

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA**  
**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**  
**SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN, POSTGRADO y RELACIONES**  
**INTERNACIONALES**

**Especialización en *Infancia e Instituciones***

**Cohorte 2013**

**Trabajo Final Integrador**

**Directora: Dra. Minnicelli, Mercedes**

**Coordinadora Pedagógica: Esp. Maneiro, Rosana**

**Apellido y nombre del alumna: Lic. Bakker, Susana**

**Título del TFI “Complejidad, conflictividad y paradojas del escenario  
jurídico judicial- educativo.”**

**Directora: Dra. Zelmanovich, Perla**

**Fecha de presentación: 2016**

Dedicado a los niños, adolescentes y jóvenes del Batancito.

Agradecimientos:

A Perla, por el don de su confianza y sus puntuaciones iluminadoras.

A Patricia, por abrirme las puertas.

A Rochy, por su amparador humor.

A Walter, por sostener mis empeños.

## RESUMEN

El presente texto corresponde al Trabajo Final Integrador de la Carrera de Especialización en Infancia e Instituciones dictada en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Tiene como objetivo principal dar cuenta de la articulación teórica práctica desarrollada a partir de la intervención en un dispositivo educacional y la búsqueda de fundamentos teóricos otorgados por las diferentes asignaturas de la carrera.

El escenario educativo jurídico judicial elegido, representa un lugar de intervención complejo, debido a la convivencia conflictiva de diversos discursos socio histórico disciplinares que convergen sobre las figuras del adolescente desamparado/ joven en conflicto con la ley penal y las prácticas educativas que se derivan de ello. Numerosos son los interrogantes que se suscitaron, sin embargo podemos forzar una pregunta en el horizonte: Cómo crear condiciones de posibilidad para que una educación acontezca?

El recorrido propuesto se inicia con nociones conceptuales básicas, las que a modo de plataforma proveen un lugar desde el cual se orienta la mirada inicial del lector. Luego se relatan algunas escenas de la práctica, por medio de dichos, decires y actos, a partir de los cuales se describe la intervención realizada y algunos de sus efectos. Desde aquí, se da apertura a tres ejes teóricos en sendos capítulos, los que tienen al sujeto, la Ley y las leyes como tema bisagra. El primero se interna en el dispositivo educativo y sus características y el último se focaliza en el dispositivo jurídico judicial y su historia.

## INDICE

<b>Presentación.....</b>	<b>4</b>
<b>Introducción.....</b>	<b>6</b>
<b>Capítulo 1: Presentación del escenario.</b>	
1.1. Una plataforma conceptual.....	7
1.2. Relatos de una práctica. Los inicios del hacer experiencia.....	11
<b>Capítulo 2: El escenario educativo en el Centro. Vaciamiento no es vacío.</b>	
2.1. El dispositivo de la Modalidad Educación Permanente de Jóvenes, Adultos, Adultos mayores y Formación Profesional del sistema educativo. Un guión para otro escenario?.....	22
2.2. Comparación entre dos escenarios educativos diferentes de la misma modalidad: educativo-comunitario y educativo-jurídico judicial.....	29
<b>Capítulo 3: La subjetivación de la norma y la ley. Papel de la cultura.....</b>	<b>47</b>
<b>Capítulo 4: El escenario jurídico judicial del Centro Cerrado de menores.....</b>	<b>61</b>
<b>Conclusiones preliminares.....</b>	<b>66</b>
<b>Referencias Bibliográficas.....</b>	<b>70</b>

## **PRESENTACION**

El presente texto corresponde al trabajo final integrador de la Carrera de Posgrado Especialización en Infancia e Instituciones, propuesto como requisito para obtener el título de Especialista.

El cursado de la carrera, desarrollado durante los años 2013-2014, significó una clara interpelación del quehacer profesional relacionado con las complejas problemáticas sociales y familiares que involucran a niños, niñas, adolescentes y a los profesionales que trabajan con ellas.

Fue una invitación a pensar la infancia como construcción histórico social y a la propia posición subjetiva profesional, especialmente respecto de las prácticas con aquellas infancias afectadas por la vulneración de sus derechos, infancias en banda, en estado de excepción, sin mitos ni leyendas. El abordaje del tema realizado desde diferentes perspectivas disciplinares, tales como la Filosofía, la Educación, la Literatura, el Derecho, la Historia, el Psicoanálisis, aportaron a la formación una mirada interdisciplinar para el trabajo en equipo, sin perder la especificidad de intervención de cada profesional según su formación disciplinar de base específica.

La especialización requirió de los asistentes una fuerte articulación teórico práctica, uno de sus aspectos más relevantes desde mi punto de vista, el que nos otorgó herramientas conceptuales para identificar y formalizar los problemas que producen malestar en el trabajo cotidiano institucional con niños y adolescentes, analizar la situación, plantear hipótesis, diseñar dispositivos de intervención y desarrollarlos en una práctica en diversos escenarios: jurídicos, judiciales, educativos, de salud

pública, sociales. Por lo tanto, producir un impacto directo en la comunidad involucrada como destinataria.

El posgrado representó un desafío profesional, por la interrogación de los aspectos naturalizados de la propia práctica. El mayor o menor impacto de cada asignatura se relacionó sin dudas con el recorrido profesional y la experiencia de cada asistente. En mi caso, con aquellas asignaturas que se relacionaban con la educación. En este sentido, haciendo un retorno a las asignaturas cursadas en el primer año y a los textos producidos, ya en el inicio de la primera, Infancia e Instituciones, se escucharon términos como dispositivos, institución (es), ceremonias mínimas, infancia como significante, como construcción histórico-social, la ley y las leyes.

De aquí, a aquellas asignaturas que proveyeron una mirada psicoanalítica del sujeto en su relación con la ley y las leyes en su constitución subjetiva, la función de la ley para el advenimiento del sujeto, en la diferencia entre castigo y sanción en la asignatura Infancia, Discurso jurídico y Subjetividad: Función estructurante de la ley, y en una asignatura que enlazó la Educación con el Psicoanálisis en una mirada particular: Infancia, Psicoanálisis y Educación. Es necesario nombrar los aportes bibliográficos específicos del Seminario Institución de Infancia y posición subjetiva, que brindaron conceptos lúcidos desde la Pedagogía Social, para las lecturas en el escenario educativo de intervención.

La posibilidad de las prácticas en el dispositivo de encierro del Centro cerrado para menores de Batán, surgió de un cruce entre un interés y una propuesta: mi interés en los lenguajes artísticos y experiencia como docente y aquella presentada por una de las psicólogas del equipo técnico del Centro cerrado, la que incluía la pregunta-cuestionamiento, por el modo en que se desarrollaba la educación primaria allí. Específicamente aquello que puede identificarse como

prolongación del circuito de marginalización de estos adolescentes y las consecuencias que de ello se derivan

## INTRODUCCION

El recorrido del presente escrito tiene como objetivo la transmisión de una práctica de campo, descrita en el PPI y en el Informe Final, articulada a una lectura posible a partir de los marcos teóricos provistos por la cursada de la especialización.

Se buscará dar cuenta de dicho trabajo articulador teórico práctico en cuatro capítulos:

El **primer capítulo** se divide en dos apartados, en el primero se introducen las nociones básicas o conceptos previos con los que se abordó el escenario educativo desde el inicio. Funcionará a modo de plataforma conceptual.

En el segundo apartado, se presenta el desarrollo de las prácticas: la invitación y el pedido abierto bajo una indefinición del malestar: algo no funciona en la escuela primaria del Centro Cerrado de Menores. Se aborda entonces la formalización del problema desde el método indiciario. En este apartado se describen algunas escenas transcurridas en el dispositivo educativo, en su relación con el dispositivo jurídico judicial, se transcribe el desarrollo de las prácticas, la intervención realizada y sus primeros efectos.

El **capítulo dos** consta de dos apartados. En ambos se parte de recortes focalizados de escenas de la práctica. En el primer ítem nos internaremos en la historia de la modalidad educativa presente en la escuela 734, las leyes de origen y las actuales, lo que nos permitirá vislumbrar algunas de sus sujeciones, naturalizaciones, conflictos y deudas.

En el segundo punto, se apelará a la comparación con otro servicio educativo de la misma modalidad fuera del dispositivo jurídico judicial, a partir de ciertos ejes conceptuales que permitirán la articulación práctica teórica del texto, desde los discursos del Psicoanálisis y la Pedagogía social.

En el **capítulo tres**, nos introduciremos en las teorizaciones acerca del sujeto y la ley desde la teoría psicoanalítica. Cómo se instituye un sujeto regulado por la Ley y por las leyes, diferenciando la dimensión legislada de la vida de la jurídica.

En el **cuarto capítulo** presentaremos al centro Cerrado de menores como uno de los elementos del dispositivo jurídico judicial que se entrama alrededor del sujeto en conflicto con la ley penal juvenil, con ayuda de los estudios historiográficos y el Derecho.

## **CAPÍTULO 1: Presentación del escenario**

### 1.1. Una plataforma conceptual.

Creemos necesario introducir el escrito presentando una serie de conceptos que serán básicos para la comprensión de la identificación del problema, de la metodología empleada y los argumentos que se sostienen. Ellos son: escenario, dispositivo, institución, infancia y adolescencia. Otros conceptos serán introducidos a los largo del trabajo en su respectivos capítulos.

Iniciamos el recorrido de visita por el teatro:

El término escenario es definido por el diccionario de la RAE del siguiente modo:

-“Parte del teatro construida y dispuesta convenientemente para que en ella se puedan colocar las decoraciones y representar las obras dramáticas o cualquier otro espectáculo teatral.

-Lugar en que ocurre o se desarrolla un suceso.

-Conjunto de circunstancias que rodean a una persona o un suceso.”

Hablar de escenario remite al teatro y al lugar enmarcado por el telón, donde se desarrollan las escenas de una obra. Allí se ven desfilar personajes, que se mueven y hablan de acuerdo a un guión-reglas que vehiculizan una dramática. Nos interesa marcar el carácter de ficción y de invención para desnaturalizar las funciones y los roles, los modos de hacer, las vías argumentativas repetidas sostenidas en las construcciones histórico-epistémicas del Derecho

y de la Educación. Tener en cuenta esta premisa, habilita a indagar lo obvio, hallar nuevos sentidos a los dichos y decires que circulan en los imaginarios de esta época sobre los adolescentes y jóvenes, dimensionar el lugar de las reglas, los saberes y las prácticas, habilitando el reposicionamiento de los adultos. En definitiva, posibilita otros desenlaces. Hablamos de escenarios discursivos jurídicos, judiciales, educativos, clínicos, socio- comunitarios y sus múltiples combinaciones.

Definiremos el concepto de dispositivo siguiendo a Agamben (2011) quien retoma el término de Foucault para definirlo:

“llamaré literalmente dispositivo cualquier cosa que tenga de algún modo la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivientes. No solamente, por lo tanto, las prisiones, los manicomios, el panóptico, las escuelas, la confesión, las fábricas, las disciplinas, las medidas jurídicas, etc., cuya conexión con el poder es en cierto sentido evidente, sino también la lapicera, la escritura, la literatura, la filosofía, la agricultura, el cigarrillo, la navegación, las computadoras, los celulares y – por qué no - el lenguaje mismo...” (p.257)

La Modernidad, al mismo tiempo que consolidó la figura del Estado, inventó ciertos dispositivos diferenciales para el tratamiento de las infancias, según fueran normativizadas, en cuyo caso se estableció el circuito del niño, el adolescente, el joven y las no normativizadas, o inadaptadas o pobres, o con conductas antisociales, para las que instituyó el circuito del menor. Ambos circuitos establecían sendos recorridos que tenían como eje: la escuela para unos, el reformatorio para los otros. Estos temas se profundizarán en los siguientes capítulos.

Utilizamos en el párrafo anterior, el término Instituir, el cual también requiere de explicitación. La expresión institución tiene múltiples sentidos, principalmente jurídico, nosotros lo utilizamos como fundación, como inscripción, para referirnos a "...la marca simbólica de la diferencia que inscribe al hablante en la legalidad del lenguaje" (Minnicelli, 2008,p:38) Instituir infancia implica tanto una operación singular como colectiva por ceremonias sociales. Lo vivo requiere ser instituido por el lenguaje.

Las investigaciones historiográficas abiertas por Aries (1973) a partir de la década del 70, han puesto sobre discusión la noción de Infancia en tanto producción moderna que otorga cierta sensibilidad especial hacia los niños. Como consecuencia de ello se habilitaron ciertos discursos epistémicos<sup>1</sup> que dejaron como saldo efectos nefastos en las prácticas con niños, niñas y adolescentes, esto es la renuncia del adulto a la educación. Esta postura epistémico ética sostenida por Lajonquiere (1999), (2011), solidaria de otros desarrollos teóricos de autores contemporáneos<sup>2</sup>, apuntan a rebatir aquellos postulados que dejan a los niños en banda, es decir desafiados de la cadena deseante que ata una generación a otra. Lajonquiere no duda en llamarlo infanticidio simbólico, el que deja a los nuevos seres a merced del goce del Otro.

Giorgio Agamben (2007) propone otro camino discursivo para pensar la Infancia, a partir de la Historia y la Filosofía. Propone la relación mutua entre infancia y lenguaje, siendo la una origen de la otra. La infancia escinde en el lenguaje, la lengua del discurso. Minnicelli hace una lectura psicoanalítica del texto del filósofo al postular que "Así como la Ley hace al deseo-lo crea-, el lenguaje vehiculiza en el discurso a la infancia,

---

<sup>1</sup> Hablamos de autores de diferentes disciplinas que a partir de dichos estudios historiográficos, postulan a la Infancia como invención de la Modernidad y entonces declaran su fin, y otros que sostienen que no es Moderna, dando inicio a algo novedoso como las infancias y adolescencias posmodernas. Ver Minnicelli (2008a)

<sup>2</sup> Nos referimos a Donzelot (1990), Cicerchia (1998), Agamben (2007), Volnovich (1999), Minnicelli(2004; 2008a;2008b;2010;2013) entre otros autores.

la crea al instituir la en la diferencia” (2008, p.26) Esta lectura permite pensar entonces, la infancia como significante, en falta de significación, alejándola de los postulados evolutivos y de progreso. La infancia responderá a la legalidad del inconsciente. Cada nueva cría deberá ser filiada mediante las operaciones subjetivas de inscripción de la ley por dos vías en tensión: la singular y la social por medio de las liturgias y ceremoniales colectivos.

En esta serie encadenada que venimos desplegando, utilizaremos el término Infancia como un significante, sometido a la polisemia, por lo tanto definido según la posición subjetiva de cada hablante, su biografía singular, la época, la cultura y los discursos disciplinares. Los niños, niñas y adolescentes están sujetos así al cristal- ficción con que se los mire-nombre.

Si bien Freud no definió la infancia, desde sus escritos diferenció entre “el infantil sujeto” y “lo infantil del sujeto”.

Brignoni (2012) refiere que no hay adolescencia sino adolescencias. Es decir, una variedad de respuestas posibles frente al surgimiento de los cambios propios de la pubertad. Podemos entonces pensarlo como un significante, será definido de acuerdo a quién la habla y según fue hablado.

Es así como Wainsztein (2000) dice que el sujeto adolescente está frente a un drama que lo precipita, los cambios corporales y la posibilidad del coito, a partir del cual tendrá que hacer nuevos anudamientos real-simbólico-imaginario, los que pasan ineludiblemente por el Otro.

