habían planificado mantenerlo abierto y realizar

una serie de actividades recreativas para los jóvenes. Esta decisión afectó, directamente, la continuidad y estabilidad en las modalidades de trabajo y repercutió en los vínculos dentro del establecimiento.

Amalia (Psiquiatra): El Centro sigue abierto en enero ¿no? ¿O cierra?

Daniel (Coordinador): Por ahora no, las vacaciones están organizadas como para que no cierre.

Amalia: Claro... porque no podemos dejar a los chicos sueltos... algunos tienen problemáticas muy urgentes. (...)

Daniel: No, además es una falta de respeto que ingresen chicos en diciembre y no tengamos actividades... ¿qué les vamos a decir?: “¿vayan a su casa porque no hay propuesta?” (Anexo, Obs.Nº7, p. 51)

El Centro retomó sus actividades en el mes de febrero, pero con serias dificultades por la demora en la asignación de recursos, ante lo cual, los miembros del personal implementaron lo que ellos denominaron como “plan de emergencia” (Anexo, Obs.Nº15, p.107) que implicó una reducción en el dictado de los talleres. Pese a los intentos realizados por los miembros del personal para sostener la modalidad cotidiana de trabajo y el desarrollo de las actividades, los inconvenientes producidos durante este período de crisis fueron afectando los vínculos entre los ellos y los jóvenes, dificultando el proceso, siempre permanente, de construcción de un espacio de *confianza mutua*.

Javier: Caiate que ustedes nos re versearon con la pileta, con el fútbol, con el gimnasio... (Va contando con los dedos cada uno de los reclamos)

Julia: No, pará Javier. Eso ya se los explicamos bien a todos, pero se los digo de vuelta: A nosotros nos obligaron desde el Estado a cerrar el centro en enero. Por eso no pudimos hacer la pileta como el año anterior. Y lo de fútbol ya te dije, “vos vení tal día y te anotamos” pero no viniste, y nosotros no podemos ir y agarrarlos de los pelos y llevarlos a fútbol. (Anexo, Obs.Nº10, p.68)

Por las particularidades en las trayectorias socioeducativas de los jóvenes, el temor a ser rechazado o defraudado adquiere especial relevancia y se manifiesta en las modalidades vinculares que establecen con los adultos dentro del Centro. Así, una vez desarrollado un vínculo de confianza con los miembros del personal, los chicos consideran que todo lo que se

les prometa será cumplido; cuando las limitaciones materiales u organizativas impidieron la realización de ciertas actividades pautadas previamente, se sintieron ofendidos y defraudados, y los miembros del personal son calificados como “verseros” ante la imposibilidad de cumplir con lo pactado.

Sin embargo, es importante destacar que, dentro de este espacio social, los jóvenes saben que tienen la posibilidad de expresar el descontento ante dichas situaciones y ejercen ese derecho, por lo que consideramos que este deterioro no llega a socavar la base de confianza que caracteriza a la *lógica de la casa*, que se conserva aún en los momentos de crisis.

6.4.2. Entre lo vincular y lo administrativo: cambios en la coordinación del Centro.

En junio de 2011 tuvo lugar un cambio en la coordinación del Centro P.F.: el encargado del lugar fue asignado a otro establecimiento, los miembros del personal escogieron a los nuevos coordinadores y dos de los talleristas asumieron la co-coordinación.

Los nuevos coordinadores, quienes previamente desempeñaban el rol exclusivo de operadores y talleristas, adquirieron nuevas responsabilidades relacionadas a tareas de gestión y coordinación, lo que generó, por contrapartida, que tuvieran menos disponibilidad para el despliegue de la función continente y vincular. El coordinador del Centro reconocía, de manera apesadumbrada, que el hecho de asumir este nuevo rol le había quitado tiempo que antes dedicaba a estar junto a los chicos:

Daniel (Coordinador): Si, yo me hago cargo de la ausencia mía de este año...

Lucía: ¿Por qué ausencia?

Daniel: Y... ausencia en cuanto al trabajo con el pibe...

Lucía: Bueno, pero es por estar presente en otro lado, en el que también hace falta estar presente, porque los chicos lo necesitan... me parece que no lo tenés que tomar así.

Daniel: Si, yo soy muy exigente conmigo mismo... por eso tengo una úlcera (risas) (Anexo, Devolución, p.404)

Las reorganizaciones dentro del establecimiento tuvieron repercusiones a nivel vincular, generando una serie de dificultades en la función continente que los miembros del personal brindan a los jóvenes. Así, los nuevos coordinadores, quienes tienen una extensa trayectoria laboral en el trabajo directo con los jóvenes, asumieron responsabilidades relacionadas a tareas administrativas y de gestión, lo que implicó una reducción en el número de personas dedicadas a la tarea de contención y establecimiento de lazos con los chicos.

6.4.3. La oficina en casa: incremento de las personas que circulan por el Centro.

Otro evento que propició el desarrollo de cambios en el contexto institucional del Centro P.F., fue el incremento en el número de personas que circulaban por el establecimiento. Durante el año 2012, luego del cambio de gestión, comenzaron a trabajar en el lugar distintas personas dependientes de la SeNAF, pero que no formaban parte del personal estable del Centro P.F. Además, se fueron incorporando, como pasantes, alumnos de distintos establecimientos educativos de nivel terciario y universitario.

Con estas nuevas incorporaciones, los jóvenes comenzaron a percibir modificaciones y a manifestar su incomodidad frente a tales cambios. Cuando los chicos llegaban al Centro, y las salas se encontraban ocupadas por personas dedicadas a tareas administrativas, llenando papeles y redactando informes, percibían un ambiente más vinculado a la idea de oficina y, por lo tanto, la noción general de “una casa”, y particular de “la casa de los chicos”, se desdibujaba.

El malestar se acrecentaba, especialmente, cuando los chicos no conocían a algunos adultos con los que se encontraban dentro de la casa, lo que parecía reavivar en ellos la desconfianza que acarrearán de experiencias previas. Uno de los chicos señaló, respecto de dos personas que se encontraban trabajando en una de las salas del Centro:

Matías: Me da una bronca las viejas de acá al lado... te miran así... como perdonándote la vida... (Anexo, Taller N°4, p.323)

La realización de tareas administrativas, las reuniones de equipo y la redacción de informes remiten a la idea de trabajo que se realiza en tribunales o en los establecimientos educativos formales. De este modo, los jóvenes perciben no solo el desdibujamiento de la *lógica de la casa*, sino también la prominencia de las *lógicas judicial y pedagógica*.

