LIC. ROBLEDO, ANA CELESTE

Universidad Nacional de Entre Ríos
Facultad de Trabajo Social
Carrera de Especialización en Políticas Públicas de Niñez, Adolescencia y Familia. Resol. "C.S" 320/11, 324/12.
Sede: Comodoro Rivadavia

Directora: Asistente Social y Especialista en Docencia Universitaria Silvia Mabres.

# [JÓVENES EN CONFLICTO CON LA LEY PENAL Y SU DERECHO A LA EDUCACIÓN.]

# Resumen IDEA PROYECTO

## Trabajo Final Integrador

**Datos institucionales:**

Universidad Nacional de Entre Ríos

Facultad de Trabajo Social

Carrera de Especialización en Políticas Públicas de Niñez, Adolescencia y Familia. Resol. "C.S" 320/11, 324/12.

**Sede: Comodoro Rivadavia**

**Tutor/a: Graciela Del Río**

**Datos del/la especializando/a:**

**Título/s de Grado (no abreviado) y Apellido y Nombre:**

Licenciada en Psicología, Robledo Ana Celeste

**Fecha de la presentación: 9 de Octubre de 2014**

**Tema:** Jóvenes en conflicto con la ley penal y su derecho a la educación.

**Presentación y planteo del problema:**

El planteo del problema surge a raíz de mi trabajo como tutora en la escuela secundaria Nº 785 de la Ciudad de Puerto Madryn, Chubut. El problema que observo es la exclusión de los jóvenes en conflicto con la ley penal o judicializados por parte del sistema educativo. Uno de los factores puede ser la mirada de los adultos que intervienen a diario con ellos.

Mi pregunta directriz es: ¿Cuál es la representación social que tienen los docentes, directivos, preceptores y tutores con respecto a los jóvenes en conflicto con la ley penal y/o judicializados en la escuela Nº785 de la ciudad de Puerto Madryn, Chubut?

Considero que es sumamente importante conocer cuáles son las representaciones sociales que tienen los adultos de la institución para luego poder intervenir y contribuir al cambio de mirada que se tiene hacia los jóvenes y evitar la estigmatización, discriminación y exclusión del sistema educativo y garantizar sobre todo su derecho a la educación.

**Palabras claves asociadas a Autores y Marco Teórico:**

Mi marco teórico se va a basar en la bibliografía referente sobre adolescentes infractores de la ley penal o en conflicto con la ley penal. Para eso tendré en cuenta el material proporcionado por los profesores especialista en la materia durante el módulo VIII. También se utilizará toda la normativa vigente con respecto a los adolescentes en conflicto con la ley penal y protección integral de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

A los fines de poder desarrollar un marco teórico completo, también se utilizará material proporcionado en los módulos II y IX con respecto a los paradigmas de niñez, y trabajo grupal e institucional respectivamente.

En cuanto a las representaciones sociales se hará una introducción al tema y conceptualización. Un referente a tomar será Sandra Araya Umaña

**Palabras Claves**:

Representaciones sociales. Paradigma tutelar. Protección integral. Derecho a la educación. Estigmatización. Derecho a ser oído. Derecho a la participación. Convención Internacional de los Derechos del niño. Instituido. Instituyente. Jóvenes Infractores de la Ley penal. Identidades construidas. Control social. Vulnerabilidad. Escuela. Exclusión. Criminalización. Lazo social. Violencia. Prevención. Enfoque de derechos. Intervención socio educativa. Reparación. Mitos. Trato diferenciado. Protección integral. Delito.

Módulo 2: Bourdieu.

Módulo 8: Mary Bellof. Puebla, María Daniela. Mabres, Silvia Adriana. Mariano Luongo. Observación General Nº 10; 12; 17;

Módulo 9: Fernández, Ana María. Pichon Riviere. Quiroga, Ana. Arito Sandra. Ulloa, Fernando.

**Director propuesto:**

Asistente Social y Especialista en Docencia Universitaria Silvia Mabres.

| PREGUNTA DIRECTRIZ/ PROBLEMA | POSIBLES RESPUESTAS | OBJETIVOS |
|---|---|---|
| ¿Cuáles son las representaciones sociales que tienen los docentes, directivos, preceptores y tutores con respecto a los jóvenes en conflicto con la ley penal y/o judicializados en la escuela Nº785 de la ciudad de Puerto Madryn, Chubut? | - Desconocimiento del nuevo paradigma de protección integral.<br>- Prejuicios por parte de los adultos.<br>- Desconocimiento de la normativa vigente en relación a los jóvenes en conflicto con la ley penal.<br>- Escasa capacidad de empatía por parte de los adultos.<br>- Discriminación, estigmatización.<br>- Falta de propuestas desde la institución para trabajar los vínculos docente- alumnos.<br>- Escaso compromiso o desinterés por asumir nuevas responsabilidades que impliquen acompañamiento a los alumnos.<br>- Supuestos de homogeneidad del alumnado. | **Objetivos: General:**<br>Conocer las re representaciones sociales de los adultos de la escuela Nª785, con respecto a los jóvenes en conflicto con la ley penal.<br>**Objetivos específicos:**<br>- Indagar sobre el conocimiento de los docentes de las nuevas normativas.<br>- Indagar sobre los prejuicios de los adultos de la institución. |

## INTRODUCCIÓN

Desde mi rol de tutora en un espacio educativo secundario puedo observar que existen resabios del viejo paradigma tutelar, donde el Otro pobre, joven, es estigmatizado, donde muchas veces se observan identidades construidas a través de estereotipos. El Otro en este caso los jóvenes, son el chivo expiatorio, jóvenes tomados como vulnerables. Se observa cierta fragmentación y segregación territorial (zonas ricas/zonas pobres claramente definidas en nuestra ciudad). Se observa gran fragmentación del lazo social. La nueva violencia es en primer lugar simbólica y se asienta en el sentimiento de estar de más.

Uno de los objetivos de la presente investigación es conocer cuál es la representación social que tienen los actores del sistema educativo, en este caso de la escuela secundaria Nº 785, con respecto a los jóvenes en conflicto con la ley penal y/o judicializados que asisten a nuestra institución.

Existen problemas de coordinación entre los diferentes actores e instituciones que pertenecen a diferentes administraciones. Se visualiza problemas de responsabilización entre los servicios especializados, en donde se desligan de las situaciones. Hay dificultades para dar respuestas adecuadas a las necesidades emergentes en relación a los jóvenes; sobre todo la ausencia en el espacio educativo de una cultura de los Derechos de los NNA, en donde se piensa que esto es competencia de otras áreas, sin asumir la responsabilidad que tienen los actores del sistema educativo en materia de derechos.

Uno de los núcleos problemáticos que visualizo, es la criminalización, la exclusión de los jóvenes por parte de los actores del sistema educativo.

Un vacío importante a cubrir, a mi criterio, es la falta de docentes especializados en la temática. Docentes defensores del paradigma tutelar. Desconocimiento de la ley 26.061; falta de capacidad de dar respuestas con estrategias inclusivas del alumno “problemático”. A la larga terminan excluyéndolo. Vacío de propuestas, programas o medidas alternativas creativas y positivas para los jóvenes. La escuela como la mayor productora de exclusión. Es importante plantearse que estrategias se crean para que los jóvenes se mantengan dentro del sistema educativo, cada uno con su trayectoria y su historia.

Desde mi rol, a diario, considero importante crear e implementar nuevas intervenciones: trabajar con cada alumno, dándole la palabra, escuchándolo, dándole la posibilidad de ser parte del sistema escolar. Teniendo en cuenta siempre los principios de dignidad y respeto por la singularidad de cada alumno. Asimismo articulando con otros dispositivos, spd, fundaciones, talleres, salud entre otros; para evitar realizar intervenciones aisladas, conociendo la situación de cada alumno a nivel familiar, social y económico; evaluando si sus derechos son garantizados a fin de evitar la vulneración de los mismos.

Desde lo comunitario, la escuela contribuye a fortalecer la participación activa de los jóvenes en la sociedad, con talleres de murga, de rap, con centros de estudiantes. Nuestra escuela participó del programa del canal encuentro denominado: Pasar al Frente (escuelas que avanzan). Con el fin de generar proyectos de vida, alejarlo de la transgresión, como medidas socioeducativas; reconstruyendo el lazo social, dándoles la voz a los jóvenes, más allá de impartir conocimientos propios de cada currícula.

Desde mi rol de tutora busco: poder promover espacios de reflexión crítica, sobre hábito, pautas, normas, estimular el reconocimiento y adquisición de las propias habilidades, generar redes de apoyo, ser referente, estimular la continuidad en el sistema educativo a veces con proyectos especiales para cada necesidad, ya sea porque son madres adolescentes, jóvenes con dificultades de atención, entre otros. Reconocer potencialidades de cada uno, singularizar su trayectoria. Siempre con un enfoque integral, de calidad y territorial. Uno de los objetivos principales es la reparación y habilitación de cada joven.

La Dra. Puebla, plantea que existe un amplio espectro de las Políticas Públicas destinadas al universo infancia/adolescencia, se inscribe en el plano de la construcción de una democracia real y de ciudadanía ampliada y de lucha contra la exclusión. Lo que se pretende es prevenir el conflicto psico-social, evitar la reincidencia en el delito y reducir la exposición al control penal, por medio de dispositivos y acciones destinadas a la corrección de conductas delictivas, con fuerte protagonismo de recursos familiares, grupales y comunitarios. Estas acciones reivindican principios humanistas y de intervención mínima del Sistema Penal y se centran en la prevención de conformidad a las Directrices de las Naciones Unidas sobre Prevención de la Delincuencia Juvenil (D. de RIAD).

Dado el contexto social signado por la ampliación de la pobreza y la exclusión social más los imperativos de adecuación de la institucionalidad político-administrativa a la CIDN, no queda duda que hoy las Políticas Públicas de atención a la niñez y adolescencia deben procurar ante todo: reducir los niveles de vulnerabilidad psico-social, reducir los niveles de violencia y conflictividad social y ampliar los espacios de construcción democrática y de ejercicio ciudadano. En síntesis, preservar la condición del niño en su doble condición de vulnerable y *"ciudadano en construcción"* y que como tal requiere de especial atención (principios del ***"niño como sujeto de derechos"*** y principio del "***interés superior del niño"***) a través de Políticas, Programas, Estrategias, o Acciones que privilegien el abordaje familiar-comunitario como el mejor espacio para su socialización y desarrollo pleno.

Desde estos aspectos es desde donde intento abordar y realizar intervenciones con mis alumnos a diario. Dándole participación a la familia en la trayectoria escolar de cada alumno. Trabajando desde los valores, las potencialidades de cada alumno y grupo familiar, teniendo en cuenta sus estrategias de sobrevivencia, sus luchas, sus historias.

En este sentido, como plantea Puebla, este *"modelo"* es un instrumento tendiente a la construcción de niños/as y adolescentes como *"sujetos plenos de derecho",* ya que intenta ofrecer modelos de identificación y alternativas de vida que impliquen compensar los déficits que tuvieron durante su socialización primaria, corregir motivaciones conductuales de violencia y de criminalidad, a la vez que adquirir nuevas formas de protagonismo, implicación y desarrollo social, más acordes con la *"democracia no meramente formal sino real".* Para ello, en relación a las "*circunstancias que rodean al niño*" se hace imprescindible desarrollar un campo de condiciones familiares o del grupo de crianza, así como de recursos comunitarios y locales (instituciones públicas y privadas) que se erijan en co-responsables de la contención y atención del universo infancia/adolescencia dentro de su esfera local (atención al *"interés superior del niño*"). Hay que asegurar en el micro-entorno familiar-comunitario su máximo desarrollo como ser humano y evitar respuestas expulsoras, de abandono, de violentación, de desatención; es decir, evitar o compensar situaciones que lo expusieron primero a la deambulación y a la deserción escolar, luego a la explotación laboral o de delincuentes adultos, a las institucionalizaciones tempranas, y finalmente a otras formas de mayor compromiso penal como es privación de libertad (institutos, cárceles), o bien a la muerte en enfrentamientos con la policía o eventuales *"ajuste de cuentas"* entre delincuentes.

Creo fielmente que los cambios en las prácticas dentro de los sistemas tan ortodoxos y expulsores como han sido el sistema educativo, comienza desde cada actor, desde el rol de cada uno. Desde mi lugar a diario trabajo para erradicar prácticas discriminatorias, expulsivas, criminalizantes hacia mis alumnos, trabajo en equipo con mis compañeros para que desde mis conocimientos sobre derechos y el paradigma de protección poder instalar la discusión, la reflexión, la crítica sobre las viejas prácticas. Es mi deseo ser agente multiplicador, para que en un futuro se logre erradicar los resabios del viejo paradigma, para que todos los docentes y actores del aparato educativo puedan asumir la responsabilidad que tienen por formar parte del Sistema de Protección Local, responsabilidad que se desconoce y se coloca en otros agentes administrativos.

El presente trabajo se organiza con una aproximación de los artículos y autores consultados; posteriormente desarrollaré el marco teórico, es decir en los conceptos en los que me basé para poder realizar un análisis de las entrevistas realizadas.

