

IV Encuentro Internacional de Tesistas e Investigadores en temáticas de cárceles y acceso a derechos educativos

Eje temático: El derecho a la educación, sentido y significado

Orígenes y evolución de la educación en contextos de encierro, desde el advenimiento de la democracia hasta hoy. El caso de los jóvenes en la provincia de Santa Cruz.

Rotman Silvio. Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
Silviorotman@gmail.com

Resumen

El presente trabajo es parte de la tesis para optar por el título de magister en Metodologías y Estrategias de Investigación Interdisciplinar en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. El objeto de estudio es analizar las distintas etapas por las cuales han atravesado los menores en conflicto con la Ley penal en la provincia de Santa Cruz. Como se llevó adelante el proceso de institucionalizar a dichos jóvenes desde el advenimiento de la democracia hasta el presente y cuál fue el rol que cumplió el sistema educativo formal. Para ello se ha utilizado una metodología cualitativa, con un abordaje interdisciplinar. La historia de la institución socioeducativa se puede dividir centralmente en tres etapas: comienzos de la década del 90 como anexo de la comisaria Tercera de la localidad de Río Gallegos. La construcción de un edificio propio en las afueras de la ciudad capital (año 2009), donde a su vez acontece la modificación de la Ley referida al tratamiento a dichos jóvenes (2012) y una última etapa que podemos situar en el año 2017 con una nueva normativa y mudanza. Es decir, lo que pretendo demostrar es cómo se fue abordando la problemática de los jóvenes en conflicto con la Ley a partir de describir el proceso de construcción, desarrollo y cambios en la institución socioeducativa que los alberga. Como este devenir histórico impacto en la dinámica de la institución y en las subjetividades de los sujetos intervinientes.

Palabras claves

Educación, jóvenes, conflicto con la Ley, historización.

Introducción

La organización que analizaremos podemos rastrear su origen a fines de la última dictadura militar ya que a iniciativa del comisario Manuelides a cargo de la comisaria tercera de la localidad de Río Gallegos inicia las tratativas con el entonces Ministerio de Asuntos Sociales, para crear un establecimiento que albergue a menores de edad que hasta ese momento se encontraban en las celdas de la comisaria. Pero la concreción definitiva de un edificio específico para albergar jóvenes en conflicto con la Ley recién

se obtendrá el 22 de noviembre de 1991, con la creación del Instituto de Rehabilitación del Menor¹ (IRM).

El Instituto de menores estará ubicado al lado de la comisaria tercera, como anexo de la misma, en un barrio cercano al centro de la ciudad, bajo la dirección de la policía provincial y la supervisión del Juzgado de menores de la localidad.

El servicio educativo que se brindaba tenía la modalidad de ser “extra muros”. Los jóvenes eran trasladados a las entonces EPJA (escuela provincial de jóvenes y adultos) N° 9 para el Nivel Secundario y a la EPJA N° 4 para Nivel Primario. El seguimiento de este proceso lo realizaba el equipo técnico de la institución a cargo de un Lic. En Psicología y una Lic. En Psicopedagogía, también dependientes del Ministerio de Gobierno.

Para el año 2007 comienzan los cambios, por un lado la educación se va a brindar “intramuros”² con el fin de garantizar fehacientemente el acceso a la educación de aquellos menores albergados en el IRM, y por otro lado dos años después se realiza la mudanza a un edificio propio destinado a albergar jóvenes en conflicto con la Ley a 13 Km de la ciudad capital, en las inmediaciones de la escuela provincial de policía.

En este nuevo edificio las escuelas intervinientes serán la EPJA Secundario N° 12 y la EPJA Primaria N° 1.

El 14 de junio del 2012 se concreta un nuevo cambio, el ahora Centro Juvenil Socioeducativo no solo modifica su nombre sino que toda su orgánica, ya que pasa a depender directamente del Ministerio de Desarrollo provincial, no ya de la policía, que solo se encargara de la vigilancia del perímetro externo. Continuando el Juzgado del menor con su rol de supervisión. Esta organicidad se mantendrá solo por 5 años ya que cambiara su denominación a Dispositivo Juvenil, se mudara de nuevo al centro de la ciudad y la relación con el sistema educativo cambiara a un sistema mixto³.

Esta cronología de cambios reiterados nos hizo pensar y analizar un aspecto de la problemática, la integración socioeducativa de los jóvenes en conflicto con la ley. Focalizando en el aspecto de la inestabilidad organizacional de la institución que debía (por lógica) albergar y procurar reestablecer lazos con jóvenes que de por sí, por sus historias, ya venían con lazos sociales débiles, rotos, o que los llevaban a transitar caminos peligrosos para sí o para terceros.

Metodología

Las instituciones de encierro suelen ser refractarias a la hora de brindar información (Goffman: 1963, Foucault: 1975) por lo que toma gran relevancia el trabajo metodológico a partir de entrevistas en profundidad realizadas a informantes claves .

En relación a este aspecto los relatos recogidos se vuelven de gran valor, ya que son, se convierten en memorias individuales o colectivas. Las memorias individuales se convierten en dato, en representaciones del pasado que al ser re pensadas, recuperadas

¹ Expediente N° 730014/92, Ministerio de Gobierno, Policía Provincial, Santa Cruz

² Acuerdo N° 121-97 entre Juzgado de Menores, Ministerio de Gobierno y consejo Provincial de Educación.

³ La relación con la institución escolar los jóvenes la tendrán con la escuela de la ciudad o pueblo de origen, con el seguimiento del equipo técnico del dispositivo.

y analizadas brindan información de esa historia vivida. El recuerdo de las experiencias individuales resulta “una selección mnemónica y simbólica de ciertos hechos reales o imaginarios llamados acontecimientos” (Candau, 1998:95). Las vivencias personales dice Elizabeth Jelin (2002:18) como memorias están atravesadas por mediaciones, lazos sociales, lo manifiesto y lo latente, por saberes creencias y patrones de comportamiento, que son transmitidos e incorporados en las prácticas culturales de un grupo o institución. En las instituciones de encierro donde el dato suele estar oculto o de difícil acceso las memorias son una gran fuente de información, una narración que permite dominar el propio pasado, poner orden y volver coherente los acontecimientos, otorgando sentimientos de continuidad temporal, apelaciones a la tradición, a las características comunes, consagrando así una determinada identidad.

