

IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos
Aires, 2012.

El desafío socioeducativo en un centro de régimen cerrado. Restitución y ejercicio de derechos.

Maiello, Adrián Aníbal.

Cita:

Maiello, Adrián Aníbal (2012). *El desafío socioeducativo en un centro de régimen cerrado. Restitución y ejercicio de derechos. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-072/581>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/emcu/1U9>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

EL DESAFÍO SOCIOEDUCATIVO EN UN CENTRO DE RÉGIMEN CERRADO. RESTITUCIÓN Y EJERCICIO DE DERECHOS

Maiello, Adrián Aníbal

Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires

Resumen

El presente trabajo se ha inscripto dentro del Proyecto UBACyT 2011 – 2014 “Cultura y Subcultura en las Organizaciones que Albergan Jóvenes Infractores a la Ley Penal: Aportes de la Psicología Jurídica y la Psicología Institucional” bajo la dirección de la Lic. Nora Vitale. Es un intento de abordar la problemática de la restitución y ejercitación de derechos dentro de un Centro de Régimen Cerrado, donde la relación instancia escolar – docentes – equipos de intervención, adquieren un rol determinante y en constante desafío. Sin sujeción de individualidades, lo colectivo aparece como necesario para el proyecto institucional y para la autoridad simbólica que de allí devenga.

La institución escolar, en constante definición y redefinición de su quehacer en este contexto en particular, deviene en central a la hora del abordaje y agrupamiento socioeducativo llevado adelante en éstos Centros.

En éste sentido se trabajó con la idea de la contingencia y la no exclusión a la hora de transitar la escuela, reconociendo el espacio social del sujeto, pero al mismo tiempo, habilitando instancias significativas donde se pueda romper con lo cotidiano y posibilitando el ejercicio de nuevas experiencias y potencialidades.

Palabras Clave

Institucional Derechos Escuela Sujeto

Abstract

SOCIO EDUCATIVE CHALLENGE IN A CLOSED SYSTEM CENTER. RESTITUTION AND EXERCISE OF RIGHTS

The present work follows the research project UBACyT 2011 – 2014, entitled Culture and Subculture In organizations that host Youth Offenders to Criminal Law: Contributions of Psychology Legal and Institutional Psychology.

It is an attempt to address the issue of restitution and exercise of rights within a Closed System Center, where the relationship instance school – teachers – strike teams, gain a decisive role in constant defiance. Without holding individuals, the collective appears necessary for the project institutional and symbolic authority that accrues from there.

The school, constantly defining and redefining their work, in this particular context, becomes central to the time of de socio educative

boarding and carried out in these centers.

In this sense we worked with the idea of contingency and inclusiveness at the time of moving the school, recognizing the social space of the subject, but at the same time, enabling significant instances where it can break with the everyday and making possible the exercise of new experiences and possibilities.

Key Words

Institutional Rights School Subject.

Introducción:

El presente trabajo se ha inscripto dentro del Proyecto UBACyT 2011 – 2014 “Cultura y Subcultura en las Organizaciones que Albergan Jóvenes Infractores a la Ley Penal: Aportes de la Psicología Jurídica y la Psicología Institucional” bajo la dirección de la Lic. Nora Vitale.

Los Centros de Régimen Cerrado son, en términos de Goffman (1961) instituciones totales, y en ese sentido vienen a dar cuenta del quehacer cotidiano de los jóvenes alojados en ellas, que están a disposición del juez.

A partir de la promulgación de la ley 26.061 “Ley de Protección Integral de los Derechos de la Niñas, Niños y Adolescentes”, el desarrollo integral, el ejercicio de ciudadanía y la formación para la convivencia democrática y el trabajo, en estos Centros pasan por el acceso a la educación pública y gratuita.