## ESTADO DEL ARTE

Continuando con lo planteado en la introducción, se ha realizado una amplia lectura de la bibliografía propuesta durante los dos años de especialización y a la vez se ha realizado la búsqueda de nueva bibliografía que me permita ampliar la mirada sobre la temática:

- ***La educabilidad bajo sospecha.*** Ricardo Baquero. Cuadernos de Pedagogía Rosario Nº9. Universidad Nacional de Quilmes. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. Palabras claves: trabajo educativo en riesgo; prácticas escolares; atención a la diversidad; sectores populares. rbaquero@unq.edu.ar

  Lo que se plantea el autor es la recurrente pregunta sobre los alcances o límites de nuestra acción educativa posible. La pregunta por la posibilidad y el alcance de lo educativo cobra dramatismo muy cruel en la atención , por supuesto, de los alumnos provenientes de los crecientemente castigados sectores populares. La certeza sobre la dureza y condición crítica de la condición de subsistencia de nuestros niños se desliza muchas veces a una certeza sobre la imposibilidad de una acción educativa medianamente feliz. La pregunta por la posibilidad de la acción educativa no cobra sólo la forma de la preocupación por definir los niveles de "excelencia" a los que se puede aspirar sino, más dramáticamente, la preocupación por los niveles de subsistencia educativa a los que se aspira llegar.

  En el presente trabajo se formulan algunos de los problemas que plantea la definición de las condiciones o aspectos de la *educabilidad*, a las que se entienden en principio como la delimitación de las condiciones, alcances y límites que posee potencialmente la acción educativa sobre sujetos definidos en situaciones definidas.

  El marco vigotskiano permite reconocer que las condiciones de definición de la educabilidad, como se dijo, dependen siempre de la naturaleza de la situación de la que es parte el sujeto.Todo parece indicar que, ante el fracaso masivo, deberíamos dejar de sospechar, tan de inmediato, de las capacidades de los niños y operar sobre las situaciones, sobre las condiciones de la educabilidad al fin.

- ***EXPERIENCIA NARRATIVA.Teoría pedagógica emergente para tramitar el devenir MENOR a SUJETO DE LA EXPERIENCIA en los dispositivos tutelares***. Autor: Diego Silva Balerio. Tutora y Directora de tesis:Mag. Mabela Ruiz Barbot. Universidad de la República - Facultad de Psicología. 2014.

  La tesis propone una teoría pedagógica sustantiva emergente de las representaciones y conceptualizaciones de los educadores sociales entrevistados. El marco teórico-metodológico es la *teoría fundamentada* (Glaser-Strauss).

  El enfoque tutelar es dominante en los dispositivos de protección y de control social que atiende a adolescentes sin cuidados parentales e infractores. En ellos implica la propuesta dominante administra de forma discrecional medidas asistencialista y punitivas.

La perspectiva pedagógica que se propone en este trabajo ofrece herramientas teóricas y metodológicas para modificar las prácticas educativas reconociendo en el adolescente un igual, con quien construir un proyecto educativo personalizado para promover la realización de experiencia mediante la circulación social amplia.
El objetivo de la tesis es comprender las relaciones que se establecen entre las representaciones de los educadores sociales sobre los adolescentes con los que trabajan y las propuestas socio educativas que impulsan. Resulta de especial interés estudiar las diversas relaciones entre esas representaciones sobre el sujeto de la educación y la propuesta educativa.
En primer instancia realizan un estado del arte y desarrollo histórico en cuanto a la niñez en su país.
Su analisis es que  el país se destaca por una alta tasa de internación por protección, muy por encima de la media de la región y registra altos índices de prisionización tanto en adolescentes como en personas adulta. No podemos soslayar la significación social y cultural de la iniciativa de reforma constitucional que propone una rebaja de la edad de imputabilidad penal que se plebiscitará este año. Expresa claramente un estado de situación de las representaciones sobre los sujetos y las intervenciones que solucionen problemas sociales, donde se sigue reafirmando la utilidad de responder con encierro punitivo o protector.
En este contexto es que ubican un conjunto de miradas de educadores sociales sobre sus prácticas; se procura aportar desde una perspectiva inductiva, emergente de las verbalizaciones de los educadores, un repertorio de conceptualizaciones que ofrezcan recursos teóricos sustantivos para pensar/actuar la función pedagógica de los educadores sociales a contracorriente de las tradiciones estigmatizantes y defensoras del encierro protector y/o represivo.
Identifican cinco representaciones sobre los sujetos que dan cuenta de la perspectiva de los educadores sobre los adolescentes con quienes trabajan. Las dos primeras adquieren un sentido igualador ya que describen aspectos de la condición humana: **Un semejante – totalmente diferente; Libre y determinado**; la tercera remite a un aspecto generacional: **Activos participantes / Dispuestos al trabajo educativo**, la cuarta y quinta representación da cuenta de aspecto singulares, aunque comunes, de los adolescentes atendidos por los dispositivos de protección y control social: **Pobres, vulnerados en sus derechos; Vínculo con la familia / desmembrado / abandonado / sin respaldo.**
Los efectos de la forma en que miramos a los adolescentes tienen impactos diversos, correlacionados con las representaciones acerca de los sujetos. *Formas de ver* y *formas de hacer* se componen a partir de las múltiples interacciones entre pensamiento y acción. Las formas de pensar al otro, las ideas previas nacidas en la experiencia personal, social, laboral, profesional fueron afectadas de alguna forma -

cuestionando o reafirmando en composiciones diversas- por la formación como educadoras/es sociales.

Dado el estado de situación de los dispositivos tutelares, la vigencia de las constates historicas del modelo tutelar, y los efectos que tiene en los adolescentes, resulta ineludible realizar una propuesta pedagógica que modifique la inercia asistencial - represiva. Aportan a un análisis crítico que da cuenta de las situaciones de vida profundamente injustas en que viven los adolescentes institucionalizados, pero sin renunciar a *"la lógica de la esperanza y la posibilidad"*. (Giroux, 1998)

Entienden que un proceso educativo con adolescentes en los dispositivos tutelares requiere de dos movimientos simultáneos: a) una apuesta por la ***experiencia narrativa*** donde se hilvanen historias personales, familiares y sociales que lo inscriban en una trama social para afrontar el porvenir; y b) una ***propuesta educativa planificada***, con contenidos explícitos que promueva que el adolescente se apropie del patrimonio cultural que le pertenece por derecho.

- ***Acerca de la categoría "Vulnerabilidad. Extraído del libro: "Acceso a la justicia de Sectores Vulnerables en la Región Centro Cuyo",*** financiado por FONCYT-PICTO/CIN, 2010/2013, bajo la dirección de MARÍA DANIELA PUEBLA. En el cual se realiza una conceptualiación de Vulnerabilidad; poblaciones vulnerabilizadas; vulnerabilidad; vulnerabilidad, exclusión social y fragilidad psico- social, etc. En dicho extracto la autora plantea que la tendencia a marginar, a segregar, a internar, a controlar, o bien a asistir, a contener, a promover, ha existido siempre y de diversas formas, según la idea que se tuviera respecto de la población marginal. Estas formas han priorizado la *"exclusión"* o bien la *"inclusión"* social, y según se diera prioridad a instrumentos de control de la marginalidad a través de la Justicia (con dispositivos tutelares del Patronato del Estado y la judicialización de conflictos sociales), o de la privación de libertad (desde una ideología peligrosista y de neutralización); o por el contrario, en las Políticas Sociales de protección social, de atenuación de los efectos de la pobreza, de restitución de derechos sociales y culturales (Puebla:2008)[1].

  Asi tambien en el extracto, se menciona que la Cumbre Judicial Iberoamericana, dentro del marco de la XIV edición, ha considerado necesaria la elaboración de Reglas Básicas de Acceso a la Justicia de las Personas Vulnerables; donde se define el concepto de personas en situación de vulnerabilidad, que hace referencia a aquellas personas que por razón de su edad, género, estado físico o mental, o por circunstancias sociales, económicas, étnicas y/o culturales, encuentran especiales dificultades para ejercitar con plenitud ante el sistema de justicia de derechos reconocidos por el ordenamiento jurídico.

  La vulnerabilidad es una construcción social culturalmente producida, formada y transformada, por lo que, en la medida de planteemos

[1] Puebla, M. D. (2008). Historiografía y tendencias en el control penal. Desafíos para el TS. Desde la perspectiva de los DDHH en la construcción del TS en el ámbito de la Ejecución Penal.

procesos de normalización, de aquello que consideramos normal, destacamos y justificamos la existencia de discriminación y anormalidad como consideración sociocultural.

Puebla plantea que cuando se habla de **"vulnerabilidad"** se alude a un estado de fragilidad, de aleatoriedad, de precariedad, de inestabilidad, en la que se encuentran ciertos sectores sociales que están proclives a caer en situación de exclusión social, es decir "*fuera de", "no integrantes de", "no* participes de"; en síntesis *"no integrados"* dentro de las esferas de la sociedad de la participación de servicios esenciales para su vida en sociedad. Quedan excluídos del ejercicio pleno de la ciudadanía y de acceder a los derechos consagrados constitucionalmente. Esta vulnerabilidad tambien refiere a una situación psico- social; socio- económica; exclusión; humillación; deterioro; inaccesibilidad a los derechos, entre otros.

Toda persona tiene la necesidad primaria de *"pertenecer a algo",* es decir de tener sentido de pertenencia a un contexto social en el que actúa y percibe como propio y en el que se tiene un reconocimiento de su existencia a través de la mirada del otro dentro del proceso de interacción social. En contextos de exclusión, esto le está negado, no se le reconoce el derecho a la *"pertenencia social".* Por otro lado, la ciudadanía, que se va adquiriendo paulatinamente con la edad a partir de un ejercicio gradual y continuo de derechos y de obligaciones en contextos de exclusión y de fragilidad social, ello no es posible. No sólo porque no puede acceder a servicios como la educación, la salud, la recreación (que lo habilitarían para conocer y reconocer sus derechos) sino porque en situación de exclusión se va socializando como una persona *"no portadora de derechos",* porque se va configurando un imaginario social en el que el excluido no es portador de derechos.

En contextos de exclusión, el goce efectivo de derechos está muy condicionado por las desigualdades sociales y por las dificultades de acceder a los derechos sociales, con lo cual las personas se ven impedidas no sólo a ir ejerciendo sus derechos, sino a aceptar su condición de no ciudadanos. Para unos, la carencia de recursos y la necesidad de satisfacer sus necesidades (materiales y simbólicas) es subsanada por sus padres, pero para otros no.

Por otra parte, ello se agudiza por el discurso y las prácticas del mundo de los adultos, de los políticos, de los pedagogos, de los medios de comunicación, cuando al aludir y abordar el tema de los adolescentes y jóvenes, no se lo hace desde *"los derechos"* sino más bien desde el "*control social";* no desde la necesidad de preservar su integridad en tanto ciudadano en construcción, sino desde la necesidad de defensa o seguridad del mundo del adulto.

Desde estos rótulos de "*pobres, vagos, no portadores de derechos*", cuando son afectados como víctimas de violencia (como en el caso que se aborda en este trabajo que es la violencia de género, o niños en situación de vulnerabilidad que son judicializados), se alude a suerte de "*naturalización de la violencia*", a una suerte de cultura más propia de aquéllos sectores pobres, excluidos, que de otros.

En dicho extracto se realiza una clara definición de la Vulnerabilidad psico- social y la Vulnerabilidad socio- psico- penal:

"***Vulnerabilidad psico-social*"** se entiende entonces al estado particular de riesgo y de desprotección de determinados individuos que han sido afectados por factores negativos anteriores a la intervención del sistema penal. A partir de la intervención de este último, se generan procesos de deterioro socio-psico-biológico, que limitan notoriamente las oportunidades y el espacio social de los sujetos a control; estos efectos se acentúan por su acción *estigmatizante* (rotulación o etiquetamiento como "*delincuente*" o "*antisocial*") y *criminalizante* ("*hacerse delincuente*", a partir de reiterados o prolongados ingresos al circuito del control penal).

"***Vulnerabilidad* Socio-Psico-Penal"** se entiende, al producto de un proceso de condicionamiento para la omisión de conductas sancionadas penalmente por reducción de las posibilidades de autodeterminación, generadas en la alta vulnerabilidad social a la que está expuesto el sujeto. La vulnerabilidad psicológica (deterioro psico-físico) es la resultante de la sujeción al sistema penal por institucionalizaciones a temprana edad, por desarraigo de los grupos de crianza, por despersonalización, por desarraigo de sus grupos naturales de interacción social (familia, trabajo, grupos de pares, vecinos), por violencia institucional, por dolencias físicas que adquiere en la prisión (desatenciones de su salud, abusos físicos del personal o de otros internos que le dejaron secuelas, o toda suerte de enfermedades del tipo psicosomáticas), por ataques a la autoestima y la autopercepción como sujeto indeseable: en suma por lo que se conoce como procesos de construcción socio-políticas: de *"prisonización"* y de *"criminalización"*.