Los jóvenes

Los jóvenes que delinquen hoy, como ayer, son productos de la sociedad en la que vivimos, si un chico de 16 años al cual hemos entrevistado nos dice: “estoy mejor acá que allá afuera, porque acá como, duermo calentito y mi viejo no me c... a palos”⁴, más allá del delito cometido y de la víctima de ese delito, la sociedad, los gobiernos, las políticas de Estado, son los que deben hacerse cargo que ese niño de 16 años, ya que es producto de esa sociedad⁵.

La construcción cultural de la categoría “joven”, al igual que otras calificaciones sociales (mujeres, indigentes, etc.) nunca son neutras, ni aluden a esencias, dan cuenta de las diversas maneras en que la sociedad percibe a ciertos actores sociales (Bourdieu: 1990).

No alcanza los posicionamientos psíquicos o biologicistas para definir al joven, niño, u otro calificativo (Reguillo: 2012, Canclini: 1995, Bourdieu: 1988, entre otros)

Ser joven es un abanico de modalidades culturales que se despliegan con la interacción de las probabilidades parciales dispuestas por la clase social, el género, la edad, la memoria incorporada, las instituciones, etc. La juventud como transición hacia la vida adulta, es diferente según el sector social que se considere (Braslavsky, 1986: 125). No podemos hablar de juventud sino de grupos juveniles o de juventudes, ya que “la condición histórico-cultural no se ofrece de igual forma para todos los integrantes de la categoría estadística joven” (Margulis, 1994:25)

Desde luego que la diferenciación social, las distintas clases y segmentos sociales de origen, configuran diferentes juventudes. No es la misma realidad social que vive un joven que tiene resueltas sus necesidades básicas de alimentación, vivienda digna, salud, educación, perspectiva de futuro, una familia con trabajo etc., que uno que no obtuvo nada de lo mencionado o solo parcialidades. Otro factor de diferenciación es el género, su orientación sexual, ubicación y rol en la familia, o grupo de pertenencia, etc. A esto se le deben sumar las características familiares (familias dispersas, mandatos

⁴ Entrevista a joven albergado N° 2 año 2012.

⁵ Según los últimos relevamientos oficiales solo por citar algunos ejemplos los índices generales de la población activa-laboral en Santa Cruz se encuentra 10 puntos por debajo de los porcentajes del resto de los aglomerados urbanos nacionales. Si bien los porcentuales de escolarización son altos, esto se da principalmente en el sector de nivel secundario, no así en el nivel primario. Existe además un índice que ronda para el año 2019 de un 32,5 % de pobreza. Estos son datos generales, ya que la información en torno a menores de edad sigue siendo escasa.

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/20.08.10_informe_sc.pdf

impuestos por alguno de los miembros mayores de esta, entre otras dificultades). Los jóvenes que encontramos en conflicto con la Ley, hemos observado que suelen cumplir con todas estas características, sobre todo en relación a ser parte de familias sin grandes vínculos entre sus miembros, o con vínculos que llevan al joven a tener que cumplir con el mandato familiar de delinquir. Como también falta de continuidad en el proceso de escolarización, en su gran mayoría no han cumplimentado el nivel primario, o en el mejor de los casos han llegado al primer año del nivel secundario, con una gran falta de perspectiva de futuro, etc. (la franja etaria a la que hacemos referencia como ya explicaremos va de los 16 a los 18 años de edad, ya que son según las normativas vigentes los jóvenes que pueden ser judicializados).⁶

Si en la reinserción social se pone en juego cierta reivindicación, el individuo paga su culpa legalmente con la sociedad mediante el encierro, pero ésta no le permitiría “expiar sus pecados”, sino todo lo contrario. La sociedad lo “excomulga”, lo excluye al inhabilitarlo para la plena aceptación social.

Los jóvenes que cometen delito podríamos decir, continuando este juego metafórico, aparecen de esta manera como el chivo expiatorio en el cual la sociedad carga tanto las ansiedades grupales, como los aspectos negativos o atemorizantes. Este portador de “culpa originaria” (en términos de la tradición católica), rompe el equilibrio preestablecido, aparece como amenaza. La norma es impuesta socialmente, el individuo la incorpora la hace propia, a través del proceso de socialización en el cual la internaliza. En este proceso esa norma limita el instinto individual mediante la acción de la conciencia social. Entonces, cuando estamos frente al delito nos encontramos con la amenaza de lo que podríamos ser sin el límite de la norma. Nos vemos a nosotros mismos produciendo ese delito y nos horroriza sentir lo que podríamos hacer en potencia, pero que esa conciencia no nos lo permite.

El devenir de la institución de encierro

Los jóvenes en conflicto con la ley suelen provenir de familias disgregadas (en el sentido de poseer un lazo social débil), o con mandatos familiares que atentan contra el régimen legal vigente, “profe salgo a afanar porque si no mi viejo y mi tío me revientan a cinturonzos”⁷. Con niveles de escolarización muy bajos. Y como dijimos siendo parte de una sociedad donde su sentido de pertenencia y perspectiva de futuro no están tan presentes.

El devenir, los avatares de la institución que albergo jóvenes en conflicto con la ley demuestra la inestabilidad o falta de una política pública sostenida en el tiempo que garantice la estabilidad de estos jóvenes que ya de por sí viven en un mundo inestable. En términos de Bauman (2012) son parte de esos parias, los indeseados, los supernumerarios a los que la sociedad no ha querido o podido terminar de acobijar. Los anormales, delincuentes que hay que tratar (Ferro: 2010). Los nadies de Galeano (1989)

⁶ En estudios recientes en la provincia de Buenos Aires realizados por el grupo de investigación dirigida por Alcira Daroqui (2012, 2015) o por Romina Bustos (2015) en la Provincia de Santa Fe entre otros, coinciden en las características sociocomunitarias en las que habitan y provienen los jóvenes en conflicto con la Ley.

⁷ Entrevista a joven albergado en el CJS, Año 2014

El origen de la institución-organización, su fundación y las vicisitudes pasadas por ella marca también su impronta particular.