Estos eventos repercutieron en los vínculos entre los sujetos dentro del establecimiento y tuvo lugar una disminución en la asistencia de los jóvenes, así como sentimientos de frustración y agobio manifestados por los miembros del personal. Paulatinamente, con la asignación del nuevo presupuesto, la reorganización a partir de las nuevas funciones asumidas por los coordinadores, y el comienzo de los talleres, la *lógica de la casa* fue recobrando espacios, y los jóvenes comenzaron a asistir nuevamente de manera asidua. Este proceso fue vivenciado por los miembros del personal como la recuperación de una continuidad perdida:

Daniel señala que, si bien hay oscilaciones, existe una continuidad en el trabajo: “*Tenemos cierta continuidad en la discontinuidad... es una continuidad discontinua*”. (Coordinador - Anexo, Informe N°8, p.370)

En los momentos de crisis la inestabilidad y la discontinuidad en la modalidad de trabajo configuran una *experiencia institucional* en la cual los vínculos construidos en base a la *confianza*, el *sentido de pertenencia* y la *contención afectiva*, se ven afectados y emergen los temores y desconfianzas que los jóvenes acarrean de experiencias institucionales previas. Es en esta “continuidad discontinua” que se van constituyendo nuevas *modalidades vinculares*, nuevas formas de lazo social, a partir de las cuales se construye la *experiencia institucional* de los sujetos dentro del Centro P.F.

6.5. Desaprendiendo a partir de la Experiencia y el Encuentro

*No recibo más que golpes y son duras las palizas
y lo malo te hipnotiza pero no he perdido todo
lo vamo' a intentá de nuevo,
pero ahora a nuestro modo y qué lo que...
CFC, No renunciaré*

La presente propuesta de análisis no desconoce el entrecruzamiento de la propia subjetividad con la complejidad del contexto y de la problemática que abordamos. Por lo tanto, reconocemos que se trata de “una propuesta” de análisis particular y que pueden desarrollarse otras múltiples miradas respecto de esta temática. Poner en palabras estas implicancias permite tomar conocimiento tanto de nuestras limitaciones como de nuestras potencialidades (Correa, 2011).

La realización del trabajo significó un arduo recorrido de indagaciones y reflexiones sobre aspectos tanto teóricos como prácticos pero, fundamentalmente, sobre aquellas cuestiones éticas que atravesaron nuestra labor dentro del Centro P.F. Frente a un campo de problemáticas que se configura como una experiencia inédita en nuestro proceso de formación como futuras profesionales de la psicología, fue necesario repensar nuestros saberes científicos y nuestras prenociones sobre los jóvenes en situación de conflicto penal. Muchas de estas prenociones son producto de nuestra pertenencia a una determinada clase social y al ámbito académico de la universidad. (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2008)

Vázquez García (2002) señala que el investigador no sólo debe explicitar los determinismos sociales que, como sujeto empírico comparte con los agentes que estudia, sino que además es necesario “exteriorizar los sesgos, muchos más insidiosos, introducidos por la mirada docta, la que comparte con sus colegas en tanto que detentores del monopolio de la objetivación y del conocimiento científico sobre los demás”. (p.186)

Rodrigou Nocetti (2004) considera que reflexionar en torno a las propias prácticas profesionales implica definir, por un lado, una determinada lectura de la realidad que involucra presupuestos ontológicos y epistemológicos y, por otro lado, las intervenciones que involucran, además de los anteriores, los presupuestos metodológicos.

Partimos de la consideración de la inexistencia de una realidad objetiva y unívoca, desvinculada de las construcciones interpretativas que sobre ella se realizan. Por lo tanto, tampoco creemos que exista la posibilidad de realizar una aprehensión directa de dicha realidad, y subrayamos el relativismo de todo conocimiento, pretendidamente objetivo, de la realidad social. La inclusión del investigador en el campo empírico, y el compromiso que contrae con los sujetos que participan en la investigación, le imprimen al trabajo características intervencionistas.

Teniendo en cuenta estos supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos, consideramos que la experiencia de investigación deja huellas en los sujetos que participan del proceso, y que los investigadores se ven afectados por las realidades que deciden investigar. De este modo, la experiencia (Larrosa, 2006) no transcurrió frente a nosotras sin dejar huella, no fuimos meros receptáculos imparciales o narradoras de vivencias ajenas; fuimos y somos protagonistas de este trabajo y de las prácticas que implicó, con toda nuestra idiosincrasia: adultas, mujeres, estudiantes universitarias, trabajadoras, de clase media, en un Centro socioeducativo para jóvenes en situación de conflicto con la ley penal.

Para repensar la práctica y las implicancias de nuestra presencia en el campo, recurrimos a los desarrollos de Bourdieu y Wacquant (2005), quienes señalan que adoptar el punto de vista de la *reflexividad* no involucra una renuncia a la objetividad sino adquirir la conciencia y posible dominio de “las coerciones que pueden impactar en el sujeto científico a través de los vínculos que lo unen con los objetos empíricos, esos intereses, pulsiones y prejuicios con los que debe romper para constituirse plenamente como tal”. (p.299)

Ninguna investigación se lleva a cabo en el vacío social, es por eso que la noción de *reflexividad* cobra especial importancia, ya que los investigadores tenemos el compromiso ético de revisar nuestras nociones de clase, de género, de estatus social y de formación, especialmente cuando abordamos problemáticas directamente relacionadas con situaciones de desigualdad y estigmatización social. Reguillo (1997) advierte sobre la necesidad de reflexionar acerca de los “curriculums ocultos” que funcionan como dispositivos de la reproducción del poder en los procesos de investigación.

En este sentido es que adquiere especial relevancia desnaturalizar la idea que supone a los saberes científicos y profesionales como aquellos “saberes necesarios” posibilitando el reconocimiento y valoración de las intervenciones de quienes ponen en juego sus saberes prácticos y experiencias para dar respuestas creativas a determinadas problemáticas. (Fernández, López, Borakievich y Ojam, 2008)

Consideramos que la *reflexividad* no implica sólo la caución de hacer explícitos los supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos, sino también repensarlos permanentemente y mantener una actitud vigilante respecto de las propias prenociones sobre la problemática a abordar. Así, cobraron visibilidad algunos presupuestos, relativos a los jóvenes en situación de conflicto penal, que fue necesario revisar puesto que se presentaban como evidentes e indiscutibles al comienzo de este trabajo de investigación. A los fines expositivos los denominamos: (a) los no escuchados; (b) intentos de homogeneización; (c) la negación del delito y (d) los discriminados.

6.5.1. ¿Otorgar la palabra o palabrear el otorgue?: los no escuchados.

Ingresamos al campo con la ingenua idea de que a los chicos les interesaría hablar con nosotras, contarnos cosas sobre su vida y expresar sus opiniones. Este preconceito se funda en una imagen de los jóvenes en situación de conflicto penal como “los no escuchados” y “los

olvidados por las leyes”, quienes iban a estar, aparentemente, agradecidos de conversar con nosotras y poder expresarse.

