

# Políticas “De Derechos”, educación y desigualdad social

*Notas etnográficas acerca de las clasificaciones de los jóvenes detenidos en un centro socioeducativo de régimen cerrado*

POR MARÍA EUGENIA GÓMEZ<sup>1</sup>

## Resumen

Este artículo se enmarca en una investigación etnográfica en curso, realizada en un Centro Socioeducativo de Régimen Cerrado ubicado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina). En estas instituciones se encuentran detenidos jóvenes menores de edad, por ser considerados por la justicia “infractores o presuntos infractores” de la ley penal vigente en nuestro país. Desde mediados de la década del 2000, de la mano de diferentes políticas públicas y modificaciones normativas, la educación adquirió notable relevancia en la vida diaria de los centros. En este marco, se produjeron transformaciones en las prácticas institucionales de clasificación de los jóvenes: a partir de este momento, uno de los criterios utilizados para su construcción fue el *nivel educativo* alcanzado (nivel escolar primario o secundario). En este artículo, exploro y analizo algunos aspectos que configuran estas prácticas. En primer término, cómo esta nueva modalidad de clasificación pone de manifiesto algunas de las transformaciones institucionales mencionadas y, al mismo tiempo, se articula con dinámicas de larga data que estructuran a las instituciones modernas de encierro penal. En segundo término, me interesa abordar cómo estas *novedosas* iniciativas forman parte constitutiva de muchas dinámicas cotidianas del centro, poniendo especial atención en aquellas que expresan las condiciones de extrema desigualdad social que vivencian los jóvenes detenidos. *Palabras clave:* *Institución de encierro penal, Jóvenes, Políticas públicas, Clasificaciones sociales/estatales, Desigualdad social.*

Abstract. “Politics of “rights”, education, and social inequality: ethnographic notes on the classification of detained youth in a closed regime” socioeducational center

This article is based on ethnographic research conducted at an educational center for detained minors located in Buenos Aires (Argentina). These institutions house minors who are under detention ordered by the judicial system. Since

---

1. Programa Antropología y Educación, Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

the first decade of 2000, and as a result of different public policies and regulatory modifications, “education” acquired significant relevance in the everyday life of these institutions. Within this context, transformations took place in the institutional practices of “classifying” the youngsters. One of the criteria was the “educational level” obtained (elementary or high school level). In this paper, I explore and analyze some of the aspects that form these practices. In the first place, the way in which these new classifications manifest some of the institutional transformations and, at the same time, the way they articulate with long-standing dynamics that structure the modern confinement institutions. Secondly, I address these “novel” initiatives that are a constitutive part of everyday dynamics at the center, paying special attention to those that express the conditions of extreme social inequality experienced by the arrested youngsters. *Key words: Correctional institution, Youth, Public policies, Social/state classifications, Social inequality.*

recibido 30 de agosto 2018

aceptado 23 de enero 2019

## Introducción

Este escrito se enmarca en una investigación etnográfica en curso<sup>2</sup> que inicié a fines del año 2015 en un Centro Socioeducativo de Régimen Cerrado (CRC), ubicado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA, Argentina). Los centros de la Ciudad dependen del Consejo de Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes de la CABA. Allí se encuentran detenidos jóvenes menores de edad, por ser considerados por la justicia “infractores o presuntos infractores” de la ley penal vigente en nuestro país. El objetivo central de la investigación etnográfica es analizar cómo se configuran las prácticas cotidianas educativas y los sentidos particulares que la educación allí adquiere.

Específicamente en este trabajo, me propongo analizar algunos aspectos contextuales que estructuran las prácticas cotidianas y los criterios construidos para *clasificar* a los jóvenes. Tal clasificación supone la asignación de un *dormitorio* o *sector*, es decir, también implican una clasificación del espacio. En adición, en relación a estas prácticas se organizan diversas rutinas institucionales. Especialmente, me interesa detenerme en uno de los criterios utilizados para distinguir a los sujetos: el *nivel educativo*. Entiendo que su abordaje constituye un potente analizador (Althabe y Hernández, 2005) de diferentes y articulados procesos sociales que desarrollaré a lo largo del escrito.