En el discurso de los que podíamos llamar los fundadores ya sean integrantes de la institución policial, del equipo técnico o docentes, tenían un objetivo común, “hacer algo con esos pibes” (Ernesto Grandon), tratar de abordar a estos jóvenes de manera más integral, más social, y menos punitiva⁸. Aquí en esta frase se hace presente como en todo nacimiento, la función del deseo, el fin, “que se desea cumplir en la institución y de qué modo provocara cambios en la comunidad...” (Fernandez: 1994:107)

Pero a su vez lleva consigo la marca de su creación, la impronta del haberse creado en circunstancias sociales adversas por lo tanto el origen quedó impregnado de un discurso con elementos heroicos y hasta utópicos, ya que los docentes principalmente, como veremos, venían a re establecer los lazos sociales, los vínculos, que a estos chicos por distintas situaciones (históricas, sociales, familiares, escolares, etc.) se les había coartado, y a su vez tratar de brindarles herramientas que posibiliten su re significación como sujetos . “Yo fui a hablar con la que era la encargada de acción social, la esposa de Puriccelli bajo la dictadura y planteé la necesidad de que hacer con esos pibes” (Comisario retirado Rafael Manuelides). Es decir los primeros intentos de hacer “algo”, con los chicos (para esa época todavía menor se era hasta la edad de 21 años) comienza en épocas todavía de dictadura militar.

“Las cosas salían porque yo (Gloria) y Beatriz (Caceres) íbamos y le insistíamos a Rosa (Nuñez⁹) que queríamos esto o lo otro” (comentarios realizados por la Lic. Gloria Sondon). “Cuando nos mudamos siempre tuvimos que pelear con la policía, pero principalmente con educación” (Lic. Gloria Sondon). Estos idearios de aquellos que podemos denominar los fundadores pasan a formar parte de la cultura institucional.

El origen de la organización también tiene que ver con la particularidad de la educación de sujetos privados de la libertad; “surgió gracias a que los directores del E.P.J.A N° 12 y de la E.P.J.A N° 1 se impusieron”¹⁰. “Nosotros teníamos que abrirnos camino a los codazos, los policía eran reacios a abrirnos las puertas”.¹¹

Retomando los planteos de Lidia Fernandez

“cuando la fundación de una institución se produce en circunstancias sociales adversas, el origen queda impregnado de elementos heroicos o utópicos, cuya fuerza será proporcional al monto de ilusión que acompañe al grupo fundador y a la fuerza de la paradoja implícita en los mandatos sociales” (Fernandez: 1994:107)

La organización socioeducativa, nace con estas contradicciones. Por un lado poseer el ideal de, a partir centralmente de lo educativo, “resocializar” a los jóvenes que habían cometido un delito, pero alojarlos en instituciones donde seguía primando la disciplina. Esta tensión atravesara todas las relaciones e instituciones involucradas.

Entre esta tensión, el mandato social impuesto en cual debe ser su función (albergar al que delinquirió, “reencausarlo”, incluir al excluido), la matriz de origen y la función educativa de transmitir cultura, podemos decir “pobre institución” ¿no se le está

⁸ Con respecto a lo punitivo y a las nuevas concepciones en torno a la re socialización de los jóvenes en conflicto con la Ley ya nos hemos referido en el capítulo N° 3.

⁹ Jueza a cargo del Juzgado Penal Juvenil

¹⁰ Entrevista a Lic. Gloria Sondon.

¹¹ Entrevista a Profesor Oscar Sorda.

pidiendo demasiado? . Con esta impronta es que la organización socioeducativa va a funcionar, lo que impactara en su dinámica.

La cuestión del tiempo y espacio, como organizadores, fueron temas centrales en el estudio realizado.

En el caso estudiado encontramos recurrentemente la apelación al tiempo cuando los sujetos se referían a la cotidiana en la organización educativa. El tiempo que lleva la tarea docente, el tiempo de “vigilancia”, el tiempo en el que están albergados, el tiempo de “tratamiento”, el tiempo en el que “suben a clases”, entre otros. De ahí la importancia del tiempo como analizador de la organización, de relación entre los sujetos, como estructurador, como representación, etc.

Con respecto al analizador espacio es central en relación al lugar que posee y se le otorga al ambiente como factor determinante del comportamiento humano en relación a este y su entorno. En pos de garantizar su existencia como tal. También podemos citar la cuestión planteada por la Psicología Social al desarrollar el concepto de espacio personal. Esta noción es importante en nuestra investigación, por las características de la institución-organización y los sujetos intervinientes, dado que no concibe al límite del espacio corporal solo al cuerpo-piel, sino a la zona psicocorporal que traza el sujeto en torno de él, es decir fronteras de sí, para sí y en un radio determinado de acción (social, afectiva, emocional)¹².

Refiriéndose a las instituciones escolares Lidia Fernandez (ob. Cit.) plantea en torno al espacio material, el edificio y sus instalaciones condicionan la tarea educativa. La ubicación del establecimiento en el espacio geográfico, el tiempo sociohistórico y la trama de instituciones sociales, conforman con el contexto, el afuera y el adentro, en términos de intercambio y circulación. El edificio y sus instalaciones en su calidad de habidad y su significación simbólica de cuerpo institucional canal para el intercambio de significados en la relación de los grupos entre sí y con el afuera.

Con respecto a la ubicación del establecimiento (I.R.M) en sus inicios se encontraba en las cercanías del centro de la ciudad, a 22 cuadras del hito de la ciudad (calles Pdte Kirchner y San Martín), en el barrio APPAP. En esta época la relación con la comunidad circundante era casi nula, según lo informado por los entrevistados. Los jóvenes albergados no salían del establecimiento, salvo cuando por cuestiones educativas o sanitarias debían ser trasladados a los establecimientos correspondientes.¹³

Para corroborar lo antes dicho se realizó un sondeo en el barrio circundante, donde los vecinos más antiguos comentaban que: “sí, ahí estaban los menores, pero la verdad nos enteramos cuando lo prendieron fuego, sino para nosotros siempre fue parte de la comisaría”, “nunca se escuchaba nada”¹⁴.

¹² Son interesante los estudios realizados en relación a como en el ámbito carcelario el concepto de libertad de acción se asocia a la libertad de poseer y manejar el propio cuerpo. Ejemplo de ellos son las investigaciones en torno al significado que les dan los sujetos encarcelados a la realización de tatuajes en sus cuerpos. El cuerpo como lo único propio. Entre varios artículos se recomienda “Tinta libre”. Historias grabadas en la piel. Revista editada por grupo Mumala, provincia de Santa Fe, Marzo 2012.

¹³ Ya hemos descripto en el capítulo anterior que hasta mediados de la década del 90, la educación se brindaba extra muros, para pasar posteriormente con la creación del I.R.M a un formato intra muros.

¹⁴ Entrevista a Sra. Mirta Sotomayor, Sr. Mario Albornoz, Sr. Julio Oyarzum. 2018.