Dentro del extracto se citan diferentes autores: Robert Castel; Dominguez, L.; Kessler, Gabriel; entre otros.

- ***"Nuevas tendencias en el control social".*** MG/Lic.María Daniela Puebla. En XII Congreso Argentino de Psicología, Simposio Seguridad y Derechos Humanos: la cuestiones de los adolescentes infractores.

  En el simposio la Mg. Puebla, habla de la naturalización de la muerte y de la violencia extrema; haciendo referencia a las nuevas formas de organización social, donde la violencia, la pobreza, exclusión, la segmentación y la desintegración social son moneda corriente. En este escenario es donde Eduardo Bustelo, a partir de Agamben señala cuando refiere al "homo sacer: aquél a quien cualquiera puede matar sin cometer delito". Bustelo habla de "niño sacer" para referir a la mortandad de niños/as y adolescentes como la forma más silenciada de la biopolítica en la vida moderna.

  Se plantean las nuevas formas de control, del modelo resocializador al modelo actuarial. En las nuevas formas de control social más que "rehabilitar" se busca "neutralizar/incapacitar/intimidar" a los sujetos peligrosos. La prisión, el encierro entra en la lógica del mercado.

  El ***Modelo Actuarial de Gestión de Riesgos*** se aplica sobre poblaciones enteras para neutralizar los nuevos sujetos

peligrosos/enemigos. Frente al nuevo orden de incertidumbre, de riesgos y de inseguridad urbana vinculada a la exclusión y el desempleo masivo, las catástrofes, los accidentes, los peligros de contaminación ambiental, las exposiciones sanitario-alimentarios. Ello cobra un gran sentido en escenarios donde persisten grandes niveles de ***fragmentación social***. Se requiere "*Gobernar la Crisis*" y regular comportamientos para evitar riesgos; no ya cambiar mentalidades sino Gestionar Riesgos sobre el Territorio. Políticas de Seguridad de tipo *Actuarial- Administrativas* en las que ya no opera el Juez en base a tipos penales aplicados sobre sujetos probadamente responsables; sino que el verdadero poder (*bio-poder*) está en la indeterminación de los dispositivos. Este poder pasa a ocuparlo el comisario, el intendente o responsable de un territorio determinado que gobierna sobre grupos enteros de poblaciones en base a situaciones de riesgos inespecíficas bajo el supuesto de la "*peligrosidad*" y la "*preservación de la Seguridad*" aunque ello implique apelar a estrategias de limpieza de la ciudad y de flagrantes violaciones de derechos elementales.

En síntesis, el nuevo CS ya no está destinado a corregir a los que se desviaron, sino a neutralizar. A través de mecanismos indeterminados se amplían los espacios a control para preservar la Seguridad de los poderosos a los que hay que cuidar de los excluidos ("*grupos productores de riesgos*"); se privatiza la Seguridad y se rompe el monopolio del uso de la fuerza pública, aunque ésta afectada por el "*estado de excepción*" parece estar más destinada a preservar la seguridad de los poderosos que del total de los habitantes y donde el discurso de "*alarma social*" lleva a legitimar la vulneración de derechos en pos de "*la eficacia en el control del delito*".

El mercado ha afectado la cuestión de la niñez ya sea por la industria descomunal en materia recreativa y para satisfacer el consumo adolescente, como por los recursos financieros que se mueven tras campañas de "*solidaridad para los niños pobres*" (montadas para alivio de conciencia de los poderosos, para exenciones impositivas, para publicidad de personalidades políticas, religiosas o de la farándula), así como por la privatización de las agencias privadas (las ONGs etc.) que constituyen verdaderas agencias de empleo para prestadores de "*servicios asistenciales*" gracias a la retirada del Estado como garante y prestador de derechos de los niños. El niño pobre, sobre todo en sociedades fragmentadas, no es sujeto de derechos, sino objeto de compasión y beneficencia; la autora coincide con Bustelo cuando refiere a esta "*ciudadanía tutelada que queda sujeta a situaciones de padrinazgo que las hace víctimas del despotismo de la benevolencia y a toda clase de abusos y que tarde o temprano termina criminalizando situaciones de pobreza y oprimiendo a niños y adolescentes bajo el supuesto del amparo y la protección*.

Cuando el niño pasa a estar en situación de conflicto con la ley penal, pasa a ser el gran *peligroso a sujetar*, el gran responsable de "*la Seguridad*", situación mediatizada por los medios de comunicación que instalan las "*campañas de ley y orden*" conforme esa vuelta al castigo

por el castigo mismo; de tipo ejemplarizador; del encierro como única medida; a la baja de edad de imputabilidad, etc., y al *peligrosismo* y la tesis de la irreversibilidad de condicionantes personales y sociales, la medicalización, la *nuda vida*, más extremos.

Por ultimo cierra el simposio planteando que el desafío es instaurar desde ***nuevas prácticas,*** nuevos *habitus y estructuras mentales internalizadas* (en términos de Bourdieu), bajo el sustento justificatorio y el respaldo legal de la CN que en su Arts. 37 y 40 (CIDN), las Reglas de Beijing (mencionadas en el Preámbulo de la CIDN), las Directrices de las NNUU para Prevención de la Delincuencia Juvenil y las Normas de las NNUU para Menores Privados de Libertad, las Normas de Tokio (Reglas Mínimas de las NNUU sobre las Medidas Alternativas no Privativas de la Libertad) que completan la *Doctrina de la Protección Integral* y que brindan directrices, pautas de acción, marcos regulatorios más que suficientes en materia de Justicia Penal Juvenil y propuestas en materia de Prevención de la Delincuencia Juvenil.

- ***Reinserción social de adolescentes infractores : una tarea pendiente.*** Autores: Benítez, Lissa; Platón, Laura; Zorrilla, Ruth. (2004) Editorial: BASE Investigaciones Sociales. Organizaciones juveniles; Movimientos juveniles; Juventud; Memoria; Paraguay; http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Paraguay/baseis/20120917035436/Doc112.pdf. Es un estudio que se realizó en dos instituciones de Paraguay, enfocados en las tareas de reeducación y las posibilidades de reinserción a la sociedad y que permitió obtener un panorama concreto acerca de las profundas dificultades que tiene el grupo estudiado para dar cumplimiento a las garantías individuales más elementales que señalan tanto el Código de la Niñez y la Adolescencia, como el de las Reglas establecidas internacionalmente para la Protección de los Menores Privados de Libertad. La investigación nació con la idea de encarar la problemática de los menores infractores y la posibilidad de que vuelvan a ser reinsertados a la sociedad, desde la óptica de las creencias, prácticas, y actitudes de Fiscales, Directores de Instituciones de Reeducación junto con Educadores y Personal de Seguridad de esos lugares. Inicialmente enfocamos el tema bajo un doble aspecto teórico – práctico, apuntando posteriormente, a la confrontación de ambas partes, intentando de esta forma obtener una visión más profunda y clara del problema. En la primera parte de la investigación se expone toda la bibliografía abordada con relación al tema; la revisión de conceptos y corrientes fundamentales que hacen a la criminología y a la delincuencia; en materia de legislación a nivel nacional e internacional, toda la información existente en el área de menores infractores y la situación actual de los mismos en las instituciones de reeducación del país.

  En la segunda parte se presenta el trabajo de campo, que consistió en la investigación de la situación actual de los menores infractores en el país, a través de entrevistas realizadas a losdistintos actores involucrados en la problemática (Fiscales, Directores, Educadores y Guardiacárceles).

El objetivo de la investigación fue indagar las posibilidades de reinserción social de menores infractores de dos centros de reclusión, a partir de las creencias, actitudes y prácticas sobre minoridad en conflicto con la ley, en Fiscales en lo Penal del Menor, Guardias, Educadores, y Directores, durante el desempeño de sus funciones, utilizando como marco de referencia el Código de la Niñez y la Adolescencia.
Concluyen que: Tomando en cuenta el concepto de infracción, poco trabajado y profundizado de manera humanizante en las capacitaciones o charlas para el personal directivo no directivo de las correccionales, y aún en los propios fiscales/as; la falta de autocrítica de que quienes formaron parte del estudio; de las ideas de necesidad de utilizar la reclusión institucional como castigo por parte de los mismos, fundados en aquel "principio del aislamiento" del que ya hablaba Foucault en su obra "Vigilar y Castigar"; de las graves condiciones humanas de reclusión; de algo que podríamos considerar "Visión Carcelaria del Derecho"; y de la poca confianza depositada en la puesta en práctica del nuevo Código de la Niñez y la Adolescencia, es imposible considerar que se encuentra encaminada una tarea de reiserción social. El proceso que encamine al objetivo, necesariamente de la reinserción social debe partir de lo que se tiene en mente, de las creencias de las personas, de las cuestiones consideradas posibles, de las actitudes positivas que pueden colaborar, de quienes tienen la responsabilidad semi-asumida, de los que creen que es posible, trabajando las creencias de los que consideran que la sociedad no está preparada, porque, obviamente, nunca iniciaríamos las tareas cuando no nos consideramos parte de ella.

- ***Escenarios Educativos Adolescencia y Sectores Populares. Autores:*** Lic. y Prof. Adriana Sulle; Lic.y Prof. Hilda Sosa. Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar de la Prov. Buenos Aires Facultad de Psicología de la UBA. Instituciones educativas en crisis; adolescencia; juventud; delito. asulle@fibertel.com.ar yanko@movicombs.com.ar . La investigacion plantea que las instituciones educativas son formaciones sociales y culturales complejas, de esta manera son definidas por: Trilla, J. (1985) que identifica a la escuela como una institución intencional y específicamente educativa, con características de realidad colectiva y presencial, delimitando un espacio propio, instaurando y ordenando tiempos; prescribiendo roles asimétricos y complementarios; seleccionando contenidos y donde se producen aprendizajes descontextualizados. Toman conceptos de Eugene Enriquez (1987) que las instituciones educativas como "instituciones de existencia", esto es que se centran en las interacciones humanas y en la red simbólica donde estas se inscriben. También toman la definición de Duschatsky (1999), que propone a "la escuela como frontera remite a la construcción de un nuevo espacio simbólico que quiebra las

racionalidades cotidianas[2]", situando esas rupturas en las dimensiones de tiempo y espacio, ientras que a la frontera la piensa como el cruce de territorios, como un lugar de intercambio y de disputa entr lo familiar y lo ajeno.

En la presente investigación se plantean que en nuestro país las instituciones educativas y sus organizadores se encuentran en un momento de inflexión como consecuencia de una crisis estructural que ha deteriorado el orden simbólico que anteriormente organizó las funciones y la vida institucional de la escuela.

Los actuales contextos inciertos e imprevisibles hacen que se habiten las instituciones educativas "en crisis", ya no en las percepciones como antaño, sino en realidades que estallan a partir de las transformaciones estructurales de la sociedad, las que han dado origen a problemáticas sociales como marginalidad, exclusión, inseguridad, violencia, etc., acrecentándose los actores sociales que denuncian con su existencia las dificultades del sistema educativo para integrarlos y retenerlos.

Tanto en la sociedad como en la escuela aparece la vivencia de una relación directa entre pobreza, adolescencia, juventud, delito y sensación de peligrosidad social, habiéndose construido categorías para pensarla: "excluidos socialmente" "adolescente en riesgo" "riesgo socioeducativo" "expulsados socialmente" "sectores populares", etc.

Siguiendo a la autora Silvia Duschatzky, se preguntan: ¿Qué marcas imprimen actualmente las instituciones por las que transitan estos sectores?. En trabajos recientes sobre la escuela, la autora en el año 2001, describe la "hipótesis de la destitución" destitución por la actual ineficacia simbólica de las instituciones, en los mecanismos que hacían posible los lazos sociales y modos de habitar el mundo. Ya no es lo instituído, ni el lugar lo que produce eficacia simbólica, la crisis estructural de la escuela es porque se ha roto y perdido legitimidad el orden simbólico que esctructuró la escuela pública en nuestro país por mas de un siglo.

Tambien se apoyan en autores como: Juan Carlos Tedesco y Tenti Fanfani.

Arriban a la conclusión de que Los alumnos que transitan el Polimodal en contextos desfavorecidos anteponen la posibilidad de trabajar para sustentarse económicamente; las carreras elegidas para la continuación de sus estudios son cortas, consideradas mas fáciles, cercanas o con facilidad para el traslado y están relacionadas con las que en sus representaciones permiten una posibilidad de inserción laboral rápida aun cuando existen algunas elecciones de carreras universitarias tradicionales. Estos jóvenes que provienen de los sectores populares tienen hipotecado sus estudios superiores en universidades o en instituciones de prestigio porque no se han apropiado del capital cultural imprescindible para un ingreso exitoso, ni cuentan con el dinero imprescindible para viáticos y apuntes. Este deteriorado contexto actual de nuestro país, se traduce en la falta de

[2] (Duschastzky, S. 1999. "La escuela como frontera". Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares.Paidós pag. 79).

proyectos de vida generando nuevas categorías como la de “adolescentes o jóvenes en riesgo”, que integran a carenciados, violentos, marginados, excluidos, adictos, delincuentes, etc para referirse a ellos.
Es importante aclarar que esta investigación fue realizada posteriormente a la crisis economica y social por la cual debió atravezar nuestro país en el año 2001, afectando notablemente a todos los estratos de la sociedad.