En lo que respecta a los aspectos teórico-metodológicos, la investigación se nutre de los aportes de la etnografía educativa latinoamericana (Rockwell, 2009; Achilli, 2005; Neufeld, 1997). Desde este enfoque de análisis, retomando a Rockwell, la

---

2. Se trata de una investigación doctoral que se ancla en el campo de la antropología y educación y es dirigida por María Rosa Neufeld.

etnografía lo que procura es “documentar lo no-documentado de la realidad social” (Rockwell, 2009: 5). Siguiendo a la misma autora, si bien históricamente esta particularidad se relacionó con la naturaleza del objeto de estudio de la antropología social (los pueblos *ágrafos*, *exóticos*, *primitivos*, etc.), ello también vale para el estudio de las sociedades modernas: lo no-documentado de nuestra realidad social es “lo familiar, lo cotidiano, lo oculto, lo inconsciente. Es la historia de los que han logrado la resistencia a la dominación y la construcción de movimientos alternativos. Pero también es el entramado real de los intereses y poderes de quienes dominan, es aquella parte de su propia realidad que nunca ponen por escrito” (Rockwell, 2009: 5). La etnografía centra su mirada hacia los procesos sociales cotidianos, a lo que los sujetos hacen, saben y construyen relacionamente en sus múltiples prácticas y experiencias acumuladas. Cabe destacar que la integración del conocimiento local al saber construido sólo es posible a partir de un marco teórico que lo reconozca y pondere como válido y legítimo. Pero el conocimiento construido no sólo es válido para comprender el *caso* local abordado, sino que las relaciones establecidas son relevantes para comprender otros procesos sociales, al tener como horizonte preguntas más generales acerca del mundo social. Ello tiene importantes consecuencias en cómo se piensa la relación entre los procesos de transformación y reproducción social. La reconstrucción de la realidad social a escala local pone de manifiesto los procesos complejos y contradictorios de transformación y reproducción, poniendo en primer plano la apropiación de los sujetos sociales en contextos más amplios y articulando distintas temporalidades. Para finalizar, y en relación a esto último, la dimensión histórica adquiere profunda relevancia para conceptualizar la vida cotidiana y su abordaje etnográfico. Retomando a Neufeld “El presente aparece, de pronto, como historia en acto. Cada situación registrada en las etnografías parece demandar su historización, con la finalidad de reconocer de qué modo han llegado a construirse determinados sentidos e interpretaciones, qué hay detrás de abulias y apasionamientos” (Neufeld, 1997: 150).

Menciono ahora aspectos vinculados al desarrollo del trabajo de campo. Durante la primera etapa (desde finales del año 2015 y durante todo el año 2016), me centré en conocer la cotidianeidad escolar de la escuela secundaria que allí funciona. Con el transcurrir del proceso etnográfico, comencé a conocer y a vincularme con otros actores (entre ellos: los operadores socioeducativos, *empleados*<sup>3</sup> de seguridad y los talleristas/docentes que dictan cursos y talleres a los jóvenes por la tarde), interesarme por su trabajo y las prácticas que ellos desplegaban en la institución, ya que entendía que estas prácticas también configuraban *lo educativo* en el centro.

De este modo, en un primer momento, observé y participé de clases en la escuela

---

3. *Empleado* es un término local mediante el cual es denominado el personal de seguridad que trabaja en los centros. Cuando comencé a trabajar como operadora socioeducativa (más adelante explicitaré aspectos referidos a mi inserción en el campo institucional), corrientemente escuchaba a los jóvenes usar la expresión *empleado* para referirse a ellos e interpreté que tenía una connotación peyorativa. Con el correr del tiempo observé que esto no era así (cuando se refieren de modo despectivo, utilizan otros términos como *la gorra*, *antichorro*, *cobani*, *la yuta*), ya que el resto de los trabajadores los llaman de ese modo e, incluso, ellos mismos se identifican como *empleado* (a sí mismos y a sus compañeros). Otra expresión utilizada para referirse al colectivo del personal de seguridad es *la guardia*.

secundaria, recreos, actos escolares; interactué y mantuve charlas informales con los estudiantes, docentes, empleados de seguridad, etc. En el segundo período (en curso) observo y participo de los talleres que se dictan por la tarde (artísticos, de oficios, recreativos, etc.), comparto almuerzos y meriendas con los jóvenes, observo las asambleas que se realizan en los dormitorios (en las cuales, centralmente, se tratan *problemas convivenciales*), la colonia de vacaciones (programa Vacaciones en la escuela dependiente del Ministerio de Educación de la CABA), acompaño la organización de los llamados telefónicos que realizan los jóvenes, participo de las mateadas que comparten los jóvenes con los miembros de una iglesia católica realizadas en los *dormitorios*, observo el momento de *la visita*, etc. En ambos momentos realicé entrevistas semiestructuradas y en profundidad a docentes, directivos de la institución, operadores socioeducativos, empleados de seguridad y a un estudiante.<sup>4</sup>

Cabe destacar que el material etnográfico bajo análisis será el producido desde el inicio del trabajo (fines del año 2015) y hasta fines del año 2016.<sup>5</sup> Tal recorte se debe a que posteriormente los criterios para construir las *clasificaciones* de los jóvenes fueron modificados (de acuerdo a lo documentado, una de las razones que llevaron a tal decisión, se vincula con una serie de situaciones que serán expuestas hacia el final del artículo).