Al ser un establecimiento cerrado, de aislamiento, donde los sujetos intervinientes (policía, docentes, equipos técnicos, jóvenes) no provenían de las inmediaciones, no se abastecían en la zona, sino que el aprovisionamiento estaba focalizado, organizado desde la institución policial. Y los servicios educativos y sanitarios eran proveídos trasladando a los sujetos en vehículos que no debían tener ningún tipo de contacto con el exterior, salvo el destino pre fijado. No existieron prácticamente ningún tipo de lazo comunitario entre la institución I.R.M y el barrio circundante. Sin por ello dejar de tener una determinada injerencia e impronta en los vecinos. “cuando le tenía que indicar a alguien como llegar a casa les decía ahí en frente de la tercera”¹⁵

El lazo comunitario, entendiendo que para que existan lazos comunitarios “debe haber similitudes con los otros, una interdependencia, voluntad de mantenerla, y sentimiento de pertenencia “(Sarason 1974: 157, en Reinoso 2010: 132).

El vínculo con el afuera estaba dado principalmente con los familiares de los jóvenes allí alojados, con los operadores policiales y con el personal docente. En este último caso es recurrente en las entrevistas a docentes que ejercieron en esa época (Grandon, Granero, Heredia, entre otros) y a alguno de los chicos que pudimos entrevistar, el comentar que ir a la escuela era el salir, el “pisar la calle”¹⁶. Es decir los vínculos que se trazaban en este establecimiento tenían la particularidad de darse en una institución disciplinaria (Foucault), con lo cual tendrá sus rasgos identitarios específicos.

Es así como se establecían sentimientos de pertenencia, una trama de significados, relaciones interpersonales y con cierto grado de solidaridad entre sus miembros.

Cuando el I.R.M se muda a 16 km de la ciudad, el funcionamiento interno en general se mantuvo, pero el contexto externo cambio. Se insertó en otro espacio geográfico, donde en sus alrededores ya no hay casas, no hay circulación de personas, solo está la bastedad de la meseta patagónica, y unos vecinos particulares, la escuela de policía. Con esta última institución se compartirá el gimnasio, adquiriendo una relación cada vez mayor de control, de disciplinamiento, no en lo que atañe a los cuerpos, a los vínculos, a la dinámica interna, etc. Sino más bien a lo simbólico, al saber que como vecino tengo a la “la escuela de los ratis” (estudiante N° 3). Un ex joven que había estado albergado primero en el anexo de la comisaria tercera y posteriormente en el establecimiento del I.R.M nuevo nos decía: “y profe no solo sabíamos que los ratis estaban todos juntos acá atrás, sino que también escuchábamos los tiros cuando se ponían a practicar”.¹⁷

La identidad institucional

Estos cambios, estos avatares, incidieron en la conformación de una identidad institucional ya que la ubicación, el espacio geográfico, las instalaciones, hacen al hábitat de los individuos relacionados a ella.

La identidad institucional es entendida como construcción histórica y cultural. Constituye una definición consensuada de lo que el establecimiento es. Expresada en la definición de su función, proyecto y modelo institucional, de lo que ha sido y un estilo adquirido u a adquirir. Si seguimos los postulados de Schvarstein y Etkin (1989)¹⁸

¹⁵ Entrevista a vecina Sra. Mirta Sotomayor. 2018.

¹⁶ Este punto lo desarrollaremos más adelante.

¹⁷ Entrevista realizada a joven albergado N°4, 2016.

¹⁸ Schvarstein y Etkin (1989), *Identidad de las organizaciones, invaricia y cambio*. Buenos Aires, Paidós.

podemos realizar un análisis sistémico (dividir en partes analíticas, algo que en su realidad concreta no funciona de manera separada) de la identidad organizacional planteando tres partes o dominios que la constituyen como tal. Uno es el propósito de la organización, es decir sus objetivos, planes, proyecto. El que y a donde ir. Con un grado de racionalidad (razón de ser) o mejor dicho de múltiples racionalidades, donde siempre una va a primar sobre la otra. En una relación de complementariedad o antagonismo. En nuestro caso como describimos, son la lógica disciplinaria-carcelaria y la lógica escolar, de desarrollo autónomo integral del sujeto. Esta tensión, siguiendo los postulados de los autores mencionados, se dirimirá en el segundo dominio que es en el de las relaciones. Este segundo dominio son los vínculos que establecen las personas en función de sus roles (toda organización es organización de relaciones entre sujetos, no solo de sujetos). El desempeño de los roles está marcado por la lógica del poder (en términos de Foucault el poder es acción y donde hay acción de poder hay resistencia). Y un tercer dominio que sería el de las capacidades, la eficaz utilización de los recursos, con una lógica de usufructo. Por lo que hablar de identidad institucional es hablar de un entramado de relaciones que dan sustento, coherencia, sentido y funcionamiento a la organización.

Como hemos señalado la institución-organización tiene como función brindar cobijo, seguridad, sentido de pertenencia, configurando una identidad propia, la cual se expresa también, en el establecimiento. Si este no se mantiene en un espacio geográfico determinado por un tiempo prologado, afecta a estas funciones. Produciendo el efecto contrario; desalojo y sentimiento de despojo. Este aspecto de la historia institucional es crucial, pues como describimos en esta investigación los jóvenes albergados ya han sufrido el desamparo, el despojo de una sociedad que los ha mantenido al margen, otorgándoles en términos de Castel configuraciones problemáticas, con demandas sociales insatisfechas. Excluidos, desafiados del sistema, “cuya trayectoria está hecha de una serie de desconexiones respecto a estados de equilibrio anteriores más o menos estables o inestables” (Castel, 2004:24). Dichos estados de desconexión son económico-sociales, vinculares (grupales, familiares, escolares, etc) y psicosociales. Con lo cual se exacerba su descontento, su desamparo.

