

La estrategia socioeducativa como nuevo modo de intervención en institutos de menores. Avances y persistencias en las agencias de control social penal para adolescentes y jóvenes

Emilia Alfieri y Ma. Belén Olmos
PECOS, IIGG, Universidad de Buenos Aires

Algunas precisiones teórico-contextuales

Una de las características sociales más destacables de la consolidación del modelo neoliberal y del predominio del capital financiero, es la contracción de la demanda de fuerza de trabajo asalariada, constituyendo así un enorme ejército de reserva devenido en desocupados crónicos y estructurales. Pero con la particularidad de que esta masa de desocupados ya ni siquiera cumple la función de palanca de acumulación del capitalismo, ya ni siquiera se los puede considerar como el reservorio útil de material humano. De este modo, se afianzaron procesos de exclusión social, marginación y desempleo que redefinieron la *cuestión social*. De acuerdo a lo que señala Castel (2006: 413) “el problema actual no es sólo el que plantea la constitución de una ‘periferia precaria’ sino también el de la ‘desestabilización de los estables’”, lo cual no se aprecia como una falla o un fenómeno contingente, sino que es algo propio e inherente al ciclo económico en curso. En esta inclusión en términos de exclusión, la mayoría de las vidas -las de reserva, pero incluso también las activas- transitan por la

precarización laboral, la pobreza e indigencia extremas, y la exclusión ya sea en términos de sujeto político, social o económico.

En este contexto, y como señala De Giorgi (2005), problemas sociales que antes eran tratados a partir del lenguaje de la política son ahora traducidos al lenguaje del derecho o la economía. En este sentido, el desmantelamiento de las protecciones sociales del *Estado providencia* (Wacquant, 2008) permitieron la consolidación de un *Estado penitencia* (Wacquant, 2008) y la aparición de grandes campañas como las de *ley y orden*, *tolerancia cero* y *mano dura*. Dichas campañas fomentan la intervención estatal represiva y punitiva en términos de una “seguridad” que es entendida como los posibles riesgos físicos que se pueden sufrir frente a una “inseguridad” que avanza. Este reduccionismo maniqueo oculta y omite otras formas de conceptualizar la seguridad de modo más abarcativo: seguridad social, económica, laboral, entre otras.

En Argentina, el problema de la ‘inseguridad’ tratada en estos términos aparece en la década del ‘90 con la consolidación del neo-

liberalismo como racionalidad política. Las nuevas formas de organización económico-sociales instauraron relaciones marcadamente desiguales, profundizaron la fragmentación social, siendo -por supuesto- los sectores empobrecidos los más sobrevulnerados. De este modo, el “problema de la in/seguridad se erige (...) como una herramienta privilegiada de gobierno del neoliberalismo” (Ranguigni, 2009:24).

Como toda construcción del imaginario social, este recorte de la ‘inseguridad’ responde a una finalidad, en este caso: la legitimación de la intervención represiva. Es decir, apelando a un clima social de alarma punitiva, los *empresarios morales* (Becker, 1971) –y el eco que éstos tienen en los medios de comunicación– logran instalar un *estado de emergencia securitaria* (Daroqui et. al, 2009) en donde el ‘combate al delito’ –microcriminalidad y desorden urbano– se vuelve prioritario. Siguiendo el análisis propuesto por De Giorgi (2005), quien identifica una transición desde la *sociedad disciplinaria* a la *sociedad actuarial postfordista*, en donde la pretensión resocializadora ha sido abandonada, de lo que se trata es de la *gestión de riesgos*. Tal es así, que el delito es conceptualizado como un fenómeno social normal que debe administrarse dentro de las lógicas actuariales del costo-beneficio. De este modo, el objeto de control ya no será el individuo desviado o la mano de obra díscola, sino los *colectivos productores de riesgo*, y este riesgo no estriba en la comisión de un delito sino en la mera existencia de estos colectivos. Retomando a Garland, Ranguigni (2009: 40) sostiene que “En la Argentina de los ’90 la criminología del otro se apoya fuertemente en la violencia policial, en la utilización del encierro como depósito y en la amplificación de una histeria colectiva frente a la proximidad de ‘los extraños’”.

En este marco, frente al retroceso del Estado social aparece el Estado y su brazo repre-

sivo por excelencia, el sistema penal, el cual como *fenómeno social complejo* (Foucault, 2006) sólo puede ser explicado si se lo incluye en el campo más general del *poder*. Como consecuencia, consideramos que el sistema penal reproduce las asimetrías del *orden social* (Pegoraro, 2006) y las afianza por medio de sus agencias, de este modo “una categoría social encargada del orden sanciona a otra que está dedicada al desorden” (Foucault, 2006: 281). En relación, la selectividad y diferenciación operan como los mecanismos que en un mismo movimiento sirven de instrumento a la dominación y a la custodia del *orden social*. En paralelo a esta entidad legítima de la que ostenta, el sistema penal carga con una trayectoria de fracaso que se visualiza no sólo en la futilidad para resolver conflictos, sino también en su naturaleza estigmatizante y en su capacidad de generar dolor. Tal como dice Christie (1984): administrar penas es administrar dolor.

Dentro de esta *sociedad actuarial*, o *Estado penitencia*, las instituciones totales del sistema penal abandonan la retórica disciplinaria donde la pena, el castigo de hecho, se desprende de cualquier utilidad “re”. En este sentido, el abandono de toda pretensión rehabilitadora “atribuyéndole a la pena una función de pura eliminación del sujeto del contexto social” (De Giorgi, 2005: 57), permite prácticas que se orientan a ‘correr’ a los agentes de la ‘inseguridad’, del peligro, desde el escenario público y social a espacios que se desarrollan como escenarios mudos en donde se teatraliza una intervención que opera como una *ficción eficaz* (Donzelot, 2007).

Entonces, desde esta perspectiva, los institutos de menores operan como la agencia encargada de *neutralizar e incapacitar* a los jóvenes pobres en tanto *población productora de riesgo*. Actualmente en Argentina, la construcción de *clase peligrosa* (De Giorgi, 2005), es decir el sujeto que produce riesgo,

es el colectivo de los ‘menores-pobres’. Esta atribución de identidad permite la cristalización de determinadas características para poder conformar un blanco de las políticas y estrategias de control diferenciado y selectivo, legitimadas por un consenso en base a esa

construcción social. En este sentido, frente a la amenaza de los ‘menores-pobres’ es que se prioriza satisfacer la demanda de *seguridad ciudadana*, y se la problematiza en términos de la creación de un Régimen de Responsabilidad Penal Juvenil.¹

Algunas precisiones sobre la legislación de ‘menores’ en Argentina

La legislación sobre los adolescentes en conflicto con la ley penal no es un tema cerrado, de todas maneras el marco legal vigente que regula la intervención sobre la niñez y adolescencia reside en la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, Ley 26061, promulgada en 2005; y el decreto-ley de la última dictadura, Régimen Penal de la Minoridad, Ley 22278.

La sanción de la Ley 26061, y la consecuente creación de la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENNAF)² –bajo la órbita del Ministerio de Desarrollo Social–, perfilan un nuevo modo de intervención, en tanto *estrategia socioeducativa* que opere como “*la reacción punitiva del Estado al delito cometido por el adolescente*”³ (Gomes da Costa, 1999).

Valoramos la Ley de Protección Integral y la *intervención socioeducativa* como imperativos democráticos que implican el avance en materia de derechos humanos, pero esto no

debe disimular un problema grave como es la violencia inherente al sistema penal en tanto custodia del *orden social* (Pegoraro, 2006).