Al tratarse de una institución *cerrada* en la cual priman las cuestiones de seguridad, el ingreso al campo adquiere particularidades y, como en toda investigación etnográfica, esta instancia forma parte constitutiva del proceso de construcción de conocimiento. El ingreso al campo empírico me fue facilitado, en un primer momento, por el hecho de que desde el año 2010 hasta la actualidad me desempeñé como docente de la escuela secundaria de otro CRC y anteriormente, en el año 2009, lo hice como operadora socioeducativa en el mismo centro. Por aquel entonces un directivo de la institución afirmó: “Si sos docente de X (nombre del centro), no hay ningún problema, vení cuando quieras” (Registro de campo, 21 de diciembre de 2015). Ahora bien, sin mayores inconvenientes en relación al acceso, mi pertenencia al campo institucional imprimió (e imprime) características particulares al proceso de construcción de conocimiento y del campo, a las relaciones que establezco diariamente con distintos sujetos y actores, entre otras cosas. Me referiré brevemente a un aspecto vinculado a lo mencionado. Ciertamente había muchas cosas que sabía

---

4. Si bien el joven con el que realicé la entrevista estuvo un año detenido en la institución en la cual realizo el trabajo de campo, la misma se desarrolló en el centro en el cual trabajo como docente (nuevamente, aspectos sobre mi inserción en este campo institucional, serán mencionados más adelante). Al momento de realizarse la entrevista, no era docente de este joven, pero sí lo había sido poco tiempo atrás (un año, aproximadamente). Durante una jornada escolar, charlando con él acerca de mi trabajo y de sus estudios (en ese momento el joven era mayor de edad, ya había terminado sus estudios secundarios y comenzaba a cursar una carrera universitaria), me preguntó si le podía hacer una entrevista. Acepté gustosamente y en la institución nos dieron los permisos necesarios para realizarla. Se llevó adelante en un aula de la escuela del centro, y sin la participación o presencia de otro actor institucional.

5. A lo largo de todo el artículo he retomado dos registros de campo posteriores a este período pero que no se vinculan a la temática central que aquí se analiza.

en relación a las rutinas y prácticas cotidianas. Ejemplo de ello es el conocimiento relativo a cierto lenguaje o categorías *en uso* que circulan corrientemente –aunque no de modo exclusivo– en estas instituciones: qué significaba ir a *comparendo*, quiénes son los *empleados*, qué es *hacer conducta*, *la visita*, el *engome*, incluso el *encierro*, etc. Sin embargo, todo este saber, si bien en un primer momento me fue de gran utilidad para poder interactuar y comprender (desde una determinada perspectiva) las prácticas que registraba en mis visitas, comenzó a configurarse como un obstáculo o, mejor dicho, como un conocimiento que requería ser desnaturalizado para avanzar en un sentido diferente que no reafirmara y reprodujera lo que yo *ya sabía*, como producto de las múltiples experiencias como operadora y docente. Compartía con mis interlocutores un acervo común, lo cual no implica, por supuesto, que todos los sujetos y actores tuviéramos los mismos intereses y posicionamientos. De ese modo, un primer paso –necesario y nunca acabado– para construir un campo de indagación, una problemática de investigación, fue asumir que *no sabía* (Gadamer, 1993) y que el conocimiento, las verdades de las cuales partí (e inclusive, en ocasiones, parto) y los marcos de significación que manejaba, debían ser puestos en cuestión. Para el trabajo reflexivo sobre estas problemáticas, fueron de gran relevancia los aportes de Elias (1990), Gadamer (1993), Bourdieu y Wacquant (1995), Althabe y Hernández (2005), entre otros.

## El Centro

En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires actualmente hay tres Centros de Régimen Cerrado. Estas instituciones dependen de la Dirección General de Responsabilidad Penal Juvenil del Consejo de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes (CDNNyA) del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.<sup>6</sup> En el centro en el cual estoy desarrollando el trabajo de campo se encuentran detenidos jóvenes- varones y mujeres- que tienen 16 o 17 años. En la actualidad hay poco más de 30 jóvenes detenidos/as. Las zonas socio-geográficas de las cuales provienen los jóvenes son las siguientes: villa 21-24 de Barracas, Villa Lugano, Villa Soldati, Avellaneda, Florencio Varela, *Bajo Flores*, entre otros. Muchos de los jóvenes se encontraban viviendo en la calle al momento de ser detenidos. Será un dato de suma relevancia para este trabajo recordar que los jóvenes *en situación de calle* son, casi exclusivamente, jóvenes que no terminaron la escuela primaria y muchos de ellos no estaban alfabetizados al momento de ser detenidos. Retomando lo afirmado por otros autores (Scarfó y Aued, 2013; Guemureman, 2014 y 2015) y en consonancia con lo registrado en el trabajo de campo, los jóvenes capturados por las fuerzas de seguridad, judicializados por motivos penales y detenidos en instituciones de privación de