No es intención de éste trabajo analizar cuáles son los procesos sociales que habitan la vida de éstos jóvenes y habilitan a que el sistema penal intervenga en ellos, pero claro está que se encuentran atravesando procesos de desubjetivación que se producen en un contexto externo de pérdida de autoridad simbólica y de no reconocimiento del y en el semejante, condiciones éstas necesarias para la construcción del sujeto (Duschatzky & Corea, 2002).

La institución escolar, en el afuera, es atravesada por procesos histórico sociales que la van definiendo y redefiniendo. Se le suele demandar que enseñe, de manera interesante y productiva; que trabaje con contenidos relevantes y significativos; que cuide y contenga; que tenga inserción en lo comunitario; que detecte abusos; que proteja derechos y que amplíe la participación social. Parecen haber quedado lejos aquellos objetivos de construcción de identidad nacional y procesos de movilidad social de principios del siglo XX.

Pero todas estas demandas que se le hacen a la escuela, no han

devenido en estructuras organizativas institucionales y curriculares que, per sé, se adecuen a éstas nuevas necesidades. En tiempos de creciente fluidez, de disolución de los sólidos (Bauman, 2000), las relaciones toman forma de lo posible. Las instituciones pensadas para otros contextos entran en crisis a partir de las nuevas relaciones sociales.

Con el concepto de la escuela como frontera (Duschatzky, 1999), se ha trabajado la idea de escuela que introduce una diferencia como contingencia y como componente no excluyente.

Pero lo nuevo no podrá sostenerse desde lo relacional, sin una nueva estructuración que lo habilite.

Y es en éste sentido que dentro del Centro de Régimen Cerrado se propone el trazado socioeducativo como proceso para la restitución de derechos de los jóvenes y, concomitante y mayormente relevante, para el tránsito y la ejercitación de esos mismos derechos. En palabras del director del Centro objeto de estudio:

Cambió la modalidad de intervención, por disposición de la ministra ya no hay equipos por profesión, ahora el criterio que nos agrupa es el joven (...) Podríamos haber elegido algún otro criterio de agrupamiento, por barrio, o cualquier otra arbitrariedad, pero creemos que la división por trayecto educativo es lo mejor, porque hay claramente dos perfiles distintos entre un alumno de primaria y uno de secundaria (Comunicación personal, 2012).

Contingencia y vínculo

Dentro del Centro se rompe con la idea del imperativo “tenemos que”. No porque se pierdan aquellos objetivos de restitución y ejercitación de derechos, sino porque al espacio áulico los jóvenes llegan atravesados por distintas circunstancias que hacen que la autoridad del docente se tenga que construir casi cotidianamente. Claro está que esto no es una característica de estos Centros únicamente. La autoridad es relacional y contextual. No existe una autoridad universal aplicable a la relación enseñanza – aprendizaje – estudiante – grupo.

La contingencia deviene en actores escolares que deben recrear los cimientos institucionales en función de las urgencias coyunturales y estructurales. Se consolida entonces un modelo escolar sui generis (Acosta, 2008) donde la escuela mantiene su presencia creando y recreando constantemente nuevos dispositivos, que permiten trabajar con los jóvenes y los distintos emergentes que aparecen en el trabajo cotidiano.

Ésta tarea, en los Centros en general y en éste en particular, de ningún modo queda supeditado a la tarea docente, o mejor dicho, a las características y predisposiciones individuales que desarrolla cada docente.

Para desarrollar su tarea de restitución y ejercicio de derechos, las direcciones trabajan con equipos de intervención (integrados por profesionales, operadores y coordinadores socioeducativos) y con reuniones semanales con las coordinaciones docentes, sean éstas de primarias o de CENS. Pero estas decisiones, como mencionamos, son producto del devenir histórico de los modos de intervención, según nos comenta un coordinador:

El cambio de esta última dirección es un cambio concreto en el trabajo, es intentar llevar a la práctica lo que es los equipos de intervención, el trabajo integral. No separa la institución en equipo técnico, operadores, la guardia, la dirección, la oficina del menor. Trata de que todas esas áreas tengan un trabajo en común, una mirada en común de los chicos, cada uno desde la visión que tiene, por profesión, por el lugar que ocupa en la institución, pero teniendo una mirada integral, trabajando juntos. Y eso que es muy difícil de hacer, es a lo que más importancia le está dando esta dirección (Comunicación personal, 2011).