# MARCO TEÓRICO

## CONCEPTUALIZACIÓN DE LA ADOLESCENCIA:

Ser adolescente es un proceso difícil y complejo que implica nuevas significaciones e interpretaciones en los planos biológico, psicológico y social. Los factores anatómicos, fisiológicos, emocionales, intelectuales y sociales participan en la etapa de la adolescencia y la hacen turbulenta e inestable (Cameron, 1990). La adolescencia es un periodo de la vida que oscila entre la niñez y la adultez, y cuya duración e incluso existencia han sido discutidas y definidas como época de crisis (González, 1989).

Sternbach (2006) refiere que la adolescencia conlleva puntos críticos que incitan a la elaboración de transformaciones significativas. Por consiguiente, las problemáticas múltiples, contradictorias y complejas que atraviesan esta etapa se circunscriben a los cambios que forman parte de las turbulencias que conmueven al joven.

Sternbach (2006), en ese sentido, propone que la adolescencia, como tiempo de tramitación psíquica, promueve composiciones y recomposiciones libidinales, fantasmáticas, identificatorias y vinculares, por lo cual, se define más por la movilidad de su funcionamiento psíquico –constituyendo una estructura psíquica abierta- que por una categoría de edad. Rother Hornstein (2006, pag. 20) plantea que la irrupción de la pubertad flexibiliza las estructuras psíquicas previamente consolidadas en el seno de la familia, y genera con ello los presupuestos para una reestructuración de la subjetividad. “La dinámica de la adolescencia proporciona un aporte fundamental a la posibilidad de cambios y auto-organización del psiquismo”.

Palazzini (2006) refiere que la adolescencia se apuntala en el emergente somático que indica la hora de un cambio. El desarrollo biológico de la pubertad constituye un estado de perturbación que obliga al niño a re-situarse fuera de la posición infantil, careciendo de tiempo suficiente para construir representaciones acordes.

Sternbach (2006) expone que el cuerpo, afectado desde sus raíces biológicas, es también producto de los discursos sociales. El cuerpo biológico con sus improntas, el cuerpo sensorial que metaboliza su encuentro con el mundo en términos de placer-displacer desde el comienzo de la vida, el cuerpo erógeno que se va plasmando en el campo relacional, el cuerpo hablado desde los otros y desde el discurso cultural son aspectos que convergen en el modo múltiple y conflictivo del decurso adolescente.

De acuerdo con Palazzini (2006), la potencialidad que suscita la adolescencia se enlaza a la tramitación psíquica activada con los cambios corporales ya que, al mismo tiempo que hace recomposición de lo existente, instala nuevas funciones: Crece la capacidad de pensar, se complejiza el universo emocional, se orienta el encuentro sexual hacia la genitalidad, se instalan nuevos sentidos y formas de vinculación, se potencia la creatividad junto a la apropiación simbólica de la capacidad reproductiva y se afirma la identidad sexual. La autora, en ese sentido, plantea que aunque el

movimiento adolescente acarrea trastornos y angustias, más lo ocasiona la ausencia de su despliegue.

En ese sentido, Winnicott, retomado por Palazzini (2006) plantea que crecer es un acto agresivo de posesión de un lugar que se gana al otro, a través de una pelea. Cuando el niño se transforma en adulto, lo hace sobre el cadáver de un adulto. La propuesta winnicottiana de "asesinato" consolida un pasaje simbólico que promueve el encuentro con la propia potencialidad y vitalidad. Sin embargo, si se evita la confrontación a través de la tolerancia o el autoritarismo, se claudica y se desmantela el sentido de oportunidad.

Blos (1979, pag. 11) refiere que la creación de un conflicto entre las generaciones y su posterior resolución es la tarea normativa de la adolescencia, siendo evidente su importancia para la continuidad cultural. "Sin este conflicto, no habría reestructuración psíquica adolescente".

El paradigma de la complejidad es también un modelo que se articula en la comprensión y aprehensión de la adolescencia. Sternbach (2006) refiere que las adolescencias se ramifican y diversifican en función de la extracción socioeconómica, el lugar de residencia o la tribu que conforma el grupo de pertenencia o referencia. Por consiguiente, la autora parte de una noción plural: las adolescencias, múltiples, variadas, siempre surcadas por una singularidad entretejida con las trazas comunes que la cultura actual posibilita. La adolescencia, entonces, no constituye un universal, sino que resulta categorizada y problematizada por las condiciones de la época.

## ADOLESCENCIA EN CONTEXTOS CRÍTICOS

Para definir el contexto social a los cuales pertenecen los alumnos de la institución, tomaré los conceptos de la Mgr. Daniela Puebla[3], contextos de vulnerabilidad social y psicológica. La autora sostiene que la situación de "vulnerabildad psico- social" refiere a un condicionamiento social y psicológico, que se construye socialmente. A la par, sostiene, que la criminalidad es una construcción social derivada de determinadas Políticas, sea bajo la forma de ausencia de dispositivos como de los inadecuados; como tal estas situaciones, pueden ser revertidas en la medida en que se atiendan necesidades y carencias y que se ofrezcan alternativas de nuevas prácticas que desarrollen potencia y recursos en el sujeto que delinquió, le ayuden a superar déficits y carencias y así acompañarlo para reducir su deterioro y exclusión social y le posibiliten el ejercicio de una ciudadanía "real y emancipada"a través de experiencias y proyectos de vida alternativos.

Las circunstancias que rodean a estos jóvenes son de una gran vulnerabilidad social y familiar (familias ausentes, familias violentas, entre otras); en relación a esto, Puebla plantea que a las "circunstancias que rodean al niño" se hace imprescindible desarrollar un campo de condiciones familiares o del grupo de crianza, así como de recursos comunitarios y locales (instituciones públicas y privadas) que se erijan en co- responsables de la

[3] Extraído del libro: "Acceso a la justicia de Sectores Vulnerables en la Región Centro Cuyo", financiado por FONCYT-PICTO/CIN, 2010/2013, bajo la dirección de MARÍA DANIELA PUEBLA.

contención y atención del universo infancia/adolescencia dentro de su esfera local (atención al “interés superior del niño”).

El sistema educativo, debería como plantea Puebla, asegurar en el micro- entorno familiar- comunitario su máximo desarrollo como ser humano y evitar respuestas expulsadoras, de abandono, de violencia, de desatención; es decir, evitar o comprensar situaciones que lo expusieron primero a la deambulación y a la deserción escolar, luego a la explotación laboral o de delincuentes adultos, a la institucionalizaciones tempranas, y finalmente a otras formas de mayor compromiso penal como es la privación de libertad (institutos, cárceles), o bien a la muerte en enfrentamientos con la policía o eventuales “ajuste de cuentas” entre delincuentes.

En la necesidad de construir su identidad en ese contexto, puede caer en trayectorias que lo colocan en situación de riesgo para sí mismo o para los demás. Por tanto hay que reconocer que cualquier Programa de Atención con adolescentes debe prestar especial atención a la necesidad de contención de estos sujetos, quienes están inmersos en procesos de cambios profundos tanto en lo corporal como en lo psicológico en escenarios de profundas mutaciones, ello no les da tiempo para adaptarse creativamente ya que se sienten desorientados frente a sus propias transformaciones. Las respuestas que se les brindan para acompañarlos en el proceso de superación de conflictos y dificultades deben prestar especial a la generación de recursos educativos, afectivos y creativos ayudándolos en nuevos vínculos, nuevos recursos, nuevos proyectos de vida, nuevos grupos (mas nutritivos y menos tóxicos); respuestas en las que puedan aprender a reconocerse, a valorarse y a autoaceptarse.

## REPRESENTACIONES SOCIALES

Otra conceptualización que es importante tener en cuenta para el análisis de las representaciones sociales, es el poder estructurador del lenguaje e innegable en los campos sociales más diversos. Las palabras y los nombres contienen esa capacidad de prescribir bajo el disfraz de enunciar. Los actos de nominación/ clasificación escolar tienen como efecto que cada uno conozca sus límites y, por ende, auto-delimite el espectro de sus expectativas y estructure sus trayectorias. Los criterios implícitos del juicio escolar respecto de los alumnos se expresan en apreciaciones y en la sanción en cifras (notas), pero el objeto de estas dos formas de evaluación lo constituye el origen social y cultural de los alumnos, asegurándose así una correspondencia muy estrecha entre la clasificación de entrada y la clasificación de salida sin nunca conocer – oficialmente, institucionalmente- los principios subyacentes de la clasificación social.

Sandra Araya Umaña[4], plantea que cuando las personas hacen referencia a los objetos sociales, los clasifican, los explican y, además, los evalúan, es porque tienen una representación social de ese objeto. Esto

[4] Las representaciones sociales: *Ejes teóricos para su discusión. Sandra Araya Umaña. Cuaderno de Ciencias Sociales 127.*

significa, como bien lo señala Jodelet (1984), que representar es hacer un equivalente, pero no en el sentido de una equivalencia fotográfica sino que, un objeto se representa cuando está mediado por una figura. Y es solo en esta condición que emerge la representación y el contenido correspondiente. Las personas conocen la realidad que les circunda mediante explicaciones que extraen de los procesos de comunicación y del pensamiento social. Las representaciones sociales (R S) sintetizan dichas explicaciones y en consecuencia, hacen referencia a un tipo específico de conocimiento que juega un papel crucial sobre cómo la gente piensa y organiza su vida cotidiana: el conocimiento del sentido común.

El sentido común es, en principio, una forma de percibir, razonar y actuar (Reid, 1998). El conocimiento del sentido común es conocimiento social porque está s o c i a l -mente elaborado. Incluye contenidos cognitivos, afectivos y simbólicos que tienen una función no solo en ciertas orientaciones de las conductas de las personas en su vida cotidiana, sino también en las formas de organización y comunicación que poseen tanto en sus relaciones interindividuales como entre los grupos sociales en que se desarrollan.

Las R S, en definitiva, constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. Se constituyen, a su vez, como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo.

**REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA ADOLESCENCIA:**

Un aspecto a tener en cuenta para un posterior análisis son las conceptualizaciones acerca de la juventud, que realiza Chaves, Mariana[5]. A lo largo de la historia se ha teorizado extensamente sobre esta etapa de la vida. De estas teorizaciones existen diferentes visiones acerca de la juventud.

Chaves, Mariana plantea que un conjunto de representaciones definen a los jóvenes a partir del *ser* en sí mismo. Ya en 1962 Henri Lefebvre avizoraba este carácter mítico de la representación juvenil: “El mito de la juventud, como el del proletariado (y los de la modernidad en general), consiste en una serie de afirmaciones filosóficas y de redundancias de orden ontológico, esto es relativas a un “ser” que se pretende definir. La juventud tendría su “ser” propio y se la definiría por ella misma y para ella misma” (Lefebvre, 1969; 187,citado en Groppo, 2000:282).

La mayor parte de las representaciones se construyen comparativamente desde una perspectiva adulto céntrica. En las sociedades occidentales modernas el ciclo de la vida está simbolizada como una curva, se asciende desde el nacimiento hasta la muerte, transitando por la vejez. Las etapas ubicadas en ambos lados de la curva articulan de forma subordinada al punto medio. Si esta curva fuese coloreada y valorizada el resultado será de la pureza a la impureza, de lo blanco, el nacimiento, a lo

[5] Investigaciones sobre juventudes en la Argentina: estado del arte en ciencias sociales 1983-2006

negro, la muerte.La visión adultocéntrica que permea las relaciones intergeneracionales en nuestra sociedad ubica al adulto como un parámetro positivo:

"El adultocentrismo es la categoría pre moderna y moderna… que designa en nuestras sociedades una relación asimétrica y tensional de poder entre los adultos (+) y los jóvenes (-)… Esta visión del mundo está conectada sobre un universo simbólico y un orden de valores propio de la concepción patriarcal. (Arévalo, 1996:46, 44). En este orden, el criterio biológico subordina o excluye a las mujeres por razón de género y a los jóvenes por la edad. Se traduce en las prácticas sociales que sustentan la representación de los adultos como un modelo acabado al que se aspira para el cumplimiento de las tareas sociales y la productividad. Ello orienta la visión de futuro para establecer los programas y políticas, los enfoques de fomento y protección del desarrollo juvenil. La efectividad de esta perspectiva hizo crisis, como producto de los cambios socioeconómicos y políticos de fin de siglo". (Krauskopf, 1999)

La definición de lo joven se hace por diferencia de grado de relación al parámetro elegido de lo adulto. Así se establecen características desde la falta, las ausencias y la negación, y los atributos se encarnan esencialmente en el sujeto joven, como parte de su ser. Esta mirada implica, y conduce a perder de vista el carácter de construcción social de la condición juvenil. Quedando oculto el carácter discriminador de estos discursos al aparecer cubiertos bajo el manto de la naturalidad del fenómeno, sostenido fuertemente por la biologización de las explicaciones.