## 1.2. Relatos de una práctica. Los inicios del hacer experiencia.

Las prácticas correspondientes a la Especialización, fueron realizadas en el Centro de Recepción y Cerrado de Menores de Mar del Plata, durante los meses de setiembre y octubre de 2014.

Llegué al Centro Cerrado invitada por una de las psicólogas del equipo técnico. Esta profesional, sugirió incorporarme al espacio de la escuela primaria porque sabía de mi interés por la plástica y la literatura, mi experiencia en el Nivel Inicial como docente, y por nuestra conversación acerca del funcionamiento de la escuela allí.

Luego de ser presentada a las docentes, con quienes ya había hablado la psicóloga del equipo, les manifesté mi interés en participar del espacio escolar con motivo de hacer las prácticas del posgrado.

Antes de retirarme, otra profesional del equipo técnico, refirió que tenían dificultades con el funcionamiento de la primaria, pero no agregó más datos. Este indicio será luego analizado por las derivaciones sobre el alcance de la intervención.

El Centro de Recepción y Cerrado de Menores es un tipo de organización gubernamental que depende de la Secretaría de la Niñez y Adolescencia de la Provincia de Buenos Aires, creado en el año 2006 luego de la sanción de las nuevas leyes de protección de derechos de los niños, niñas y adolescentes. En su organigrama cuenta con un Director, un Equipo Técnico constituido por tres profesionales del área de psicología y un abogado, personal administrativo, de economato, de cocina, lavadero, mantenimiento y doce asistentes de Minoridad, de los cuales cuatro cumplen funciones de coordinación.

También funcionan allí diversos talleres y cursos de capacitación en oficios, financiados por la provincia, por ONGs o por acuerdos con gremios de la ciudad.

Dentro del edificio desarrollan tareas la Escuela primaria de Adultos N° 734 y la Escuela de Educación Media N°14.

La población a la cual se dirige, son jóvenes entre 16 y 18 años en conflicto con la ley penal con una medida privativa de la libertad ambulatoria producto de una sentencia judicial (Centro Cerrado) o con una medida de prisión preventiva (Centro de Recepción)

La capacidad de alojamiento en celdas-habitaciones es de 24 jóvenes pero el número de muchachos fluctúa en forma permanente determinada por decisiones judiciales mayoritariamente. Muchas veces se ven excedidos en el número, cuestión que dificulta el alojamiento digno y genera malestar en los jóvenes y en el personal.

Los adolescentes ingresan al Centro de Recepción con carácter de detenidos al ser aprehendidos por autoridad policial y al ser dispuesto por autoridad judicial. El tiempo de permanencia allí puede variar, entre días o años, según la causa judicial, el procedimiento y el grado de repercusión que tenga el hecho delictivo en los medios de comunicación.

El punto de interés inicial para el abordaje del proyecto de prácticas en el dispositivo educativo del Centro de Recepción y Cerrado de Menores de Batán, fue la educación primaria allí ofertada por la Dirección General de Escuelas, específicamente la pregunta se debió a la inexistencia del área artística en la experiencia escolar de los adolescentes. A poco de indagar, el problema cobró mayores dimensiones, ya que se vislumbró la precariedad del desenvolvimiento de toda la tarea educativa del nivel primario, cuestión que ponía en duda el cumplimiento del derecho a la educación para estos adolescentes, enunciados en las leyes de Educación Nacional 26.206 del 2006 y la ley provincial de Educación 13688 de 2007, entre otras reglamentaciones.

Los objetivos específicos del Plan de Prácticas fueron:

\*Promover la discusión acerca del lugar de lo educativo en un contexto de encierro punitivo.

\*Identificar algunos significantes de los discursos de los diferentes actores institucionales.

\*Fomentar el diálogo entre los actores de los distintos dispositivos que entran en juego en el Centro.

\*Habilitar la voz de los adolescentes como sujetos de la educación.

\*Crear condiciones de posibilidad para que los docentes elaboren propuestas de intervención significativas para estos adolescentes que les permitan incorporar recursos simbólicos por medio del juego y el arte.

\*Facilitar la articulación de proyectos educativos de la escuela con otras instituciones y dispositivos de la comunidad.

\*Acompañar la gestión de los docentes en los reclamos a la administración pública educativa y al Centro.

Para llevar a cabo los objetivos, se realizaron numerosas entrevistas a asistentes, coordinadores, talleristas, profesores, equipo técnico, docentes del dispositivo educativo en el Centro y docentes de otras escuelas. Esto permitió el acercamiento a las diferentes concepciones que los profesionales tienen sobre su función allí y los diferentes discursos que se entrecruzan y a veces se oponen referidos a la educación para estos adolescentes. Algunas características de funcionamiento del Centro: permanente rotación de los asistentes, dificultad de hallar espacios de diálogo en el que se hallara todo el personal, urgencias que cortan reuniones, urgencias por retirarse, dan cuenta de la dificultad para habilitar un lugar donde hacerse preguntas, donde hablar de sus dificultades. Podemos pensar en la fragilidad y el devastamiento subjetivo que sufren estos profesionales que trabajan con estos adolescentes, los que les devuelven la cara oscura de la humanidad

y la propia, la desregulada, la del goce mortífero. De esto nada quieren saber.

Es así como, ante este panorama institucional, se decidió trabajar con los docentes en el espacio escolar, en el horario en que el encuentro estuviera mínimamente pautado.

Pueden nombrarse algunos de los indicios que llevaron a identificar el problema y su enunciación.

Consideraremos como guía el método indiciario, descrito por Cancina (2008) a partir de los textos elaborados por Carlo Guinzburg en 1986.

Este método se basa en la interpretación de una situación observada a partir de la lectura de indicios, señales, o detalles que aparecen a veces imperceptibles al observador. Se inicia en los tiempos remotos de los primitivos cazadores, cuando una huella, una rama quebrada, excrementos frescos, indicaban el recorrido de la presa. El método posee ciertas características: procede por abducción, es decir, la inferencia va de la parte al todo, o de los efectos a la causa; es conjetural, no se trata de cuantificar; y a diferencia del método experimental, los efectos no son repetibles bajo circunstancias controladas.

Algunos de los indicios fueron: un espacio vacío de insignias identificadoras de lo escolar, inexistencia de planificación de actividades y contenidos, reducción del tiempo efectivo del horario escolar, inasistencia docente reiterada, desvalorización general de la tarea docente, falta de insumos y elementos de apoyo para la tarea, escasa trascendencia de las actividades y de los contenidos educativos respecto de las edades a las que estaban dirigidas.

La anterior serie de detalles se enlaza con los dichos de los adolescentes:

“Si es igual, por qué no nos dan boletín entonces?”

“vos me rompiste el cuaderno”,

“prometen pero no cumplen”,

“ Por qué ayer no vinieron?”

“siempre faltan”

“cuando llueve no vienen”.

Ante las explicaciones de los docentes, los alumnos replican:

“vos siempre tenes respuestas para todo”

“siempre tienen excusas”.

Hay un indicio interesante que puede ser considerado como punto de partida para el análisis, un acto que requiere significación: el abandono, la salida en apariencia intempestiva de los jóvenes del espacio compartido con los docentes en el ya breve horario escolar. Es decir, la interrupción del tiempo escolar ante la retirada de los alumnos. Este acto podemos pensarlo como síntoma, como invención y respuesta de los sujetos sostenidos en el grupo de pares ante la realidad.

Tizio (2005) refiere que el dispositivo escolar cumple una función civilizadora del goce, vía formación de síntoma. El vínculo escolar por medio de los contenidos culturales que propone puede regular el goce que comporta el síntoma sin dirigirse en forma directa a él. Saber gestionar el síntoma es una de las tareas de los educadores, para darle un tratamiento que habilite la dimensión subjetiva.

¿Cómo se gestiona el goce de este síntoma en este escenario? Mediante el ingreso a escena de uno de los mecanismos propios del dispositivo penal, el castigo, llevado a cabo con el aislamiento en las celdas. Esta respuesta del dispositivo judicial, ante el desconcierto de los

educadores, alimenta el circuito insaciable del super yo. Uno de cuyos efectos es la desimplicación de los sujetos en el acto.

Es interesante pensar que los adolescentes podrían no asistir al espacio escolar y se verían sometidos al castigo. Sin embargo, asisten y se retiran. De este modo, es posible pensarlo como una mostración, un llamado al Otro a ser mirado, a ser tenido en cuenta, a la función adulto<sup>3</sup>. La misma autora citada, refiere:

“...el discurso educativo es un discurso que busca dominar algo de la dimensión pulsional por la vía de los contenidos culturales y los pedagogos clásicos no temían reconocer la violencia primordial necesaria para su funcionamiento. Si esta violencia simbólica no se ejerce aparece la violencia directa...”  
(Tizio, Id.171)

Las primeras lecturas realizadas a partir de estos indicios sugieren que los adolescentes ponían en duda el valor educativo de la oferta que le hace este dispositivo escolar.

Los docentes referían a partir de sus dichos, sentirse solas en su desempeño profesional, sin recursos pedagógicos, abatidas por las dificultades sociales y biográficas de los alumnos, subestimadas por el personal del dispositivo jurídico judicial, sin posibilidades de posicionarse en otro lugar frente a los adolescentes. Tizio refiere la relevancia de la posición <sup>4</sup>de los profesionales en el sentido de dar lugar al sujeto y a sus síntomas para tratar la desregulación del goce por el camino de los

---

<sup>3</sup> Este concepto será ampliamente desarrollado en el capítulo siguiente, pero adelantamos que se diferencia del rol, pues excede al encargo social y se dirige hacia una posición ética necesaria para instituir infancia. Esta función se pesquisa por los efectos de transferencia.

<sup>4</sup> El término posición subjetiva, refiere al lugar discursivo desde donde se interpretan los hechos, que puede ser más o menos consciente o inconsciente, y que determina la configuración del problema y su tratamiento. Es necesario que el profesional pueda poner en interrogación los significantes del discurso dominante que lo efectúa.

intereses y el consentimiento. Incluye no solo la oferta de contenidos sino un lugar vacío que aloje las particularidades de cada sujeto.

Si bien la dimensión de las dificultades excedía las posibilidades de esta práctica, se intentó promover la discusión del lugar de la educación en un contexto de encierro punitivo, identificar algunos significantes en los discursos de los docentes y otros actores institucionales referidos a la educación de estos adolescentes cuestión que permitió captar su posición y la concepción de sujeto de la educación sostenida. Esta oscilaba en los docentes entre la victimización del adolescente, y su propia victimización.

Una metodología para abordar el problema fue participar en el cotidiano diario de clase, interviniendo en los dichos de los docentes y de los alumnos, poniendo en interrogación aquellas cuestiones que se presentaban como obvias y cerradas: por qué no tiene boletín? Por qué no tienen tarea para después de clases? Por qué no tienen textos de apoyo para hacer tareas o consultar para después de clases? Por qué no usan las computadoras como herramienta de aprendizaje? Por qué se van antes de hora? Por qué no tienen almanques o calendarios? Por qué no tienen biblioteca? Preguntas que se orientaban a la comparación con la escolaridad fuera del dispositivo de encierro, con aquello que se esperaba de una escuela e intentaban descompletar aquello que se presentaba como dado, definitivo y sin pregunta. Es decir, hacer lugar a la incertidumbre. Estos interrogantes habilitaron la queja en palabras de los adolescentes. Las docentes expresaban que a los adolescentes sólo les interesaba “hacer cuentas” y de este modo les fue habilitado el lugar para empezar “a contar”.

La propuesta fue llegar a la hora de inicio pautada, esperar a los docentes, y permanecer luego, después de clases, cuando los alumnos ya se habían retirado, promoviendo las preguntas por aquello que había o no sucedido en clases. De modo que junto con los docentes pudiéramos

hacer algún relato de la experiencia, buscando la pregunta por aquello que se reiteraba y la enunciación de alguna hipótesis.

Respecto de los adolescentes, las preguntas también se orientaron allí al pedido de traducción sobre el significado de ciertas palabras de la jerga grupal: ranchada, chancha, engome, entre otras. Al mismo tiempo que se intentó abrir las cuestiones a qué pensaba cada uno de ellos sobre tal o cual tema que surgía, sobre la vida diaria allí, las visitas, las expectativas, las relaciones con las autoridades, cuando había disposición para hablar. Como efecto inesperado, los adolescentes fueron tomándose el trabajo de traducir lo que decían, aún sin pedido previo: “Para vos sería.....” de modo que me alojaron, como al extranjero, como diría Lajonquiere (2011). Este autor refiere que una educación, la filiación a una genealogía, requiere como condición que el candidato a humanizar sea considerado como un extranjero, es decir, alguien que desconoce nuestro idioma pero pasible de devenir familiar si se lo aloja.

El concepto de vínculo educativo es central en la Pedagogía Social. Como forma particular del vínculo social, no viene dado naturalmente, sino es necesario construirlo, inventarlo y reinventarlo con cada sujeto cada vez. Se sostiene en tres elementos: el agente de la educación, el sujeto y el saber. Es el educador quien sostenido en su deseo, inicialmente oferta un lugar y un contenido cultural al sujeto. Este puede consentir o no a dicha oferta. (Tizio, Núñez, Moyano, Zelmanovich)

El problema fue tomando forma a partir de pensar las dificultades para la construcción del vínculo educativo, inicialmente por la posición de los agentes de la educación.

Dicha posición dificultaba alojar al adolescente en un lugar particularizado, promover la institución de una malla simbólica de protección ante los propios impulsos y las violencias exógenas en los sujetos que disminuyera el goce. Esta malla es tejida con palabras y

contenidos culturales, que le permiten al joven metabolizar lo pulsional, por medio de satisfacciones sustitutivas. Zelmanovich (2011)

Si los educadores, en este escenario donde los sujetos ya llegan con dificultades para metabolizar la agresión, renuncian a ejercer dicha función, los efectos del desamparo subjetivo persisten y como consecuencia se abre la puerta a los actos violentos.

En estas condiciones, una pregunta se fue construyendo: cómo crear alguna condición que permitiera introducir una diferencia, que hiciera de este espacio un lugar valioso, que implicara el deseo de los profesionales y pudiera producir una demanda en los adolescentes. Concretamente, que unos y otros quisieran permanecer en dicho espacio, haciendo una apuesta por el encuentro y lo que allí se produjera.

A partir de los dichos de una de las maestras, respecto de la ausencia de literatura en las clases, paradójicamente la materia que más le gustaba enseñar, surgió la oportunidad de habilitar una hora de lectura. La elección de los libros partió del interés captado en algunos adolescentes por ciertas temáticas y de la apreciación de los docentes por el valor de cultural de otros.

Se pautó con los docentes un horario de inicio, siempre el mismo. La oferta sería diaria, la lectura voluntaria, pero invitando a los que no lo hubieran hecho a disponer del turno.

A medida que la propuesta avanzaba, surgieron preguntas de los jóvenes por el encierro, las prohibiciones, las similitudes y las diferencias entre la historia escuchada y la propia, el no saber leer, no poder, no querer. A veces el enojo con la tarea asomaba, quejas acerca de lo aburrido de la lectura, entonces el tema era abierto a la opinión de los demás. Se propuso cambiar el texto si la mayoría lo decidía. No entraba en consideración la posibilidad o no de leer, pero sí la elección de qué

leer. Se sostenía el espacio y el tiempo de lectura, un marco legal de protección de la palabra.