Durante el proceso de investigación y en el encuentro con los otros, fue necesario repensar este preconcepto para poder vislumbrar que los chicos se expresan, pero a su manera, en sus tiempos y teniendo en cuenta sus propios códigos y valores; puede que sean los olvidados por la legislación vigente, pero ellos construyen sus propias leyes a partir de las cuales vincularse con los demás. Así, por más genuinas que hayan sido las intenciones iniciales de escuchar lo que ellos tenían para decir, fue necesario comprender que antes de dialogar hay que construir un espacio dialógico.

Desde el comienzo, esta investigación se apoyó en los principios expuestos en la nueva Ley de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (Ley 26.061), sobre la importancia de otorgar la palabra a los jóvenes en lo relativo a las medidas que los implican. Sin embargo, luego de un año de trabajo de campo en el Centro P.F., consideramos que este principio relativo a “otorgar la palabra” a los jóvenes puede funcionar como un a priori conceptual que en la práctica no alcanza a captar la complejidad de la construcción de un vínculo basado en el diálogo, así como tampoco a dar cuenta de los modos en que la palabra circula.

Plantear la posibilidad de “otorgar la palabra” implica pensar el diálogo desde una única perspectiva, en el sentido de posicionarse en un lugar de quien detenta el poder para brindarle el espacio a otro para que haga oír su voz. En este sentido es que entendemos la expresión “palabrear el otorgue”, juego de palabras con el que intentamos dar cuenta de la infinidad de situaciones en las que, este principio expuesto en la ley, funciona como un imperativo meramente discursivo. En estas situaciones, el acto de otorgar queda solo en las palabras y no puede apreciarse en hechos concretos.

“Otorgar la palabra” implica un complejo proceso de construcción de un espacio dialógico, en el que participan activamente todos los actores comprometidos en la comunicación, y que no puede visualizarse completamente sin tener en cuenta la perspectiva de todos los sujetos implicados. El acercamiento entre nosotras y los jóvenes no consistió en “otorgarles la palabra”, sino más bien, en un intercambio, en una negociación sutil pero permanente, en la cual ellos también nos “otorgaron la palabra” a nosotras.

6.5.2. El delito como elemento unificador: el grupo homogéneo.

Otro de los supuestos pre campo que pudimos reconocer y revisar durante la realización de este trabajo, se encuentra vinculado a la posibilidad de encontrar un común denominador en los jóvenes que asistían al Centro P.F. por encontrarse en “situación de conflicto penal”. Mediante esta creencia manteníamos una visión homogeneizadora sobre los jóvenes, con lo engañosa que puede resultar esta mirada, en la que agrupábamos a los chicos en un conglomerado unificado por supuestas características que tendrían que ver con la comisión de delitos.

Al analizar las trayectorias de los jóvenes comprendimos que, si bien ellos han transitado numerosas situaciones de exclusión similares, y comparten el impacto del encierro y la persecución policial, ello no da por resultado un grupo homogéneo que reúne un cierto número de características que permitirían unificarlos. Si bien hoy nos resulta obvio y sobreentendido señalar esto, para poder señalarlo fue necesario tomar contacto con la problemática y con los sujetos involucrados y superar una mirada teñida de prejuicios. El uso que realizamos de la expresión “los chicos” remite a ciertos sentidos construidos por el grupo, a ciertas situaciones compartidas por ellos, pero nunca a una masa homogénea de personas.

6.5.3. La construcción de un impensable: la negación del delito.

Una vez que comenzamos a relacionarnos con los jóvenes, fue necesario reflexionar sobre una actitud que manteníamos en nuestros contactos con ellos y bajo la cual subyacía un

prejuicio: la negación del delito. El respeto y la simpatía con que los jóvenes se dirigían a nosotras, posibilitaron que nos sintiéramos verdaderamente cómodas y respetadas en el ámbito del Centro. Sin embargo, ante el vínculo establecido, la posibilidad de que alguno de ellos pudiera haber cometido un delito o causado algún daño a otra persona, se nos presentaba como un impensable.

Cuando los chicos se sintieron en un ambiente seguro, comenzaron a contar cuestiones personales relativas a la vida familiar, las amistades, las novias, los institutos cerrados y las actividades del Centro y, en esos relatos surgía, espontáneamente, el tema de la violencia. Mediante estos relatos, los jóvenes tomaban a su cargo la tarea de hacer visible nuestro propio impensable; efectivamente, en determinadas situaciones, ellos ejercían la violencia que nosotras les adjudicábamos solo en términos de destinatarios. La drástica separación que establecíamos entre los chicos que nosotras conocíamos y los chicos acusados de cometer algún delito, tiene que ver con múltiples aspectos pero, fundamentalmente, con una lectura de los relatos desde nuestros propios códigos y valores: alguien respetuoso y afectivo no puede llevar a cabo actos de violencia o causarle daño a otras personas.

Solo una vez avanzada la investigación, a partir de tomar contacto con los sentidos que los jóvenes construyen en torno a la violencia, y con las normas y valores a partir de las cuales ellos comprenden los actos violentos, es que pudimos comenzar a analizar la problemática. Fue necesario cuestionar nuestros supuestos de clase, de educación, de formación y de edad, para poder comenzar a vislumbrar que no existía tal separación, sino que se trata de vínculos establecidos bajo determinadas circunstancias y en determinados ámbitos.

6.5.4. Prejuzgando: los discriminados.

Otro aspecto que generó una serie de debates y cuestionamientos de nuestras prenociones, tiene que ver con los prejuicios que los jóvenes elaboran respecto de otros grupos. A sabiendas que se trata de un grupo estigmatizado socialmente, nos resultó llamativa

la cantidad de comentarios peyorativos que realizaban acerca de otras personas: “*los rubio’ son todo’ traidore’*”, “*no la va a besá si e’ una puta*”, “*las tortas andan de la mano en mi barrio*” (Anexo, Obs.N°3, p.28) o “*Si sos hincha de Belgrano son un boliviano*” (Anexo, Eta. N°10, p.244).

Partimos del presupuesto que indicaba que aquellas personas víctimas de discriminación y estigmatización social no deberían tener prejuicios. A partir de tomar contacto con esta idea pudimos reflexionar sobre el sentimiento de protección que primaba respecto de los jóvenes, lo que se materializaba en una dificultad para expresar aspectos considerados negativos de nuestros entrevistados. Bourgois (2010) advierte de esta problemática en aquellas investigaciones sobre sujetos que se encuentran en una situación social desfavorable, dado que existe una tendencia general a acusarlos y condenarlos: “Al mismo tiempo, aun me preocupa la repercusión política de mostrar los detalles minuciosos de la vida de los pobres y los desfavorecidos, pues bajo el microscopio etnográfico todos tenemos verrugas y podemos parecer monstruos.” (p.48)

Los dos primeros supuestos, denominados *los no escuchados* y *el grupo homogéneo*, surgieron en los primeros momentos del trabajo de investigación y se basan en el desconocimiento inicial en torno a los jóvenes en situación de conflicto penal, sus códigos y sus formas de vincularse. En este sentido, operaron como un distanciamiento de la problemática a abordar, en la medida en que se establecían conclusiones respecto de lo que los jóvenes “eran” previas al contacto con ellos.