En este marco es que debe contextualizarse la discusión en torno a dónde fijar la edad de imputabilidad. El nudo gordiano de este debate reside en la baja de la edad de imputabilidad a los 14 años, entendiendo que esto permitiría la extensión de las garantías constitucionales y del debido proceso a dicha franja etaria. La contracara de esto es que las garantías hoy reclamadas para los niños y adolescentes ya son patrimonio de la población adulta desde hace años pero sin que esto modifique la situación: la población carcelaria sigue creciendo, pero sobre todo su composición de clase, las cárceles están llenas de pobres y el 55%⁴ de la población de las cárceles federales está presa sin condena. Retomando una de las principales voces de este debate, Emilio García Méndez (2001) señala que de lo que se trata es de hacer un

¹ Durante el desarrollo de la presente investigación en Argentina se discutía la reforma de la legislación penal de menores. El debate giraba en torno a la baja de la edad de imputabilidad, la derogación del decreto-ley 22.278 y la creación de un Régimen Penal Juvenil. A noviembre de 2009 el Senado de la Nación había dado media sanción al Proyecto del Régimen Penal Juvenil, tramitación que sigue su curso a Cámara de Diputados.

² Junto con esta Secretaría se crea el Consejo Federal de Niñez, Adolescencia y Familia (COFENAF) y la

Defensoría de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes.

³ Esta cita es usada por la SENNAF para definir el concepto de *intervención socioeducativa* en “*Adolescentes en el sistema penal. Situación actual y propuestas para un proceso de transformación.*” Ministerio de Desarrollo Social, Universidad de Tres de Febrero y UNICEF Argentina, Septiembre 2008.

⁴ Fuente: Servicio Penitenciario Federal Argentino. Datos a marzo 2010.

pasaje desde *imputabilidad a responsabilidad*, proponiendo el concepto de *sanción responsabilizante* en tanto posibilidad de resignificar lo actuado por parte del adolescente en el proceso de cumplimiento de la medida.

Asimismo, la propuesta de resignificación de los institutos de menores como *dispositivos socioeducativos de régimen cerrado* es un eufemismo, y como dice Agamben la sus-

titución del sentido literal de una palabra de la que no se quiere hablar, por un eufemismo, ‘por una expresión atenuada’, generalmente produce ciertas ambigüedades en el lenguaje, “*indica los términos que sustituyen a otros que, por pudor o buenos modales, no se pueden pronunciar*” (Agamben, 2002), recordándonos que el origen griego de eufemismo -*Euphēmeîn*- significa ‘adorar en silencio’.

La estrategia socioeducativa como nuevo modo de intervención en institutos de menores

Este trabajo surgió de una experiencia laboral en un instituto de menores de Capital Federal, lo que nos permitió el acceso a su cotidianeidad y, por tanto, el contacto directo tanto con los agentes de la institución como con los jóvenes allí encarcelados. En los seis meses que duró esta experiencia pudimos hacer registros observacionales, entrevistas y recopilar información y documentación de circulación interna y suprainstitucional.

Somos conscientes de que esta experiencia nos enfrentó a un juego de frágil equilibrio entre la posible naturalización de las prácticas institucionales y la interpelación constante de esa cotidianeidad. De todas maneras decidimos recuperar positivamente esta experiencia como modo de superar el principal obstáculo a la hora de investigar las instituciones de secuestro del sistema penal: la dificultad del ingreso a las mismas.

El trabajo de campo, que se llevó a cabo durante la segunda mitad del año 2008, se centró en el Instituto de Menores Bartolomé Mitre.⁵ Este instituto abarca la franja etaria masculina que va de los 13 a los 16 años, quienes formalmente son denominados *adolescentes en*

conflicto con la Ley Penal, o *menores* desde la perspectiva jurídica.

El análisis tanto de la información relevada por medio de las entrevistas, de las observaciones y de las notas de campo, como el análisis documental, fue realizado durante el año 2009, al mismo tiempo que la discusión sobre la edad de imputabilidad de los *menores* centraba la agenda política –pero excediendo las áreas particulares del control del delito–, y mediática en un contexto más amplio de demandas por mayor ‘*seguridad*’.

El diseño elegido para esta investigación fue de corte cualitativo utilizando la metodología etnográfica que nos facilitó múltiples herramientas. Por un lado, se realizaron durante todo el período del trabajo de campo observaciones participantes al interior de la institución, lo que combinamos con entrevistas a operadores educativos y convivenciales, y entrevistas conversacionales con el resto del personal, como así también con los niños encarcelados. Por otro lado, para indagar en el planteo formal cristalizado en la nueva nominación de *dispositivos socioeducativos de régimen cerrado*, utilizamos el análisis de

⁵El nombre de la institución y de los actores se han modificado para preservar el anonimato de los mismos.

contenido y documental a través del acopio, relevamiento y análisis sistematizado y objetivado de los documentos institucionales. El material analizado consistió en normativas, disposiciones, reglamentos, proyectos institucionales, códigos de convivencias, leyes, materiales del Ministerio de Desarrollo Social y de la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENNAF), entre otros.

El nudo de nuestro trabajo se centró en la problematización respecto de cuál es la función real que cumplen los institutos de menores en su objetivo de intervención sobre la niñez y adolescencia infractora de la Ley Penal. Para esto, intentamos dilucidar la relación, ya sea en términos de continuidad, tensión o ruptura, entre lo que se plantea formalmente a través de la resignificación de los institutos de menores como *dispositivos socioeducativos de régimen cerrado*,⁶ y la forma en que esto se plasma en el desarrollo cotidiano de la institución. Considerando las prácticas no como el reflejo idéntico de lo pautado, sino que “*El fenómeno social (...) tiene parte de hecho y parte de ideal, de norma*” (Mauss, 1974:13) es que buscamos esbozar la relación entre lo que se dice con lo que se hace, las reglas con las razones.

Partimos del supuesto de que son instituciones de encierro orientadas, formalmente, al ideal resocializador, centradas en el *eje socioeducativo* como modelo de la intervención sobre la niñez y la adolescencia, pero que en la realización práctica fracasa. Esto sucede no sólo por la forma de administración y gestión de la política de encierro, sino principalmente por la contradicción inherente que esto significa en el marco de una *institución total* (Goffman, 2007). Retomando la idea foucaultiana

de que este fracaso tiene efectos ‘positivos’ –productivos– (Foucault, 1996), en tanto permite reencauzar los efectos materiales de las prácticas institucionales para cumplir con otros objetivos que se encuentran solapados por los formalmente proclamados desde la voz institucional, es que nos cuestionamos acerca de la finalidad real del Mitre.

Como hipótesis de trabajo, nos planteamos tres posibles funciones que podría desempeñar el instituto –agencia de control social, asistencial o medida de seguridad ciudadana– que se entreveran, haciéndose visibles por momentos, y de manera fragmentada, según el abordaje que se haga del sujeto-objeto penado. Por un lado, si lo abordamos como parte del sistema penal, los institutos de menores son un eslabón más de la cadena de agencias de control social penal, una cárcel de menores. Intervienen frente a una infracción de la ley, presentándose entonces el encierro como la pena correspondiente. Si lo abordamos desde el plano político, vinculado a una gestión particular de la intervención, o más precisamente al nivel institucional, los institutos intentan cumplir un papel de “*promoción social de la niñez y juventud injustamente marginada*” (Miguez y González, 2003: 208), que en realidad no pueden desempeñar por ser, justamente, una *institución total*. Y por último, si pensamos qué papel cumple en el imaginario social, se puede definir como una medida de seguridad ciudadana, porque el encierro de los menores suele ser un recurso al que apela el discurso del sentido común y que capitaliza el sector político.