Chavez, plantea que "El análisis de los discursos permitió identificar diversas representaciones sobre la juventud y reconocer formaciones discursivas en las que dichas representaciones entraban en juego. El escrito ofrece también una sistematización de caracterizaciones realizadas por otros autores para la juventud argentina y/o la juventud latinoamericana y se establecen equivalencias con la propuesta realizada. Finalmente se interpreta que las miradas hegemónicas sobre la juventud latinoamericana responden a los modelos jurídico y represivo del poder. Se sostiene que *la juventud está signada por «el gran no»*, es negada (modelo jurídico) o *negativizada* (modelo represivo), *se le niega existencia como sujeto total* (en transición, incompleto, ni niño ni adulto) o *se negativizan sus prácticas* (juventud problema, juventud gris, joven desviado, tribu juvenil, ser rebelde, delincuente)."

**SISTEMA EDUCATIVO**

Dado que el contexto donde se realiza mi trabajo final, es en el espacio educativo, tomo los conceptos de Castorina y Kaplan en relación al campo escolar y construcción social del alumno.

Lo posible y lo probable son arena de lucha simbólica en el campo escolar. La institución escolar se debate entre el marcar y el des- marcar. Marca y destino se atraen y se resisten a la vez. Las fuerzas a favor y en contra de lo implacable están siempre presentes en el juego que se juega en la escuela. La fatalidad y la esperanza son fuerzas que se ponen en tensión

en las experiencias sociales y escolares. Los actos de nominación establecen los límites o constricciones y, a la vez, las expectativas.

Nominar a las infancias y juventudes desprotegidas y pensarlas desde la escuela representa una innegable responsabilidad social en la medida en que en nuestras sociedades latinoamericanas y, particularmente, en el contexto nacional la pobreza se ha extendido cuantitativamente a la vez que se ha ampliado la base de población atravesada por sus condicionamientos. Se trata de individuos y grupos que conforman mayorías que, aunque de manera aparentemente paradójica, son minoritarias debido a su carácter subalterno en el espacio social.

Frente a la miseria material y moral, son los agentes escolares quienen tienen que cumplir funciones denominadas “sociales”, es decir, comprensar los efectos y los despojos más intolerables de la lógica de mercado excluyente; ello sin disponer de todos los recursos necesarios ni la preparación profesional específica. Al mismo tiempo que afrontan esta noble misión de enfrentar el sufrimiento social, se sienten en muchos momentos abandonados, liberados a su suerte y hasta desautorizados en sus esfuerzos en el marco de un Estado que desprotege. Más aún, formando ellos mismos parte de la mano izquierda del Estado- parafraseando a Bourdieu-.

Estar adentro no representa una condición suficiente para estar incluído, ni para ser nominado con sentidos de subjetivación. Pero no es menos cierto el hecho de que al estar adentro, formando parte de la institución escolar, se verifica que al participar de la lucha cotidiana y de la negociación de significados puede tender a abrir nuevos “posibles simbólicos”. Es imprescindible entender que el espacio social es constitutivamente arena de luchas y, por ende, necesariamente prefijado y contingente a la vez. Allí donde todo parece determinado por las condiciones de miseria y otras formas de violencia estructural, existe un territorio de incertidumbre. Aun a sabiendas del peso de las determinaciones más brutales que se ciernen sobre la experiencia socia de los sujetos, esos mismos condicionamientos estructurales pueden transformarse en condiciones de posibilidad de destinos no fabricados de antemano.

Seguramente, entonces, tiene razón de ser hacer el esfuerzo por comprender a los alumnos en un proceso social más amplio, como modo de contribuir a la humanización robada por los procesos de violencia estructural que tiñen el mapa societal, asó como por los mecanismos excluyentes en el interior de la estructura y de las prácticas escolares. En este escenario, la pregunta que se hace necesaria, entonces, es: ¿quiénes son estos sujetos? Los tipos de respuesta permitirán discutir ciertas posiciones tácitamente presentes en el lenguaje que nomina al “alumno pobre” (…)

Otro aspecto importante a tener en cuenta es que la educación en nuestro país es un derecho garantizado por la ley nacional Nº 26206 y como plantea Pineau; poner el foco en comprender a la educación como derecho implica tener como punto de partida la comprensión del otro como “sujeto de derechos”. El otro - alumno no es un sujeto incompleto, un futuro peligro social o un “portador de intereses”, sino alguien que posee ciertos derechos, con “derecho” a ejercerlos, ampliarlos, y sumar nuevos. Entendemos,

entonces, que la función de la educación es brindar herramientas, experiencias, saberes, estrategias, etc. para llevarlo a cabo.

## METODOLOGÍA

### PROCESO DE INVESTIGACIÓN:

Planteado el objeto de estudio es necesario establecer el tipo de metolodología que se implementará a find e validar los datos que se recaben en el campo empírico en el transcurso de la investigación.

Es de fundamental importancia plantear y explicitar, el problema de investigación, los objetivos que se tendrán en cuenta, el tipo de investigación que se adecúe mejor, las técnicas que se utilizarán para recoger y obtener datos, asimismo el tipo de muestra que se incluirá.

### PROBLEMA:

El problema que observó es la exclusión de los jóvenes en conflicto con la ley penal o judicializados por parte del sistema educativo.

### PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN:

¿Cuál es la representación social que tienen los docentes, directivos, preceptores y tutores con respecto a los jóvenes en conflicto con la ley penal y/o judicializados en la escuela Nº785 de la ciudad de Puerto Madryn, Chubut?

### OBJETIVOS

### OBJETIVO GENERAL:

Conocer las re representaciones sociales de los adultos de la escuela Nº 785, con respecto a los jóvenes en conflicto con la ley penal.

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Indagar sobre el conocimiento de los docentes de las nuevas normativas.
- Indagar sobre los prejuicios de los adultos de la institución.

### TIPO DE DISEÑO:

Para llevar a cabo la presente investigación de carácter etnográfica, se erigirá un enfoque cualitativo con lo cual se pretende realizar interpretaciones, analis datos obtenidos, evaluar experiencias, etc.

El propósito del enfoque cualitativo consiste en “reconstruir la realidad tal y como la observan lo actores de un sistema social previamente definido” (Hernández Sampieri, 2003).

Lo que se pretende es conocer la realidad de los jóvenes en conflicto con la ley penal y/o judicializados dentro del sistema educativo, recortando el ámbito de estudio, a la Escuela Secundaria Nº785, de la ciudad de Puerto Madryn.

La investigación cualitativa a decir de Hernández Sampieri, da profundidad a los dats, la dispersión, la riqueza interpretativa, la

contextualización del ambiente o entorno, los detalles y las experiencias únicas. En una investigación cualitativa, la inmersión en el campo se refiere a ubicarse en el lugar donde se efectuará el estudio y comenzar a recolectar datos (observando, entrevistando, interactuando, etc.) (Hernández Sampieri, 2003).

A su vez se trata de una investigación etnográfica. Recordemos que la **etnografía** (del griego, ethnos —εθνος, "tribu, pueblo"— y grapho —γραφω, "yo escribo"—; literalmente "descripción de los pueblos") es probablemente el método más popular y utilizado en la investigación educativa para analizar la práctica docente, describirla (desde el punto de vista de las personas que participan en ella) y enfatizar las cuestiones descriptivas e interpretativas de un ámbito sociocultural concreto.

La investigación etnográfica es definida por Rodríguez Gómez et al. (1996) como el método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta, pudiendo ser ésta una familia, una clase, un claustro de profesores o una escuela. Para ello, es preciso llevar a cabo, durante largos períodos de tiempo, una observación directa en el aula del quehacer docente cotidiano que permita la recogida de minuciosos registros y la realización de entrevistas, revisión de materiales y registros de audio y vídeo. Tras esto, el resultado que se obtendrá plasma una gran “fotografía” del proceso estudiado que junto a referentes teóricos, ayudan a explicar los procesos de la práctica escolar estudiada.

La etnografía es un proceso sistemático de aproximación a una situación social, considerada de manera global en su propio contexto natural. El objetivo fundamental y el punto de partida que orienta todo este proceso de investigación es la comprensión empática del fenómeno objeto de estudio. La etnografía se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, como interactúa; se propone descubrir sus creencias, valores, motivaciones…etc.

Puntualmente l**a etnografía educativa** se centra en explorar los acontecimientos diarios en la escuela aportando datos descriptivos acerca de los medios y contextos de los participantes implicados en la educación y así descubrir patrones de comportamiento de las relaciones sociales dinámicas como las que se producen en el contexto educativo. Los intereses del etnógrafo se centran en las interacciones que se producen en los escenarios educativos donde se producen las interacciones, los valores, las actividades y las expectativas de los participantes. La etnografía educativa comienza en los países anglosajones en los años sesenta en estas investigaciones no se tenía en cuenta la experiencia de los participantes, ni las dimensiones culturales y sociales que se contextualizan en el trabajo escolar.

**POBLACIÓN Y MUESTRA:**

El punto de partida para el diseño de la muestra es la definición y acotación de la población o universo objeto de estudio.

La muestra hace referencia a una porción de la población o universo a pequeña escala, la cual es representativa de dicho universo.

La población es un conjunto de unidades, para el que se desea obtener cierta información (Sanchez- Crespo, 1971).

La población de la presente investigación estará integrada por docentes, preceptores, dutores y directivos de la Escuela Secundaria Nº785; por lo cual se seleccionarán informantes claves.

En la investigación etnográfica, es frecuente que durante el trabajo de campo se procure los “informantes claves” o personas que tienen los conocimientos, el estatus o habilidades comunicativas especiales y que están dispuestas a cooperar con él; aportando una comprensión profunda del escenario.

**TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS:**

El etnógrafo mira, pregunta y examina; en este sentido podemos destacar otras técnicas de recogida de datos:

- Las entrevistas a través de las cuales se obtiene la perspectiva interna de los participantes.
- El análisis de contenido. Para analizar determinados productos culturales o documentales representativos de las situaciones planteadas.

En la presente investigación se utilizará como método de recolección de datos, la entrevista Semi- Estructurada o no directiva: la cual está basada en un bosquejo de puntos básicos sobre el tema, una especie de guion que servirá para conducir y orientar el diálogo a través de la conversación. Este bosquejo podrá complementarse y enriquecerse con aspectos interesantes no previstos y que podrán surgir de la dinámica misma del proceso. (Festinger y Katz; 1978).

**MODELO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA O NO DIRECTIVA:**

1) ¿Qué particularidades tiene para usted un jóven que tiene conflictos con la ley penal? ¿Qué cree que lo diferencia del resto de los jóvenes de la institución?
2) ¿Tiene conocimiento de la ley de protección integral 26.061?
3) ¿Conoce los protocolos de intervención ante jóvenes que presentan dificultades familiares; con la ley penal o consumo de sustancia? ¿Interviene en caso de tomar conocimiento de una situación así? ¿De qué manera?
4) ¿Conoce usted el nuevo paradigma de protección integral?
5) ¿Considera usted que un joven judicializado o que presenta conflictos con la ley debe ser incluído en el sistema educativo?
6) ¿Qué actitud considera usted que adquiere frente a alumnos "problemáticos"?
7) ¿Qué acciones lleva a cabo usted como docente/tutor/preceptor/directivo para que el alumno se integre al sistema educativo?
8) Los alumnos que presentan dificultades con la ley penal: ¿logran culminar sus estudios? en caso de ser negativa la respuesta:
a)¿Cuáles considera que son las causas?
b) ¿Qué considera usted que puede hacer como personal de la institución para que el alumno logre culminar sus estudios?

## ANÁLISIS DE DATOS

La muestra de la presente investigación está compuesta por ocho (ocho) miembros de la Escuela Secundaria Nº 785, hombres y mujeres entre 27 y 40 años de edad. Se entrevistaron: tres (3) tutores, dos (2) docentes, un (1) preceptor, un (1)profesor de enseñanza práctica y un (1) directivo.

**ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA ENTREVISTAS:**

Despúes de haber entrevistado a miembros de la institución escolar he establecido las categorías de análisis de las respuestas, las cuales me permiten alcanzar los objetivos planteados en el comienzo del Trabajo Final Integrador.

Cada pregunta del cuestionario ha sido tomado como una categoría para poder realizar el análisis de las resuestas.

**1) Conceptualización (representación) del joven en coflicto con la ley penal.**

Para comenzar a analizar las conceptualizaciones que tienen los miembros de la institucion educativa en relación a los jóvenes en conflicto con la ley penal y/o judicializados, es necesario definir la palabra representación, que en términos de Peirce, la misma debe limitarse a la operación o "funcionamiento de un signo o a su relación con el objeto para el intérprete de la representación" (Peirce, 1987: 219). Estamos, pues, frente a una concepción triádica del signo y de la representación: un signo o representamen es algo que viene a representar algo para alguien en algún aspecto o carácter. "Se dirige a alguien, es decir, crea en la mente de esa persona un signo equivalente, o quizás aún, más desarrollado.