Mientras que los dos últimos, *la negación del delito* y *los discriminados*, emergieron una vez avanzado el trabajo de campo y se fundamentaron en las relaciones mantenidas con los jóvenes dentro del Centro, a partir del establecimiento de vínculos en el seno de los cuales experimentamos la necesidad de proteger a los sujetos con los que estábamos trabajando. Por lo tanto, estos supuestos operaron en la práctica como una cercanía excesiva, a medida que

nos involucramos con los jóvenes, que dificultó la visualización de determinadas dimensiones de la problemática.

Ambos grupos de preconcepciones, se constituyeron en obstáculos epistemológicos que dificultaron la posibilidad de situarnos en una distancia óptima entre la cercanía y el extranjerismo. Indudablemente habrán existido otros obstáculos, otros prejuicios y supuestos, que operaron y continúan operando en nuestra práctica, en la pertenencia a un determinado campo académico, en la elección de las situaciones a narrar, en la adhesión a ciertos lineamientos teóricos, que configuran los impensables y los indecibles de este trabajo.

Esta revisión de algunos de nuestros supuestos respecto de los jóvenes y de la situación de conflicto penal, es un intento de llevar a cabo lo que Reguillo (1997) denomina un proceso de desaprendizaje. Este proceso implica abandonar la idea de que el mundo es coherente, claro y unívoco, a partir de repensar las propias condiciones de existencia y los modelos habituales de interpretación de la realidad. “El sujeto en formación se ve de pronto lanzado a la condición de “forastero” en su propia sociedad, en su propia cultura”. (p.77)

En nuestro caso, la condición de forasteras por un lado, y la construcción de un vínculo afectivo con los jóvenes por otro, se pudieron mantener en tensión sólo reconociendo y respetando mutuamente las diferencias. Así, la noción de “diferencia” se constituyó en un elemento central del trabajo de campo que surcó todas las relaciones durante el proceso de investigación. Estos aspectos diferenciales dificultaron, en un primer momento, los contactos con los chicos, ya que el hecho de tener algunos años más que ellos, vestirnos de una determinada manera, tener una modalidad de expresión particular y ser mujeres, generó en los jóvenes una actitud de recelo y desconfianza a la hora de conversar con nosotras.

La opción de pasar desapercibidas en este contexto, fundamentalmente masculino y juvenil, no era viable. Si bien el objetivo era acercarnos y construir un espacio de diálogo, entendimos desde el primer momento que intentar imitarlos, hablar como ellos y maquillar las

diferencias no sólo no era una solución práctica, puesto que implicaba subestimar la inteligencia de nuestros interlocutores, sino que no constituía una solución ética. Ante estas dificultades, la estrategia de acercamiento fue, justamente, sostener las diferencias y acercarnos a los jóvenes respetuosa y lentamente. En este proceso, adquirió especial relevancia la exposición abierta de nuestros no-saberes respecto a numerosos aspectos en los que ellos se constituían en “expertos”.

Repensar permanentemente la práctica y atender a la confluencia de múltiples saberes en el abordaje de una problemática adquiere, entonces, una relevancia fundamental en la construcción del rol del psicólogo, para poder participar activamente en la construcción de una sociedad más justa. Esto implica reconocer que toda actitud que se adopte como profesional recubre una acción social y política, dado que toda producción de saber es, intrínsecamente, un instrumento de poder.

Correa (2005), retomando los aportes de Hidalgo, señala que la universidad se constituye en un vehículo de formación de ciudadanos libres y en un instrumento creador de conocimientos cuya propiedad le pertenece al conjunto social. En este sentido señala que la universidad tiene el compromiso de producir conocimientos a través de la investigación y transferirlos a la sociedad mediante el desarrollo de intervenciones concretas.

Como estudiantes de una universidad pública y como futuras profesionales de la psicología, asumimos el compromiso de participar en la construcción de una sociedad donde podamos habitar en y desde la diversidad. Verdaderamente extranjeras, pero absolutamente respetadas en cuanto tales, atravesamos esta experiencia que nos permitió tomar contacto con otros universos de sentidos y comenzar a interrogarnos sobre nuestras propias prácticas y sobre cuál es el rol que queremos comenzar a construir.

Consideraciones finales

El arte de habitar la diversidad



*“Cada persona habita el espacio relacional de modos diferentes,
pero en tanto lo habita tiene derecho a ser reconocido como un legítimo otro.”*

Denise Najmanovich

Consideraciones Finales: El Arte de Habitar la Diversidad

Esta propuesta de investigación implicó la construcción de un campo de problemáticas en torno a los jóvenes en situación de conflicto penal implicados en una medida alternativa al encierro en la provincia de Córdoba.

En el presente trabajo procuramos comprender las características que asume el proceso socioeducativo, a partir de los discursos que construyen los sujetos en un centro abierto para jóvenes en situación de conflicto penal de la Ciudad de Córdoba. Realizamos una investigación de carácter cualitativo a través de la implementación de observación participante de actividades cotidianas, entrevistas individuales y grupales, y talleres de producción y reflexión grupal.

El Centro P.F. inicia sus actividades en un momento histórico y en un contexto socio-político que, en materia legal, se caracteriza por una fuerte contradicción entre leyes; por un lado, la emergencia de la Ley 26.061 que promueve la protección integral de los derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes y, por otro lado, el mantenimiento de regulaciones, como el Código de Faltas de la Provincia de Córdoba, que propician situaciones de segregación social y violencia para con los jóvenes.

A partir de los discursos que elaboran los jóvenes, pudimos reconstruir *trayectorias socioeducativas* atravesadas por diversas formas de violencias (Wieviorka, 2001), signadas por la exclusión, la incertidumbre y la inestabilidad. En estas condiciones, los jóvenes desarrollan lo que denominamos como *estrategias de reconocimiento social en la desigualdad* destinadas a revertir la situación social de desigualdad y obtener el reconocimiento social que les es negado. Estas estrategias implican procesos de resignificación de la “etiqueta” que les es atribuida socialmente y que los define como “jóvenes peligrosos”. De esta manera, los jóvenes construyen la figura del “guaso choro”, el que es más potente y mete miedo, lo que les permite constituirse como alguien que

socialmente detenta un poder. La confirmación de su “peligrosidad” es lo que les ofrece la posibilidad de cobrar visibilidad para el resto del conjunto social y escapar así de la oscura zona de la invisibilidad social.

Sin embargo, los jóvenes no sólo se limitan a dar batalla a las situaciones de desigualdad mediante estas estrategias, sino que además desarrollan un nuevo contrato social, nuevas normas y valores que se erigen como verdaderas contraconductas (Foucault, 2006) y que hemos denominado como *los códigos de los guasos choros*.