En este marco situamos nuestro análisis trabajando de modo paralelo en dos planos necesariamente interrelacionados. Por un lado,

⁶ Aceptación con la cual se resignifican los institutos de menores a partir del proceso que se inicia con la sanción de la ley 26.061 y la creación de la Secretaría Nacional

de Niñez, Adolescencia y Familia, que propone formalmente la intervención en la niñez y en la adolescencia desde un eje socioeducativo.

el plano de lo normativo donde rastreamos las huellas de la noción de la *intervención socioeducativa* en la documentación formal que prescribe ya sea el funcionamiento de la institución en particular, como así también el modo de intervención sobre los niños y adolescentes desde una perspectiva más en general. En esta misma dimensión, nos pareció relevante dilucidar las implicancias de este desarrollo teórico como auto-justificativo del encierro.

Instituto de Menores Bartolomé Mitre: un estudio de caso

a. La intervención socioeducativa en el Mitre

Como señalamos más arriba, el modo de intervención que se perfila en el marco de la nueva legislación, consiste en las *medidas socioeducativas*. Estas modificaciones son plasmadas por la SENNAF en su publicación '*Adolescentes en el sistema penal. Situación actual y propuestas para un proceso de transformación*',⁷ donde se las contextualiza dentro de un proceso más general de cambio, que refiere a un cambio de gobierno, un cambio cultural, de resignificación y reformulación de las políticas sociales, que permitirían a su vez, cambios intrainstitucionales.

Su propuesta de intervención integral reviste una finalidad *socioeducativa*, en tanto que se la considera una *reacción punitiva por parte del Estado*, como así también una contribución al desarrollo del adolescente como persona y como ciudadano: "*estimular en los jóvenes incluidos su capacidad de ejercer derechos, de respetar los derechos de los otros y de asumir obligaciones que les*

Por otro lado, más ligado al trabajo de corte etnográfico, desarrollamos una descripción del instituto de la forma más exhaustiva posible, focalizando en la materialidad de la institución, en las prácticas que en ella se desarrollan, en los actores involucrados e incluso en las percepciones que los actores tienen de sus propias prácticas.

permitan llevar adelante un proyecto de vida ciudadano." (SENNAF, 2008: 21).

Al respecto de la *intervención socioeducativa*, la SENNAF retoma la definición de Antonio Carlos Gomes da Costa. Este autor supone como clave de la intervención -orientada a la formación de la persona y el ciudadano- el hecho de que "*Es de ese enfrentamiento con la propia realidad, de la evaluación de sus actos y de sus consecuencias sobre el medio social y, en especial, sobre sus víctimas, que nace la conciencia acerca de la propia responsabilidad*" (Gomes da Costa, 1999).

Si bien nuestro objetivo dista de ser un debate acerca de las concepciones pedagógicas más generales del autor, lo que él conceptualiza como *pedagogía de la presencia*, retomamos los aportes particulares de los que se vale la SENNAF, tratando de desentrañarlos en su efectividad e implicancia a nivel discursivo al ser utilizados como justificativo del encierro.

Entonces, consideramos que esta concepción responsabilizante tiene como trasfondo

⁷ Vale aclarar que, como figura en la bibliografía, la autoría de esta publicación es repartida. Pero para este trabajo, incluso por una cuestión de legibilidad del

texto, lo nombramos acotadamente como si fuese la voz de la SENNAF.

una *matriz contractual* (Castel, 2006) en donde se supone que el niño/adolescente, que actúa sopesando costo-beneficio, con su delito rompe el pacto social. En estos términos, el autor plantea a la vida social no como el simple *aglomerado de soledades* (Gomes da Costa, 1995), sino como un entramado más complejo en donde la socialización no implica la simple internalización de las normas sino un compromiso con exigencias. Es así que, si el adolescente decide delinquir, ahora puede decidir tomar conciencia y responsabilizarse de sus actos. Es decir, se plantea un educando *–adolescentes en dificultades–* como fuente de iniciativa, de compromiso y de libertad, en tanto sujeto activo del proceso que pueda responder por su acto, proceso que el autor considera de *“elevado tenor pedagógico-social”* (Gomes da Costa, 1999).

En paralelo a su dimensión pedagógica, este concepto alude a una complementariedad con la dimensión jurídica, es decir, que es reconocido como un castigo al delito cometido por el adolescente. Y esta naturaleza coercitiva no entraría en contradicción con su naturaleza pedagógica. Sin embargo, dudamos de que sea posible una síntesis entre castigo y aprendizaje, de que se pueda penar educando, o educar penando.

Gomes da Costa hace una analogía entre la transgresión deliberada de una norma, ya sea en la vida familiar o escolar, frente a la cual el adulto reacciona sancionando al niño, lo que conlleva a su responsabilización; y la transgresión de una norma social, donde el que reacciona es ahora el sistema de administración de justicia. Este pasaje directo que hace el autor desde la familia al ámbito de la sociedad, supone una concepción abstracta y universal del sujeto involucrado, dejando por fuera

cualquier tipo de complejidad socio-histórica en la que se inscribe la vida de los sujetos. Incluso, en este juego de abstracciones, se desdibuja la ontología de la ley, ya que no se la piensa como un verdadero instrumento de dominación de una clase sobre otra, sino como la consecuencia del pacto social que el joven decidió transgredir. Al decir de Foucault (2008) la ley, el poder de castigar, no nace de la filosofía jurídica, sino de las batallas reales que preceden a la formación del Estado.

El eje socioeducativo se desprende del principio de especialización señalado por la Convención de los Derechos del Niño, que revaloriza un ámbito administrativo y personal especializado en la problemática como responsables de esta intervención.

Siguiendo en esta línea de especialización, se propone un proyecto institucional como material de lineamientos generales útiles para todos los Dispositivos Penales Juveniles dependientes de la SENNAF. Estos dispositivos son entendidos como una *“modalidad particular de organización de las intervenciones del Estado”* (SENNAF, 2008:38), incluyéndose tanto los *residenciales* como los de *acompañamiento y supervisión en territorio*.

El proyecto institucional de la SENNAF presenta como objetivo principal *“la generación de aprendizajes y experiencias que permitan fortalecer el pleno ejercicio de la ciudadanía”*, para lo cual resulta imprescindible *“instalar en los agentes la idea de que la medida de privación de libertad no implica la pérdida de ningún otro derecho”*. Entendemos que esta consideración, como parte de la normativa institucional, intenta dar cuenta de que al interior del dispositivo no se contempla la vulneración de los derechos de la *“población usuaria”*,⁸ sin embargo no puede dejar de

⁸ Nótese la calificación de la población como *“usuaria”*, como si se estuviera hablando de un bien o un servi-

cio utilizado o usufructuado a partir de una decisión propia.

señalarse que entienden que la sola privación de libertad de los niños y adolescentes se constituye como una violación a sus derechos (de ahí la referencia a “ningún otro derecho”) y que intentan romper con una concepción ya formada de la institución resignificándola como espacio necesario para la protección y fortalecimiento de los derechos de niños y adolescentes. Esta afirmación, junto con otras más, va a convertirse en “el caballito de batalla” con el cual se justifica a lo largo de todo el texto del proyecto institucional la existencia de estos dispositivos, entendiendo este lugar como un espacio en el cual el niño/adolescente se encuentra protegido, permitiendo “un cambio cualitativo” que no sería en lo absoluto posible si se encontrara fuera de esta institución.