Dentro de las respuestas obtenidas existen diversos conceptualizaciones del joven en conflicto con la ley penal y/o judicializados: se cree que son jóvenes que no tienen límites; que no logran insertarse socialmente, "*un joven que tiene conflicto con la ley penal, tiene dificultades para acatar los límites desde los simples por el hecho de vivir en una sociedad hasta los más complejos". "Es una persona que no se sabe manejar en la sociedad con sus derechos y obligaciones".* Si tenemos en cuenta que los jóvenes a los cuales nos estamos refiriendo, se encuentran en la etapa evolutiva de la adolescencia, donde su principal característica es no respetar los límites impuestos por la sociedad, cuestionarlos y atravesarlos, nos encontramos frente a cierta estigmatización de la adolescencia en general.

Castorina y Kaplan plantean que lo posible y lo probable son arena de lucha simbólica en el campo escolar. La institución escolar se debate entre el marcar y el des- marcar. Marca y destino se atraen y se resisten a la vez. Las fuerzas a favor y en contra de lo implacable están siempre presentes en el juego que se juega en la escuela. La fatalidad y la esperanza son fuerzas que se ponen en tensión en las experiencias sociales y escolares. Los actos de nominación establecen los límites o constricciones y, a la vez, las expectativas. Esto se visualiza claramente en el discurso de entrevistados, la necesidad de nominar, de establecer los límites, y las expectativas en relación a los jóvenes. Se espera jóvenes, alumnos, que "acaten" lo dispuesto

por los adultos (tutores, docentes, preceptores y directivos); y aquellos que no "acatan" quedan excluídos al relacionarlos directamente con jóvenes en conflicto con la ley penal. Pareciera que existe una concepción de que los jóvenes en conflicto con la ley y/o judicializados son aquellos que no "acatan" dentro del sistema educativo las normas o lo establecido por los adultos. Se observa una conceptualización en su mayoría negativa de los jóvenes que se encuentran en dichas situaciones.

Carballeda plantea que se vive en una paradoja de una sociedad de adultos disfrazados de jóvenes que ocultan a éstos o los exhiben a su lado como trofeos que irradian lo que no se tiene. "… las ciudadanías de los jóvenes, se transforman en recortadas, flexibles inestables y efímeras. De este modo, se naturaliza la exclusión social, se crean nuevas formas de estigmatización y ser joven en la sociedad adolescente, puede ser peligroso…"(Carballeda, Alfredo. "La adolescencia y la drogadicción en los escenarios del desencanto"). El autor plantea que contradictoriamente, esta sociedad que se define como adolescente, forma parte de un país y un continente donde la exclusión social se orienta hacia los jóvenes, donde las cárceles bajan año tras año el promedio de edad. La sociedad adolescente, demanda cada vez mayores sistemas de control hacia éstos, ratificándose el discurso que marca una idea de joven deteriorado, sin horizontes.

La construcción de la identidad del alumno como tal en la escuela, es un proceso que se lleva a cabo sin que los docentes sean conscientes, muchas veces, de sus mecanismos e implicancias.

**2) Diferencia entre joven en conflicto con la ley penal con el que no está en conflicto.**

A los jóvenes en conflicto con la ley se los visualiza como jóvenes vulnerables, con una necesidad de atención "especial". Identidades construidas a través de estereotipos, centrado en la falta, en la debilidad. Representación del joven vulnerable, joven con tendencia a presentar dificultades con la ley penal. Como consecuencia de eso se modifican las prácticas educativas, en donde se busca una atención tan personalizada que termina excluyendo al alumno de su grupo de pares. En términos de Agamben, joven vulnerable, se convierte en el Homo Sacer, como aquel que puede ser matado sin ser delito. Planteando una muerte simbólica: la exlusión de un sistema, del sistema educativo. El joven estigmatizado, idenficado como el "delincuente", el que puede ser "matado". Como el sujeto peligroso, que hay que separar del resto. Quebrar los lazos sociales contruidos con sus pares.

La diferencia que marcan como más notable en el discurso los entrevistados, es en cuanto a la actitud comportamental del jóven dentro de la institución: "*lo que lo diferencia del resto de los jóvenes de la institución es que uno debe marcarle constantemente que es lo que está bien o que es lo esperable que debería hacer dentro de la institución escolar y además imagino que sería más reticente al diálogo que el resto de los adolescentes"; "creo que en los actos de transgresión a las normas expresan una búsqueda desesperada de que alguién los escuche"; "se diferencia de los demás alumnos dependiendo que categoría de hechos lo hayan puesto en situación*

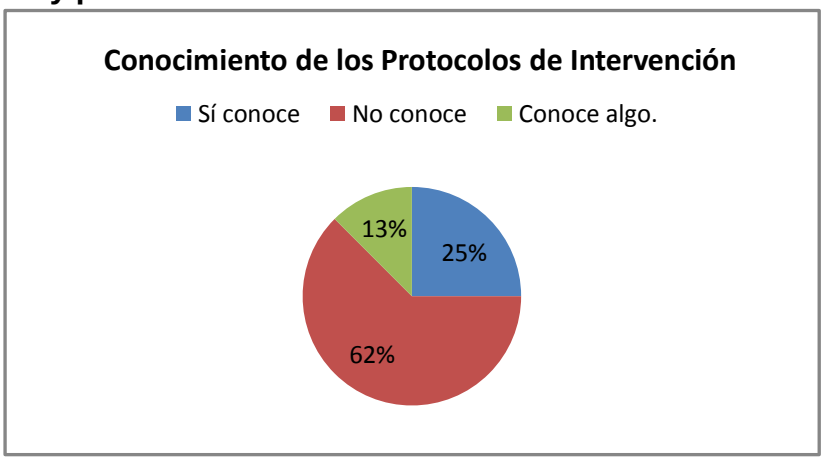
*conflictiva con la ley y si los mismos persisten dentro del ámbito escolar"; "los diferencia, familias que no saben poner límites y contención. Malos ejemplos a su alrededor (antecedentes de tíos, padres, hermanos o relación a problemas con la ley). Riesgos para sí mismos (situaciones no recomendables para nadie y menos para jóvenes de estas edades) y para terceros, generalmente, dados por su manera de vincularse violenta o a problemas con adicciones". " lo diferencia en lo vincular, siempre están atentos y a la defensiva con el resto de los alumnos y por lo general les cuesta comunicar sus sentimientos y sensaciones y no logran pedir ayuda cuando les pasa algo". "seguramente las viviencias familiares, la falta de afecto y de educación de sus padres"; "particularidad de que su comportamiento y trato hacia sus pares debe ser observado y controlado para evitar potenciales discusiones/altercados".*

Uno solo de los entrevistados manifestó que no existen diferencias con el resto de los estudiantes de la institución.

Se observa en el discurso que la diferencia está en el comportamiento, en las actitudes y en las relaciones que pueden establecer uno y otros alumnos. Se considera que los alumnos que presentan antecedentes familiares de desprotección son propensos a presentar dificultades de comportamiento dentro de la institución y a la vez presentar problemas con la ley penal y/o consumo de sustancias; se consideran un riesgo para terceros (docentes y alumnos). Lo cual se relaciona con el supuesto de peligrosidad que plantea la MG/Lic.María Daniela Puebla.

Daroqui A. plantea que existen dos representaciones dominantes en cuanto a la definición de niño en "situación de peligro moral y material". En el discurso del orden dominante, no había diferencia entre ellos, el niño abandonado seguramente terminaría delincuente y el niño delincuente seguramente fue primo un niño abandonado.[6]

**3) Conocimiento del protocolo de intervención con jóvenes en conflicto con la ley penal.**

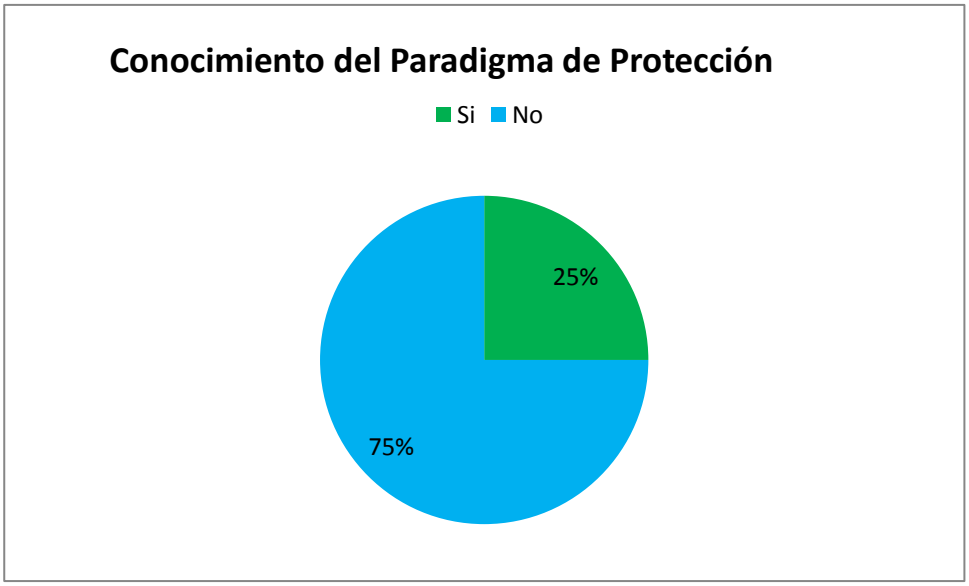



[6] Daroqui A. y Guemureman S. "Los menores de hoy, ayer y siempre: un recorrido histórico desde una perspectiva crítica". Delito y Sociedad. Revista de Ciencias Sociales. Nº 13- 1999

Se puede visualizar claramente en el gráfico de datos obtenidos, que de la muestra poblaciónal a la cual se entrevistó en su mayoría (62%) desconoce los protocolos de intervención con jóvenes en conflicto con la ley penal y/o judicializados dentro de la institución escolar. Los docentes refieren: *"No conozco. Es muy poca o casi nula la información y la capacitación que se tienen sobre estas temáticas".* Se puede visualizar que a pesar de no tener conocimientos sobre los protocolos, asumen que es necesario que desde el mismo sitema educativo se los capacite en relación a los protocolos.

Uno de los entrevistados, refiere conocer los protocolos: *"conozco el protocolo e intervengo inmediatamente, siguiéndolo depende del caso que se este abordando".*

**4) Conocimiento del paradigma de protección infantil.**




Se evidencia en el gráfico un desconocimiento del paradigma de protección infantil, permaneciendo resavios del paradigma tutelar, en el discurso de los miembros de la institución.

Silvia Mabres[7]en sus notas acerca de la crisis en el proceso de adecuación de la CIDN, toma de Daniela Puebla, que se trata de un campo plagado de disputas y de luchas tendientes a desterrar viejos eufemismos, dobles discursos, leyes anacrónicas, políticas y prácticas discriminatorias que continúan sistemáticamente vulnerando los derechos de los niños de manera particular cuando se trata de adolescentes infractores, en cuyo caso se agudizan situaciones de violencia y de exclusión que construyen socialmente un determinado tipo de delincuencia juvenil.[8]

[7] Crisis de los paradigmas tutelares y resocializador. En XII Congreso Argentino de Psicología. Simposio Seguridad y Derechos Humanos: La cuestión de los adolescentes infractores. San Luis, 2007.

[8] Puebla María D "La cuestión de los adolescentes infractores: Necesidad de adecuación substancial a la Convención Internacional de los Derechos del Niño" 2004 en www.iin.oea.org

Mabres, tomando a Stuchlik[9] plantea que si bien la ley 26.061, promulgada el 26 de octubre de 2005, crea un sistema de protección de los derechos de todos los niños, niñas y adolescentes del país, en cuya base se encuentra el conjunto de políticas públicas básicas y universales para el pleno desarrollo de los chicos en todas las áreas: educación, salud, cultura, recreación, participación cuidadana, etc; y define las responsabilidades de la familia, la sociedad y el Estado en relación con esos derechos aún resta poner en concordancia el resto de las leyes conexas, entre otras,el sistema de responsabilidad penal juvenil.

Pero además de las cuestiones jurídicas también comprometen la revisión absoluta del sistema estatal para con la infancia, la relación del niño con las instituciones, la relación con su infancia y la relación los niños con la sociedad en conjunto.

Es claro que las políticas públicas instaladas en el anterior gobierno apuntaban a la promoción y protección de los derechos de los niños, en todos sus aspectos, pero es evidente que a pesar de eso, queda mucho por hacer dentro del sistema educativo en pos de deconstruir representaciones tutelares de los jóvenes, y construir nuevas miradas acerca de los mismos. El desconocimiento del paradigma de protección infantil, de los protocolos de intervención se refleja en las prácticas, y genera graves situaciones de exclusión y abandono por parte de un sistema que debe ser inclusivo para todos los niños, niñas y adolescentes de nuestro país.