Podemos hacer una primera lectura, a partir del párrafo anterior, de algunos de los efectos del dispositivo de intervención creado a partir de la introducción de un contenido cultural, un material considerado valioso para transmitir por el educador, entre el alumno y el docente. El enojo que antes estaba puesto en la relación con los docentes, fue puesto en la tarea y con las dificultades que ésta les provocaba, preguntándose para qué sirve leer. Doble efecto: sobre el lector que debió acomodar sus ojos y alienarse a las formas de la lengua escrita, al sonido, a las pausas entre palabras, a los puntos y las comas; sobre el auditorio, que debía permanecer en silencio, deteniendo el movimiento, escuchando y dando significado al relato.

Hay indicios del establecimiento de la transferencia de trabajo con los docentes y los adolescentes. En otros espacios extraescolares, los muchachos hablaban de “la señora que nos viene a leer”, “la que cuenta cuentos”. Los docentes esperaban el momento de reunirse para leer y luego hablar en grupo con los adolescentes, instalándose un tiempo y espacio donde la palabra de cada uno de los participantes tenía valor.

Otro efecto de la intervención fue el cambio en la apariencia del SUM que funcionaba como aula, las paredes se vieron cubiertas por carteles con lo trabajado en la escuela, un almanaque, dibujos hechos por los muchachos, frases de los docentes, imágenes de historias.

Algo del orden del deseo en los docentes pudo operarse ya que se dio continuidad a la actividad literaria luego de finalizadas las prácticas. La posibilidad de intervenir mediante una ceremonia mínima (Minnicelli, 2013), permitió instituir una diferencia, un antes y un después, una brecha de ficción en el tiempo del encierro material y subjetivo, un

desbaratamiento del acá no se puede que puso en movimiento la cadena significativa.

Entendemos por ceremonias mínimas "...al dispositivo socio-educativo y/o clínico- metodológico, clave y llave para múltiples intervenciones posibles. Nos servimos de ellas...como una metáfora, es decir, un dispositivo para pensar y habilitar alternativas de intervención no convencionales" (Minnicelli, 2013, p.43)

Un tema a destacar es los efectos que se produjeron sobre aquello que identificamos como sintomático en el aparato de gestión. Durante el tiempo en el que transcurrió la actividad literaria los jóvenes permanecieron sin retirarse, porque así lo quisieron. Ocupados con los libros y aquello que surgía alrededor de los textos, el tiempo transcurría casi sin darnos cuenta.

También hubo dificultades presentes en la intervención, algunas se debieron a que la demanda no partió de los docentes sino del equipo técnico. Por este motivo, se intentó escuchar, alojar el malestar, devolviendo preguntas y acompañando como sostén en aquellas propuestas que iban surgiendo. Pero se vio dificultada la pregunta en los docentes por la propia posición profesional en el malestar y en el síntoma.

Para hacer un cierre provisorio de la hora de lectura, por la finalización de la concurrencia al espacio, se pensó en un taller literario. Uno de los docentes propuso el nombre de Café literario, la otra educadora señaló como más apropiado Mateada Literaria. Se invitó con afiches que pegaron los adolescentes en distintos lugares del Centro, por email y verbalmente a los asistentes y resto del personal. La consigna fue compartir la lectura de un texto de su predilección, y algo rico para el mate. Se invitó a los participantes a llevar libros de su predilección, se acordó con los docentes llevar algunos más para enriquecer la oferta. El

día fijado, se pegó un cartel de Bienvenidos en la puerta de entrada y se repartieron adhesivos identificatorios para los participantes. Los libros fueron distribuidos sobre una mesa: los había de poesía, de historietas, de chistes y adivinanzas, de cuentos, libros-álbum, de prosa. Allí fueron tomados y descartados, una y otra vez por los muchachos que intercambiaban opiniones sobre cuál elegir. Nada que envidiar a una feria del libro. Finalmente nos sentamos en ronda y empezamos a leer. Cada uno leyó el texto que había elegido. Reímos con adivinanzas chanchas y nos pusimos serios con Bécquer. El que dijo leer sólo la Biblia para sí, leyó un libro con grandes imágenes. También escuchamos a Oliverio Girondo y al Principito. Cuando alguien dijo estar cansado, acordamos una pausa para todos de 15 minutos, “como en los Congresos de la Universidad”. Sólo una invitada del dispositivo jurídico judicial acudió al encuentro: una de las psicólogas del equipo técnico, la que había realizado la demanda inicial. Paradojalmente permaneció poco tiempo.

## **CAPÍTULO 2: El escenario educativo del Centro. Vaciamiento no es vacío.**

2.1. El dispositivo de la Modalidad Educación Permanente de Jóvenes, Adultos, Adultos mayores y Formación Profesional del sistema educativo en cuestión. Un guión para otro escenario.

Nos internaremos ahora en el modo de funcionamiento del dispositivo educativo, el sub sistema al que pertenece en la provincia de Buenos Aires, cómo está organizado, a qué reglas responde, qué contenidos son los jerarquizados. Es decir, nos preguntamos por las características específicas de este servicio educativo.

La modalidad adultos no tiene un currículo propio, tampoco área de plástica o idioma o computación o educación física. Los docentes

adaptan los contenidos de la primaria común. Ante mi interés por leer una planificación o un diseño de actividades u objetivos propuestos o algo escrito que indicara qué hicieron, qué están haciendo y qué tienen proyectado hacer, los docentes reiteraron que esta es una Modalidad de Educación de Adultos. A partir de los dichos, podemos preguntarnos si en esta modalidad no hay contenidos distribuidos en áreas de conocimiento, disciplinas, o temas. O si esto sucede sólo en este escenario con estos sujetos.

Una de las docentes explicó que en esta modalidad no se permite dar boletines, que alguna vez lo sugirió pero la inspectora le dijo que no se podía.

La consideración de la educación de Jóvenes y Adultos en nuestro país ha experimentado transformaciones dentro de procesos de cambio más amplios que comprenden la totalidad del sistema educativo.

Históricamente, la educación de adultos en Argentina tiene sus inicios a fines del siglo XIX, con la llegada de los inmigrantes y la necesidad de alfabetizar y crear las bases del estado nacional.

En este sentido la educación de adultos ya es nombrada en la ley 1420 de 1884, pero sin otorgarle especificidad. De hecho, tomó la impronta de la infancia significada por la época, a quien iba dirigida especialmente la ley: los mismos contenidos, aulas y mecanismos de control.

La Ley Federal de Educación de 1993, categorizaba a la educación de adultos bajo el título Regímenes Especiales. No se la menciona como un derecho.

En el año 2006 se sanciona la Ley de Educación Nacional N° 26.206, en ella se reconoce a la educación y al conocimiento como un bien público y un derecho personal y social garantizado por el Estado.

Se estableció la obligatoriedad escolar desde la edad de cinco años hasta la finalización del nivel secundario. Además, introdujo redefiniciones en la educación de jóvenes y adultos. La denominó “Educación Permanente de Jóvenes y Adultos” (EPJA) y fijó como sus principales objetivos: garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la escolaridad obligatoria vigente en el país a quienes no pudieron completarla en la edad establecida y brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida. La nueva Ley estableció la estructura del sistema educativo nacional a partir de cuatro niveles: Educación Inicial, Primaria, Secundaria y Superior y ocho modalidades, incluyendo a la EPJA y a la Educación en Contextos de Privación de Libertad. En esta última, hace mención al derecho al acceso, permanencia y tránsito de los niños, niñas y adolescentes que estén privados de libertad en instituciones de régimen cerrado, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Expresa que las formas de implementación responderán a criterios de flexibilidad y calidad para asegurar resultados equivalentes a los de la educación común.

En el año 2008 se creó la Mesa Federal de la EPJA, espacio a partir del cual se elaboró un documento que esclareció las bases conceptuales de la modalidad y que fue posteriormente aprobado por el Consejo Federal de Educación (CFE). Resolución CFE N° 87/09 EPJA - DOCUMENTO BASE Consejo Federal de Educación. En éste es interesante subrayar que el Estado es quien debe dar respuesta a aquellos que han quedado excluidos del sistema. Establece como objetivo superar la consideración remedial y compensatoria que caracteriza a este subsistema. Aclarando que queda pendiente la necesidad de dar identidad, especificidad y jerarquía a la modalidad.

La Resolución CFE N° 254/15, propone marcos de referencia para la construcción de diseños curriculares para la modalidad.

En la provincia de Buenos Aires, en el año 2007, se sancionó la Ley 13.688, para incorporar la nueva legislación educativa al territorio. Incluye como modalidad la Educación Permanente de Jóvenes, Adultos, Adultos mayores y Formación Profesional. La educación en Contextos de Encierro adquiere aquí la caracterización de ámbito y no modalidad. El ámbito corresponde a un “espacio público físico o virtual” en el que se llevan a cabo las actividades educativas de cualquier nivel o modalidad.

La educación de jóvenes y adultos aún no cuenta con un currículo propio, es decir un recorte de contenidos específico para la modalidad. Posee un pre diseño a implementar.

Varias publicaciones de investigaciones son analizadas por la DINIECI<sup>5</sup>, con el objetivo de recopilar, ordenar y sistematizar las investigaciones desarrolladas en educación de adultos realizadas por investigadores de diferentes organizaciones a nivel nacional a partir de 1990. Estas dan cuenta de ciertas características y problemáticas atribuibles a la modalidad de la educación referida:

-Heterogeneidad de prácticas y discursos desplegados bajo el rótulo educación de adultos con la consiguientes fragmentación y dispersión de experiencias formales y no formales de educación. Con relación a esto, la escasa identidad propia de la modalidad de educación de jóvenes y adultos.

-Pertinencia de la inclusión de los jóvenes como sujetos de educación en la denominación de esta modalidad dado el fenómeno de expulsión de los mismos de la educación común a posteriori de las políticas neoliberales.

-La invisibilización de la marginalidad educativa -social de los sujetos a quienes se dirige, al denominarla educación de adultos o

---

<sup>5</sup> DINIECI son las siglas de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, perteneciente al Ministerio de Educación de la Nación.

jóvenes. Ya que en su mayoría provienen de sectores vulnerables desde el punto de vista de su inserción en sistemas productivos y en el sostén de lazos sociales, por lo tanto no sería el atributo edad el sustento de las prácticas educativas.

-La consideración de la educación de jóvenes y adultos como permanente, señala a la educación como pertinente a lo largo de toda la vida. Es así como se incluyen áreas como el arte, idioma extranjero y ciudadanía o filosofía en los lineamientos para la construcción de diseños y planes de estudio a nivel nacional, pero lamentablemente se deja a criterio de las jurisdicciones la opción de su inclusión curricular en las provincias.

-La necesidad de propuestas articuladas no solamente con el mundo laboral, sino también con la educación popular que permita a los sujetos apropiarse del mundo cultural y mejorar sus condiciones de vida, permitiéndoles participar de la vida política, comunitaria y del desarrollo de su salud.

-Ausencia en la formación específica y de capacitación docente. Además de nombrar la escasez de materiales didácticos apropiados para los estudiantes y la producción de proyectos educativos pertinentes para sujetos que se encuentran en situación de exclusión social, de migración, de vulneración de derechos, entre otros..

Algunas características de organización de la modalidad pueden servirnos para ilustrar las prácticas diarias:

Según la ley, la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, consta de ciclos. Específicamente el Nivel Primario, tiene 3 ciclos:

- de alfabetización
- de formación integral

-de formación por proyectos

Cada ciclo remite a cantidad de horas reloj de trabajo del alumno, con el docente y en forma autónoma, dejando de lado la anualidad como una de las variables de certificación.

Cada ciclo consta de módulos:

“En la Resolución CFE 118/10 se define módulo como el componente curricular referido a un campo de contenidos que constituye una unidad de sentido que organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de objetivos formativos claramente evaluables, con un importante grado de autonomía en relación con la estructura curricular de la que forma parte.”

Cada módulo recibe una acreditación parcial. Esto responde a dar flexibilidad al sistema y continuidad al trayecto educativo en el caso de traslado a otra localidad del alumno. Las áreas o contenidos disciplinares son: Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

Si nos enfocamos ahora al tema de las acreditaciones de los sujetos en esta modalidad. No se ha hallado mención en la ley a la prohibición de emitir un instrumento escrito de registro de las evaluaciones, llámese boletín u otra denominación. Hay desarrollo en los lineamientos derivados de la ley nacional de la temática de las acreditaciones y la necesidad de la evaluación por capacidades adquiridas por el alumno en el curso del aprendizaje referido a situaciones problemáticas. Hace hincapié en la coherencia entre el enfoque pedagógico, la práctica, el acompañamiento docente, los tiempos y la claridad en el uso del instrumento de evaluación.

Podemos preguntarnos ahora por la especificidad de la educación primaria para los sujetos adolescentes y jóvenes en contextos de encierro por conflictos con la ley penal. Podríamos preguntarnos por la posibilidad

de encontrar un lugar de aprendizaje significativo para los sujetos adolescentes y jóvenes, provenientes de sectores marginados con dificultades en los lazos sociales, que han sido expulsados del sistema escolar común, desamparados del Otro, con historias de segregación, y etiquetas estigmatizantes. Es la sanción de un diseño curricular para todos los adultos y jóvenes de la provincia garantía de equidad? Es suficiente con Lengua, Matemática, Sociales y Naturales y 2 horas y media por día? Es esta la modalidad conveniente? Y el arte y la cultura? Y los juegos y el deporte? Y el idioma y la tecnología informática?

Por aquello que venimos enunciando anteriormente, los sujetos en este escenario no pueden prescindir de la cultura y sus contenidos, de objetos sustitutos con los cuales metabolizar el goce, de la palabra y las narraciones. Como expresa Stapich, si el mediador "...habilita las diversas interpretaciones que surgen de la experiencia de leer, es posible que cada lector pueda encontrar en el texto noticias de sí mismo."(2008, p.103)

Entonces, cuáles serán las condiciones para que estos muchachos puedan sujetarse a la legalidad cultural? Qué consecuencias trae en el vínculo educativo con adolescentes y jóvenes en contexto de encierro, el vaciamiento de contenidos curriculares a transmitir, la infantilización de las tareas y materiales, la laxitud en horarios y días de clases en los que no hay marcas que permitan distinguir acontecimientos sociales, o singulares, lo cual puede ilustrarse con las escasas posibilidades de hacer un seguimiento de sus propios avances?

2.2. Comparación entre dos escenarios educativos diferentes de la misma modalidad: educativo-comunitario y educativo-jurídico judicial.

*A las 10 de la mañana, los alumnos comienzan a anunciar que a las 10.30 se van. Los docentes piden que se queden, que todavía pueden hacer algo más. Que no se vayan sin avisar, porque los van a retar, que*

*no fumen porque no se puede. Nada de esto se cumple. Entra un asistente a preguntar por qué se están yendo.*

*La situación es confusa. Es que los muchachos se van cuando quieren. Cuando “se les pinta”, como les dice una de las maestras en tono irónico. A veces 10.30, otras 10.45hs. Quizás alguno de ellos se queda un poco más, terminando una cuenta.*

*No hay carteles que indiquen que allí funciona la escuela primaria, como tiene la escuela secundaria, el típico óvalo con la insignia provincial y el número del establecimiento. Tampoco hay inscripciones o carteles en el aula. Hay una pequeña pizarra blanca y un mueble con un candado. Otro mueble desvencijado con libros amarillos apilados, muy poco atractiva, quiso ser la biblioteca que nadie consulta. Se robaron los libros nuevos que mandaron. Quiénes? Los adolescentes? pregunto. Bueno sería! pienso yo. Fueron los adultos.*

*En síntesis, no se podría decir que funciona ahí un aula escolar. No hay marcas que identifiquen un lugar llamado escuela. Ese es un espacio que también se usa a veces para visitas familiares, y parece que si ponen algo en la pared, desaparece o lo rompen. Y en estos últimos casos, nadie da cuenta de qué pasó. Sólo desaparece.*

*Tampoco hay tareas para después, ni cuadernos para llevarse a su celda, ni libros de texto para consultar luego. Ni alguien que pregunte por dónde van o hacia dónde.*

Para analizar la especificidad de la educación y la consideración de las problemáticas que se presentan en la Escuela 734, apelaremos a la comparación con otro escenario educativo que responde al mismo subsistema educativo fuera del escenario

jurídico judicial, la Escuela 701, que funciona en una Sociedad de Fomento barrial de la ciudad de Mar del Plata.