Este proyecto institucional, en tanto busca constituirse como un marco normativo y ordenador de las prácticas que se desarrollan al interior de los dispositivos socioeducativos, presenta un “concepto ordenador” que por su carácter operativo permitiría guiar todas las acciones que se realicen en el ámbito de la niñez y la adolescencia. Este concepto es el de ‘binding’, el cual se desprende del lenguaje de programación y que hace alusión a la asociación de valores con identificadores. Su traducción al español significa *ligar, unificar* y en consideración de los autores del proyecto “*resulta útil porque [...] considera que el principal problema –y el que lleva a caer o*

reincidir en las situaciones de carencia– es la fragilidad del lazo social de la persona con su entorno socio afectivo”.

Es importante dar cuenta de que la referencia a la fragilidad del lazo social, como fuente de las problemáticas que colocan a la niñez y a la adolescencia en el ojo de la tormenta, sin ninguna contextualización que dé cuenta de su inscripción en un orden social capitalista, el cual genera formas particulares de lazos sociales de acuerdo a las relaciones de producción en las que se asienta, relativiza la existencia de problemáticas estructurales volviéndolas un problema individual que, quizás, tenga que ver con las dificultades propias de adaptarse al sistema. De esta manera, “*el sujeto está ‘desconectado’ de la red de intercambios”*.

En un nivel más concreto, el proyecto institucional propio del Mitre, traduce el eje *socioeducativo* como un “*marco institucional que debe ser fundamentalmente reparatorio*”, pensando el pretendido cambio cualitativo como “*un aprendizaje y una experiencia que marque una diferencia, que le deje una huella positiva, no un paréntesis, un tiempo suspendido*”. De esta manera, recupera el espíritu de los tratados internacionales y el paradigma de la protección integral definiendo a la institución como una organización educativa con un fin político: forjar “*sujetos de derechos (...) y generar condiciones para el efectivo ejercicio de la ciudadanía*”.

La población cliente del Mitre

El Instituto Bartolomé Mitre aloja un promedio de 40 varones entre 13 y 16 años,⁹ todos calificados como *adolescentes en conflicto con la ley penal*. Según datos de elaboración propia

en base a registros obtenidos, el promedio de jóvenes encarcelados en el transcurso de 61 días registrados fue de 37, pero la cantidad total que transitó por la institución fue de

⁹ Hasta noviembre de 2008 alojaba sólo a la población inimputable, de 13 a 15 años.

117. Esto nos indica que el tiempo de permanencia no es muy prolongado, la mayoría de los jóvenes permanecieron en la institución entre 2 y 15 días, aunque no es despreciable el porcentaje que permanece por más de dos meses. En esta última categoría se ubica el 6% de la población, que fuera de contexto puede ser un porcentaje menor, pero teniendo en cuenta que nos referimos en su mayoría a la franja etaria no punible, para la cual el encierro se presenta como una medida excepcional, este dato pasa a ser relevante. También es válido aclarar que por el recorte temporal de los registros con los que estamos trabajando –61 días– hay varios casos que exceden este tiempo sin tener la información precisa. Más allá de estas limitaciones metodológicas, si agregamos que la mayoría de los entrevistados dijo que el tiempo promedio de encierro es de 2 meses, esta categoría toma otra dimensión. En este mismo sentido, no tenemos registros, pero podemos afirmar por nuestras observaciones en la institución, que hay casos de encierro prolongados por más de 7 meses.¹⁰

De nuestros registros también se desprende que durante este tiempo, se produjeron 14 reingresos, lo que representa un 12% sobre la población total. Un dato a destacar, es que el promedio de tiempo entre la salida y el reingreso fue de 16 días.

“el después, la salida de los pibes, que es la parte de la cual debieran ocuparse los trabajadores sociales... no era uno de los fuertes del trabajo de la SENNAF, por decirlo de alguna manera. Cuando estás en la

calle estás por las tuyas, me parece que el concepto es más o menos ese, ‘te acompañamos, te acompañamos, te acompañamos’, vas a un hogar si tenés algún problema de falopa o algo...y cuando salís a la calle te mandamos a una escuela, algo, punto...ya está... ahí nos olvidamos de nuevo...hasta que robás una farmacia...qué sé yo...” [operador socioeducativo]

La característica fundamental de la población del instituto es que son chicos en *situación de calle*. Esto refiere a la no inserción dentro del sistema educativo, ni del mercado laboral, ni de un círculo familiar, pero sobre todo define a este grupo como privado de un hogar. Son chicos que viven en la calle, y ‘*paran*’ en lugares públicos tales como Retiro o Constitución. El proyecto institucional hace referencia a esta situación como parte del *perfil* de los jóvenes, a quienes caracteriza como desprotegidos, provenientes en un 95% de familias vulnerables, de las cuales el 65% ó 70% pertenecen al conurbano bonaerense, inscriptas en un contexto social y familiar de pobreza e indigencia. Como lo describe un entrevistado:

“son el lumpen proletariado mismo, son la exclusión, están caídos del tarro...” [operador socioeducativo]

El Proyecto Institucional nombra el problema de la pasta base, pero sólo a modo de ejemplo, es decir, no le da la jerarquía que realmente tiene, en tanto la gran mayoría de la población tiene problemas de adicción al *paco*.¹¹ Esto repercute en su estado de salud,

¹⁰ Consideramos esto como la riqueza de la observación etnográfica, en tanto que nos permite el acceso a dinámicas sociales que usamos como datos agregados de la estadística, ‘bases documentales relativamente sólidas’ que nos permitan realizar conjeturas e hipótesis (Míguez y González, 2003).

¹¹ El *paco* es una droga elaborada a partir de los residuos

de la cocaína, procesada con querosén y ácido sulfúrico. Esta droga es conocida como la droga de los pobres, ya que es amplia, aunque no exclusivamente, consumida por los sectores sociales más bajos, debido a su bajo costo. Una característica es que su dosis produce un efecto muy intenso pero muy corto, por lo que tiene un poder adictivo enorme.

en general los chicos ingresan a la institución con bajo peso y en algunos casos con serios problemas de desnutrición.

"el problema que tenemos nosotros es que la mayoría de estos pibes fuman paco, y vienen destruidos, son un esqueleto de piel. ¿Vos viste los casos de paco?"
[operador socioeducativo]

El Mitre: un eslabón más del *continuum* institucional

Consideramos a los *centros socioeducativos de régimen cerrado* dependientes de la SEN-NAF como un *continuum* (Foucault, 2007) institucional que el joven irá transitando en su *carrera* (Becker, 1971) de delincuente. Es sólo cuestión de edad saber en qué instituto se encuentran en cada momento, es así que la carrera se inicia en el Mitre, pasando por los otros institutos y, "*hasta Olmos no paro*", como dicen los internos.

El modo absorbente del entramado interinstitucional se visualiza en el hecho de que tanto el personal como los internos pasan de un instituto a otro, y casi siempre dejando en otros institutos amistades e incluso familiares. Es en este sentido que podemos pensarlo como una *fábrica de delincuentes* (Foucault, 2006).

Por otra parte, Goffman (2007) plantea que al momento del ingreso a una *institución total* se produce un proceso de *desculturación* por una serie de *mortificaciones del yo* para una posterior reorganización personal. Pero siguiendo nuestro análisis, en este caso no llega a haber *desculturación*, sino que los jóvenes

ya vienen con el estigma de '*pibe chorro*' y en la institución se afianza.