Esto permite pensar y retomar la idea de equipo de trabajo como instancia colectiva que viene a dar cuenta de la superación de la instancia meramente burocrática vertical a la hora de pensar la política educativa dentro del Centro. Frente a la contingencia, es un claro intento de superar al criterio individual del docente, aquel que sólo cuenta con las capacidades y facultades individuales y su preparación para la tarea de enseñar.

Pero en el aula, frente a los chicos está el docente. Está la autoridad simbólica, y necesariamente asimétrica, que éste ejerce. Que se pone a prueba en cada instante de su práctica como docente, que se refuerza a partir del proyecto colectivo institucional en el cual está inmerso, pero que a su vez requiere de un relato, de una palabra que autorice, de una construcción de significatividad con compromiso ético político, que permita, posibilite y autorice la palabra de uno y la del joven.

Aquí aparece la necesidad del vínculo y lo que éste significa. En este sentido y ponderando el trabajo de los actores que allí trabajan, los Centros de Régimen Cerrado devienen en espacios que también dependen de aquellos actores que están a su cargo, de todos aquellos que participan del proyecto institucional y del trato cuerpo a cuerpo de los mismos, entre ellos y con lo jóvenes.

Existe un encuadre normativo, pero el proyecto institucional se sostiene desde la errancia (Duschatzky, 2007), entendida ésta como disposición activa a trabajar con el emergente y, lejos de considerarla negativa, es reconocida como momento para desplegar potencias. Lo característico de la institución total, en tanto que programación y planificación de todas las actividades cotidianas, es atravesado por contingencias e incertidumbres. Y en palabras de un trabajador institucional docente, pondera al vínculo desarrollado, a la hora de dar cuenta de la posibilidad de llevar adelante la tarea:

Yo tengo buen vínculo. A veces más allegado a veces menos. A veces un chico ha salido de un instituto y vino a mi casa, estuvo conmigo de vacaciones. No sé, no trato de juzgar a la persona por lo que hizo digamos, trato de ver si hay un vínculo, si se hace un vínculo bueno ahí estamos, ¿no? Esa es la historia, ver si se puede hacer algo. Me parece que hay mucha gente que es muy rescatable (Comunicación personal, 2011).

De la contingencia a la no exclusión: la palabra.

En el contexto de la institución escolar actual, lo civilizatorio universal ha perdido legitimidad tanto como función docente, como significancia para el joven que atraviesa tal institución. Nuevos significados, sentidos y palabras habitan la escuela. Por lo tanto ésta debe contar con nuevos interlocutores y mapas de significados que permitan transitar las distintas experiencias escolares.

Los jóvenes que por disposición judicial ingresan a los Centros se inscriben en un determinado lugar del espacio social con sus hábitos, percepciones y construcción de subjetividades (Bourdieu, 1999). Y esa construcción es un espacio de confrontación para imponer una visión. Una cosmovisión si se quiere.

No es rol de la escuela la mera reproducción de ese espacio, sino la ruptura del mismo, y el generar nuevos espacios donde los discursos de los jóvenes sean interpelados, permitiendo que nombren y convoquen a distintos sujetos de un posible tramado social. La escuela debe permitir romper ese espacio que quiebre las racionalidades cotidianas y a su vez generar un nuevo tiempo. Un proyecto institucional escolar al establecer tiempos de trabajo, descanso, atención, producción, tránsito por distintas materias, áreas temáticas o procesos de formación, habilita lo imprevisible. Y éste imprevisible permite transitar la responsabilidad, tanto del equipo directivo, de intervención y docentes, como de los jóvenes allí alojados.