La Escuela 701, es una sub sede escolar, que funciona en la biblioteca de la sociedad de fomento barrial Bosque Alegre. El acercamiento a los docentes se realizó por intermedio de la bibliotecaria, quien se mostró interesada en relatar los inicios de dicha escuela allí, debido a que fue ella quien recibió inicialmente la demanda de alfabetización por parte de una muchacha joven proveniente de la comunidad gitana. Ella relata que el pedido fue perentorio “enséname a leer y a escribir”, la solicitud implicaba una demanda al Otro, un cambio de posición frente a los otros y respecto de sí misma. Vista la firmeza del pedido y ante su reiteración, la bibliotecaria acudió a la Escuela de Adultos más cercana al barrio. Hechas las gestiones administrativo burocráticas en cuestión, y cumplidos los requisitos, se instala allí una subsede con 2 docentes.

En la puerta de entrada a la Sociedad de Fomento, existe un pequeño cartel, entre otros, que anuncia el funcionamiento allí de la escuela 701, con los días y horarios en que se desarrollan las clases.

Entre las dos maestras tienen alrededor de 20 alumnos, principalmente mujeres jóvenes de la población gitana y algún hombre mayor. Las docentes refieren estar encantadas con el trabajo que hacen con ellos. Manifiestan que sus alumnos son muy inteligentes, que hacen un gran esfuerzo. Las docentes dicen: “es gratificante el trabajo, ellos te lo agradecen” “son muy rápidas para aprender”, “quieren ser abogadas” “lamentablemente saben que la comunidad no las va a dejar” “hacemos salidas educativas y recreativas, festejamos los cumpleaños y fechas especiales”

La escuela funciona dos días a la semana, 2 horas por día. La modalidad permite la flexibilidad de días y horario en función de las posibilidades del grupo. Una vez consensuada la frecuencia, no se cambia, respetándose el horario. Cuestión que al principio les costó a los alumnos porque acudían cualquier otro día y querían tener clases, según expresa la bibliotecaria.

Los docentes llegan media hora antes para organizar el aula, y aprovechan hasta el último minuto porque tiene poco tiempo de clases, según dicen. Las áreas de conocimiento son Ciencias Sociales, Naturales, Matemática y Prácticas del Lenguaje. No tienen un diseño curricular propio aun, tienen un pre diseño. Las maestras explican que tratan de utilizar los temas que ellos traen como preocupación para enlazarlos con los contenidos a enseñar.

La mayoría de las alumnas son adultos jóvenes, tienen 2 o 3 alumnos adolescentes varones. A algunos de estos últimos los inscriben sus padres para cobrar el subsidio pero al poco tiempo se van. A aquellos que permanecen, les dicen que ese es un lugar para adultos, así que deben comportarse como “grandes”.

Su tarea va más allá de enseñar, dicen los docentes, ya que acompañan a aquellas mujeres que sufren violencia de género a hacer las denuncias correspondientes o las asesoran para cuestiones en las que tiene sus derechos vulnerados.

Cuando están trabajando se ve un gran movimiento alrededor de textos, cuadernos, lápices, pizarrones, revistas, diarios, entre otros materiales, la actividad es intensa y cada uno está interesado en su tarea. Están entretenidos con la cultura. También toman mate y comparten algún pan. Aunque hay niños pequeños y bebés, pues las madres acuden con sus hijos, estos duermen en colchonetas en el suelo y

otros juegan con elementos provistos por la bibliotecaria para que sus madres puedan estudiar tranquilas, según dice.

Aquí tampoco se dan boletines a los estudiantes, ni toman exámenes para promover el ciclo. El seguimiento de los aprendizajes es personalizado. Al finalizar se les otorga un certificado en el que consta la terminación de la escolaridad primaria.

Se presentan a continuación una serie de variables que a modo de ejes de análisis permitirían hacer un análisis comparativo de ambos dispositivos educativos, el ubicado dentro del Centro Cerrado de Menores y el que se aloja en la Sociedad de Fomento. Estos fueron los primeros puntos- conceptos-temas:

-Deseo

-Transferencia

-Expectativas docentes de un futuro diferente al presente, respecto de los alumnos. Idea de sujeto de la educación.

-Encuadre estable normativo de lugar y horario, al servicio del desarrollo y el cuidado de la escena educativa.

-Elementos culturales a modo de marcas que identifican lo escolar y el espacio de trabajo: carteles, libros, almanaques, pizarrón, afiches, etc.

-Contenidos culturales dispuestos en áreas diferenciadas a transmitir, o identificación de saberes a transmitir.

-Enlace entre temas de preocupación y de interés traídos por los alumnos con los contenidos curriculares.

-Tipos de dispositivos involucrados: educativo-jurídico, educativo-comunitario.

-Característica del ingreso al dispositivo educativo: obligatoria- voluntaria.  
Sólo el ingreso, porque luego en ambas escuelas deberán cumplir con el requisito de la asistencia.

- Modo de regulación del goce.

Decidimos disponer del texto de Segundo Moyano “Los contenidos educativos: bienes culturales y filiación social”, para servirnos de su análisis sobre el vínculo educativo y los problemas actuales en educación. Inicialmente presentamos un recorrido por algunos conceptos de su texto que nos facilitaron pensar en las diferencias entre ambos escenarios.

Moyano trae como tema de análisis su preocupación por la cuestión de los contenidos de la educación, si bien siempre estuvo la pregunta por qué enseñar, el autor elabora la hipótesis del abandono actual sistemático de las cuestiones relacionadas con los contenidos educativos a transmitir y con relación a éstos, el papel de transmisor del que ocupa el lugar de agente de la educación: maestros, profesores, preceptores, etc. Su inquietud radica en la dilución de la necesaria discusión acerca de qué enseñar, por qué, cómo y en la escasez de la pregunta por aquello que es la función nodular del educador: la transmisión de los bienes culturales, lo cual implica la responsabilidad en la afiliación social de las nuevas generaciones, de los “recién llegados” según Arendt, al mundo humano.

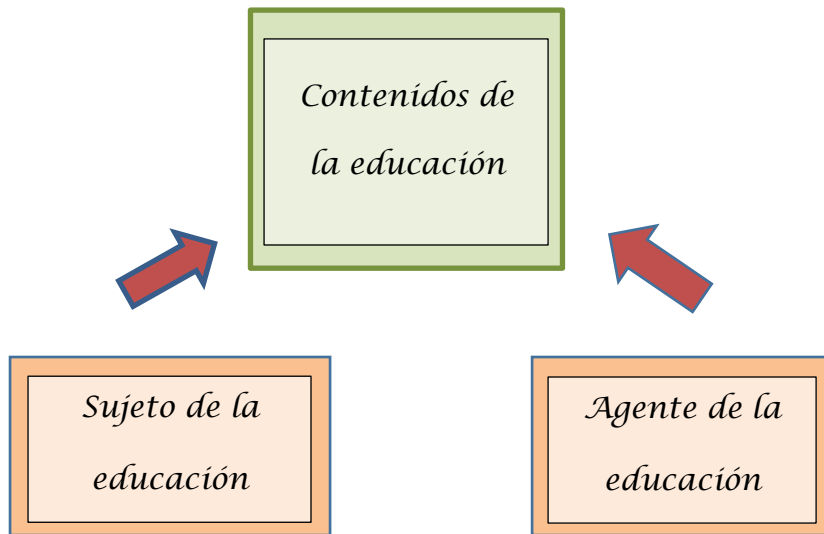
“No hay educación (ni escolar ni social), sin la función instructiva, esto es, sin que algo de los patrimonios culturales se ponga en juego, sin que algo de los tesoros de la humanidad se distribuya y filie simbólicamente a todos y cada uno de los sujetos de la educación”. Nuñez (2007, p.17).

También Lajonquiere (2011), cuando define qué es educar, habla de transmisión de marcas simbólicas renacidas en aquel que oficia de educador porque habiendo recibido la herencia de la generación anterior responde donándola a los recién llegados a este mundo.

El acento de las problemáticas en educación en la actualidad, se pone o en el sujeto de la educación o en el agente: del primero se priorizan sus características sociales y psicológicas, su procedencia familiar, el desinterés, la violencia, la falta de respeto al adulto, la poca responsabilidad o compromiso, los síndromes, mientras que del segundo, su escasa formación o actualización, el poco compromiso con la tarea, la caída de la autoridad, entre muchos otros. Pareciera una cuestión de deseo: educadores sin deseo de enseñar a los que les corresponde sujetos sin deseo de aprender, faltando la pregunta por el Qué, es decir el contenido cultural.

Moyano expresa la necesidad de "...dirigir la mirada hacia lo que vamos a señalar como **“un punto de encuentro entre el agente y el sujeto de la educación”**. Si no existe ese elemento, no hay encuentro posible. Con su desaparición o su borrado lo que emerge es un par sin nada que lo separe, por lo tanto sin nada que lo una. Estalla la relación educativa y aparecen otros tipos de relación en su lugar que poco o nada tienen que ver con la educación.” (p. 6)

Trae a escena a un pedagogo de principios del siglo XIX, Johann Herbart, cuyos aportes fueron tomados por Tizio para elaborar un diagrama en el que establece la relación entre tres términos que componen el vínculo educativo:



El diagrama es útil para visualizar que el triángulo educativo no cierra en su base, esto indica por un lado, que la relación entre el educador y el sujeto de la educación no es simétrica y por el otro que ambos términos están separados y relacionados sólo por los contenidos culturales ofertados. Este es su lugar de encuentro.

La relación entre agente y sujeto de la educación es asimétrica, en cuanto el primero es el transmisor, "pasador de cultura", responsable de ofertar un lugar diferenciado, de seleccionar los contenidos, de saber sobre su materia y al mismo tiempo de no saber todo sobre el sujeto. Es quien primero debe dar su consentimiento a ejercer la función educativa para que pueda advenir el consentimiento del sujeto. Mientras que el sujeto es quien hace el esfuerzo o trabajo de adquisición, de apropiación de los contenidos culturales para poder luego tomarlos, recrearlos o desecharlos, previo consentimiento a aquello que se le oferta. Pero primero deberán estar los contenidos, el patrimonio cultural, el legado a transmitir.

Los contenidos o el saber en juego, funcionan separando y uniendo en otro lugar al agente y al sujeto de la educación. Tizio (2005) hace referencia a los riesgos de la reducción del vínculo educativo al yo-

tú, centrado imaginariamente y provocador de tensiones. El agente de la educación, si no está ocupado en los saberes a transmitir, centra su atención en el otro y en sus modos de goce intentando cambiarlos por presión moral, lo que lleva a la violencia. Las instituciones son reguladoras del goce, pero lo hacen “por transferencia de trabajo” (Tizio id., p.173)

Como describimos anteriormente, las escenas de reclamos, quejas y retiradas presentes en el dispositivo educativo del Centro, pueden ser interpretadas por el eclipse de contenidos. Podemos pensar esta situación como sobredeterminada por las características socio históricas de la modalidad del subsistema educativo y por la posición de los profesionales respecto del discurso social dominante y los adolescentes, quienes se posicionan como sujetos del perjuicio<sup>6</sup>. Es decir, por aquello que sufren como consecuencia de los que les hicieron y por lo cual nada se les puede pedir. De este modo los profesionales confirman al sujeto en su situación de segregación. Haciendo de su pasado un futuro siniestro.

Sobre la situación del agente de la educación, Moyano (...) la describe como paradójica, pues por un lado debe saber sobre su materia, sobre la porción de cultura a donar, y por otro debe hacer un esfuerzo de suspensión sobre el saber acerca del sujeto de la educación. Es decir, su posición es una posición ética, de confianza, del orden de la apuesta a la construcción del vínculo considerando al ser humano, al sujeto que se presenta como candidato al vínculo, como un enigma.

El educador trabaja para que el sujeto de su consentimiento a la oferta educativa, que implica siempre alguna renuncia, y está

---

<sup>6</sup> La figura del Sujeto perjudicado es conceptualizada por Assoun (2001), refiriéndose al sujeto que se instituye como tal a partir de las marcas simbólicas estigmatizantes del Otro, como pibe chorro, negro de mierda, quemado, pobre pibe, lo cual se traduce en la dificultad para responder de otro modo que no sea como víctima o victimario. Cuestión que por un lado segrega a los sujetos y por otro impide a los profesionales asumir su función.

condicionada por marcas previas del sujeto, por su modalidad de goce, razón por la cual a veces este consentimiento no se produce o se hace a ciertas propuestas. En este sentido, Tizio (2005) expresa que el consentimiento se hace posible de dar cuando la propuesta de trabajo permite entretejer, velar o mostrar algo de las marcas del sujeto.

Para Zambrano ( ), el maestro es aquel a quien el alumno puede preguntar y ante quien puede preguntarse, quien lo libera de la violencia y la oscuridad de la ignorancia, dándole tiempo para descubrir y descubrirse.

Señala Núñez “Para educar debemos saber qué transmitir...y admitir que el mundo y los niños son enigmáticos. Hacer de la educación un ANTIDESTINO: he aquí un verdadero desafío” (1999, p.45)

Enunciado sumamente interesante para analizar las posibilidades de la educación en sujetos que han sufrido el desamparo del Otro, que han sido marcados simbólicamente por la desventura, y que han sido segregados por los efectos discursivos de la minoridad. Aportes valiosos para el análisis de la escena educativa descrita inicialmente, con sujetos adolescentes y jóvenes, enmarcada en un contexto de encierro dentro de un escenario jurídico judicial.

Podemos caracterizarlo como un acto de ruptura, de desnaturalización del discurso social, que abre un tiempo de espera para el sujeto, del orden del enigma, sostenido por el agente y la institución. Este tiempo de espera habilita al sujeto a presentarse de otro modo, a recibir una mirada diferente a aquella que venía determinando la vida del sujeto. Los adolescentes llegan al Centro Cerrado hablados por los medios de comunicación: menores peligrosos, pibes chorros, inimputables, identificados por el número de causa penal, hablados por

los informes médicos, educativos, de asistentes sociales, por pericias psicológicas, simbólica y materialmente marcados por el desamparo del Otro. El discurso de la minoridad hace un tiempo que viene dejando huellas en estos cuerpos.

Ofertar un lugar diferente al acostumbrado es difícil, poner un paréntesis al prontuario, es un desafío para el agente de la educación, sin embargo, es la primera cuestión a introducir si se quiere posibilitar la construcción de un vínculo educativo.

Moyano refiere la experiencia de un centro infantil, el cual propone condiciones previas a la posibilidad de establecer un lazo educativo en con dejar los informes de lado, que no explican al sujeto sino que son constructos de miradas técnicas de diferentes dispositivos. En un e intencionado.

Uno de los efectos del desamparo del Otro, es que el sujeto queda a merced de sus pulsiones agresivas, sin satisfacciones sustitutivas, con dos tiempos: primero el pasaje del caso al niño, cuestión que lo relaciona dificultades de reconocerse en una marca que lo inscriba autorizándolo como sujeto. La transgresión y el sin límite hacen estragos en el goce del consumo que los hace objeto, en la ira que mata al otro.