"Hay chicos que, por ejemplo, tienen el padre en Olmos, la madre en Ezeiza, a un hermano no sé donde, y al otro lo mató la policía, o sea que su forma de vida es robar y es difícil sacarlos. Son chicos pero tienen que mantener el traje de pibe chorro, porque sino acá adentro es como que no sirven." [operador socioeducativo]

En cuanto a las posibles *mortificaciones del yo* podemos mencionar la prohibición del cigarrillo, la prohibición del uso de lenguaje '*tumbero*',¹² el despojamiento de las pertenencias y el uso de ropa común de la institución. Sin embargo, es destacable la ausencia de un tratamiento de adicciones:

"Dejan el paco, y comen. Ese es el tratamiento que tienen. La primera semana duermen. Vos los llevas a la escuela y se duermen en el piso, pero no les decimos nada porque ya sabemos que es eso. Después de a poco empieza a limpiarse..." [operador socioeducativo]

Las instalaciones del instituto Bartolomé Mitre

El edificio del Instituto Bartolomé Mitre es una construcción grande que ocupa prácticamente tres cuartas partes de la manzana, pero

actualmente el espacio utilizado es menor a la capacidad del edificio. Esto se aprecia al ver espacios tapiados o cerrados con cemento, sa-

¹² Expresiones y palabras propias de la vida en la cárcel.

bemos que hay una serie de pabellones que no están en uso y a los que no se tiene acceso.

En la planta baja se encuentran las oficinas administrativas, los gabinetes del equipo técnico, dos oficinas de guardia, la salita de requisas, el *casino* y el vestuario de la guardia, un salón de usos múltiples, la sala de juegos, el lavadero, economato, el comedor, la cocina, y el depósito de mantenimiento. También en este nivel se encuentra el espacio abierto con el que cuenta el instituto: un patio con una cancha de fútbol, una pileta, y un gimnasio cerrado.

En el primer piso, que podemos dividirlo en dos alas, se encuentra por un lado la escuela y por el otro, el sector de enfermería (odontología, nutricionista, médico) y la *ropería*.

Finalmente, el tercer piso es el “área convivencial”, es decir, donde se encuentran los pabellones –sectores– que son cuatro, más un quinto que se diferencia tanto por su construcción como por su función. Los primeros cuatro pabellones son rectangulares, con ventiluces en la parte superior de las paredes, y puertas de hierro que se cierran del lado de afuera. Al costado del ingreso está el baño/vestuario. Tienen las camas enfrentadas, según la cantidad de chicos que estén alojando en ese momento, un televisor, y algunos tienen radiograbador.¹³ El criterio de división de la población en los diferentes pabellones, es la edad. A diferencia de los demás, el quinto sector funciona como lugar de ingresos y/o de castigos, *sala de reflexión*. Tiene primero la sala común y el baño, y luego un pasillo con tres celdas. Las celdas tienen rejas, y una o dos camas. Al fondo, hay otra puerta de rejas, que nos conduce a lo que se conoce

como “*el 5*”, que es el buzón, donde quedan “*engomados*”¹⁴ los menores. Este lugar es un rectángulo completamente vacío, con una puerta maciza, sin ventanas.

En cuanto a la limpieza, hay personal contratado a tal fin que limpia a diario la mayor parte de la institución y los espacios comunes de más uso. Sabemos que esto no sucede con los lugares frecuentados por los jóvenes, tales como los pabellones, la sala de juegos y el gimnasio, siendo en estos casos la limpieza responsabilidad de los internos.

A la vista, el estado general del edificio es bueno, se observan las paredes pintadas en colores vivos, y en el salón de usos múltiples –lugar donde se realizan las visitas– hay un mural pintado por los jóvenes referido al 24 de marzo de 1976, y carteles que refieren a la educación como práctica para la libertad. Como señala Goffman, esto “*no prueba que se estimularan las aptitudes artísticas de todos, ni que el ambiente despertara la capacidad creativa de todos*” (Goffman, 2004: 111), pero decora el lugar más visible de la institución. Así también, en la escuela se pueden apreciar las fotos de actividades escolares compartidas con las autoridades y personal de la guardia, retratando un ambiente de ‘unidad’.

El edificio presenta problemas de infraestructura recurrentes, tales como baños fuera de servicio, inundaciones que provocan el afloramiento de aguas servidas en el espacio de la escuela, la falta de agua y en algunos casos de agua caliente. Otro problema importante es la falta de calefacción en invierno, ya que la mayoría de los radiadores están fuera de servicio, y se complica más aún por la falta o rotura de vidrios en varias ventanas.

¹³ El sector 4 tiene como agregado una mesa y un banco de cemento, con una pequeña pared, de unos 50 cm. de altura, que divide la zona de las camas.

¹⁴ Refiere al encierro en el calabozo, el buzón.

Un día en el Mitre

El día comienza a las 7:30 hs de la mañana cuando los jóvenes son despertados por el personal de guardia. A las 8 hs bajan a desayunar en dos tandas de dos dormitorios cada una, y a las 8:30hs. se reúnen en el salón de usos múltiples para el izamiento de la bandera. Luego suben a la escuela, donde permanecen hasta las 11:30 hs. A esta hora vuelven a los dormitorios por un espacio de tiempo de 30 minutos, y luego, al igual que en el desayuno, bajan a almorzar en dos tandas. Una vez finalizada la comida, a las 13 hs aproximadamente, regresan a los sectores.

A la tarde, entre las 14 hs y las 17 hs, se desarrollan, para aquellos que quieran participar, los talleres en el sector de la escuela y el momento de recreación en el patio. Una vez

más, cuando éstos finalizan suben a los dormitorios por 30 minutos, para después bajar a merendar. Luego permanecen en los sectores por algunas horas, momento que los jóvenes destinan a mirar televisión, escuchar música, etc. También es el momento del aseo. A las 20 hs bajan al comedor para la cena, la cual es la última actividad. Luego, se duerme.

“y el resto de lo que funciona, funciona como toda institución total medio más o menos...medio en los tiempos y las formas que la institución permite, quiero decir, las clases tienen una franja horaria...depende...depende de cuánto tiempo tengamos, depende de si podemos bajar a los chicos, depende...de cuánta guardia haya y...no hay mucho más.” [operador socioeducativo]

El día más esperado: la visita

Los miércoles y los domingos son los días de visita, lo que implica que los jueves y los lunes sean días con una intensidad especial, ya sea por haber recibido visitas, lo que implica una exaltación de los ánimos, o la frustración por no haberlas recibido. De todas maneras éstas no son frecuentes, y esto se debe a que no son chicos inscriptos en un círculo familiar que esté presente o, en el caso de que lo esté, viven lejos y el viaje implica un gasto que no pueden costear o un tiempo que no pueden destinar.

Como ya dijimos, uno de los objetivos que se propone la institución es el desarrollo de relaciones vinculares familiares, pero esto encierra una contradicción en sí misma, por un lado porque como venimos diciendo, los internos son chicos en *situación de calle*, alejados de sus familias desde edades más tempranas todavía, y sobre todo porque, como plantea Goffman (2004), hay una fricción entre la vida familiar pretendida y la vida solitaria que impone la institución.

El horario de visita es de tres horas aproximadamente, y pueden ingresar los familiares directos y en el caso de que el visitante sea menor debe estar acompañado por un adulto o contar con una autorización. Las visitas se realizan en el salón de usos múltiples, contando solamente con los bancos de cemento que están empotrados en la pared y que no permiten un contacto cara a cara por la disposición a la que obligan, uno sentado al lado del otro.

Para ingresar, los familiares son requisados –también los objetos que ingresan– por el personal de guardia en la salita dispuesta para ese fin. Sólo se puede ingresar alimentos y bebidas, los cuales deben cumplir con ciertos requisitos, como por ejemplo: las bebidas deben ser transparentes, igual que los caramelos, no están permitidas las galletitas con membrillo, etcétera.