## 5) Concepto de Inclusión.

Para empezar a pensar una escuela inclusiva, es fundamental reconocer que los procesos de exclusión social, externos a la escuela, tienen consecuencias en la subjetividad de los alumnos y en la producción de trayectorias educativas. A lo largo de nuestra trayectoria social vamos configurando una auto- valía social, una idea acerca de nosotros mismos. Tambien en el pasaje por el sistema educativo consituimos una imagen acerca de nuestros supuestos límites y posibilidades.

La construcción de la identidad del alumno como tal en la escuela, es un proceso que se lleva a cabo sin que los docentes sean conscientes, muchas veces de sus mecanismos e implicancias. Es más, tal vez el docente debiera tener mucho más presente el hecho de que su figura y su palabra, y a veces sus silencios y sus miradas, tienen efectos muy potentes en la constitución de la autoestima del alumno. Por ser el docente una figura autorizada y legitimada institucionalmente, especialmente en muchos casos su mirada sobre los alumnos cobra una fuerza simbólica inigualable.

Cuando se entrevistó a los miembros de la institución escolar y se pregunto: *¿Considera usted que un joven judicializado o que presenta conflictos con la ley debe ser incluído en el sistema educativo?*, fué con el objetivo de conocer qué concepto y consideración tienen acerca de la inclusión de jóvenes en conflicto con la ley penal. Las respuestas obtenidas fueron diversas: *"Sí pienso que un*

[9] Stuchlik Silvia: La nueva ley de infancia. Aportes para su interpretación e implementación- CASACIDN-Bs. As. 2005

*jóven que presenta problemas con la ley debería se incluído dentro del sistema educativo, pero con ciertas medidas, no dentro de un aula común (con 30 alumnos) sino en otro contexto más personalizado, esto implicaría que este por ejemplo en un grupo más reducido de alumnos que tal vez no tengan la misma problemática que él pero que sí tambíen necesitan este tipo de contexto"; "Sí, considero que debe ser incluído siempre. La ley nacional de educación contempla distintas trayectorias educativas. Estar incluído no significa la misma forma de escuela para todos/as; significa igualdad de oportunidades, para acceder a la educación"; " considero que sí, que es muy importante. Pero creo que debería asegurarse un sistema educativo que pueda atender las particularidades de este joven y además asegurar al resto de la escolaridad el respeto de sus derechos tambíen"; "Sí, siempre y cuando esté garantizada la seguridad integral del docente y de los alumnos"; "Creo que tiene derecho a la educación y la obligación a adecuarse pero con un régimen diferente al resto de la sociedad, en otro ámbito y no escuela común"; "Creo que todo jóven debe recibir educación dentro del sistema, no condicionarlo a una educación individual, aunque dependiendo de la gravedad de su situación, debería poder plantearse la educación en conjunto con individuos que también compartan situaciones similares de conflictos con la ley".*

Las escuelas representan, a veces, un modo de confirmación o de reproducción de los limitantes externos que tiñen la experiencia social de los alumnos, esto se visualiza en el discurso de los entrevistados; estos limitantes insititucionales hacen un "como si" de la educación inclusiva; una inclusión que se queda en el discurso, en la teoría y no se aplica en la práctica. Considerar que un alumno debe tener una educación en un grupo segregado con características similares a las de él, llevan a la estigmatización del alumno y del grupo de alumnos. Considerar que un alumno tenga que tener "*un régimen diferente al resto de la sociedad, en otro ámbito y no escuela común"* no es incluir, es segregar, excluir. Comprender las identidades culturales de los estudiantes, es decir, sus modos de ver, pensar y hablar el mundo, implica un saber ponerse en el lugar del otro. No hay modo de llegar subjetivamente al otro con el rechazo, con la negación de su singularidad.

Los docentes como otros agentes sociales, participan de un modo inconsciente de varios prejuicios sociales y pueden reforzarlos precisamente por ser sujetos sociales que habitan sociedades discriminatorias y selectivas. Los docentes pueden reproducir las miradas negativizadas que la sociedad posee sobre ciertos atributos de los alumnos, o bien pueden generar las condiciones para contrarrestarlas. En ese punto, vale la pena detenerse a considerar cómo es el proceso a través del cual ciertos atributos de individuos y grupos, en contextos culturales específicos, pueden actuar como marcas negativas, indeseables y rechazadas: procesos de estigmatización.

**6) Actitud frente al alumno "problemático".**

Al momento de preguntarle a los entrevistados que actitud consideraba que adquiría frente al alumno "problemático"(es decir al alumno que tiene conflictos con la ley penal), respondieron: *"Empatía"; "Pensar que les pasa y*

*que sentido tiene su actitud, para poder abordar la situación"; "Las dimensiones en las que encuadramos a un alumno como problemático son tantas como tantas son las actitudes que me posicionan"; "Luego de entender el porqué de sus problemas, trato de abordarlos de la mejor manera que se me ocurra. Marcando límites fuertes, haciendolós sentir útiles, ayudándolos a vincularse, sancionándolos cuando considero que cruzaron el límite tolerable para una institución educativa o buscando a otros docentes que tengan mayor llegada (o una forma distinta) para abordarlo"; "La actitud no siempre se corresponde con su conducta, muchas veces depende mucho de la afinidad que se tenga con el docente y con los pares para establecer acuerdos que se mantengan en el tiempo"; "La actitud de que no solo tiene derechos sino que tiene obligaciones y tiene que cumplir con las normas y reglamentos de la institución"; "La misma actitud con todos: coherente, respetuosa, afectuosa"; "paciencia, comprensión y ejemplo".*

Las instituciones con sus prácticas, fueron un modo de instituir a los sujetos para que habiten el mundo, "Institución es instituir discursos y prácticas que interpelen y alojen a la gente en un modo de procesar el mundo". [10] Estos espacios, educativos, han perdido la capacidad de adoctrinar a los jóvenes, de instituir discursos en ellos, entonces es ahí cuando se produce el quiebre, el choque entre los actores, donde se sanciona aquel que intenta cruzar los límites tolerables para una institución educativa, límites tolerables que son impuestos de manera subjetiva, ¿tolerables para quién? ¿quién define los límites tolerables? ¿Qué es tolerable?.

Existen actitudes diferentes frente a los jóvenes, aquellos que buscan empatizar, ponerse en el lugar de ellos, entender sus problemas, dificultades, ser pacientes, comprensivos, respetuoso y hasta afectuosos con los alumnos. Y por otro lado existen aquellos que marcan límites, sancionan a los mismos.

Como plantean diversos autores, es de suma importancia para intervenir con alumnos que tienen conflicto con la ley penal y/o judicializados, adoptar actitud de empatía, desde el afecto, la dulzura, darle voz y lugar para que puedan expresarse.

**7) Acciones para la Integración/ Inclusión:**

Las dos preguntas realizadas que entran de la presente categoria de análisis son: ¿Qué acciones lleva a cabo usted como docente/tutor/preceptor/directivo para que el alumno se integre al sistema educativo?. Y ¿Qué considera usted que puede hacer como personal de la institución para que el alumno logre culminar sus estudios?.

Las respuestas fueron diversas: *"Es necesario un contexto personalizado para alumnos con este tipo de problemáticas. Apuntalar, acompañar, para que en algún momento logre estar en un aula con treinta alumnos. Hacer seguimiento: que significa ver que asista regularmente a la escuela, sino comunicarme inmediatamente con la familia y/o tutor y ayudarlo pedagógicamente en lo que respecta a cada materia y emocionalmente"; "Trabajar con el alumno desde lo académico y/o emocional para que logre*

[10] Dutschatky S. (Disertación realizada en La Plata en noviembre del 2003).

*integrarse al trabajo con sus compañeros. Trabajar con la familia en el caso que esto sea posible y derivar la intervención a las instituciones que sean pertinentes"; "lo primero junto al equipo es delinear que tipo de trayectoria necesita el alumno/a y que le podemos ofrecer; a partir de esto se definen las acciones"; "averiguo referentes familiares o legales del alumno/a, me asesoro sobre su situación con la ley. Informo a los docentes sobre particularidades de dicho alumno. Estoy mas atento a sus acciones. Lo ubico en algún lugar del aula donde se sienta cómodo y donde su rendimiento pueda ser mejor. Trato de brindarle apoyo en el aula y en la escuela"; "muchas veces es cuestión de diálogo y de mantener acuerdos establecidos (..) después es el compromiso y la responsabilidad que se tiene. Las acciones son: respeto su trayectoria escolar, trato de ayudarlo en todo momento, valoro sus intenciones, sus formas de poder asimilar los contenidos curriculares propuestos"; "que el alumno sepa su rol y cuales son las normas de convivencia que debe cubrir para poder estar integrado en el sistema educativo"; "inclusión en los grupos de trabajo aúlico. Igual trato que al resto. Reconocimiento de sus logros. Hincapié en sus fortalezas. Privilegio de consignas acorde a sus capacidades y habilidades"; "apoyo emocional y apoyo escolar".*

Algunos aspectos de las respuestas continúan con la línea de discurso que vengo analizando, desde una mirada empática del alumno, de compresión y reconocimiento de sus logros. Silvia Dutchatsky, platea que lo único que podría producir los enlaces, sería una "operación del pensamiento"[11] que tendría la capacidad de armar un lazo donde no lo hay, de lograr una ligadura donde hay dispersión. El desafío frente a la fragmentación, frente a la dispersión, frente al fracaso, la exlusión, es intituir, integrar. La autora platea que es "…la operación, el acto, el gesto, el movimiento que permite crear otra condición, producir otra cosa… buscar el procedimiento por el que algo se puede desanudar.. buscar formas de composición…"

La respuesta frente a la fragmentación social que viven estos jóvenes, muchas veces es la propuesta de "contextos personalizados" que terminan generando la exclusión o auto exclusión del contexto institucional, ya que los jóvenes perciben esta segregación en contextos personalizados, lo cual hace que terminen dejando de asistir a la escuela por sentirse discriminados, por ser etiquetados dentro de la institución como el alumno conflictivo.

*"La inclusión en grupos de trabajo aúlico"* es como plantea Detchatsky, desde la reconstrucción del lazo, dar lugar, a la palabra, a los gestos, generar movimientos para producir cambios, desde lo emocional, lo afectivo.

**8) Motivos que impiden la finalización:**

Alfredo Carballeda[12], plantea que el escenario es la sociedad. Una sociedad atravesada por relaciones violentas, fundada en la intimidación, en un contrato elaborado por quienes ganaron las batallas que llevaron a la gran contienda fundacional. Una sociedad atravesada por relaciones de fuerza,

[11] Silvia Dutchatsky. (Disertación realizada en La Plata en noviembre del 2003)

[12] Carballeda, Alfredo Juan Manuel. "La adolescencia y la drogadicción en los escenarios del desencanto".

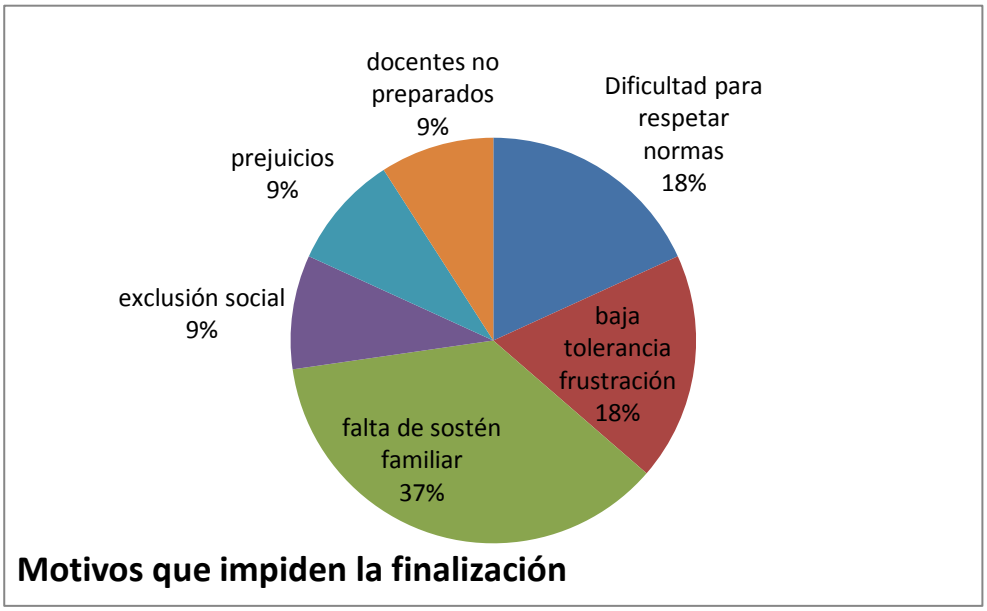
que muchas veces se develan a partir de etáforas bélicas que utiliza para nombrar problemas y acciones sobre ellos.

La violencia de la desigualdad, el desempleo, y la todavía vigencia del mercado < tal vez en retroceso> como Leviatán, en tanto mnstruo necesario para mantener el orden de la restricción de los derechos de quienes, en diferentes grados precarizan su relación con el. (…) el mercado disciplina, se entromete en la vida cotidiana, otorga un <<sentido>> a las relaciones sociales que, desde lo efímero, generan solo una mayor necesidad de saciar vacíos, dando momentáneamente una sensación de identidad, de pertenencia, que se hace "real" cuando la adquisición de un objeto de consumo es posible. Contenciones efímeras al fin que, para saciar el vacío que producen requieren de nuevas adquisiciones.