Aquí la educación puede ofrecer un modo de regular el goce por medio de objetos culturales valiosos, la organización del espacio y los tiempos escolares, mediante las normas y los modos de hacer con los materiales. Tratando de leer aquello que puede captar el interés de los adolescentes para provocar el consentimiento al vínculo educativo.

El sujeto de la educación debe trabajar para adquirir aquello que se transmite, y esto implica esfuerzo.

Moyano refiere a no confundir efectos de la educación con contenidos de la transmisión. Los efectos se dan por la transmisión de contenidos culturales seleccionados por ser considerados valiosos por el

agente, adecuados a la época según las exigencias sociales actuales y relacionados con los intereses de los sujetos de la educación. Cuando la educación deviene en actividades cuya finalidad apuntan a la autoestima, a lo emocional o a la moralidad, se deja de lado la transmisión de bienes culturales, y lejos de democratizar el acceso a la cultura, se perpetúa la sectorización social y la concentración de la herencia cultural para unos pocos.

En este sentido es el agente de la educación quien primero debe estar interesado en la cultura, lo que habilita el deseo de transmitirla. Si esto no sucede, si el agente no cree que los contenidos que oferta sean valiosos, el sujeto de la educación responderá negándose a entrar en el vínculo, con desinterés, con rebeldía, con enojo, sin ánimo de trabajo.

Retomemos el tiempo de espera, expectante y atento, que habilita una posición diferente en el candidato a sujeto de la educación.

Haremos la lectura desde Masschelein y Simons (2014), quienes en el texto “Defensa de la escuela” se preguntan por aquello que hace que una escuela sea una escuela. Enuncian a la “suspensión”, como el primer aspecto que da forma a lo escolar. En relación metonímica a dicho término, agregan: “o liberar, separar, desatar, colocar entre paréntesis”. La escuela es un umbral, según una de las acepciones del diccionario de la RAE: “Paso primero y principal o entrada de cualquier cosa”.

Es decir, la escuela es la entrada a otro mundo. Mundo que se rige con un tiempo y un espacio diferentes al de afuera. Es así como deja inoperantes las exigencias del mundo exterior: tareas, roles, atribuciones hechas a los alumnos según su procedencia social. Libera a los estudiantes del pasado y del futuro, convocándolos a un tiempo presente, al aquí y ahora. A esta separación y liberación, aplicada también al educador y a la materia de estudio, contribuye la forma concreta de la escuela, las aulas, el mobiliario y su disposición, bancos, pizarrón, métodos y herramientas. Incluye los ritos y las reglas escolares.

Hacer la escuela es suspender reglas y expectativas sobre los sujetos, aquellas que dicen qué debe o puede hacer alguien según lo esperado socialmente, según las etiquetas estigmatizantes. En este sentido la escuela crea igualdad, crea un tiempo y espacio en el que se suspende un orden social naturalizado, en el que todos son inicialmente capaces. Desprivatiza y desnaturaliza. Al producir un tiempo libre, fuera de las exigencias productivas y de su lógica, rompe con el tiempo lineal de la causa y el efecto, como si no puedes participar del taller literario. En este tiempo otro, interviene un adulto devenido maestro, conocimientos devenidos materias, adolescentes o menores devenidos sujetos de la educación. La escuela es un “medio puro”, sin finalidad ni destino en sí mismo y por esto, habilita todas las posibilidades.

Se puede pensar en la necesidad y la dificultad de poner una frontera que separe simbólicamente el dispositivo educativo del judicial. En este sentido las escuelas tienen timbres, puertas que separan, reglas y una manera de hablar diferentes al afuera. Ritos y rituales que funcionan habilitando otra lógica.

Un segundo aspecto que hace a una escuela, es la profanación. Término que nos resuena por los textos del filósofo G. Agamben. Los autores se sirven del término para enunciar una acción que es realizada por la escuela con los bienes culturales al hacerlos de uso público en el ámbito escolar, al hacerlos disponibles en la escuela: un esquema en el pizarrón, una fórmula matemática, un libro, una película, una melodía, una destreza, un material de estudio, es desvinculado de la cadena productiva, de su uso regular con un sentido específico, deviene así público, accesible, abierto al uso y al sentido novedoso.

Profanar es quitar de lo sagrado, expropiar algo del uso restringido y tornarlo disponible para el uso público. Suspensión y profanación son dos caras del hacer escuela, abren el mundo: haciendo un recorte de un saber de las ciencias, aquello que fue conquista de las viejas

generaciones para un tiempo productivo, tornándolo contenido escolar, lo cual permite hacer uso de él, transformarlo, reinsertarlo, cambiarle el sentido y ser reapropiado por las nuevas generaciones.

La escuela entonces, sería un dispositivo de ritualización pero también de profanación, de juego con la cultura.

La formación del estudiante, la orientación al mundo, pasa por las materias de estudio en forma de contenidos escolares, a los que se aboca por medio de la atención y el interés. Y para que la atención y el interés, surjan, interviene el profesor, en un movimiento de convocatoria al aquí y ahora, alrededor de ese objeto profanado: una poesía, un relato histórico, una operación matemática, una obra de arte, vivificándolo y haciendo de él un "...inter-esse (en algo que ya no es de nuestra propiedad sino es compartido entre nosotros)". Masschelein y Simons (2014, p49)

El objeto del mundo, separado de su uso habitual, puesto por el profesor como objeto valioso cercano pasa a formar parte del mundo del estudiante, de aquello que le interesa y le ocupa y por esta razón, pasa a formarlo a él mismo como sujeto, induce cambios a su modo de ver el mundo. Pero el agente de la educación tiene un papel importante: pone presencia y pasión por su asignatura, desea saber sobre su materia, pone los contenidos a disposición.

Sin objetos culturales a profanar, como ya expusimos, el goce no puede encontrar objetos en el cual encontrar satisfacciones sustitutivas. La educación deja de cumplir su función civilizadora.

Retomando el análisis comparativo mediante los ejes trazados por Moyano, Masschelien y Simons, tomaremos sus conceptos: agente, sujeto y contenidos por un lado, y los dos actos y operaciones que hacen escuela: la suspensión y la profanación.

Una primera cuestión, ya esbozada, es la dificultad de producir la suspensión, separación, liberación entre el afuera del dispositivo judicial y el dispositivo educativo. Si no se suspende las atribuciones sobre los sujetos, estos no advendrán como alumnos. Puesto que nada los separa de su pasado desventurado y nada se le ofrece hacia el futuro. Se dificulta considerar la escuela como umbral entre dos mundos cuando no hay signos, ni señales, ni ritos que allí indiquen el ingreso a otro mundo. Recordemos que no hay mobiliarios propios escolares, no hay carteles que indiquen el funcionamiento de una escuela, no hay un horario en la puerta, no hay producciones escolares en las paredes. Los asistentes del dispositivo judicial pueden irrumpir en el aula, cuando lo consideren, en forma arbitraria y los adolescentes no pueden salir del aula al baño sin vigilancia. Esto es un punto a tener en cuenta.

Qué cuestión sobresale en la comparación de ambas escuelas?

Principalmente la cuestión de los contenidos escolares. En la escuela 734, no hay bienes valiosos disponibles a modo de contenidos a transmitir, no se produjo la operación de desafectación de bienes culturales, de recorte y apropiación de aquellos productos del patrimonio social. No hay nada sobre la mesa. Nada a qué atender y colocar en el “entre nosotros”, es decir que interese a los sujetos. No hay mundo a conquistar, porque no se han abierto las puertas a él. No hay tareas porque no hay sobre qué contenidos hacerlas. No hay curriculum, dicen los docentes. Cuestión cierta en el sentido de no disponer de un curriculum propio de la modalidad, como ocurre en otras modalidades de la educación. Pero sí cuentan con un curriculum de la educación primaria, y un pre-diseño, como utilizan en la escuela 701. Y como vimos más arriba, si entre el agente de la educación y el sujeto no hay contenidos, la relación queda en un yo- tú, relación imaginaria donde la tensión se agudiza provocando situaciones violentas: queja persistente hacia los

docentes, las acusaciones, los pedidos de explicaciones, no querer escucharlas. Recordemos que los cuadernos se pierden o rompen, desaparecen los lápices, o los trabajos en las paredes.

No hay vínculo educativo, ya que este se construye entre tres términos, y aquí solo hay dos.

Podríamos pensar también que las características de este subsistema educativo, que hacen a la escasa identidad propia, a la indefinición de contenidos propios, escasas producciones de experiencias en educación de jóvenes en dispositivos de encierro, dejan su impronta en las dificultades de los educadores. Muchas tareas son de índole infantil, igual que los recursos educativos, poco desafiantes. Los adolescentes y jóvenes y sus circunstancias subjetivas estructurales y de vida no tienen cabida aquí. Muchos de ellos han hecho pareja de muy pequeños y tienen hijos, sin embargo poco pueden hablar de esto para hacer experiencia sobre qué sería ser padres, por ejemplo.

En la escuela 701, agentes y sujetos están inter-esados, entretenidos con la cultura. Los sujetos de la educación, dejan de pertenecer a una comunidad minoritaria gitana para ser “alumnas inteligentes”, el pasado se suspende y se abre un futuro en el que se vislumbra un por-venir: aspiran a ser abogadas. Hay deseo, hay transferencia de saber supuesto a los agentes, hay autoridad epistémica.

Los adolescentes en este dispositivo educativo, reclaman por boletines, reclaman un lugar como sujetos de la educación, quieren ritos escolares, porque muchos de ellos han pasado alguna vez por la escuela aunque hayan quedado excluidos, producto del desamparo del Otro, en sus múltiples versiones. La huída se produce a modo de transacción sintomática, no prestan sus cuerpos al simulacro educativo y perdura el goce desregulado. Tratado el síntoma en forma directa como elemento perturbador subjetivo del orden se lo trata de controlar por los

mecanismos propios del dispositivo judicial, el castigo. Esto funciona generando mayor oposición en los jóvenes y malestar en los agentes que han perdido su función educativa. Las docentes sin posibilidad de introducir una pregunta por la causa de eso que se presenta como disruptivo y de cuestionarse su posición, apelan a dar explicaciones del orden de la dificultad de los sujetos por su pasado de infancia pobre, violentada, y excluida o por su presente de imposibilidad, o por la soledad en que se las deja desde el sistema educativo o la confrontación con el dispositivo judicial.

En este sentido, Minnicelli y Calo (2005), plantean la dificultad de los educadores cuando ante lo que se les presenta como graves carencias de ciertos adolescentes no normativizados, aquellos responden desde la relación con el Otro de su propia infancia perdida.

Si el maestro no puede separar y separarse, no podrá habilitar los modos privación/ prohibición que efectúen la subjetivación.

Leemos en Pensar las adolescencias, acerca de aquellos muchachos que han sufrido una deprivación<sup>7</sup> importante en los primeros tiempos de crianza y que vuelven a quedar en la posición alienante del rechazado, expulsado, castigado, según las primeras marcas significantes en el fantasma. La autora plantea que no se debe responder en la misma línea a las manifestaciones que proceden de dicha posición. Brignoni (2012)

Es interesante la historia de Camilo Blajaquis<sup>8</sup>, quien en una entrevista<sup>9</sup> en la que le preguntaban por la persona que tuvo influencia en

---

<sup>7</sup> Término acuñado por D. Winnicott (2005) para referirse a la posición de aquellos niños que habiendo tenido inicialmente un ambiente de crianza favorable, lo han perdido y junto con ello la esperanza de recuperarlo.

<sup>8</sup> Nombre de ficción de César González. Escritor, director de cine, editor de la revista Todo Piola, estudiante de Filosofía. Estuvo detenido en 4 Institutos de menores de la provincia.

<sup>9</sup> Programa "Historias Debidas" en el Canal Encuentro:

[http://www.encuentro.gob.ar/sitios/encuentro/programas/ver?rec\\_id=100606](http://www.encuentro.gob.ar/sitios/encuentro/programas/ver?rec_id=100606)

su decisión de dedicarse a escribir mientras estaba alojado en un instituto de menores, nombra a un tallerista que oficiaba de mago mientras relataba historias sobre el Che, personaje importante para este educador. Camilo decía no escucharlo, pero apreciaba el “carisma” del hacedor de “truquitos”. Un día, estando aislado y golpeado en una celda, este educador-mago lo va a ver y le deja unos cuantos libros, a los cuales no les prestó interés. Sin embargo, algo llamó su atención, el título de uno de ellos: masacre, Operación masacre de Rodolfo Walsh. Relata que no paró hasta terminar de leerlo, y que esto fue como una luz. Qué de la historia en la que Walsh relata un hecho real, los fusilamientos de 1956, a partir del encuentro con “el fusilado que vive”, hecho en primera persona, le permitieron a este adolescente velar lo real, poner distancia simbólica imaginaria del *das ding*? Sabemos que algo del relato estremecedor le permitió otra forma de tramitar lo padecido, al modo del *fort da*. La posibilidad fue la oferta diferente de un educador posicionado como Otro deseante. Podríamos pensar en la oferta de otro lugar al *Qué me quiere?* En vez de “para ser masacrado” será “para dar testimonio viviente?”

Interesante para pensar otras posibilidades que se abren a partir de este adulto que permitió darle un lugar, para que el sujeto encuentre alternativas a la satisfacción pulsional agresiva mediante el goce estético de la literatura.

### **CAPITULO 3:** Subjetivación de la norma y la ley. Papel de la cultura.

*La asistencia a la escuela es obligatoria. Así lo determinó el dispositivo jurídico judicial. El adolescente que no quiera ir deberá permanecer sin recreaciones durante el día, encerrado. Situación que ellos denominan “engome”.*

El párrafo anterior describe una de las soluciones que establece el dispositivo de menores para tratar las conductas de los adolescentes que provocan alteración de las reglas de funcionamiento del Centro. Es decir, nos indica el tratamiento que el dispositivo jurídico judicial da al síntoma, que se produce como respuesta de los adolescentes en el escenario educativo.

A partir de esto podemos preguntarnos qué mecanismos arbitra la cultura para normativizar a los sujetos, es decir cómo se encarna la ley en el sujeto. Y si el castigo cumple alguna función de anudamiento del sujeto a la ley.

La primera pregunta que nos podemos hacer, es de qué ley se trata.

Calo (2008) distingue dos sentidos diferentes asociados al término ley. El primero se vincula al discurso científico y el segundo al normativo.

-Las leyes científicas son enunciados que describen y/o explican una relación regular necesaria entre hechos en el mundo. Aspirando a la máxima generalización.

-Las leyes normativas o leyes sociales, no describen regularidades, sino que prescriben un comportamiento moralmente deseable en una cultura. En este sentido son un conjunto de normas que regulan las relaciones humanas. Como su cumplimiento no es del orden de la necesidad, todas las normas van acompañadas de una amenaza de castigo si no es obedecida.

Sin embargo, hay otro sentido del término ley, que leemos desde el Psicoanálisis. Es así como Minnicelli (2010) en diálogo con los juristas, enuncia que hay que diferenciar la Ley primordial de las leyes y sus discursos.

Esta Ley es la que "...instituye al sujeto; la Ley que inscribe el deseo por su vertiente negativa: la prohibición del incesto y del homicidio".p.68) Continúa la autora afirmando que esta Ley es el principal instrumento de humanización fundamento de los intercambios sociales, funciona como límite en el sentido del no-todo-es-posible. Es decir, tiene un carácter enigmático a diferencia de las leyes del discurso jurídico normativo o de discurso de las ciencias.