‘Funcionamiento discordante’: la heterogeneidad a nivel de las prácticas

La cotidianeidad del instituto está prescripta por el proyecto institucional mencionado más arriba. De este proyecto se desprende una intención de coordinar de manera articulada los diferentes agentes y sus diferentes funciones en torno al objetivo institucional que opera como auto-justificativo del encierro: la *estrategia socioeducativa*. Entonces, pareciera que si se lograra esta coordinación de los diferentes ámbitos de la institución, pretendiendo un abordaje holístico de la problemática del joven, la institución funcionaría como un todo aceitado y hermanado.

A fines expositivos, describimos y analizamos esta estrategia organizacional de acuerdo al rol y/o función que cada área desempeñaría en la *estrategia punitiva-pedagógica*, considerándolas como las distintas dimensiones

del *abordaje integral*. Pero, como ya anticipamos, las prácticas no son el fiel reflejo de las normativas, por tanto, desde nuestra perspectiva, el *abordaje integral* pretendido por la institución opera como ‘*funcionamiento discordante*’, en tanto discurso que apela a la unicidad de lo normativo pero que se manifiesta de manera contradictoria en la realidad. Aunque retomando a Foucault (1996), esta contradicción puede leerse como un reencauce de los efectos materiales de las prácticas de la institución que no se condicen con las finalidades declaradas de la misma, hacia otras finalidades no explícitas pero que de todos modos son útiles a la lógica de la institución. Buscando la orientación de este reencauce es donde se produce la fisura por la que transita nuestro análisis.

1. Personal de seguridad: la guardia

Como toda *institución total*, y el Instituto Bartolomé Mitre no es la excepción, la cotidianeidad se desarrolla de acuerdo a una programación rigurosa, y siempre bajo la vigilancia y compañía de los mismos actores, guardias y demás internos respectivamente, (Goffman, 2007) Es en esta dinámica que el personal de la guardia adquiere un papel protagónico, lo que incluso se vislumbra en el proyecto institucional como una limitación para la *estrategia socioeducativa*, la cual es problematizada como la necesidad de “*otra distancia en la relación entre el joven y el empleado, que ayude a una mayor tolerancia mutua*”. Pero este imperativo, por las necesidades funcionales de la institución tiene poco margen de realidad. Por ejemplo, en el reglamento de conviven-

cia se prescribe una serie de funciones de la guardia –con respecto a la higiene, la ropa, el ingreso y el orden– que inevitablemente lo mantienen ligado a los internos.

En el proyecto también se plantea como necesidad frente a este nuevo *paradigma socioeducativo* que el ‘*cuerpo especial de seguridad y vigilancia*’ internalice la política “*golpe-cero*”. Según nuestras observaciones, no son frecuentes las gorpizas ni malos tratos físicos, lo cual no quita el nivel de violencia que circula en los modos de relacionarse. Suponemos que si hay algo que se internalizó es el miedo a las medidas que la dirección pueda tomar contra el *empleado*.¹⁵ Igualmente, nuestra experiencia en la institución nos señala que estas medidas no son de temer

¹⁵ Expresión utilizada al interior del instituto para denominar al personal de seguridad.

por ellos: o se reubica al empleado en otra institución, o aún en otra parte de la misma institución. Es el carácter de estas medidas lo que impide la denuncia por parte del joven, ya sea por temor a las reprimendas del resto de los empleados de seguridad, o porque el *continuum* (Foucault, 2007) institucional supone volverse a encontrar.

Goffman (2007) presenta a la relación inter-nos-personal como una oposición, con sus be-moles, de estereotipos hostiles. Sin embargo, en este caso consideramos que esta relación es un poco más compleja, en la que los estereo-

cioeducativa:

los operadores educativos y convivenciales

A partir de la implementación de la *estrategia socioeducativa* se hizo necesaria la incorporación de un nuevo agente que encarnara la nueva '*gestión*'. En un primer momento se incorporaron operadores educativos y convivenciales, cuyas funciones no se encontraban exhaustivamente delimitadas sino que, el rol que venían a cumplir era instalar la presencia de un nuevo sujeto que ocupara espacios hasta ese momento hegemonzados por la guardia.

Entonces esta incorporación produjo, inevitablemente, tensiones con otros trabajadores de la institución. Los guardias vieron esto como un desplazamiento de sus funciones, y los antiguos operadores convivenciales vivieron de hecho este desplazamiento, siendo removidos a otros ámbitos, relacionados en definitiva con el trabajo del personal de seguridad, o sin función en absoluto. Esto es un claro ejemplo del '*funcionamiento discordante*' entre los diferentes ámbitos de la institución, que expresa la existencia de diversas *capas geológicas* (Míguez y González, 2003) acumuladas en el tiempo y a lo largo de sucesivas gestiones institucionales.

tipos no son tan disímiles como parecen, en tanto comparten lugar de procedencia, gustos culturales, lenguajes, e incluso experimentan casi con la misma intensidad el *encierro*: los guardias por lo general hacen turnos laborales de 48hs. por 24hs. de franco. Entonces, más allá de las prescripciones normativas, el 'estar más adentro que afuera' los posiciona como la compañía permanente, entre quienes se establecen relaciones de diverso tipo, de oposición pero también de afecto.

2. Representantes de la intervención so-

En este sentido, los operadores educativos comenzaron a desempeñar el acompañamiento de los internos en la escuela. Y los convivenciales a ocuparse del acompañamiento en los *sectores* (pabellones de convivencia), ya sea encargándose de la higiene, organizando juegos y actividades recreativas, entre otras.

"El término era operador educativo, que ahora no se llaman más, ahora son socioeducativos. Porque a los chicos que estaban haciendo un trabajo distinto, que eran los operadores convivenciales, que hacían más trabajo de piso, que tenía más que ver con la 'ludicidad' los quieren arrastrar al trabajo más inmediato también." [operador socioeducativo]

Como nos contaba este operador, con el tiempo estas dos funciones se fueron aunando en la figura del *operador socioeducativo*, ocupándose todos de las mismas actividades:

"antes estábamos bien diferenciados por el trabajo que hacíamos cada uno. Los educativos estábamos más metidos en la escuela; los convivenciales en los sectores. Ahora se desdibujó eso y están, estamos tratando de ser todos operadores socioeducativos,

que tratamos de hacer todos los trabajos en diferentes sectores: los que están en la escuela empezar a trabajar en la parte de los sectores, los que están en los sectores en la parte de la escuela, los que están

en ropería igual. (...) Estamos tratando de rotar todos por todos los lugares para conocer bien el trabajo.”
[operador socioeducativo]

3. El corazón de la intervención socioeducativa: la escuela

La educación es la actividad central en el marco de la *estrategia socioeducativa*. Por la mañana, se desarrolla la escuela formal y por la tarde, los talleres en un plano educativo no formal.¹⁶

Como toda escuela, busca construir sujetos de conocimiento, planteándose como una actividad obligatoria –política de deserción cero–, que particularmente dentro de la institución, como señala el proyecto institucional, persigue “*normalizar la vida del joven en torno a sí. Propiciar la inclusión positiva (...) y articular con las instituciones escuela que incluirán al joven luego de su derivación*”.

La escuela está organizada en base a un convenio que tiene la SENNAF con el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, es decir que funciona dentro del Instituto Bartolomé Mitre el anexo de una escuela. Este convenio establece la concurrencia de maestros de la escuela tres días a la semana, mientras que los dos días restantes se organizan con talleres dictados por maestros de la SENNAF.