Los cambios edilicios también significaron modificar la capacidad de albergar jóvenes. De poseer la capacidad de albergar hasta 14 jóvenes en el ex I.R.M a 4 en el ahora Dispositivo Juvenil. Aquí vale la pena preguntarnos ¿bajaron los niveles de delito? Y ¿por ello no es necesario tanta infraestructura?. La Dra Andrea Lafragette secretaria del juzgado penal juvenil a cargo de la superintendencia del dispositivo hasta el año 2020, nos narraba;

“ Más que bajar los niveles de delito, en realidad te planteo dos hipótesis por un lado cambio el delito, antes había más robos, hurtos, etc., es decir delitos contra la propiedad, ahora hay más delitos contra la integridad de las personal, abusos, etc., y una segunda hipótesis es que con el cambio de paradigma de un menor objeto de derecho a uno del menor como sujeto de derecho, es que se dejó de criminalizar a la infancia , con lo cual ahí pueden estar las respuestas, a porque hay menos chicos en el dispositivo”.¹⁹

A mi entender creo que los índices de delito no se han modificado sustancialmente, sino que (coincidiendo con la Dra. Lafragette) han cambiado los paradigmas judiciales en torno a la intervención sobre los jóvenes. Es decir, por lo menos en el caso de la provincia de Santa Cruz, se ha dejado de criminalizar al pobre-delincuente y tener como

¹⁹ Entrevista realizada a la Dra. Andrea Lafragette, a cargo de la superintendencia del CJS. 2018.

regla la institucionalización del menor, para pasar a un abordaje integral de la problemática donde el joven es un sujeto de plenos derechos, el cual es producto de circunstancias que suelen serle ajena y donde el alojamiento en un establecimiento de menores es el último recurso.

En la estadística realizada en base a los libros de tutelares del Juzgado Penal Juvenil de la Provincia podemos decir que es notable la caída en los registros de delitos posteriores al 2002. Entre los años 1985 a 2002 la cantidad de menores tutelados fue según los registros de 3103 casos, entre los dos juzgados y sus tres secretarías, mientras que entre los años 2003 a 2019 la sumatoria fue de 896 casos. Los albergados en el IRM primero y posteriormente en el CJS entre los años 2010-2017 fue de 29 jóvenes entre los 16 y 18 años de edad²⁰.

La modalidad educativa

Si bien concebimos al sistema educativo como parte del aparato ideológico del Estado (Althusser: 1970), donde en cada momento histórico impone determinadas formas de transmisión de saberes, concepciones, contenidos, etc., no podemos dejar de remarcar que al analizar los procesos y relaciones humanas y por lo tanto las instituciones que ellas reflejan, sobre todo en el caso Argentino, la educación también ha servido para que vastos sectores populares puedan tener la posibilidad del acceso a determinados bienes y-o cierta perspectiva de progreso social²¹. Podemos en este caso parafrasear a Cecilia Braslavsky al decir que la educación ha cumplido y cumple el rol de promover la igualdad de oportunidades, pero también la discriminación social (Braslavsky: 1988). En el caso de la educación de sujetos privados de la libertad, y como veremos, la educación cumple un doble rol, por un lado, el de ser un espacio de “libertad” dentro del “encierro”, y por otro, brindar posibles herramientas para la reinserción social. Es decir la educación en esta modalidad específica, y atendiendo a las particularidades del sector social del cual provienen los sujetos involucrados, debería cumplir la función de lo que Paulo Freire llamo, “acción cultural liberadora, que sea capaz de permitir que la conciencia oprimida eyecte la conciencia opresora que en ella habita” (Freire, 1969: 22-23), o bien como señala Scarfo (2013):

“La educación, vista desde la mirada de la educación social, se constituye como un componente insoslayable de la construcción social y coproducción de subjetividad, ya que ella transmitirá el abordaje de conocimientos, distribuye el capital cultural, socializa y asocia saberes, incorpora actores, recuerda mitos, teje vínculos con lo desconocido, con el conocimiento, con los otros, con el mundo. La educación así entendida se hace un imperativo de inscripción, construcción de identidad, pertenencia y lazo en las sociedades humanas”.²²

²⁰ Según Ley Provincial N° 3062 (correlato de la Ley Nacional N°26061 de protección integral de los derechos de niñas niños y adolescentes) y la ley nacional N°22803 de tratamiento de menores en conflicto con la Ley. Solo pueden ser albergados en un establecimiento de encierro aquellos jóvenes que pertenezcan a la franja etaria de 16 a 18 años de edad. Y de acuerdo a la cantidad y tipo de delito, como así también su respuesta y apego al tratamiento tutelar.

²¹ Para consulta solo bastan los ya clásicos textos de Adriana Puigros (1993) sobre Historia de la Educación en Argentina y América Latina, Daniel Filmus (1998), Tenti Fanfani (1998), entre otros.

²² Scarfo F y Perez Lali F (2013) El derecho a la educación en contextos de privación de la libertad. En: Educación y Derechos Humanos: modelos a construir. Miradas problematizadoras. Capocasale y Frugoni (coord.). Uruguay. ISBN 9789974841338.

Por lo tanto la escuela de contextos de encierro es una institución de frontera, ubicada en los límites, brindando un espacio un territorio determinado, en disputa y en permanente construcción.

En toda institución hay un aspecto totalitario y por eso toda institución tendría una tendencia a convertirse en la institución divina. El mecanismo de creencia es fundamental. La idea es que estemos todos juntos que nos identifiquemos (sentido de pertenencia) todos unos con otros, que luchemos contra los demás. Esta tendencia unificadora es muy fuerte en el mundo moderno y naturalmente plantea muchos problemas, primero porque no es cierto, todas las instituciones tienen sus defectos y el hecho de no verlos hace que se caiga en la ilusión. Se actúa como si los opositores estuvieran contra la hermosa unidad y en ese momento ya no son considerados opositores sino enemigos. Se producen por lo tanto contradicciones en el seno de las instituciones, como también entre ellas. Maxime en las instituciones que analizamos como la disciplinaria-carcelaria y la educativa.

En el caso puntual de Argentina como en otros países de América Latina, la educación cumplió, sin quererlo quizás, la función de contribuir a una cierta posibilidad de ascenso social. Desde la sanción de la Ley Nacional N° 1420, y más allá de las reformas producidas en distintos momentos históricos, el rol de la escuela sirvió para facilitar cierto ascenso social. En términos de las corrientes críticas podríamos decir que no hubo un cambio, un ascenso de clase, pero sí (sobre todo en determinados momentos históricos donde la política económica, productiva y social acompañaba el proceso²³) hubo grandes cambios en torno a una movilidad social dentro de la misma clase. Vastos sectores de capas medias y populares accedieron a través de la educación a cierto capital cultural, capital simbólico (en términos de Bourdieu), status y reconocimiento, que al mediano plazo permitió una mejora en su condición social. Este proceso de largo alcance se expresó en lo que Filmus (2003: 130) denomina “potencialidades democratizadoras”, o en términos de Giroux (1992) “resistencia simbólica”. Es decir, los actores involucrados en el proceso pedagógico, fueron encontrando caminos alternativos, dentro del sistema para plantear propuestas alternativas en materia educativa (Tedesco: 1985, Puigros: 1995, Sarlo:1994, Filmus: 1996)