Sin embargo, como expresa la misma autora, la dimensión legislada de la vida y la jurídico- normativa "han quedado fijadas como una y la misma cosa".(p.67) Llevando esta confusión a sostener discursos y prácticas que naturalizan aquello que es del orden de la moral socio histórica. Siendo que el orden jurídico es expresión metafórica de la dimensión legislada de la vida por el lenguaje.

Ya que la vida humana es vida instituida y no hay humanidad fuera del lenguaje. Las leyes del Derecho que han devenido como naturales por su devenir en los tiempos socio- culturales, son metáforas o ficciones que otorgan marcos simbólicos a la vida social.

El psicoanálisis nos permite pensar un sujeto que no es producto de la naturaleza, ni de la evolución. No está dado desde el inicio sino que se constituye por operaciones psíquicas y lógicas, a partir del campo del lenguaje, el cual preexiste al nacimiento de cualquier viviente humano. La existencia del lenguaje trasciende al sujeto, fundamento que nos lleva a la alienación estructural que es ineludible en todo ser hablante para filiarse a una genealogía.

“El tratamiento de la pulsión y de su vínculo con el significante, como dimensiones representativas del campo del viviente y del campo del Otro, respectivamente, lleva a Lacan a exponer las que denominó operaciones fundamentales de causación del sujeto: la alienación y la separación... por las cuales se instaura la subjetividad humana subordinada a y ordenada por la estructura del significante.” Calo (2012)

En el Seminario 11 puede leerse: “El Otro es el lugar donde se sitúa la cadena del significante que rige todo lo que, del sujeto, podrá hacerse presente, es el campo de ese ser viviente donde el sujeto tiene que aparecer” Lacan ([1964] 2011, p.212)

Siguiendo el seminario de Lacan, Calo expresa que la alienación es la tachadura que produce sobre la consistencia del sujeto la preexistencia del orden simbólico, significante. Es la fundación del sujeto como dividido. Mientras que la separación tiene como condición de posibilidad la incompletud del Otro. Por ella el sujeto puede desplazarse del lugar de puro objeto al que la alienación lo condena y advertir que, en tanto que *le hace falta* al Otro, puede pulsar con él, medir fuerzas, ya

ofreciéndose, ya rehusándose a satisfacer su demanda. De allí provienen todos los por qué del niño, me dices esto, pero ¿qué me quieres? El primer objeto, expresa Lacan, que el niño ofrece al deseo enigmático de los padres es su propia pérdida: Puedes perderme? Que nos recuerda al juego del nieto de Freud, quien a partir del famoso juego del Fort Da, en un segundo tiempo juega a retirar su propia imagen del espejo y desaparecer de la mirada del Otro.

En la constitución del sujeto del deseo y de la relación del sujeto a la ley, interviene ineludiblemente el Otro. En la singularidad, “el nacimiento simbólico del cachorro humano se produce a partir de una decisiva autoridad del humano que lo asiste e inviste de significación, haciendo del grito una demanda, la cual retorna invertida en tanto mediada por la singular posición del Otro a la Ley” Calo (2012, p.101) Agrega más adelante, que esa autoridad implica la asimetría de la relación del adulto con el infans en su desvalimiento originario.

La prematurez del viviente humano implica el necesario sostén del Otro ante su indefensión.

Qué ocurrirá si el adulto no concurre o no está a la altura de la cita?

Por un lado abrevaremos en los textos de Zelmanovich y los efectos del desamparo del Otro, y por otro lado, en Amigo, quien despliega los efectos de las fallas o los fracasos en la constitución del fantasma en la operatoria singular. Por qué es útil pensar en la constitución del fantasma? Porque es el que media entre la demanda del Otro y la respuesta del sujeto. Es el velo que permite el lazo social, un disfraz simbólico imaginario entre lo real, el vacío de la ausencia y el sujeto y nos permite desentrañar los avatares de la relación del sujeto a la Ley y a las leyes. Es decir su posición subjetiva frente a las normas dependerá de “la relación del sujeto con el Otro, en tanto representante

de la legalidad, y la que establece con los otros en tanto semejantes” Calo y Martínez Alvarez (2008, p.156)

Freud identifica un malestar del sujeto al que llama estructural, debido a que es inevitable en la constitución subjetiva, proviene de tres fuentes: del propio cuerpo, de la relación con los otros y de la naturaleza. Bleichmar (2005), a partir de Freud, conceptualiza otro malestar, al que llama sobrante, producto de las circunstancias de vida actuales: el despojo de un proyecto trascendente, la caída del carácter de moratoria de la infancia y la vejez prematura, por la apatía que provoca la desesperanza.

Estos malestares pueden atemperarse si hay Otro que provea de una trama significativa que permita envolver aquello que irrumpe de la realidad.

En Violencia y Desamparo (2011), Zelmanovich pone en consonancia dos términos: “desamparo” y “violencia.”

Arriesga que la violencia es efecto del desamparo. Enuncia un desamparo material, pero pone énfasis en otra forma de desamparo, el desamparo subjetivo, menos obvio, por lo que precisa de pesquisa y lectura indicial. Este desamparo consiste en la “inexistencia del Otro de los cuidados simbólicos” en la constitución de la subjetividad.

Zelmanovich enuncia cuatro aspectos estructurales que hacen al amparo del Otro, por medio del ejercicio de la función adulto:

Primeramente, la necesidad de contar con un Otro que le ofrezca un lugar simbólico singular para el sujeto, hecho de reconocimiento e inscripción en el deseo del Otro, un deseo singularizado. Por medio de este el adulto reconoce al otro como necesario para su función: hijo-padre, alumno- maestro.

El segundo aspecto, se refiere a la necesidad del cachorro humano de contar con el amparo del Otro ante sus propias pulsiones agresivas, que se dirigen hacia los otros o hacia sí mismo.

Otro aspecto del amparo es la “necesidad de significar, metabolizar, simbolizar, tanto las propias impulsividades, las violencias endógenas, como las exógenas que irrumpen del exterior y que muchas veces los inunda.” (Id.p.99) Esto es posible si el adulto, el educador, provee de una “malla simbólica” de protección, hecha de elementos que provee la cultura: relatos, música, juegos. Es el adulto como mediador entre el adolescente y sus malestares, el que da algún sentido ante la experiencia vivida.

Un cuarto aspecto es el otorgamiento de recursos para que constituyan progresivamente el campo subjetivo de lo prohibido. Cuestión que requiere del funcionamiento de los anteriores para que pueda el No tener algún efecto. Es decir una habilitación previa del sujeto, un Sí, para que las renuncias que implican el No, puedan efectuarse.

“...una satisfacción alternativa que sustituya el impulso a la satisfacción inmediata de sus pulsiones, entre ellas las agresivas. Entre esas alternativas está el temor a perder el amor del adulto, el lugar simbólico que se le ofrece, o la satisfacción por conquistar un goce estético.”(Íd. 102).

La autora propone a partir del texto anterior la posibilidad de leer la violencia como acto, no como hecho aislado sino como un tipo de discurso o lazo social, que involucra sucesos previos, protagonistas y al Otro.

La función adulto es necesaria para instituir infancia, para instituir sujetos de la educación. Va más allá del rol o encargo social, y se sustenta en una posición ética. Si esta es ejercida provocará consecuencias, tales como la constitución de la transferencia. Se puede

entender entonces, que el sujeto podrá anudarse a la ley y las normas si ha sido amparado por el Otro en sus múltiples encarnaciones.

Servirnos del concepto del desamparo estructural, nos permite darle lugar a la responsabilidad de los adultos en sus diversos roles profesionales y en la reflexión sobre sus funciones en los diversos dispositivos que tienen que ver con los niños, niñas y adolescentes, cuyas biografías han estado atravesadas por el desamparo material y subjetivo desde el inicio. Darle entidad a la presencia del Otro mediante la función adulta subjetivante, nos aleja de la patologización y la criminalización de la infancia. Apelar a la ficción y a la cultura nos permite la posibilidad de hacer en favor del relato que vele el malestar estructural y sirva como antídoto ante la crueldad que muchas veces se hace presente en los escenarios jurídicos judiciales.

Pierre Bordieu (1999) en *Meditaciones pascalinas* refiere que el principio que en última instancia sostiene la ley social es la arbitrariedad, es decir, que la ley es un artificio, no hay una razón última que la justifique. Todo el orden jurídico legal se basa en última instancia en la demostración de ciertos mecanismos de poder que puestos a modo de advertencia, suponen el uso de la fuerza para sostenerlo.

Podemos pensar que el uso del castigo está a disposición finalmente para penar a los sujetos si las advertencias no logran ser suficientes. Sin embargo, sabemos que el intento de provocar la renuncia al goce por el castigo no hace más que alimentar la venganza.

Ambertin (2006) expresa que sanción penal y castigo se diferencian por sus efectos subjetivos.

La primera “procura fundamentalmente que el sujeto objetivice y subjetivice su falta” (p.53), mientras que el castigo “sólo alimenta el ansia de venganza por un lado, y por el otro deja de lado al sujeto responsable” (Id.p.53)

Por lo tanto, el uso del castigo como consecuencia de no concurrir a la escuela, responde a una lógica que borra las diferencias, en cuanto a las responsabilidades que le caben a los adultos de ambos dispositivos en la pregunta por su posición y la propuesta de un escenario superador, dejando a cielo abierto la renuncia de los adultos en su función, para producir inscripción subjetiva en el orden de la ley y la cultura.

Vimos en el capítulo anterior, que tratar el síntoma en forma directa, no hace más que fijarlo. Castigar y culpabilizar a los adolescentes, responde a la omnipotencia del adulto desde la posición discursiva del amo. Lo cual coloca a los adolescentes en una situación de mayor violencia, lejos de la posibilidad de implicación.

Seguiré la lectura de los textos de Minniceli(2010) y de Amigo(2012), para responder en términos singulares, respecto de las escrituras de la ley en los tiempos lógicos de constitución del sujeto.

“Eso llamado la ley no se inscribirá de una vez para siempre, sino que requiere una sucesión de operatorias lingüísticas...para el armado del fantasma, lo cual da marco y movimiento normativo a la escritura del sujeto”. (Minnicelli, 2010p.99)

Una de las maneras de definir el fantasma refiere Amigo (2012) es: “una respuesta singular del sujeto...acerca de qué es lo que desea el Otro” (p.16), luego agrega que no sucede de una sola vez ni su característica está asegurada: la respuesta singular al Qué me quiere, están atravesadas por las contingencias de la vida particular, el Otro encarnado singular.

Amigo refiere a diferentes fracasos en la posibilidad de armar esta respuesta del sujeto. Algunos fracasos son radicales, otros por dificultad en el armado y otras por cuestiones circunstanciales o de crisis. Si puntualizamos en cada uno de los tiempos, siguiendo a la autora en su

recorrido teórico, podemos remitirnos inicialmente a la función materna. Por medio de ella la pulsión es inyectada al cuerpo vía incorporación del lenguaje, el goce de la cosa queda expulsado hacia afuera. Al mismo tiempo el goce es posible de recuperar por otro camino, por la palabra. Los ritmos en la alimentación, en la atención y cuidados al niño, que introducen la tensión-relajación, la alternancia, son precursores del movimiento presencia-ausencia que se juega en distintas situaciones lúdicas para desembocar en el juego inaugural del sujeto del fort-da.

De este modo ya hay presente una ley, derivada del engranje de los ritmos, la donación del lenguaje y la escritura pulsional del cuerpo. La pulsión oral, la escópica, la anal, la invocante tendrán oportunidad de “intrincarse” y limitarse en el goce mutuamente, según el ejercicio de dicha función dentro de un marco fálico. Es decir mientras el entramado suceda bajo el ordenador de la significación fálica.

Podríamos preguntarnos qué ocurrirá si en los avatares de la constitución subjetiva las operaciones anteriormente descriptas no se producen, o fallan o fracasan. Si las pulsiones no se limitan entre sí, si se pierde el ritmo alternado de la presencia- ausencia, o los movimientos de alienación- separación no dialectizan.

“Si alguna de estas pulsiones es librada a su propia dinámica de goce, desintrincada de las demás, la pulsión induce un goce que conduce a la muerte. Se puede comer a morir, apretar, golpear...a muerte, mirar a muerte, hay miradas obscenas y apuñalantes y también palabras venenosas.” (Amigo, 2012, p.31)

Y más adelante, “cuando un chico es gozado y no significado fálicamente, cuando un canal pulsional se desintrinca y goza a muerte, al futuro sujeto puede llegar a serle imposible esta conexión, y de lo real

conocerá únicamente el costado de la muerte” (Ibíd. p35).. De este modo se le dificultará la pregunta y la respuesta por el deseo del Otro.

No vamos a hacer mayor despliegue de los desarrollos teóricos de Amigo, más allá de esta apretada síntesis. Nuestro interés ha sido exponer hasta dónde aquellas cuestiones que del sujeto parecen provenir o ser adquiridas naturalmente producto de su desarrollo y maduración, como su relación con la ley y las leyes, pertenecen a la constitución del sujeto dividido por y en el campo del lenguaje, en el campo del Otro. Dependiendo de la relación que los otros materno y paterno, en sus funciones tengan con la Ley.

¿En qué podría ayudarnos este concepto a pensar a los sujetos adolescentes en su relación con y ante la ley social?

Porque el fantasma presta auxilio al sujeto ante el encuentro con lo real.. A través de él el sujeto puede legitimar algún goce fálico; retener, disfrutar, soltar, dejar ir un objeto que pueda evocar lo real, esta posibilidad de intercambio de cosas que tienen el brillo fálico, son fundadoras del lazo social. Aquello que se relaciona con el don. Amigo (2012)

En nota al pie, Minnicelli (2010) escribe, puntualizando sobre el fantasma y su conformación:

“...así como el estadio del espejo es precursor de la escritura del cuerpo- es decir, de lo imaginario en la especularidad-; el juego del fort-da es precursor de la operatoria de castración, en tanto en la economía libidinal, no sólo troca la pasividad del vivenciar por la actividad del jugar, vengando sobre el objeto lo padecido y ganando en el placer que de ello se desprende sino que, en tanto metáfora, permite tolerar la castración que la ausencia anuncia.

La renuncia pulsional, el coto o límite a la descarga pulsional directa, sucede por operaciones de lenguaje donde la mirada, la voz, la palabra, van recortando la pulsión, otorgándole marcos simbólicos de referencia...” (p.100)

Entonces, “la ley no es una entelequia....se inyecta por el sostén del cuerpo, por la mirada, la voz, la palabra...en el ritmo que ese Otro establece entre presencia –ausencia/alienación- separación.” Continúa, “...en la medida que la madre limita su goce sobre el niño, legisla sobre su cuerpo...se vehiculiza y enlaza por la vía del amor y la identificación articulándose en la metáfora del sujeto por la operatoria de la castración”. (Ibid.p.102)

“Donar el campo del lenguaje implica, entonces, delimitar, recortar y enlazar el devenir pulsional.” (Ibíd. 103) Cuestión que ya habíamos presentado como el amparo del Otro.

“El juego es el primer instrumento con que el niño cuenta para enfrentar y metabolizar” Baraldi (2005,p.25). la agresión intrínseca al ser humano. Poder velar la agresión por medio de la ficción implica una ganancia psíquica para el sujeto, que recupera un goce regulado y permite mantener los lazos sociales. No es para despreciar la posibilidad que tiene el dispositivo educativo en este escenario para utilizar los juegos virtuales como punto de partida para el desarrollo de contenidos. Sobre la base del juego, en la distancia entre el sujeto y el objeto, se construye la trama fantasmática. La posibilidad de poner distancia con el Otro, habilitando un deseo propio.