Los días que funciona la escuela con los maestros de ciudad, se divide en los tres ciclos de primario, más secundaria. En suma: dos grados de primer ciclo, uno de segundo ciclo, uno de tercero y uno que agrupa a todos los chicos de secundaria en general.

Según lo pautado, la hora de clase comienza a las 8.30 hs, con tres bloques de 50 minutos y dos recreos de 15 minutos cada uno, terminán-

dose las actividades a las 11.30 hs. Aunque, cómo en toda *institución total*, estos horarios son relativos, ya que dependen de como se presente el día, es decir, si ha ocurrido algún hecho particular con los chicos, si los horarios anteriores se cumplieron, si ha habido algún inconveniente con la infraestructura, entre otros.

La escuela se divide organizativamente en dos áreas. Por un lado, lo escolar propiamente dicho, a cargo del director y el cuerpo docente, y por otro lado, lo que hace a la organización de la escuela *dentro* del instituto. Es importante destacar que ésta es una institución dentro de otra institución, una escuela dentro de un instituto de menores. Es así que en última instancia quienes garantizan el desarrollo y el funcionamiento a horario es el personal de guardia. De hecho, hay dos guardias pura y exclusivamente dedicados a esta función.

Formalmente la escuela se propone como una actividad obligatoria, todos los chicos deben concurrir, pero esta disposición no siempre se cumple. Por supuesto que los chicos que están enfermos, en reposo o van a comparendo no concurren. Pero tampoco lo hacen los chicos que por algún motivo están *guardados*: ya sea los que están *engomados*, es decir los castigados que están en “el 5” (celda de castigo y aislamiento); o los que están *refugiados*, quienes no pueden estar en contacto con los otros chicos. Asimismo, una

¹⁶ Educación no formal refiere a aquellos aprendizajes no enmarcados en la currícula obligatoria de la enseñanza primaria oficial.

excepción, que ya pasa a ser regla, son los casos de chicos que no concurren a clase por algún acuerdo -informal- con el personal de seguridad: el *privilegio* –como en otros casos el cigarrillo– consiste en quedarse limpiando los *sectores* y no bajar a la escuela.

“a mí me costó dos meses darme cuenta que no bajaban todos los chicos a la escuela, más o menos... a la escuela bajan todos aquellos que no tengan alguna razón para no bajar, por ejemplo... si hay que limpiar los pisos, y vos sos amigo del guardia, puede ser que no bajes... (...) // E: Que los chicos bajen a la escuela ¿de quién depende? // R: ...legalmente de la dirección, realmente, como casi todo lo demás en un instituto cerrado, de la guardia...” [operador socioeducativo]

4. Equipo técnico

En la institución trabajan psicólogos y trabajadores sociales que conforman el denominado equipo técnico. Cada interno tiene asignado un psicólogo y un trabajador social que llevan su caso realizando un primer informe de diagnóstico y luego informes semanales según prescribe el proyecto institucional. Según éste su función estriba en la asistencia integral: promover en los jóvenes el desarrollo de su autonomía, de nuevos recursos comunitarios y vinculares-familiares, educarlos para el ejercicio ciudadano, y estimular su potencial creativo y laboral, entre otros. A nuestro entender, la institución personifica en estos profesionales los alcances de la *estrategia socioeducativa*.

Pero en la práctica esta asistencia se percibe fragmentadamente. Por un lado, el acompañamiento se reduce a citas que los jóvenes tienen con los miembros del equipo técnico en sus gabinetes, o en el salón de usos múltiples. No hay un acercamiento al espacio convivencial ni escolar, e incluso el horario de las citas se

Retomando el objetivo formal de la escuela, otro punto de fricción que observamos es lo referido a la vinculación con otras escuelas al momento del egreso del interno. Por un lado, porque es una articulación que en lo concreto no existe, al momento de su egreso, la mayoría de los chicos son derivados a colonias de las que se van antes de llegar. Y por otro lado, y más grave aún, porque estos objetivos no fueron pensados en base a una caracterización real de la población-cliente de la institución.

“Cuando caen acá, generalmente no están yendo a la escuela. Ya te digo, la mayoría están en situación de calle.” [operador socioeducativo]

superpone con el horario escolar. Es decir, estos espacios fundamentales en la cotidianeidad de los internos, ya sea por el tiempo que en ellos permanecen o por la importancia asignada desde lo *socioeducativo*, son despreciados por parte del equipo técnico.

“yo a los sectores subía siempre con mis compañeros a hacer juegos, a charlar, es el mejor lugar donde mejor los conoces a los pibes, es donde ellos se abren, te cuentan su historia.” [operador socioeducativo]

Esta tensión entre la práctica y lo prescripto normativamente refuerza la idea de un *“funcionamiento discordante”*, ya sea por la fricción entre lo dicho y lo hecho, como por la desconexión entre las áreas de la institución.

“yo nunca hablé con los trabajadores sociales, digo... sé que no sacaban el culo de la oficina ni que los mataran, porque yo vi informes de tipos que no habían ido al barrio, que no sabían dónde quedaba, trabajadoras sociales preguntando si Zabaleta era

Capital. (...) si fueran trabajadoras sociales que trabajan en un instituto y además el 30% de la población viene de Zabaleta... ¡puta! ¡Capaz que

hasta tendrían que saber el nombre de las calles!... pero no.” [operador socioeducativo]

5. Área de salud

El área de salud está compuesta por un médico, un grupo de enfermeros que garantizan una guardia permanente, una nutricionista y una odontóloga. El proyecto institucional plantea una intervención de los distintos profesionales del área para poder brindar una asistencia integral a los internos. Es paradójico pensar una asistencia integral sin la presencia de un especialista en adicciones, teniendo

en cuenta la descripción de la población: un ejemplo más de objetivos sin base real.

La asistencia consiste en la evaluación al momento del ingreso, el tratamiento en caso de que sea necesario y un seguimiento semanal. Las citas con estos profesionales, al igual que con el equipo técnico, se hacen en el horario escolar, implicando el retiro del interno de la clase.

Algunas reflexiones finales

Desandando el camino que recorrimos hasta aquí e intentando avanzar en el análisis, nos proponemos esbozar unas reflexiones finales que sirvan como disparadores para pensar las intervenciones que tienen por objeto a la niñez y adolescencia en situación de vulnerabilidad socio-penal. De acuerdo a esto, y retomando parte de los supuestos e hipótesis que iniciaron este trabajo, proponemos conceptualizar al Instituto de Menores Bartolomé Mitre, teniendo en cuenta en el nivel de las prácticas su “funcionamiento discordante”, como una institución que opera en la “*neutralización e incapacitación selectiva*” (De Giorgi, 2005). Entonces, recuperando nuestro objetivo, podemos concluir que en lo formal, con la *estrategia de intervención socioeducativa*, se aprecia un paradigma esencialmente resocializador, mientras que en el desarrollo cotidiano se presenta un “*modelo de neutralización e incapacitación selectiva*”, lo que implica un desacople entre el nivel formal y real.

Entonces, la función de la existencia de una institución como el Mitre no reside ya en

la producción de individuos *útiles y dóciles* como señalaba el paradigma disciplinario de Foucault (2006), en tanto la población-cliente del instituto no puede responder a la producción de proletarios, por la trayectoria social a la que la exclusión los obliga, y porque claramente son los *supernumerarios*, los *inútiles para el mundo* de los que habla Castel (2006).