En este sentido nos posicionamos en entender a la escuela, como un lugar de lucha, como señalaban Makarenko (1925) primero y Freire (1970) después. Concebir e intentar transformar a la escuela desde dentro, desde el accionar pedagógico. La acción pedagógica no es neutral, la misma “vehiculiza significados sobre la realidad, como espacio de construcción de saberes que pueden colaborar con la transformación o reproducción del orden existente” (Brusilovsky y Cabrera: 2006). Y es esta una de las funciones que tiene la modalidad de Educación de Sujetos Privados de la Libertad. Tratar de dar herramientas, brindar posibilidades de superación personal, de transformar en algo la realidad de aquellas personas que más allá de los motivos o circunstancias que los han llevado a allí, puedan “dar vuelta la página y empezar de nuevo” (Coordinadora de la modalidad E.C.E Prof. Estela Heredia). Aquí podemos reflexionar acerca de la escuela en contextos de encierro como espacio de libertad. Un lugar donde comenzar a pensar en un cambio de accionar, de realidad. Reflexionar acerca de cómo

²³ Podemos citar dos grandes periodos de relevancia en este proceso, principios del siglo XX, donde los hijos de inmigrantes a través de la escolarización primero y posteriormente con la reforma universitaria van accediendo a una mejora en su condición social. Y durante los primeros gobiernos peronistas donde a partir de las escuelas fabrica, de oficios, nocturnas y la universidad obrera, acompañadas por una política de inclusión en el mundo del trabajo de los sectores populares, incremento el acceso de estos sectores al sistema educativo (Puigros y Lozano; 1995).

tratar de cambiar lo establecido como destino. Re configurar la identidad (de delincuente a estudiante, de inadaptado a ciudadano, de menor delincuente a joven). Es decir se puede cambiar la página si la educación, las políticas públicas, brindan un espacio donde en ese proceso contradictorio de tensión y lucha entre el mundo externo e interno que configura nuestra identidad, se reconfiguran las identidades. Tanto en sus aspectos objetivos (condiciones de existencia) como subjetivos (ideas, sentimientos, practicas, representaciones, etc.)

La educación de sujetos privados de la libertad, está atravesada por la tensión entre las lógicas de los servicios penitenciarios u policiales, encierro, y las lógicas educativas. Lo que le otorga determinadas características que la configuran, una historia, una identidad y una cultura particular.

La escuela de contextos de encierro es una institución que “separa al educando de su circunstancia de origen y se constituye como lugar aparte, donde ha de ser posible aproximarle (al sujeto) a su verdadera existencia” (Trilla, 1999:40). Contribuyendo a su proceso de socialización.

La escuela es el lugar institucionalizado, específico, del encuentro entre la relación educando-educador. Un lugar donde se “trata de descontextualizar el aprendizaje” (Trilla, 1999:31). Una escuela que debe hacerse de lugar.

La modalidad educativa de los Sujetos Privados de la Libertad, brinda un lugar de libertad en el encierro, donde el sujeto albergado se vuelve estudiante, donde desarrolla su proceso de subjetivación²⁴, formas de hacer y pensar. Donde también reflexiona sobre su acción y posibilidad de cambio.

La concepción acuñada por Enríquez (desarrolladas posteriormente por Lucia Garay: 2000 y Marta Reinoso: 2013) define a las instituciones escolares como instituciones de existencia, y en este tipo de contextos toma mayor sentido²⁵. Porque tiene una ubicación primordial en la formación social, ya que regula, transmite y garantiza la reproducción de los sujetos. Y como dijimos su desarrollo como sujetos pensantes. Es decir cumple una función doble, contextual (social) y la individual (sujeto). Son instituciones que trabajan con la alteridad, “esto es, la aceptación del otro en tanto sujeto pensante y autónomo para cada uno de los actores sociales que mantienen con el relaciones afectivas y vínculos intelectuales”. (Garay, 2010: 145)

La educación de sujetos privados de la libertad se encuentra atravesada por dos instituciones de interacción compleja y contradictoria.

²⁴ Guattari (1995), Deleuze (1995), Foucault (1999) definen al proceso de subjetivación como instancia de construcción, resignificación y reapropiación material y simbólica.

²⁵ Enríquez E.: (1989). En” El trabajo de la muerte en las instituciones”, plantea la diferencia entre organizaciones destinadas a la producción de bienes y servicios económicos con aquellas que se centran en las relaciones humanas; como ser la familia y la escuela.

La institución escolar pasa a ser una institución en conflicto, un escenario de confrontación, de luchas y resistencias (Ball: 1989)²⁶. A la escuela de estos contextos de encierro la llamaremos escuela de frontera.

Las fronteras son zonas de límites interactivos, flexibles, que se van redefiniendo permanentemente, es una zona de riesgo, donde se intercambian roles. Donde se forjan identidades, porque dispone de contenidos, trabajo, recorrido institucional, pero también historias y vínculos.

En las escuelas de sujetos privados de la libertad, sobre todo en el caso analizado aquí (jóvenes que corresponden a la franja etaria entre 16 a 18 años de edad) por sus características: historias particulares, contexto social, características psicosociales propias de la edad, aislamiento, etc. Es una escolaridad que se da en una zona de frontera. Frontera entre la lógica disciplinaria y la lógica de desarrollo integral del sujeto.

La escolaridad pasa a ser un espacio de libertad. Un lugar donde el disciplinamiento propio de la institución de encierro no posee el control total. Como si lo es durante el resto del día en el cual permanecen en dicha institución. En las entrevistas realizadas son recurrentes las siguientes afirmaciones; “Cuando subimos a clase el rati no nos está encima” (Estud. N° 2), “Acá puedo decir y hacer lo que quiero” (Estud. N° 1), “me escuchan” (Estud. N° 1). “a veces no tengo ganas de subir, pero cuando estoy acá me acuerdo lo distinto que es” (Estud. N° 3). Es por ello que definimos a la institución escolar como una escuela de frontera, porque habita y hace habitar a los sujetos intervinientes en un territorio en permanente construcción, dinámico, complejo, de múltiples interrelaciones, que llevan a distintas relaciones de disputa por el poder y la libertad (Bozzano: 2000; Pizzini y Montoya: 2008). Los sujetos intervinientes e inmersos en esta situación definen su pertenencia o no a determinado territorio, con lo que definen el “adentro” y el “afuera” (Velazco: 1998). El territorio-la escuela pasa a ser su lugar de pertenencia, de existencia.