Aichorn escribió en 1925 acerca de la inconveniencia de utilizar la severidad excesiva o la falta de límites como métodos en educación, porque ambas dejan al sujeto sin posibilidad de regular el goce. Propuso poner el peso de la función educativa en el uso de la palabra ante

conductas que se presentaban como disruptivas, para el sujeto o para el entorno social, poniendo el énfasis en la dimensión subjetiva del adolescente, en una actitud amable de los educadores y en la provisión de juegos. Puesto que la causa de los actos asociales los atribuía al desamparo sufrido por parte de los adultos que debían cuidar de ellos. En la institución que dirigía el castigo estaba expresamente prohibido.

Volviendo a la escena relatada, la norma de asistencia a la escuela, que da presencia física, tiende, aunque los actores lo desconozcan, a sostener la dimensión legislada de la vida, es decir habilita la posibilidad del ingreso por la vía cultural del goce pulsional desregulado. En este espacio tiempo escolar se puede significar, e introducir al goce metabolizado y velado por los objetos culturales, por los juegos y sus reglas, contenidos y actividades escolares. Allí pueden recortar figuras de cartulina en vez de cortarse la piel, matan personajes virtuales en el Conter<sup>10</sup> y escuchan a El Judas con sus auriculares: “Yerba Mala cargó un par de balas...”, a pesar de las protestas de los docentes.

Los sujetos tiene la posibilidad en el dispositivo educativo, de ser nombrados como alumnos, inscriptos en el registro como otros adolescentes y jóvenes. Por lo tanto la escuela abre la posibilidad de otros significantes que los alejan de su cristalizada determinación como delincuentes, pibes chorros, asesinos, ipp causa. Dando marco y ofertando objetos culturales valiosos al fantasma singular, permitiría velar lo real, poner distancia del Otro del goce, para quien se es objeto de goce. Viene bien recordar aquí que estos adolescentes más allá de las situaciones particulares y de sus singularidades, tienen historias de abandono, descuido, crueldad, omisión de los adultos que renunciaron a

---

<sup>10</sup> El tema de los juegos virtuales en adolescentes aparentemente no normativizados es un tema a indagar. Minnicelli (2010) ha orientado varios trabajos de investigación sobre ellos. Los juegos virtuales violentos son utilizados también en el Centro, del mismo modo que lo hacen otros adolescentes. Podemos suponer que ellos también juegan a barrar a un Otro de poder ilimitado, en un escenario de ficción ante una realidad aplastante.

cumplir sus funciones, por diversos motivos. Aquello que fue expresado como desamparo del Otro. De ahí su particular situación frente a la Ley y las leyes. El *Qué me quiere por Qué más tengo que hacer para ser tenido en cuenta?* es un enunciado válido para ilustrar la posición frente al Otro. Por lo tanto la cuestión pasa por la posición del adulto. El adulto es quien puede sostener la ley, la palabra, la diferencia, sin autoritarismo, sin omnipotencia. (Minnicelli, 2010)

¿Cómo se sostiene la ley en la trama cultural?

La inscripción de la ley en el sujeto se sostiene por una doble vía, Una singular y otra colectiva. El fantasma articula ambas caras en la referencia al Otro del lenguaje. (Minnicelli, 2010)

La cultura otorga marcos simbólico- imaginarios para el sostén de las escrituras de la ley por medio de los ritos.

Los ritos y rituales, acciones que ofrecen marca y corte, separación y diferencia, estableciendo un antes y un después, habilitan pasajes, dan correspondencia y ligazón, su alternancia en los tiempos sociales constituye el movimiento de la historia de las sociedades.

Los ritos colectivos ofrecen así un marco simbólico a la escenificación de la dramática subjetiva desplegada por el fantasma singular. (Minnicelli,2010)

Las ceremonias colectivas otorgan un marco simbólico a lo real de la experiencia: nacimiento, sexualidad, muerte, catástrofes naturales y de este modo sostén a lo imaginario.

Los sujetos adolescentes y jóvenes detenidos que cumplen una sanción penal de restricción de libertad tienen historias de vida que dan

cuenta de procesos de desinstitucionalización, de desvaríos pulsionales sin límite que los llevan a matar y a pagar con sangre, producto del desamparo del Otro, en la ausencia de su función Estado, en el abandono de la función adulto subjetivante.

Mediante el proceso judicial y el cumplimiento de la sanción penal, el dispositivo judicial pone corte desde las normas jurídicas a aquello que se presenta como goce pulsional sin límite. Que abierta la oportunidad de significar su acción y producir un acto, hacer marca simbólica de lo vivido. Empresa difícil si la función adulto está vacante.

Siguiendo esta perspectiva, el dispositivo educativo, con los ritos escolares, con sus tiempos e insignias, actos y certificaciones, horarios, tareas, contenidos pedagógicos permitirían abrir un otro tiempo diferente para los sujetos, poblarlo de relatos ficcionales, música, juegos, dibujos, teatro. Siendo mediadores entre lo imposible de decir y las palabras e imágenes de los jóvenes, abriendo la posibilidad de otras identificaciones. La condición es que los agentes de la educación se posicionen como sujetos deseantes, es decir les otorguen a los adolescentes un lugar simbólico hecho de reconocimiento en su singularidad, devolviéndoles una imagen amable, siendo sostén de algún deseo propio, entonces posibilitarán la institución de marcas de infancia/ adolescencia donde hay menores, devolviéndoles un porvenir.

**CAPITULO 4:** El escenario jurídico judicial del Centro Cerrado de menores.

*El espacio escolar es itinerante. Este año funciona en el mismo lugar en el que se hacen las recreaciones (miran televisión, juegan con una computadora, generalmente sin adultos y encerrados) los docentes dicen que por lo menos puede verse el campo desde aquí, hay luz natural, el anterior espacio escolar no tenía vista ni ventilación.*

Como habíamos señalado en el inicio del trabajo, diversos escritos historiográficos, pusieron en la década del 70 su interés en la noción de Infancia. A partir de ellos se comienza a hablar de la infancia como un concepto fundado por la Modernidad.

Según expresa Cicerchia (1998), a partir del siglo XVIII, la minoridad atrae la atención especial de la justicia y la medicina, la crianza y la educación de los niños pasa a ser un tema de preocupación. El debate gira entorno a la necesidad de la intervención oficial frente "...al fenómeno de abandono, la regulación de los hospicios y la condena del infanticidio, un secreto a voces durante el siglo anterior" (p.75)

En 1779 se crea la primera Casa de Niños Expósitos de Buenos Aires que inicialmente estuvo bajo la jurisdicción religiosa hasta 1823 en que la Sociedad de Beneficencia toma su dirección. Este cambio de manos formó parte del proceso de secularización de la vida social, con la

conformación de los Estados y la creación del Poder Judicial. Se establecieron las Defensorías de Menores, que se ocupaban del bienestar de indigentes y menores. En el caso de delitos, estos quedaban bajo la jurisdicción de los Jueces de Paz de cada barrio.

Torrado (2003) refiere que tanto en Europa como en nuestro país, las líneas de desarrollo seguidas por el asistencialismo-moralizador y la corriente médico-higienista fueron similares. La Sociedad de Beneficencia tuvo un papel protagónico en la creación de Asilos e Institutos de enseñanza en artes y oficios industriales y agrícolas, para disciplinar y moralizar a los menores abandonados. Dice Torrado que estos eran en la práctica, “antesalas a la reclusión en reformatorios o institutos correccionales.”(Ibid.p.594) Refiere esta autora, que el Estado administró con criterio de economía social, la cuestión de los menores con un doble criterio: por estar en peligro o por ser peligrosa. Es decir que los niños abandonados, o vagabundos, podían convertirse en amenaza para la sociedad, por eso se requería del control y la vigilancia. El Estado puso su empeño en hacer de ellos hombres sanos y buenos trabajadores. Por este motivo, la educación de estos niños pasaba por la moralización y recuperación por medio de la enseñanza de oficios y el trabajo “regenerativo” (Ibid.p.601)

Los diferentes tratamientos para los niños según provinieran de una familia burguesa o de una familia popular, son registrados por Donzelot (1990) cuando describe los cuidados que la medicina recomendaba respecto de la escolaridad de los hijos de la primera, mientras que los hijos de la segunda quedaban alejados de los libros, bajo la órbita de la justicia o la beneficencia, para ser destinados a la milicia.

En 1919 se sanciona la Ley del Patronato de Menores (Ley Agote), con esta norma se da figura jurídica al menor abandonado y se legitima la

solución del encierro masivo. Los niños internados en asilos, correccionales y reformatorios, por mandato judicial, quedaban bajo tutela hasta la mayoría de edad. Allí se utilizaba la reeducación para adaptar a los menores mediante el trabajo, lo cual implicaba la corrección y la sanción. (Torrado, 2003) Como vimos, a lo largo de la Modernidad quedaron definidos dos circuitos respecto a los niños, niñas y adolescentes: el de la Infancia, la escuela, la pedagogía y el de los Menores, los reformatorios, los asilos, la justicia de menores, y la reeducación por el trabajo.

Si bien ambos circuitos apelaban al disciplinamiento, su producto era totalmente diferente. Leemos en el texto de Calo y Minnicelli (2005): “Un niño que ingresaba a la escuela se constituía-ya desde antes de ingresar a la misma y ese momento era esperado-como *alumno*...para producir subjetividades normativizadas.” Es decir, producía sujetos que habiendo internalizado las normas respondían según lo esperado.

La Ley del Patronato se deroga en 2005, año en que se aprueba la nueva legislación, la Ley 26.061 de Protección de derechos de los niños, niña y adolescentes. En la provincia de Buenos Aires se sanciona la Ley 13.298. Por lo tanto la figura jurídica del menor fue suprimida por la de sujeto de derechos, pero sus efectos discursivos aún se manifiestan en las prácticas.

En el año 2007 se sanciona la Ley que crea los Fueros de Familia y el Fuero Penal Juvenil. Si bien estas leyes constituyen un gran avance en la consideración de los derechos, las viejas prácticas y discursos persisten.

Sabemos algo de los itinerarios educativos de los jóvenes alojados en el Centro Cerrado de Batán, por las biografías de aquellos que habiendo pasado alguna vez por la escuela primaria, la abandonaron en

forma definitiva antes de llegar al dispositivo y otros jóvenes que cometieron delitos sin abandonar la escolaridad secundaria. Hay que tener en consideración que las edades de los jóvenes oscilan entre los 16 y 18 años, por lo cual alguno de ellos estaban cursando la escuela secundaria cuando se expusieron a situaciones delictivas. Esto lleva a preguntarnos, por un lado, cuál habrá sido el movimiento que se produjo en estos últimos años que permitió la inclusión de niños y niñas de sectores vulnerables en la escuela primaria y les permitió egresar de ella. Al mismo tiempo estos adolescentes que no responden a las normas como deberían, subjetividades no normativizadas, paradójicamente, actúan según lo esperado por el discurso de la minoridad.

Retomamos el recorte de la escena inicial respecto del lugar físico asignado a la escuela primaria en el dispositivo de encierro jurídico judicial. El espacio del edificio designado, sin luz y sin ventilación es emblemático del espacio simbólico que se le hace a la educación para estos jóvenes. Es decir, educación y menores, son términos disyuntos. Aunque ya no exista en el Derecho la figura del menor y sean nombrados como sujetos de derechos.

“La desvinculación entre sistema educativo y sistema de minoridad está sellada por la historia, a pesar de los intentos que hoy se realizan para vincularlas.” Minnicelli, (2004, pp.89, 90) Una prueba de la desvinculación, entonces, se observa en el lugar físico destinado a la escuela. Como el número de alumnos varía, no sólo de año en año, sino por estar condicionado a los traslados y a las derivaciones de los procedimientos judiciales, el lugar asignado a la escuela puede ser un espacio amplio con ventanas por las que ingresa luz natural, o puede ser un pequeño ambiente de 2 mt. por 4 mt aproximadamente, sin ventanas. Mientras que algunos talleres cuentan con un lugar fijo, no compartido. Es decir, se otorga relevancia al trabajo manual, a los oficios, y a la salida laboral en detrimento de otro saber que como contenidos escolares los

pondría en igualdad de condiciones respecto a los derechos de los otros adolescentes que estudian afuera. Cuestión que con justicia ponen en duda, retirándose de la escena.

Cómo podría los sujetos convertir la minoridad desde la que son hablados en adolescencia normal sin Otro que lo hable como tal? Como instituir un sujeto de la educación sin maestros que les ofrezcan un lugar de alumnos, hecho de deseo?

Resulta paradójico que la sociedad adulta espere que cambien luego de un proceso judicial que culmina en el encierro si no hay un tratamiento diferente para ellos que les permita posicionarse como sujetos responsables. Si no hay adultos dispuestos a posicionarse como educadores en el más amplio sentido, como los define Lajonquiere (2011).

Por este motivo se pregunta Imbriano “¿en qué medida la reclusión, la privación de la libertad en las condiciones actuales, permite la emergencia de un sujeto que, luego de haber reflexionado sobre su accionar, sea capaz de convivir?” (Imbriano A., 2012, p 115) Es decir, es el encierro por sí mismo un tratamiento social que permite a un adolescente sometido al desvarío pulsional sin límite, devenir sujeto del deseo?

Deberíamos preguntarnos en principio, cuáles son las condiciones de tratamiento en el estado de privación de la libertad ambulatoria, a partir de las cuales estos adolescentes tienen posibilidad de restaurar los lazos sociales, responsabilizarse por los actos cometidos y sujetarse a la ley.

Y en el dispositivo educativo, la necesaria revisión de la posición subjetiva profesional ineludiblemente ligada a la propia infancia como sujeto respecto del Otro. Lo infantil del adulto, aquello que perdura en el

adulto bajo amnesia por efecto de la represión, pero que opera en los encuentros con los infantiles sujetos. Calo, Minnicelli (2005)

### **CONCLUSIONES PRELIMINARES**

En el recorrido que realizamos en este trabajo, pudimos articular, repensar, poner en cuestión algunos temas de la práctica de la mano de aquellos textos teóricos que nos permitieron hacer una lectura de la experiencia vivida. Es decir, hacer una experiencia. Poner palabras y hacer relato de ello. Esta es una cuestión desafiante, en el sentido de una práctica cuya experiencia puede relatarse con posterioridad, apres coup, pero no anticiparse ni dirigirse en sus efectos. De ahí lo imposible de la educación.

El camino seguido intentó dar cuenta de las líneas narrativas que se desplegaron alrededor de un escenario de gran complejidad, por el entrecruzamiento de dos discursos que tienen sus propias lógicas socio históricas y burocráticas, es decir sus propios circuitos. Definimos a la infancia y la adolescencia como significantes, por lo tanto abiertos a la polisemia. La infancia y la adolescencia será aquella hablada por el Otro y encarnada en los dichos de los otros, por lo tanto es a los discursos donde dirigimos la mirada: en lo dicho y lo no dicho, en los modos de hacer con los sujetos adolescentes. Infancia y adolescencia deberán ser instituidas en aquellos escenarios donde hay menores.