En esta línea, considerando a la población-cliente como jóvenes excluidos, en su sentido más amplio, podemos invertir el análisis de Goffman (2007): no es el instituto el que inicia el proceso de estigmatización sino que, por estar contruidos como menores-pobres, es que son tocados por el sistema penal y lo que la institución hace es reafirmar ese estigma. El tiempo de permanencia en una *institución total* como el Mitre no produce un retiro civil y familiar en la vida del joven, sino que ese pasaje por el instituto lo que hace es cristalizar su situación de exclusión. En este sentido es que inscribimos al Mitre en el contexto del *Estado penitencia*, asumiendo a estas institu-

ciones como la manifestación paroxística de la lógica de la exclusión (Wacquant, 2008).

Retomando la pregunta acerca de si el instituto de menores funciona como agencia de control social, asistencial o como medida de seguridad ciudadana, podemos pensar que la *intervención socioeducativa* vendría a ser la articulación entre lo asistencial y lo penal. Sin embargo, la consideramos como una articulación reumática, en el sentido de que liga pero de forma disfuncional, ya que no vislumbramos una posible articulación real entre castigo y aprendizaje.

De todos modos, a nivel discursivo este modo de intervención resulta eficaz para justificar el encierro de menores con un matiz humanista: estimular su capacidad de ejercer derechos, de respetar derechos y de asumir obligaciones. Pero, como ya adelantamos, un instituto de menores por el mismo hecho de ser una *institución total*, es esencialmente contradictorio con una función asistencial de "*promoción social de la niñez y juventud injustamente marginada*" (Míguez y González, 2003: 208). Por tanto, cualquiera sea su justificación, es innegable el carácter de agencia de control social penal que reviste, la función que cumple en tanto custodia del *orden social*. En esta misma línea, no se puede desprestigiar su utilidad como medida de seguridad ciudadana. Como dijimos al comienzo, en el contexto de alarma punitiva, en pos de la tutela de la seguridad ciudadana, el combate al delito se materializa en la gestión de determinados grupos, haciéndolos desaparecer de los escenarios públicos y sociales.

Es válido aclarar que estas prácticas institucionales exceden las prácticas individuales de los agentes de la institución, en este sentido, los *efectos* materiales a los que nos referimos son consecuencia de la lógica institucional como un todo, entendiendo a este conjunto no como una simple sumatoria sino como una im-

bricación compleja *sui generis*. Al interior del instituto, y en su *funcionamiento discordante*, se aprecia una heterogeneidad en cuanto a los agentes y a las culturas institucionales que éstos representan, presentándose como un "*palimpsesto organizacional*" (Míguez y González, 2003), donde la superposición de lo viejo y lo nuevo termina desdibujando el carácter individual de la intervención.

Creemos que responder al interrogante acerca de la función real del instituto puede realizarse a partir de considerar que estamos tratando con un discurso —el de las agencias de control social penal— que al mismo tiempo que muestra esconde, por lo tanto, nos propusimos comprender su "*funcionamiento real [...], bajo su disfuncionamiento aparente, así como su éxito profundo, bajo su fracaso de superficie*" (Foucault, 1996: 44). De este modo, aquellas formulaciones que aparecen en los distintos proyectos institucionales del Mitre responden a los principios filosóficos de los tratados internacionales y al paradigma de la protección integral, actuando como peticiones de principio que construyen un velo que no permite visualizar claramente las prácticas organizacionales de la institución ni sus objetivos reales.

En este racconto de la cotidianeidad del instituto, vemos que las conquistas de la protección integral y su nueva narrativa nos remiten a una mejora de la situación de los niños, pero a la que le cuesta superar la dimensión legal y operativizarse en la realidad concreta. Así, llega a cristalizarse la lógica de la penalidad, *la administración de dolor*, y más aún, de dolor sin sentido, en tanto la pena se vuelve un fin en sí mismo: *una pena perdida* (Zaffaroni, 1998).

Estos desacoples deben leerse en el marco de la síntesis que propone el Estado entre su faceta de protección de derechos y la intervención penal por medio de la restitución

de los mismos a través de su brazo punitivo. Creemos que en este punto es donde emerge entonces, la *intervención socioeducativa* como articulación entre estas dos facetas: una pena de forma pedagógica. Lo cual nos hace pensar que se trastoca el orden de intervención priorizándose la intervención punitiva como respuesta o solución a la ausencia de *intervenciones positivas del Estado* (Beloff, 2008): derechos económicos, sociales y culturales.

Bibliografía

- Agamben, G.** (2002) *Homo Sacer III. Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo*. Madrid: Editora Nacional.
- Becker, H.** (1971) *Los extraños. Sociología de la desviación*. Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo.
- Beloff, M.** (2008) *Reforma legal y derechos económicos y sociales de los niños: las paradojas de la ciudadanía*. Revista Jurídica de Buenos Aires. UBA, septiembre 2008.
- Castel, R.** (2006) *La metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires: Paidós.
- Christie, N.** (1984) *Los límites del dolor*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Daroqui, A. et ál.:** (2009) *Muertes silenciadas: La eliminación de los "delincuentes". Una mirada sobre las prácticas y los discursos de los medios de comunicación, la policía y la justicia*. Buenos Aires: Ediciones del CCC Centro Cultural de la Coop. Floreal Gorini.
- De Giorgi, A.** (2005) *Tolerancia cero. Estrategias y prácticas de la sociedad de control*. Barcelona: Virus editorial.
- (2006) *El gobierno de la excedencia. Postfordismo y control de la multitud*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Donzelot, J.** (2007) *La invención de lo social. Ensayo sobre la declinación de las pasiones políticas*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Foucault, M.** (1996) *La vida de los hombres infames*. La Plata: Editorial Altamira.
- (2006) *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Argentina.
- (2007) *Los anormales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2008) *Defender la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Goffman, E.** (2007) *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Gomes da Costa, A.C.** (1995) *Pedagogía de la presencia*. Buenos Aires: Losada.
- (1999) *Pedagogía y justicia*. Ponencia presentada al I Curso Latinoamericano Derechos de la Niñez y la Adolescencia: Defensa Jurídica y Sistema Interamericano de Protección de los Derechos Humanos, San José, Costa Rica.
- Mauss, M.** (1974) *Introducción a la etnografía*. Madrid: Ediciones Itsmo.
- Míguez, D. y González, A.** (2003) "El Estado como palimpsesto. Control Social, anomia y particularismo en el sistema penal de menores de la provincia de Buenos Aires, Una aproximación etnográfica"; en Isla, A. y Míguez, D.: *Heridas Urbanas. Violencia delictiva y transformaciones sociales en los noventa*. Buenos Aires: Editorial de las Ciencias.
- Ministerio de Desarrollo Social, Universidad de Tres de Febrero y UNICEF.** (2008) *Adolescentes en el sistema penal. Situación actual y propuestas para un proceso de transformación*. Argentina, septiembre.

Pegoraro, J.S. (2006) "Notas sobre el poder de castigar". *Alter. Revista Internacional de Teoría, Filosofía y Sociología del Derecho*. N° 2, julio. Nueva Época: México DF.

Rangugni, V. (2009) "Emergencia, modos de problematización y gobierno de la in/seguridad en la Argentina neoliberal" en *Delito y Sociedad. Revista de Ciencias Sociales* N° 27, Santa Fe: UNL.

Wacquant, L. (2008) *Las cárceles de la miseria*. Buenos Aires: Manantial.

Zaffaroni, R. (1998) *En busca de las penas perdidas. Deslegitimación y dogmática jurídico-penal*. Buenos Aires: Ediar Sociedad Anónima Editora Comercial, Industrial y Financiera.



Grupo de buscadores de oro del capitán William Richards, ca. 1891. Archivo de la Universidad de Gales en Bangor