En nuestro caso, además, es de frontera por que los jóvenes que transitan por ella están en permanente situación de movilidad. De intercambio. De re invención. Una

²⁶ Desde la perspectiva micropolítica caracterizan a las organizaciones en base a tres esferas esenciales y relacionadas entre sí de la actividad organizativa: 1- los intereses de los actores, 2- el mantenimiento del control y 3- los conflictos en torno a la definición de la organización. Es decir se centra en destacar la naturaleza política de las organizaciones, de su dinámica interna y su interrelación. Lo que influye directamente en las relaciones de poder en las instituciones educativas en torno a: los profesores y la administración y el poder del experto frente al poder político y económico y la lucha de intereses pedagógicos, profesionales y personales contra los intereses políticos en situaciones de cambio. (Reinoso, 2013:39-40)

institución que debe ayudar al sujeto a re inventarse, a re establecer los lazos sociales,²⁷ que por distintas razones se han roto.²⁸

Escuela de frontera, también, por el límite entre el adentro y el afuera, el estar en uno u otro lugar o en ambos a la vez. Hacemos referencia a la permanencia fluctuante de los chicos (los jóvenes institucionalizados, pueden permanecer alojados en el establecimiento hasta un lapso de seis meses o pueden acceder a todas las actividades, pero pernoctar en sus domicilios). Esto marca un límite entre la realidad del afuera (muchas veces caótica) con la del adentro (sumamente estructurada). Coexistiendo varias realidades, por un lado el joven que pernocta en el establecimiento, con aquel que puede entrar y salir²⁹.

A modo de cierre

En estas líneas he intentado de manera sucinta describir la complejidad de la institución que alberga jóvenes en conflicto con la Ley. Como su devenir histórico influyo en la dinámica interna y en las representaciones y tratamiento de los jóvenes en cuestión.

Como la de educación de sujetos privados de la libertad es una modalidad específica del sistema educativo, no solo porque así está expuesta en el Capítulo N° XII, artículos 55 a 59 de la ley Nacional N° 26206, y su correlato provincial Ley N°3305, sino por las características particulares que la conforman como tal. Como una herramienta no solo que brinde instrumentos que fortalezcan y faciliten los vínculos sociales, sino también reflexionar, re pensar el rol del sujeto, máxime en el caso de los jóvenes, como aquellas personas que no tienen como único destino su pasado. Y de como la lógica educativa vino a ponerse en el camino de la lógica carcelaria-penitenciaria, al brindar espacios de

²⁷ La psicología social Pichoniana define al lazo social como la forma en que el sujeto se inserta y es insertado en la sociedad. Esta relación siempre es dialéctica. Es una estructura compleja histórica social. La forma de incorporarse al mundo, de situarse en él, los vínculos que se desarrollan para la conformación y desarrollo del sujeto-mundo. Los vínculos que se adquieren son la condición de supervivencia, el modo humano de vivir. El vínculo es «la unidad mínima de análisis desde la perspectiva de la Psicología Social: estudia el impacto subjetivo del encuentro con el otro» (Bernal Zuluaga, 2011: 1-6). Es una relación bidireccional, bi-corporal, pero tri-personal, es decir, es una estructura triangular, lo que supone que entre dos sujetos siempre hay otro; el gran otro de todo vínculo es la cultura, que interviene en la producción de las representaciones mutuas. Así, el vínculo se expresa como producción de sentido y forma de acción, y ambas, como la posibilidad de nuevos aprendizajes. Estas producciones siempre son conflictivas. Todo cambio en cualquiera de sus tres elementos afecta la estructura vincular por completo. Finalmente, la estructura vincular, sin embargo, es dinámica, responde al orden de lo dándose, por lo que Pichon-Rivière sostiene la posibilidad de transformación mediante el proceso grupal de aprendizaje. Pichon-Rivière, Enrique; *Teoría del vínculo*, selección temática de transcripciones de sus clases, años 1956/57, realizada por Taragno, F. (1985); Buenos Aires. Nueva Visión.

²⁸ En numerosas publicaciones hemos planteado que los lazos sociales de los jóvenes privados de la libertad, son lazos complejos o rupturados. Son sujetos que viven en un contexto de familias disgregadas, o disociadas, sin ningún tipo de ligazón con vínculos afectivos, o con pares por fuera del ámbito delictivo, o por el contrario familias que le imponen a los jóvenes determinadas formas de vida que los llevan a la delincuencia (si no salía a afanar mi viejo me reventaba Est N° 1), con poca inserción en el ámbito educativo, portadores de una estereotipación social, etc. Como también cuando ingresan al establecimiento juvenil solo pueden estar como dijimos en los capítulos precedentes, no más de seis meses. (Rotman: 2014, 2018, Rotman, Cornejo, Fernandez: 2017; Scott, Pissani, Pejcovick y Rotman: 2019).

²⁹ Esta situación diferencial, depende de cómo lo dictamine el juzgado Juvenil, de acuerdo a la particularidad del delito cometido, edad, y situación sociofamiliar.

libertad en el encierro. Queda mucho por analizar y por cambiar. Serán cuestiones a seguir investigando, desarrollando y militando.

Bibliografía

- Aparicio J. (2011) *Sociedad y delito*, Buenos Aires. Lumen
- Arduino I. (2007), *La justicia penal. Entre la impunidad y el cambio*. Colección claves para todos, Buenos Aires, Capital Intelectual.
- Aulagnier P. (1984). *El aprendiz de historiador y el maestro brujo. Del discurso identificante al discurso delirante*. Buenos Aires. Amorrortu .
- Bauman Z. (2008) *Vidas Desperdiciadas. La Modernidad y sus parias*. Buenos Aires, Paidós
- Berger P . y Luckmann T. (2006). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires. Amorrortu
- Blazich, G. (2007) La educación en contextos de encierro, En: Revista Iberoamericana de Educación, N 44. PP 54-56. Buenos Aires.
- Caimari, L. (2004). *Apenas un delincuente. Crimen, castigo y cultura en la Argentina, 1880-1955*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Candau J. (2001) *Memoria e identidad*. Bs As. Del Sol.
- Castel, R. (2004). *Las Trampas de la Exclusión Social. Trabajo y Utilidad Social*. Buenos Aires. Topia Editorial.
- Dejours Ch. (2012), Trabajo vivo. Tomo I. *Sexualidad y trabajo*. Buenos Aires. Topia editorial.
- Dessors D. Guiho B, Marie P. (Comps), (1998). *Organización del trabajo y salud. De la Psicopatología a la Psicodinámica del Trabajo*. Argentina, Lumen
- Dubet F. (2016) *¿Por qué preferimos la desigualdad?*, Buenos Aires. Siglo XXI.
- Durkheim M. (2018) *Las Reglas del método sociológico*. Buenos Aires. Colihue
- Fernández L. (1994) *Las instituciones educativas*. Buenos Aires Paidós
- Fernández, L. M., Nicastro, S., & Ana, S. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*. Buenos Aires.
- Ferro G. (2010) *Degenerados anormales y delincuentes*, Buenos Aires. Marea editorial.
- Filloux J. (1996) intersubjetividad y formación Colección Formación de Formadores. Serie Los Documentos. Facultad de Filosofía y Letras UBA- Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Foucault M. (1975) *Vigilar y castigar*, Argentina. Gallimar
- (2016), *La sociedad Punitiva*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