La *experiencia institucional* de los sujetos dentro del Centro socioeducativo aparece atravesada por tres *lógicas institucionales* que, en este trabajo, denominamos como la *lógica judicial*, la *lógica pedagógica* y la *lógica de la casa*. Cada una de ellas rige una modalidad de trabajo centrada en diferentes aspectos: la vigilancia y el control, el aprendizaje y la enseñanza, y la construcción de vínculos de reconocimiento social, respectivamente.

La *lógica de la casa* se constituye en un nuevo organizador de sentido que se diferencia de aquellas significaciones ligadas a la “reinserción social” o a la “reeducación” para constituirse en una línea de fuga de los disciplinamientos sociales instituidos (Fernández, A. 2008) en el trabajo con jóvenes en situación de conflicto penal. A partir de esta lógica se inaugura un escenario que posibilita la construcción de nuevas formas de vincularse basadas en la confianza, la contención afectiva y el desarrollo del sentido de pertenencia institucional. Denominamos a estas *modalidades vinculares* como *vínculos de reconocimiento social en la diversidad*, en tanto se basan en el respeto de las diferencias y permiten sostener la multiplicidad sin intentar reducir lo múltiple a lo uno, procurando relacionarse en y desde la diversidad (Duschatzky, 1996).

En el transcurso del trabajo, la diferencia se constituyó en un eje analítico central para comprender los *procesos socioeducativos* que llevan a cabo los jóvenes en situación de conflicto penal. Teniendo en cuenta las distintas formas en que la diferencia es significada, y

las prácticas y sentidos que se instituyen a partir de estas concepciones, consideramos que los jóvenes oscilan entre la búsqueda de reconocimiento en el marco de relaciones de dominación y el desarrollo de prácticas de libertad (Foucault, 1999) en el seno de relaciones de poder.

Cuando la diferencia se constituye en fundamento de desigualdades sociales es vivenciada por los jóvenes como un ejercicio de violencia que, en tanto negación de la subjetividad (Wierviorka 2001), se constituye en la base a partir de la cual relacionarse con los demás y dar sentido a las prácticas actuales. En este caso, los jóvenes desarrollan *procesos socioeducativos desubjetivantes*, caracterizados por el no-reconocimiento social. La violencia que supone el desarrollo de relaciones en las cuales la diferencia es anulada, o bien, la diferencia se torna fundamento para denigrar al otro, tiñe la construcción de los procesos socioeducativos. Es decir, si la “peligrosidad” social es el único capital que los demás sujetos están dispuestos a reconocerles, ellos hacen valer este capital mediante la construcción de la figura del “guaso choro”, que se erige como un sujeto con poder, con la capacidad de revertir las relaciones de dominación, procurando un reconocimiento que les es constantemente negado.

Por el contrario, a partir de la experiencia en el Centro P.F., podemos observar que, cuando las diferencias se constituyen en el basamento a partir del cual construir vínculos en y desde la diversidad, los jóvenes son interpelados, ya no como los “peligrosos”, sino mediante prácticas y sentidos que los reconocen como sujetos con capacidad de acción. Los jóvenes pueden entonces, apropiarse de este lugar y construir activamente *procesos socioeducativos subjetivantes* en un marco de reconocimiento social, que propicia el establecimiento de lazos sociales y la construcción de vínculos en la diversidad.

Estos *procesos socioeducativos subjetivantes y desubjetivantes*, se dan en la práctica de manera entrelazada, y la diferencia se sostiene en una continua tensión entre la desigualdad y la diversidad.

Para la construcción de procesos socioeducativos en la diversidad, resulta de especial importancia mantener un trabajo articulado entre los profesionales, los establecimientos que llevan adelante las intervenciones y las políticas públicas. De esta manera, se podrán desarrollar los soportes institucionales que posibiliten la construcción de nuevas formas de vincularse desde el reconocimiento social.

El mantenimiento de leyes contradictorias y de dudosa ética, tales como el Código de Faltas de la Provincia de Córdoba, y su aplicación indiscriminada en manos de los agentes policiales y judiciales, sólo disgregan los esfuerzos que se puedan realizar para construir abordajes que superen el castigo o la “reinserción social”. En estos abordajes es necesario deconstruir ciertos saberes académicos y desandar los sentidos comunes que atraviesan las prácticas.

Como futuras psicólogas, consideramos que abrir la escucha a quienes transitan por las distintas medidas judiciales es quizás sólo un primer paso, pero imprescindible para comenzar a pensar la compleja problemática de los jóvenes en situación de conflicto penal, desde una mirada que rescate la diferencia como fundamento irreductible para convivir en diversidad.

Referencias bibliográficas

- Alonso, L. (1994). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Baratta, A. (1995). Situación de la protección de los derechos del niño. *Estudios básicos de derechos humanos*, 2, 315-329.
- Baratta, A. (2004). Principios de Derecho Penal Mínimo. En Faira, J.C. (Ed.), *Criminología y Sistema Penal* (pp. 299-333). Buenos Aires: Editorial B de F.
- Baremblytt, G. (1992). Sociedades e Instituciones. En Baremblytt, G., *Compendio de Análisis Institucional y otras corrientes: Teoría y práctica* (pp.27-40). Río de Janeiro: Editorial Rosa Dos Tempos.
- Bazterrechea, S. (2010, octubre 12). La privación de la libertad, última opción. *Diario Comercio y Justicia*. Recuperado el 12 de abril de 2012, de: <http://senaf.cba.gov.ar/index.php/2010/10/13/la-privacion-de-la-libertad-ultima-opcion-2/index.html>
- Beloff, M. (1994). De los delitos y de la infancia. *Revista Nueva Sociedad*, 129, 104-113.
- Beloff, M. (1999). Modelo de la Protección Integral de los Derechos del Niño y de la Situación Irregular: un modelo para armar y otro para desarmar. *Justicia y Derechos del Niño*, 1, 9-21.
- Berenstein, I. (2001). *El sujeto y el otro. De la ausencia a la presencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Bertaux, D. (1980). La perspectiva biográfica: validez metodológica y potencialidades. *Cahiers Interantionaux de Sociologie*, 69. Recuperado el 8 de Febrero de 2012, de: <http://comisionporlamemoria.net/bibliografia2012/metodologia/Bertaux.pdf>
- Bonasso, A. (2004). *Sistemas de justicia para adolescentes en conflicto con la ley penal*. Montevideo: Instituto Interamericano del Niño. Recuperado el 20 de Diciembre de

2011, de:

<http://www.iin.oea.org/iin/Luciana/Pdf/3.3%20JUSTICIA%20PENAL%20JUVENIL/Sistemas%20de%20Justicia%20para%20Adolescentes%20en%20Conflicto%20con%20la%20Ley%20Penal.%20espa%C3%B1ol.pdf>

Bonvillani, A. (2011). *Travesías grupales. Algunas coordenadas para trabajar/pensar con grupos*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Bourdieu, P. (2000). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Bourdieu, P., Chamboredon, J.C. y Passeron, J.C. (2008). *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Bourgois, P. (2010). *En busca de respeto. Vendiendo crack en Harlem* [Versión digital].