El espacio que habilita permite superar y escapar a lo conocido, a lo cotidiano. La escuela le habla y les hace hablar de problemas extraños, intangibles y lejanos a su cotidianidad. Y se tornará significativa, cuando en su hablar, en su transitar de la palabra, vincule las expectativas de los jóvenes con las experiencias que ésta le permite (Duschatzky, 1999).

En nuestra observación de campo, cuando uno habitó las aulas, cuando escuchó relatos docentes y de jóvenes, pudo dar cuenta que cuando los valores de la experiencia escolar, por parte de los primeros van con relación a esa función universal de los sistemas educativos modernos, ese relato, en el decir de los jóvenes, pierde significado:

Si, todo muy lindo lo que Ud. dice, pero yo salgo de acá... mi hermano salio del B.... hace dos meses y se fue a laburar con mi tío... el hijo de puta (advierde y suspende la mala palabra el docente)... bueno, mi tío le paga \$800 al mes y sólo descansa el domingo... para eso quieres que estudie... dejá (Comunicación personal, 2011).

Cuando se hace referencia a la superación del propio espacio social, del distanciamiento en términos de tiempo, significa que el juego de roles propuestos en la escuela, no es un sitio estático o un lugar a llegar, sino un lugar que nos hable y nos habilite un horizonte de posibilidades. Desde lo discursivo, no se debe proponer el choque de culturas, de la escolar y la del espacio social que habita en el afuera el joven, sino la posibilidad de transitar la palabra del otro para superar la fatalidad de lo real, por la experiencia de lo posible.

La escuela no viene a suturar y a suplir necesidades. El proyecto socioeducativo en un Centro no puede venir a completar la falta. Éste debe posibilitar lo discursivo en tanto práctica que habilita nuevas experiencias y, a su vez, permitir el ejercicio de la palabra que nombra y significa, que posibilite otros roles que no nieguen la identidad del joven.

Nuevamente, en esta posibilidad de crear roles imprevistos, los equipos de intervención y los proyectos de trabajo para con los jóvenes toman una relevancia determinante a la hora de establecer experiencias significativas en éstos y donde su cotidianidad permita ser interpelada en términos de lo posible, donde la

producción de subjetividad se corra del lugar del deber ser, para situarse en el acontecimiento.

Conclusiones

Dentro del Centro de Régimen Cerrado dónde se realiza la investigación, se ha relevado la intención de la dirección del agrupamiento socioeducativo para el trabajo cotidiano de restitución y ejercitación de derechos.

La escuela entonces, que atraviesa instancias de cuestionamiento en tanto su función como en su organización institucional, adquiere un rol preponderante en el esquema del Centro.

Pero no son ni la escuela sola, ni sus docentes en términos individuales, ni la capacidad de liderazgo directivo los garantes de la construcción de nuevas subjetividades en los jóvenes que allí se encuentran a disposición del juez. El trabajo en equipo, el desarrollo de proyectos, el compromiso ético político de sus trabajadores institucionales, serán los pilares para la construcción de autoridad necesaria para, en el particular contexto, lograr instancias significativas de aprendizaje, que recupere la cultura y el espacio simbólico de los jóvenes, pero que a su vez les produzca un quiebre, una grieta donde transitar experiencias de lo posible, donde se recuperen y reafirmen sus derechos pero, al mismo tiempo, ejerzan su responsabilidad.

Bibliografía

- Acosta, F. (2008). Escuela Media y sectores populares. Posibilidades y ponencia de la escuela Moderna. Buenos Aires: La Crujía - Colección Itinerarios.
- Bauman, Z. (2000). Modernidad Líquida. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (1999). Razones Prácticas, Sobre la Teoría de la Acción. Barcelona: Anagrama.
- Duschatzky, S. (1999). La escuela como frontera. Buenos Aires: Paidós.
- _____. (2007). Maestros Errantes. Experimentaciones Sociales en la Intemperie. Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, S.; Corea, C. (2002). Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Buenos Aires: Paidós.
- Goffman, I. (1961). Internados. Buenos Aires: Amorrortu.