Frejman V. (2010), Pensar la Educación en contextos de encierro. Tomo 1. *Colección Pensar y hacer la educación en contextos de encierro*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Jelin E. (2002) *Los trabajos de la memoria*. Madrid España. Siglo XXI.

Garay L. (2000) *Algunos conceptos para analizar las instituciones educativas*. Argentina. Publicación de la universidad Nacional de Cordoba.

----- (2015), *Así quien quiere estar integrado*, Córdoba, Argentina. Comunicarte.

Galeano (1989) *El libro de los abrazos*. Uruguay. Siglo XXI.

Garland, D. (2010). *Castigo y sociedad moderna. Un estudio de teoría social*. Madrid. Gedisa.

Goffman, E. (1963), *Estigma. La identidad deteriorada*, Buenos Aires. Amorrortu,

Kaes, R. (1998) *La institución y las Instituciones*. Buenos Aires Paidós

----- (1996) *Grupo y sujeto*, Buenos. Aires. Amorrortu

----- (2004): "Complejidad de los espacios institucionales y trayectos de los objetos psíquicos" En: Revista Psicoanálisis de APdeBA, Vol. XXXVI – Nº 3, Buenos Aires

Lourau, R., & de Labruno, N. F. (1975). *El análisis institucional*. Buenos Aires, Amorrortu.

Pichón Riviere, E. (1980). Teoría del vínculo. Selección y revisión de Fernando Taragano. Colección Psicología Contemporánea. Bs As. Ed. Nuevas.

Quiroga, A. (1998). "Crisis, procesos sociales, sujeto y grupo: desarrollo en psicología social a partir del pensamiento de E. Pichón Riviera". 1 era. Ed, Buenos Aires, Argentina: Ediciones Cinco.

Reinoso M , Rotman S, PejkoVIC C , Scott Melisa Stella M, Pissani D, Altamirano N y Almonacid C (2020) "La integración socioeducativa en Río Gallegos. El caso de la educación de sujetos privados de la libertad", Bienales VI Encuentro de Investigadores, becarios y tesis. Universidad Nacional de la Patagonia Austral.

Reinoso, M. (2010) *La relación escuela comunidad. Instituciones, sujetos y prácticas*. Río Gallegos. PPAIPA.

----- (2016) "La educación como acto político, de fe y de amor". En revista Hermeneutic, Nº15.(2016-2017)

----- (2013). *Supervisores. La Institución. Organización de las funciones supervisoras en el campo de la educación. El caso argentino y la Provincia de Santa Cruz*. Buenos Aires, UNPAedita.

----- (2010) *Compromiso docente escuela pública y educación en contextos de pobreza*, Santa Fe. Homo Sapiens,.

Rotman S y Vega P (2017) "El acto Educativo, como un acto de amor". En revista hermeneutic. N 15, UNPA (2016-2017)

Rotman S, Scott M, Fernandez C. (2018) “la educación de sujetos privados de la libertad. El caso de la provincia de Santa Cruz”. En Bienales del V to encuentro de investigadores, Becarios y tesisistas. UNPA.

Rotman, S., Cornejo, P., Fernández, C., & Martínez, P. (2017). “La tarea de educar y formas de relación y vínculos en una institución educativa de contextos de encierro”. En Revista Hermeneutic. N° 15 (2016-2017).

Rotman, S. (2017) “El Centro socioeducativo juvenil de la provincia de Santa Cruz. Una historia, una construcción de estereotipos y reproducción social. Continuidades y rupturas” En: *Saberes, prácticas y ensayos: experiencias educativas alternativas en Patagonia Austral* Tomo IV de la Historia de la Educación en la Patagonia Austral.

----- (2015) “La educación de sujetos privados de la libertad. El caso de la educación de jóvenes en conflictividad con la ley penal”. En. Revista Hermeneutic. UNPA (2016-2017)

Salinas R. (2006) *El problema carcelario*. Buenos Aires. Capital Intelectual

Scarfo F (2013) Estado, educación y cárceles. En: Revista Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. UNLP. Año 13 / N° 46 - 2016. ISSN 0075-7411

Scarfo F y Perez Lali F (2013) El derecho a la educación en contextos de privación de la libertad. En: *Educación y Derechos Humanos: modelos a construir. Miradas problematizadoras*. Capocasale y Frugoni (coord.). Uruguay. ISBN 9789974841338.

Schlemenson A, (1998), *Análisis organizacional y empresa unipersonal*. Buenos Aires, Paidós.

Schvarstein L. (2002). *La inteligencia social de las organizaciones*. Buenos Aires. Paidós

Sozzo, M., & Somaglia, M. (2017). Prisión preventiva y reforma de la justicia penal. Una exploración sociológica sobre el caso de la Provincia de Santa Fe, Argentina. *Derecho Y Ciencias Sociales*, 1(17), 7-43. <https://doi.org/10.24215/18522971e008>

Sozzo, M. (2009): “Populismo punitivo, proyecto normalizador y “prisión-depósito” en Argentina”. En: Revista Sistema Penal y Violencia, 1, 1, pp 33-65.

Tenti Fanfani E. (2015) *La escuela y la cuestión social*, Buenos Aires. Siglo XXI

Valverde Molina, J. (1991). *La cárcel y sus consecuencias, la intervención sobre la conducta desadaptada*, Madrid, España. Popular S.A.

Zaffaroni E. R:(2017) *Derecho penal humano. La doctrina de los juristas y el poder en el siglo XXI*, Editorial Hammurabi, Buenos Aires.