Recuperado de: <http://ebookbrowse.com/bourgois-en-busca-de-respeto-pdf-d171931084>

Bozzolo, R. (2008). Los vínculos y la producción de subjetividad. En Bozzolo, R., Bonano, O., L'Hoste, M., *El oficio de Intervenir. Políticas de subjetivación en grupos e instituciones* (pp. 264-276). Buenos Aires: Biblos.

Bruyn, S. (1972). *La perspectiva humana en sociología*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Cano, A. (2010). *La metodología de taller en los procesos de educación popular*. Recuperado de:

http://www.academia.edu/359708/La_metodologia_de_taller_en_los_procesos_de_educacion_popular

Carli, S. (2001, octubre) El niño como sujeto de derecho. En Seminario de Formación de Formadores/as *Contra toda forma de discriminación, xenofobia, racismo y formas*

- conexas de intolerancia*. Secretaría de Cultura de la Universidad Nacional de Rosario y el INADI. Rosario. Recuperado de: http://webiigg.sociales.uba.ar/carli/Carli_LaConvencionylaconcepcion.pdf
- Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: TusQuets.
- Castoriadis, C. (2000). *Figuras de lo Pensable* [Versión digital]. Recuperado de: <http://books.google.com.ar/books?id=y9LwO-LAx4UC&printsec=frontcover&dq=castoriadis&source=bl&ots=jjfiN2JIN&sig=xIVc51jb6pjmWjXaggyNITKrzBc&hl=es&sa=X&ei=cB54UJnsMIKc9gS114GIDQ&ved=0CDEQ6AEwAA#v=onepage&q=castoriadis&f=false>
- Castro, E. (2011). *Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores*. Buenos aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Coppens, F. y Van De Velde, H. (2005) *Técnicas de educación popular*. Recuperado de: http://www.bantaba.ehu.es/formarse/ficheros/view/4.1. Texto TecnicasdeEducacionPopular%5B1%5D.pdf?revision_id=80146&package_id=80083
- Correa, A. (2005). Prólogo del Comité Editorial. En Correa, A. y Pan, M. (Comp.), *Cuadernos de Investigación, Intervención, Formación y Capacitación del Campo psicosocial. La Intervención Psicosocial* (pp.9-11). Córdoba: Brujas.
- Correa, A. (2011). Reflexiones acerca de los grupos de implicación en investigación e intervención. En Rodrigou Nocetti, M. y Paulín, H. (Comps.), *Coloquios de investigación cualitativa. Subjetividades y procesos sociales* (pp.53-60). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Correa, A. y Acín, A. (2012). Sentidos del trabajo y la educación en poblaciones problemáticas: representaciones sociales y subjetividad. *Anuario de investigaciones de la Facultad de Psicología*, 1 (1), 277-292. Recuperado de: <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/view/2913/Correaa>

- Cragolino, E. (2006, enero-junio) Recuperar la historia. Perspectivas y procedimientos en una investigación sobre educación de jóvenes y adultos en contextos rurales de Argentina. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 28 (1), 101-121. Recuperado de: http://tariacuri.crefal.edu.mx/rieda/ene_jun_2006/pdf/exploraciones.pdf
- Delors, J. (1997) La educación a lo largo de la vida. En Delors, J. (Comp.), *La educación encierra un tesoro* (pp.105-121). México: UNESCO.
- Díaz Cruz, R. (1997) La vivencia en circulación. Una introducción a la antropología de la experiencia. *Revista Alteridades*, 7(13), 5-15. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=74711130002>
- Duschatzky, S. (1996). De la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad. *Revista Propuesta Educativa*, 7, 45-49.
- Elbert, C. (1989). Penas y medidas. Aplicación del Sistema en el Derecho Alemán. Menores en situación irregular y proyectos legislativos en la Argentina actual (segunda parte). *Doctrina Penal*, 12 (47), 259-274.
- Enriquez, E. (2005). Salir del malestar para entrar en la crisis. En Correa, A. y Pan, M. (Comp.), *Cuadernos de Investigación, Intervención, Formación y Capacitación del Campo psicosocial. La Intervención Psicosocial* (pp.9-11). Córdoba: Brujas.
- Etchichury, H. (2007). Preso sin abogado, sentencia sin juez. En Primer Congreso Argentino-Latinoamericano de Derechos Humanos. *Una mirada desde la universidad*. Subsecretaría de Cultura de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Recuperado de: <https://docs.google.com/document/pub?id=1Y9S4GuoqihMNVNrEtoZPiODVPyTkrhJKnj-jwSmtZBM>

Etchichury, H. (2012). *40% más de detenciones por Código de Faltas en 2010*. Recuperado de: <http://codigodefaltas.blogspot.com.ar/2012/02/40-mas-de-detenciones-por-codigo-de.html>

Fernández, A. y cols. (1999). *Instituciones estalladas*. Buenos Aires: Eudeba.

Fernández, A. (2001). *El campo grupal. Notas para una genealogía*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Fernández, A. (2008). *Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Buenos Aires: Biblos.

Fernández, A. y cols. (2008). *Política y subjetividad. Asambleas barriales y fábricas recuperadas* [Versión digital]. Recuperado de: <http://books.google.com.ar/books?id=gVGQ7ena1pcC&printsec=frontcover&dq=fernandez+asambleas&hl=es&sa=X&ei=CEmHUFX4D5Lw8ASm4YGIDw&ved=0CDAQ6AEwAA>

Fernández, A., López, M., Borakievich, S. y Ojam, E. (2008). Empresas y fábricas recuperadas: estrategias colectivas frente a la vulnerabilización social que interpelan los saberes profesionales. *Prácticas sociales y pensamiento crítico. II Encuentro Argentino y Latinoamericano*. Escuela de Trabajo Social Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado el 5 de Septiembre de 2011, en: http://www.ets.unc.edu.ar/tercerencuentro/anteriores/2008/img/datos/saberes/fernandez_otros.pdf

Fernández, A. (2009, Diciembre 24). Desigualados. Las multiplicidades y la invención política. *Diario Página 12*. Recuperado en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-137532-2009-12-24.html>

Fernández, A. (2011). Hacia los estudios Transdisciplinarios de la subjetividad. (Reformulaciones académico-políticas de la diferencia). *Revista Investigaciones en*

- Psicología*, 16(1), 61-82. Recuperado el 16 de Febrero de 2012, en: <http://www.anamfernandez.com.ar/PUBLICACIONES/hacialosestudios.pdf>
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (1978). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1983) *El sujeto y el poder* [Versión digital]. Recuperado de: <http://www.philosophia.cl/biblioteca/Foucault/EI%20sujeto%20y%20el%20poder.pdf>
- Foucault, M. (1999). *Estrategias de poder. Obras esenciales, Vol. II*. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (2006) *Seguridad, territorio y población: Curso en el Collège de France (1977-1978)* [Versión digital]. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/48246625/Michel-Foucault-Seguridad-Territorio-Poblacion>
- Foucault, M. (2012) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales o desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- Geertz, C. (1995). *La interpretación de las culturas. La descripción densa. Hacia una teoría interpretativa de la cultura*. Buenos Aires: Gedisa.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *Una teoría fundamentada. The discovery of grounded theory*. New York: Aldine Publishing Company.
- Goffman, E. (2004). *Internados: ensayo sobre la situación social de los enfermos mentales*. España: Amorrortu.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En Denman, C. y Haro, J.A. (Comps.), *Por los rincones: Antología de métodos cualitativos en la investigación social*, (pp.113-145). México: El Colegio de Sonora.

- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Gutiérrez, A. (2005). *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Córdoba: Ferreyra.
- Iñiguez, L. y Muñoz, J. (2004) *Análisis cualitativo de textos: Curso avanzado teórico/práctico. Introducción a la “Grounded Theory*. Recuperado de: <http://www.slideshare.net/jimeluz/grounded-theory-7678890>
- Jacinto, C. (2010). *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades* [Versión digital]. Recuperado de: http://books.google.com.ar/books?id=8Lolparqu6wC&printsec=frontcover&source=gs_bse_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Revista Aloma*, 19, 87-112.
- Laje, M. (2000). Aportes para la construcción de políticas públicas dirigidas a niños y adolescentes en conflicto con la ley penal en la ciudad de Córdoba. *Anuario Centro de Investigaciones Jurídicas y Sociales*, 5, 369-379. Recuperado el 5 de Febrero de 2012, de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/subida/Argentina/cijs-unc/20110806013455/sec5003h.pdf>
- Laje, M. (2008) Los derechos de los adolescentes en conflicto con la ley en el nuevo contexto. *Anuario Centro de Investigaciones Jurídicas y Sociales*, 11, 723-737. Recuperado el 5 de Febrero de 2012, de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/subida/Argentina/cijs-unc/20110714124354/sec11007i.pdf>

- Laje, M. I., y Cristini, M. R. (2010) Elementos teóricos para el análisis. En Peralta, M.I., (Comp.) *Derechos para la Niñez e Inversión Social* (pp.23-44). Córdoba: SEU, Unicef y Fundación Arcor.
- Leguizamón, D. (2011, junio 13) Entrevista con Rossana Reguillo: La figura del merodeo: una estupidez. *Diario Día a día*. Recuperado el 20 de junio de 2012, de: <http://www.diaadia.com.ar/content/%E2%80%9Ccla-figura-del-merodeo-una-estupidez%E2%80%9D>
- Lewkowicz, I. (2004). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires: Paidós.
- Liberman, B. (2008). La violencia en las escuelas, una problemática que nos convoca. *Revista Quehacer Educativo*, 88, 28-36. Recuperado de: http://www.quehacereducativo.edu.uy/docs/b0095f9e_88-contextos03-web.pdf
- Liberman, B. (2011) Subjetividad adolescente y espacios de convivencia. *Enfoques, Revista de Educación No Formal*, 2, 103-118. Recuperado de: http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/5004/1/enfoques_2_web.pdf
- López, A., Hüber, B., Fridman, D., Graziano, S., Pasin, J., Azcárate, J., Jorolinsky, K. y Guemureman, S. (2009). Reflexiones críticas sobre medidas alternativas a la privación de libertad para adolescentes en conflicto con la ley penal. Recuperado de: http://observatoriojovenes.com.ar/nueva/wp-content/uploads/equidadparalainfancia_ALAS2009_Sudamericano.pdf
- Martuccelli, D. (2007). *Cambio de rumbo: La sociedad a escala del individuo*. Chile: Ediciones LOM.
- Martuccelli, D. (2010). La sociología en los tiempos del individuo. *Revista Doble Vinculo*, 1(1), 1-26. Recuperado el 20 de Abril de 2012, en: <http://doblevinculo.files.wordpress.com/2011/01/entrevista-a-danilo-martuccelli.pdf>

- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Méndez, M. (2011). *Procesos de subjetivación. Ensayos entre Antropología y Educación*. Entre Ríos: Fundación La Hendija.
- Miguez, D. (2008). *Delito y cultura. Los códigos de la ilegalidad en la juventud marginal urbana* [Versión digital]. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/32929882/delito-y-cultura-Daniel-Miguez>
- Monistrol Ruano, O. (2007) El trabajo de campo en investigación cualitativa (I). *Revista Nure Investigación*, 28. Recuperado de: http://www.nureinvestigacion.es/FICHEROS_ADMINISTRADOR/F_METODOLOGICA/PDF_Fmetod28.pdf
- Najmanovich, D. (2005). *El juego de los vínculos. Subjetividad y redes: figuras en mutación*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Núñez, R. y Pernas, L. (2010) ¿Incluir y prevenir o vigilar y castigar? Integración social de jóvenes en conflicto con la ley penal desde una perspectiva comunitaria. *Segurança Urbana e Juventude*, 3(1). Recuperado el 14 de Noviembre de 2011 en: <http://seer.fclar.unesp.br/seguranca/article/view/2894/2663>
- Ortega, J. (2005). La Educación a lo largo de la vida: la educación social, la educación escolar, la educación continua... todas son educaciones formales. *Revista de Educación*, 338, 167-175. Recuperado de: <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820073007068.pdf>
- Ortiz Guitart, A. (2004). Reflexiones en torno a la construcción cotidiana y colectiva del sentido de lugar en Barcelona. *Revista Polis*, 1, 161-183. Recuperado de: <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/polis/cont/20041/art/art9.pdf>

- Pedrazzini, Y. y Sánchez, M. (1990). Nuevas legitimidades sociales y violencia urbana en Caracas. *Revista Nueva Sociedad, Democracia y Política en América Latina*, 109, 23-34. Recuperado de: http://www.nuso.org/upload/articulos/1913_1.pdf
- Pedrazzini, Y. y Sánchez, M. (1996). Vida violenta y vínculos sociales de urgencia: bandas de barrios en caracas y gangs en los ghettos americanos. *Fermentum Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 6 (16 y 17), 9-33. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/34818/1/articulo2.pdf>
- Pichon-Rivière, E. y Quiroga, A. (1985). *Psicología de la vida cotidiana*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Previtali, M. (2011) Legitimidades en las violencias. Enfrentamientos, bailes y policías en jóvenes de villa el Nailon, Córdoba. *Revista Interferencia*, 1(2), 38-46.
- Puebla, D. Torti, S. y Marty, C. (2011). Adolescentes infractores. Prácticas de las agencias del sistema penal juvenil. *Revista Interferencia*, 1(2), 19-24.
- Puget, J. (1995). Vínculo - relación objetal en su significado instrumental y epistemológico. *Psicoanálisis APdeBA*, 18 (2), 415-427.
- Puget, J. (2000). Traumatismo social: memoria social y sentimiento de pertenencia. *Psicoanálisis APdeBA*, 22(2), 475-482.
- Puget, J. (2011). Las violencias en diferentes situaciones. *Psicoanálisis APdeBA*, 33 (1), 117-131
- Reguillo, R. (1997). ¿Investigadores? ¿Para qué? Escenas interiores. *Nómadas, Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 7, 74-86. Recuperado de: http://www.ucentral.edu.co/images/stories/iesco/revista_nomadas/7/nomadas_7_6_investigadores.pdf
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Editorial Norma: Bogotá.