Así, el sujeto es solo individuo precario, temporal; donde se obtura su posibilidad de ser en su relación con otros.

En palabras de Carballeda, una sociedad donde los lazos sociales deteriorados generan la angustia expresada en <<ese>> dolor que como un fantasma se transforma en inexplicable e irreconocible tanto para unos como otros. El dolor de la identidad construída como fragil, inestable, fugaz. El padecimiento, de la falta de espacios de socialización y de construcción de sentidos que conecten al sujeto con el todo. Constituyen la puesta en escena en un teatro donde los guiones cambian en forma abrupta y dejan a muchos de los actores sin palabras, sin voz.

Los entrevistados consideran que los motivos que impiden la finalización de los trayectos escolares por parte de los alumnos: dificultad para respetar los límites, normas; poca tolerancia a la frustración; falta de sostén familiar; exclusión social: segregación; prejuicios; docentes no preparados para acompañar.




La falta de contención familiar, de apoyo, sostén es identificado como el primer factor que incide en la continuidad de la escolaridad en los jóvenes.

Pierre Bourdieu, en su texto, Espíritu de Familia, plantea que la

definición dominante, legítima, de la familia normal, se apoya en una constelación de palabras, maison, maisonnée, *house, home, household* que, bajo la apariencia de describirla, construyen de hecho la realidad social. Según esta definición, la familia es un conjunto de individuos emparentados ligados entre sí ya sea por la alianza, el matrimonio, sea por la filiación, más excepcionalmente por la adopción (parentesco) y que viven bajo un mismo techo (cohabitación). Algunos etnometodólogos llegan a decir que lo que nosotros tomamos por una realidad es una ficción, construida principalmente a través del léxico que recibimos del mundo social, para nombrarla. Y se refieren a la "realidad" (lo que, según su punto de vista no deja de tener dificultades) objetando que una cantidad de grupos a los que se denomina "familias" en los Estados Unidos actuales, no corresponden en absoluto a esta definición dominante, y que la familia nuclear es, en la mayoría de las sociedades modernas, una experiencia minoritaria con relación a las parejas que viven juntas sin estar casadas, a las familias monoparentales, a las parejas casadas que viven separadas, etc.1 Y de hecho, la familia que solemos considerar *natural* porque se presenta con la apariencia de lo que siempre es así, es una invención reciente (como lo muestran especialmente los trabajos de Aries y de Anderson sobre la génesis de lo privado o de Shorter sobre la invención del sentimiento familiar) y quizás destinada a una desaparición más o menos rápida (como podría pensarse a partir del aumento de las tasas de cohabitación fuera del matrimonio y las nuevas formas de lazos familiares que se inventan ante nuestra vista). La familia no es más que una palabra, una simple construcción verbal, todas las familias, y en el seno de la misma familia, todos los miembros, no tienen la misma capacidad ni la misma propensión a amoldarse a la definición dominante.

La familia que muchas veces está detrás de un joven en conflicto con la ley penal, no es la “familia normal” que por definición social conocemos; existen múltiples y variados tipos de familia, con diferentes estructuras y límites, con diferentes capacidades para apoyar, contener o no a sus integrantes. Creo que en este punto es clave analizar que a pesar de saber que en muchos casos no se cuenta con el apoyo de la familia, dentro de la institución escolar, se sigue insistiendo en depositar en ella la “solución al problema”. Es importante que el docente en este punto, tenga la capacidad de poder brindar herramientas, apoyo, contención al alumno, y no desligarse del “problema” colocándolo afuera. Es representativo el gráfico, en donde se hace referencia o autocrítica por parte de uno solo de los entrevistados, de no considerarse capacitados para intervenir con dichos jóvenes. La clave en este aspecto es auto evaluar las prácticas educativas, desde cada rol, desde cada docente.

**9) Prevención. Intervención:**

Para esta categoría de análisis se realizó la siguiente pregunta: ¿Qué considera usted que puede hacer como personal de la institución para que el alumno logre culminar sus estudios?. Las respuestas fueron variadas dentro de los que consideran que pueden hacer algo: *“acompañar. Empatizar. Dialogar.”; “trabajar con la familia”; “Contener. Escuchar e intervenir”.*

*“Reconocerlo como miembro activo de la sociedad educativa. Estimular capacidades”; “Formar equipos de trabajo que ayuden, guien y orienten al alumno en todo momento”.*

Como vengo planteando y retomando de los diferentes autores consultados, la intervención simplemente consiste, según Alfredo Carballeda, como estrategia de recuperación de capacidades y habilidades, en tanto como formas constitutivas de la identidad. De esta forma la relación políticas públicas, instituciones e intervención se presenta como un lugar de construcción de nuevas preguntas, pero especialmente como un lugar de encuentro entre lo micro y macro, como la cimentación de dispositivos que construyan un nuevo lugar para la palabra.

Reconstruir el lazo social, dar voz, reconocer y estimular las capacidades de los alumnos, es esencial para lograr intervenciones positivas. La mayoría de los entrevistados destacan estos aspectos como importantes a la hora de intervenir con jóvenes en conflicto con la ley penal dentro de la institución escolar.

## CONCLUSIONES

Después del recorrido realizado, durante el presente trabajo final, la investigación sobre los antecedentes de la temática, la búsqueda bibliográfica, la toma de entrevistas, el posterior análisis de las mismas y teniendo en cuenta los objetivos planteados en un comienzo (conocer las representaciones sociales de los adultos de la escuela Nº 785, con respecto a los jóvenes en conflicto con la ley penal; indagar sobre el conocimiento de los docentes de las nuevas normativas e indagar sobre los prejuicios de los adultos de la institución), pude concretar los objetivos propuestos y puedo afirmar y en otros casos negar, algunas las posibles respuestas planteadas en los inicios de la presente investigación.

Existe desconocimiento del nuevo paradigma de protección integral por parte de los miembros de la institución educativa. Lo cuál se refleja claramente en las respuestas obtenidas, asi como tambíen desconocimiento de la normativa vigente en relación a los jóvenes en conflicto con la ley penal.

Se observa en el discurso delos docentes (tutores, preceptores, directivos) que la diferencia entre alumnos con conflicto penal y los que no, está en el comportamiento, en las actitudes y en las relaciones que pueden establecer uno y otros alumnos. Se considera que los alumnos que presentan antecedentes familiares de desprotección son propensos a presentar dificultades de comportamiento dentro de la institución y a la vez presentar problemas con la ley penal y/o consumo de sustancias; se consideran un riesgo para terceros (docentes y alumnos).Existen prejuicios por parte de algunos (en su minoría) de los adultos; escasa capacidad de empatía por parte de los mismos; en algunos docentes se puede observar en sus respuestas ciertos niveles de discriminación, estigmatización, en cuanto a los alumnos en conflicto con la ley penal.

Tanto en la sociedad como en la escuela aparece la vivencia de una relación directa entre pobreza, adolescencia, juventud, delito y sensación de peligrosidad scial, habíendose construido categorías para pensarla: “excluídos socialmente” “adolescentes en riesgo” “riesgo socioeducativo” “exulsados socialmente” “sectores populares”, etc.

Al contrario de lo planteado en un principio como posible respuesta, se observó durante las entrevistas que los miembros de la institución se encuentran en la búsqueda constante de propuestas para trabajar los vínculos docente- alumnos y demuestran compromiso e interés por asumir nuevas responsabilidades que impliquen acompañamiento a los alumnos; esto desestima el supuesto planteado sobre la falta de propuestas por parte de la institución.

Se observó que para los docentes es importante reconstruir el lazo social, dar voz, reconocer y estimular las capacidades de los alumnos, lo cual es esencial para lograr intervenciones positivas. La mayoría de los entrevistados destacan estos aspectos como importantes a la hora de intervenir con jóvenes en conflicto con la ley penal dentro de la institución escolar.

Es necesario que tanto los docentes, preceptores, tutores y directivos de la institución reciban capacitaciones en relación a las políticas públicas de inclusión, paradigma de protección integral y normativas vigentes en relación a los jóvenes en conflicto con la pey penal ya que manifiestan estar en total desconocimiento de dichas temáticas. Esto proporcionaría más y mejores herramientas para lograr que todos los jóvenes tengan garantizado su derecho a la educación y que todos los actores del sistema de protección integral puedan trabajar en pos de dicho objetivo.

## BIBLIOGRAFÍA


- Araya Umaña, Sandra “Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión”.Cuaderno de Ciencias Sociales 127.
- Beltran, Mariana; Cardozo, Chistian; Ana García Armesto; Mariana Goméz, entre otros (2006). Sociosemiótica, Análisis de los discursos sociales. Universidad Nacional de Cordoba. Centro de estudios avanzados. Ed. Brujas. Córdoba.
- Benítez, Lissa; Platón, Laura; Zorrilla, Ruth. (2004) Reinserción social de adolescentes infractores: una tarea pendiente. Editorial: BASE Investigaciones Sociales. Organizaciones juveniles; Movimientos juveniles; Juventud; Memoria; Paraguay; http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Paraguay/baseis/20120917035436/Doc112.pdf.
- Blos, P. (1979).”La transición adolescente”. Amorrortu: Argentina.
- Cameron, N. (1990). “Desarrollo y psicopatología de la personalidad”. Trillas: México
- Carballeda, Alfredo. “La adolescencia y la drogadicción en los escenarios del desencanto”.
- Chavez Mariana (1983- 2006) “Investigaciones sobre juventudes en la Argentina: estado del arte en ciencias sociales”.
- Daroqui A. y Guemureman S.(1999) “Los menores de hoy, ayer y siempre: un recorrido histórico desde una perspectiva crítica”. Delito y Sociedad. Revista de Ciencias Sociales. Nº 13.
- De la Garza, F. (1977). “Adolescencia marginal e inhalantes”. Trillas: México
- Duschastzky, S. (1999). “La escuela como frontera”. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares.Paidós pag. 79).
- Festinger, León y Daniel Katz (1978) “Los métodos de investigación en ciencias sociales”. Buenos aires: paidos.
- Hernandez Sampieri, R. Fernandez Collado, C. y Baptista, L. (2003). “Metodología de la investigacion”. (3º Ed.) Apuntes de catedra de metodología de la investigación psicologica. Colombia: Editorial Mc. Graw- Hill
- La investigación etnográfica. http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Etnografica_doc.pdf
- Mabres, Silvia (2007). “Crisis de los paradigmas tutelares y resocializador. En XII Congreso Argentino de Psicología. Simposio Seguridad y Derechos Humanos: La cuestión de los adolescentes infractores”. San Luis.
- Mannoni, M. (1986). “Crisis de la adolescencia”. Gedisa: España.
- Palazzini, L. (2006). “Movilidad, encierros, errancias: avatares del devenir adolescente. Adolescencias: trayectorias turbulentas”. Paidós: Argentina.

- Puebla María Daniela. (2004). “La cuestión de los adolescentes infractores: Necesidad de adecuación substancial a la Convención Internacional de los Derechos del Niño” en www.iin.oea.org.
- Puebla, M. D. (2008). “Historiografía y tendencias en el control penal. Desafíos para el TS. Desde la perspectiva de los DDHH en la construcción del TS en el ámbito de la Ejecución Penal”.
- Puebla, María Daniela. (2010/2013) “Acerca de la categoría “Vulnerabilidad. Extraído del libro: “Acceso a la justicia de Sectores Vulnerables en la Región Centro Cuyo”, financiado por FONCYT-PICTO/CIN.
- Puebla, María Daniela. “Nuevas tendencias en el control social”.. En XII Congreso Argentino de Psicología, Simposio Seguridad y Derechos Humanos: la cuestiones de los adolescentes infractores.
- Ricardo Baquero. “La educabilidad bajo sospecha”. Cuadernos de Pedagogía Rosario Nº9. Universidad Nacional de Quilmes. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. rbaquero@unq.edu.ar
- Rother Hornstein, M. (2006). “Entre desencantos, apremios e ilusiones: barajar y dar de nuevo. Adolescencias: trayectorias turbulentas”. Paidós: Argentina.
- Silva Balerio, Diego. (2014) “EXPERIENCIA NARRATIVA.Teoría pedagógica emergente para tramitar el devenir menor a sujeto de la experiencia en los dispositivos tutelares”. Tutora y Directora de tesis:Mag. Mabela Ruiz Barbot. Universidad de la República - Facultad de Psicología.
- Sternbach, S. (2006). “Adolescencias, tiempo y cuerpo en la cultura actual. Adolescencias: trayectorias turbulentas”. Paidós: Argentina.
- Stuchlik Silvia. (2005) “La nueva ley de infancia. Aportes para su interpretación e implementación”- CASACIDN- Bs. As.
- Winnicott, D. (1971). “Realidad y juego”. Gedisa: España