Iniciamos el texto con el relato de la práctica y las posibilidades de la intervención, con sus dificultades y sus primeros efectos. Aquello que

fue leído como queja y malestar de los sujetos adolescentes, de los docentes y los asistentes, fue circunscribiéndose a la identificación de un síntoma que involucraba las dimensiones institucional y subjetiva. Dicho síntoma está en calidad de respuesta por el lugar en que se los ubicaba a los adolescentes, según nuestra mirada. Pudimos analizar la posición profesional de los docentes en tanto el vaciamiento de propuestas escolares subjetivantes hablaba de aquello que faltaba: el deseo, la transferencia, la oferta de contenidos. Es decir elementos fundamentales para construir un vínculo educativo. Pudimos hacer texto de la dificultad de los docentes de pensarse implicados en aquello que sucedía en los adolescentes, remitiéndonos al desvalimiento del propio adulto por aquello que le vuelve de su propia infancia. Vimos los efectos que la oferta de un bien cultural a partir del deseo del Otro, provoca al habilitar la palabra del adolescente y su interés. Para esto se utilizó un dispositivo que centraba la atención en la lectura, en los libros como tesoros culturales, como modo de regular el goce.

Se pudieron comparar dos dispositivos escolares en diferentes escenarios y contrastar a partir del marco teórico seleccionado, los efectos del deseo del Otro en la producción del vínculo educativo. Dos autores fueron claves en sus aportes teóricos sobre el valor de la transmisión de contenidos culturales valiosos, así como también en renovar el sentido de aquello que hace a una escuela.

Ingresamos en la indagación teórica acerca de la Ley, las leyes y la constitución de una subjetividad normativizada. Tema que podríamos designar como bisagra entre el dispositivo educativo y el jurídico judicial, pues comparten allí un área de términos comunes, aunque con diferentes significaciones y desenlaces para los sujetos. Indagamos en las operaciones de constitución del sujeto deseante, su ser de lenguaje y por el lenguaje. La dependencia del sujeto del Otro, desde el inicio de la vida del cachorro humano, patentizado en los efectos mortíferos del

desamparo subjetivo. Es decir, cuando irrumpe la violencia producto de la desregulación pulsional y se da ingreso al circuito jurídico judicial. Podemos decir que cuando el producto de la renuncia de los adultos a filiar simbólicamente a la prole se torna en manifestaciones delictivas, intervienen los mismos adultos para castigar aquello que produjeron. En este sentido, recurrimos a aquellos autores que hacen referencia a la necesidad de la mediación del adulto, dando sentido, relato, al malestar de los sujetos en constitución, así como también objetos culturales: juegos, cuentos, sonidos. Entendimos que no se nace niño, sino se lo hace cuando se lo nombra, se lo mira, se lo habla, se lo historiza en un relato biográfico, que lo afilia a una comunidad, a un grupo y a sus ritos colectivos.

Por último, intentamos brevemente historiar la figura del menor, derogada por las leyes actuales pero presente en dichos y prácticas.

Sabemos que la complejidad del tema que intentamos abordar hace que este trabajo final sea sólo un esbozo de las problemáticas que en estos escenarios se despliegan en las diferentes dimensiones de análisis. Múltiples son los interrogantes que fuimos planteando en el texto, acerca de la posición subjetiva de los adultos, las condiciones para producir un acto educativo y específicamente la posibilidad de instituir adolescencia/infancia allí donde hay menores o pibes chorros, si no hay mayores en función adulta. Lo cual implica poder preguntarse por la propia posición subjetiva ante el encuentro con un niño o un adolescente por la responsabilidad que nos cabe como profesionales desde una postura ética política.

Pensamos que pueden abrirse líneas de trabajo e investigación respecto de estos escenarios novedosos y complejos, a partir de la producción de condiciones que habiliten el hacer experiencia en los profesionales de modo de favorecer el cambio en la posición subjetiva.

Zelmanovich (2011) plantea la necesidad del sostenimiento mutuo entre los adultos que se ocupan de niños y adolescentes desamparados, de modo de intervenir “entre bastidores” compartiendo la autoridad entre los profesionales de las diferentes disciplinas. Cuestión que implica renunciar a la omnipotencia del saber único y ejercitar la reflexión sobre la propia implicación.

Como dice Bleichmar (2008) la escuela tiene que ser un lugar que de sentido a la vida, un lugar que ayude a producir subjetividades. Tarea que se vuelve ineludible en este escenario.

También queda pendiente de análisis la cuestión por la Modalidad instituida por la ley de educación para los adolescentes en situación de encierro, pensamos que no representa la base desde la cual partir. Aun sabiendo que entre la dimensión normativa y la praxis, están las posiciones subjetivas de los profesionales, se puede pensar que la escuela debería tener su propio perfil curricular metodológico que garantice los contenidos y áreas asignadas a la educación común primaria con perspectiva adolescente. Pensamos que el lugar para enlazar movimiento con palabras, llámese teatro o juegos dramáticos, el lugar de los sonidos, música y creación de letras, el lugar de la literatura en sus múltiples expresiones, el de la exploración plástica colectiva que les permita otro modo de hablar y ser hablado, otro modo de mirarse y ser mirado, son imprescindibles en esta escuela.

Otra posible línea de indagación futura, se refiere al tema de la invisibilización social del dispositivo de encierro penal para adolescentes, sobre su funcionamiento, sobre el trabajo que allí se hace y sobre las historias y destinos de los adolescentes procesados y cumpliendo sentencia judicial. Algo que la sociedad deja “al fondo, a la derecha”

Las derivas de la práctica seguirán insistiendo, cuestión que requerirá seguramente hacer nuevas escrituras.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Agamben, G. (2011) *¿Qué es un dispositivo?* Revista Sociológica, año 26, N° 73, 249-264. Recuperado 29/02/16 de:<http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/7310.pdf>

Agamben, G.([1978] 2007) *Infancia e Historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.

Aichorn, A.([1925] 2006) *Juventud desamparada*. Barcelona, España. Gedisa.

Amigo, S.( 2012) *Clínica de los fracasos del fantasma*. Buenos Aires:: Letra Viva.

Aries, P. ([1973] 1987) *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.

Assoun, P. (2001) *El perjuicio y el ideal: hacia una clínica social del trauma*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Baraldi, Clemencia.(2005) 3° edic. *Jugar es cosa seria*. Buenos Aires: HomoSapiens

Bleichmar, S. (2005) *La Subjetividad en riesgo*. Buenos Aires: Topía

Bleichmar, S. (2008) *Violencia social- Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc

Bourdieu, P.(1999) *Meditaciones pascalianas*. Barcelona, España. Anagrama.

Brignoni, S. (2012) *Pensar las adolescencias*. Barcelona, España. Editorial UOC

Calo, O & Minnicelli, M. (2005) *La violencia en las aulas y la dialéctica disciplinamiento-subjetivación*. Trabajo presentado en V° Congreso Internacional de Trauma Psíquico y Estrés Traumático. Sociedad Argentina de Psicotrauma. Buenos Aires. 23 al 25 de junio de 2005.

Calo, O. *Aportes psicoanalíticos al estudio de la moralidad*. En Revista Borrromeo N° 3 - Año 2012 <http://borrromeo.kennedy.edu.ar> [revistaborrromeo@kennedy.edu.ar](mailto:revistaborrromeo@kennedy.edu.ar) ISSN 1852-5704

Calo, O & Martínez Alvarez, H. (2008) *La ética se encarna en la singularidad*. En: Minnicelli, M. (2008b) *Infancia, Legalidad y Juego en la trama del lenguaje: los mayores ante la educación de los niños y niñas:: El derecho a leer*. (pp.141-159.) Buenos Aires: Noveduc.

Calo, O. (2008) *Leyes y sujetos*. En: Minnicelli, M. (coord.) (2008a) *Infancia e Institución(es). Escrituras de la ley en la cultura vs. Maltrato y abuso infantil. Políticas y derechos de la subjetividad infantil*. (pp. 71-91) Buenos Aires: Noveduc

Cancina, P. H.. (2008) *La investigación en psicoanálisis*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

Carli, S. (1999) *La infancia como construcción social. De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires: Santillana

Cicerchia, R. (1998a) *Formas familiares, procesos históricos y cambio social en América Latina*. Quito: Abya Yala.

Cicerchia, R. (1998b) *Historia de la vida privada en Argentina*. Buenos Aires: Troquel

de Lajonquiere, L. (2000) *Infancia e Ilusión (Psico)- Pedagógica*. Escritos de psicoanálisis y educación. Buenos Aires: Nueva Visión..

de Lajonquiere, L. (2005) *De Piaget a Freud: para repensar los aprendizajes. La psicología entre el conocimiento y el saber*. Buenos Aires: Nueva Visión.

de Lajonquiere, L. (2008) *Sobre el derecho a una educación*. En: : Minnicelli, M. (coord.) (2008b) *Infancia, Legalidad y Juego en la trama del lenguaje: los mayores ante la educación de los niños y niñas:: El derecho a leer*. (pp. 33-51) Buenos Aires: Noveduc.

de Lajonquiere, L. (2011) *Figuras de los infantil*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Donzelot, J. ([1977] 1990) *La Policía de las Familias*. España. Pre-textos.

Freud, S. ([1916-1917]2013) *Lecciones introductorias al Psicoanálisis*. Obras completas. Tomo 17. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.

Freud, S. ([1929-1930] 2013) *El malestar en la cultura*. Obras completas. Tomo 22. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.

Gérez Ambertín, M. (2006) (comp.) *Culpa, responsabilidad y castigo en el discurso jurídico y psicoanalítico*. Volumen I. Buenos Aires: Letra Viva

Ginzburg,, C. (1994) *Mitos, emblemas e indicios. Morfología e historia*. Barcelona, España. Gedisa

Imbriano, A. (2012) *¿Por qué matan los niños? Aportes del psicoanálisis a la prevención del delito y la justicia penal juvenil*. Buenos Aires: Letra Viva.

Lacan, J.([1964] 2011) *Seminario 11. Los Cuatro Conceptos Fundamentales del Psicoanálisis*. Buenos aires. Paidós

Masschelein J. & Simons, M. (2014) *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Minnicelli, M.( 2004) *Infancias públicas. No hay Derecho*. Buenos Aires: Noveduc

Minnicelli, M. (2008a) *Infancia e Institucion(es): Escrituras de la ley*. En: Minnicelli, M. (coord.)(2008) *Infancia e Institución(es). Escrituras de la ley en la cultura vs. Maltrato y abuso infantil. Políticas y derechos de la subjetividad infantil*.(pp. 13- 47) Buenos Aires: Noveduc

Minnicelli, M. (coord.)(2008b) *Infancia, legalidad y juego*. En: *Infancia, Legalidad y Juego en la trama del lenguaje: los mayores ante la educación de los niños y niñas. El derecho a leer*. (pp.17-31) Buenos Aires: Noveduc.

Minnicelli, M. (2010) *Infancias en estado de excepción. Derechos del niños y psicoanálisis*. Buenos Aires: Noveduc

Minnicelli, M. (2013) *Ceremonias mínimas. Una apuesta a la educación en la era del consumo*. Buenos Aires: HomoSapiens.

**Moyano, S. Clase 9: Los contenidos educativos: bienes culturales y filiación social.**

Núñez, V. Conferencia: *La educación en tiempos de incertidumbre Infancias, adolescencias y educación. Una aproximación posible desde la Pedagogía Social*. Barcelona, marzo de 2007.

**Núñez, V. La ética del chocolate.**

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

Stapich, E. (2010) *Hacer audible el susurro de la lectura*. En *Lectura y vida*, Revista Latinoamericana de Lectura. Año 31. Junio de 2010- ISSN 0325-8637. (pp.42-48)

Tizio, H. (2005) *La posición de los profesionales en el aparato de gestión del síntoma en Tizio H.(coord.) Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. (pp. 165-183) Barcelona, España. Gedisa

Tizio, H. (2002) *Sobre las instituciones*. En Núñez, V. (coord.) (2002) *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona, España. Gedisa.

Torrado S. (2003) *Historia de la familia en la Argentina moderna (1870-2000)*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

Wainsztein S.& Millán E. (2000)*Adolescencia. Una lectura psicoanalítica*. Buenos Aires: El Megáfono ediciones.

Winnicott, D. (2005). *Deprivación y delincuencia*. Buenos Aires.Paidós

**Zambrano, M. La mediación del maestro**

Zelmanovich, P. (2011) *Violencia y desamparo*. En: Cátedra Abierta 2.Ciclo de Conferencias: Aportes para pensar la violencia en las escuelas. Ministerio de Educación.(pp.95-123) Recuperado el 29/02/16 de: <http://www.me.gov.ar/construccion/pdf/observatorio/catedra2.pdf>

Zelmanovich, P. (2003) *Contra el desamparo* Artículo publicado en *Enseñar Hoy*. Una introducción a la Educación en tiempos de crisis. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

Zelmanovich, P. & Minnicelli, M. (2012) *Instituciones de infancia y prácticas profesionales: entre figuras de segregación y dispositivos de inscripción simbólica*. En: Propuesta Educativa Número 37 – Año 21 – Jun. 2012 – Vol 1 – Págs 39 a 50 Flacso Argentina. Recuperado el 29/02/16 de: [http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier\\_articulos/63.pdf](http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/63.pdf)

### Leyes y documentos consultados

Ley 24.195/1993. Ley Federal de Educación. Recuperado el 29/02/16 de: [infoleg.mecon.gov.ar/infolegInternet/anexos/15000-19999/.../texact.htm](http://infoleg.mecon.gov.ar/infolegInternet/anexos/15000-19999/.../texact.htm)

Ley 26.206/2006. Ley de Educación Nacional. Recuperado el 29/02/16 de: [www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=123542](http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=123542)

Ley 1420 de Educación Común, 1884.

Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Recuperado el 29/02/16 de: [infoleg.mecon.gov.ar/infolegInternet/anexos/110000.../norma.htm](http://infoleg.mecon.gov.ar/infolegInternet/anexos/110000.../norma.htm)

Ley 13.298 de la Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños. Recuperado el 29/02/16 de: [www.gob.gba.gov.ar/legislacion/legislacion/l-13298.html](http://www.gob.gba.gov.ar/legislacion/legislacion/l-13298.html)

Ley 13.634/07 Principios Generales del Fuero de Familia y del Fuero Penal del Niño- Recuperado el 29/02/16 de: [www.gob.gba.gov.ar/legislacion/legislacion/l-13634.html](http://www.gob.gba.gov.ar/legislacion/legislacion/l-13634.html)

DINIECI. Dirección Nacional de Informes y Evaluación de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación. Recuperado el 29/02/16 de: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/109732/Informes%20Investigaci%C3%B3n%2003.pdf>

Educación Permanente de Jóvenes y Adultos 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2009. *Serie recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares*. Recuperado el 29/02/16 de: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/96364/EL002542.pdf?sequence=1>

Resolución CFE N° 87/09 EPJA - DOCUMENTO BASE Consejo Federal de Educación. Recuperado el 29/02/16 de: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res09/87-09-anexo01.pdf>

Resolución CFE N° 118/10 EPJA- Lineamientos curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Recuperado el 29//02/16 de: [http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/118-10\\_01.pdf](http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/118-10_01.pdf)

Resolución 4424/11 de la Dirección de Cultura y Educación de Buenos Aires- Propuesta de estructura curricular para la educación primaria de adultos. Recuperado el 229/02/16 de: <http://secundarias.com.ar/wp-content/uploads/2014/09/Resolucion-4424-11.-EEPA-y-CEA.pdf>

Resolución 55/2013 de la Dirección General de Cultura y Educación de Buenos Aires- Pautas para la organización y funcionamiento de la educación primaria de adultos. Recuperado el 29/02/16 de: <http://catalogo.abc.gov.ar/consejo.php>