- Reguillo, R. (2003). Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 103-118. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a07.pdf>
- Reguillo, R. (2009). La clandestina centralidad de la vida cotidiana. *Quintapata Revista de Artes Visuales*, 1. Recuperado el 22 de Abril de 2012 de: <http://rolandoperez.files.wordpress.com/2009/02/laclandestinacentralidaddelavidacotidiana-por-rossanareguillo.pdf>
- Ricoeur, P. (2001). *La Metáfora Viva*. Buenos Aires: Cristiandad.
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y Narración. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Ricoeur, P. (2006). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido* [Versión digital]. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/45897337/34160991-Paul-Ricoeur-Teoria-de-La-Interpretacion>
- Rodigou Nocetti, M. (2004). Interrogando el rol del/a psicólogo/a social y sus modos de construcción y transmisión. En Paulín, H. y Rodigou Nocetti, M. (Comp.), *Cuadernos de Investigación, Intervención, Formación y Capacitación del Campo psicosocial. Hacer/es en Psicología Social* (pp.57-66). Córdoba: Brujas.
- Santillán, L. (2007) La educación y la escolarización infantil en tramas de intervención local: una etnografía en los contornos de la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(34), 895-919.
- Schoo, S. (2010). *Trayectorias socio-educativas de jóvenes y adultos y sus experiencias con la escuela media 48* (Boletín de la DiNIECE N°1). Recuperado de Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación Argentina: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/55315/01-serie-investigacion.pdf?sequence=1>

- Segovia, M. (2011). Ley de Promoción y protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes. *Revista Dialogar. Colegio de Psicólogos de la Provincia de Córdoba*, 11 (41), pp.21-23.
- Souto de Asch, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge, Reino Unido: University of Cambridge Press.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* [Versión digital]. Recuperado de: [http://www.academia.edu/949983/Bases de la investigacion cualitativa. Tecnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada](http://www.academia.edu/949983/Bases_de_la_investigacion_cualitativa._Tecnicas_y_procedimientos_para_desarrollar_la_Teoría_Fundamentada)
- Stuchlik, S. (1999). La nueva ley de infancia. Aportes para su interpretación e implementación. *Justicia y Derechos del Niño*, 1, 20-59.
- Tonkonoff Constantin, S. (2007). Juventud, exclusión y delito. Notas para la reconstrucción de un problema. *Alegatos. Sección Artículos de Investigación*, 65, 33-46
- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis Sociología.
- Vázquez García, F. (2002). *Pierre Bourdieu. La sociología como crítica de la razón*. España: Ediciones de Intervención Cultural.
- Wacquant, L. (2006). Castigar a los parias urbanos. *Antípoda Revista de Antropología y Arqueología*, 2, 59-66.
- Wieviorka, M. (2001). La violencia: destrucción y constitución del sujeto. *Espacio Abierto*, 10(3), 337-347.
- Zaffaroni, E. (2006). *El enemigo en el derecho penal* [Versión digital]. Recuperado de: <http://books.google.com.ar/books?id=ZM0JGeGiO0kC&pg=PA111&dq=zaffaroni+ca>

[rcel&hl=es&sa=X&ei=F0gpUeCxMY7A9gTv4ICYBg&ved=0CDUQ6AEwAg#v=onepage&q=zaffaroni%20carcel&f=false](http://www.google.com/search?hl=es&sa=X&ei=F0gpUeCxMY7A9gTv4ICYBg&ved=0CDUQ6AEwAg#v=onepage&q=zaffaroni%20carcel&f=false)

Zubillaga, V. y Briceño-León, R. (2000). Exclusión, masculinidad y respeto. Algunas claves para entender la violencia entre adolescentes en barrios. *Revista Nueva Sociedad Democracia y Política en América Latina*, 173, 34-48.

Documentos consultados:

Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia (2010a). *Programa de Mediación con Niñas, Niños y Adolescentes Infractores*. Recuperado de: <http://senaf.cba.gov.ar/index.php/2010/11/04/programa-de-mediacion-con-ninas-ninos-y-adolescentes-infractores/index.html>

Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia (2010b). *Servicios en Beneficio de la Comunidad*. Recuperado de: <http://senaf.cba.gov.ar/index.php/2010/10/21/servicios-en-beneficio-de-la-comunidad/index.html>

Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia (2010c). *Libertad Asistida*. Recuperado el de: <http://senaf.cba.gov.ar/index.php/2010/10/20/libertad-asistida/index.html>

Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia (2010d). *Centro Socioeducativo Abierto Paulo Freire*. Recuperado de: <http://senaf.cba.gov.ar/index.php/2010/11/03/centro-socioeducativo-paulo-freire/index.html>

Centro Socioeducativo P.F. (2010). *El Centro Socioeducativo Abierto P.F* (pp. 1-23). Córdoba (No publicado)

Normativa consultada:

Nueva York, Estados Unidos. Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. Boletín Oficial. 22 de Octubre de 1990. Resolución 44/25. (1989)

Argentina. Constitución de la Nación Argentina. (1853 con las reformas de los años 1860, 1866, 1898, 1957 y 1994).

Argentina. Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. *Boletín Oficial*. 26 de Octubre de 2005. Ley Nacional N° 26.061.

Argentina. Ley de Patronato de Menores. *Boletín Oficial*. 27 de Octubre de 1919. Ley Nacional N° 10.903.

Córdoba, Argentina. Ley de Promoción y Protección Integral de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes de Córdoba. *Boletín Oficial de la Provincia de Córdoba N°103*. 3 de Junio de 2011. Ley Provincial 9.944.

Córdoba, Argentina. Ley de Adhesión a la Ley Nacional de Protección Integral de los Niños, Niñas y Adolescentes. *Boletín Oficial de la Provincia de Córdoba*. 6 de Junio de 2007. Ley Provincial 9.396.

Córdoba, Argentina. Código de Faltas de la Provincia de Córdoba. *Boletín Oficial de la Provincia de Córdoba*. 16 de Diciembre de 1994. Ley Provincial 8.431.