---

6. Al momento de iniciar la investigación, los centros dependían de la Dirección Nacional de Adolescentes Infractores de la Ley Penal (DINAI), Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENNAF), Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. El traspaso de estas instituciones de la órbita de la Nación a la Ciudad se realizó a fines del año 2016, no sin conflictos y resistencias.

la libertad, no son *todos* los jóvenes que transgreden la ley penal. Por el contrario, los destinatarios privilegiados que habitan y transitan estas instituciones son los jóvenes de los sectores más empobrecidos de la sociedad.

En lo que respecta a las actividades educativas, por la mañana funciona la escuela formal en sus niveles primario (bajo la modalidad CENP -Centros Educativos de Nivel Primario-) y secundario (modalidad CENS -Centros Educativos de Nivel Secundario-), ambas pertenecientes al *Programa de Educación en Contextos de encierro*, dependiente de la Dirección de Educación de Adultos y Adolescentes (DEAYA) del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Aproximadamente dos tercios de los estudiantes se encuentran cursando la escuela primaria, el tercio restante la escuela secundaria. Por la tarde, los estudiantes también cursan talleres y cursos de oficios, talleres artísticos, actividades deportivas, etc. Un dato central es que desde el año 2007, tanto la asistencia a la escuela *formal* como a los talleres, es de carácter *obligatorio* y *todos* los jóvenes asisten regularmente (la escolaridad, de lunes a viernes durante la mañana; los distintos cursos y talleres tienen diferente frecuencia de acuerdo a la propuesta educativa y se cursan por la tarde). En el próximo apartado serán enunciados con cierto detenimiento los procesos sociales en los cuales se inscribe lo mencionado.

En cuanto al edificio del centro, mencionaré brevemente los espacios que recorreré personalmente. En la planta baja hay un patio cubierto provisto de bancos de material (allí se realiza *la visita*: los jóvenes pueden ser visitados por familiares y/o allegados dos veces a la semana, en determinados días y horarios pautados por la institución). En la misma planta también hay una serie de oficinas, una pileta de natación, un gimnasio, un patio descubierto y el comedor. En el primer piso están las salas de los operadores socioeducativos, las aulas de la escuela primaria y de la secundaria, la biblioteca -que también oficia de *sala de profesores*-, una sala de computación y un espacio cubierto donde en ocasiones se realizan los recreos y algunas actividades recreativas/deportivas.

Los espacios en los cuales los jóvenes duermen, tienen sus pertenencias, etc. son denominadas por los trabajadores del centro (especialmente los operadores) *dormitorios*.<sup>7</sup> En la planta baja se encuentran los dormitorios de las mujeres, y en el segundo piso los dormitorios de los varones. En el centro hay siete dormitorios: seis de ellos son grandes habitaciones cuyos límites son de pared (no rejas) en las cuales conviven varios jóvenes y el séptimo sector está compuesto por celdas individuales. Este último es habitado por los *ingresos* (modo en que son denominados los jóvenes que ingresaron recientemente al centro) y por los jóvenes que son *sancionados*.<sup>8</sup>

En lo que concierne a los diferentes trabajadores que diariamente se desempeñan en el centro, por un lado se encuentran los trabajadores que dependen del CDNNyA: el equipo directivo, operadores socioeducativos, quienes conforman los Equipo de intervención (en el período abordado, en el centro había dos equipos:

---

7. Como veremos más adelante, éste no es el único modo de nombrar y significar estos espacios.

8. En este escrito no abordaré la complejidad de esta temática. De modo general, podría afirmarse que los jóvenes son *sancionados* cuando infringen alguna reglamentación de la institución.

uno de ellos trabaja con los jóvenes que cursan estudios de nivel primario y el otro con los jóvenes de la escuela secundaria), talleristas, los empleados de seguridad, personal de limpieza, un médico, un enfermero, entre otros.<sup>9</sup>

Por otra parte, respecto a los docentes que allí trabajan, como mencioné, durante la mañana en el centro funciona una escuela primaria (comenzó a funcionar en el año 2007) y una escuela secundaria (inició sus actividades en el año 2012) dependientes del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Ambos niveles están conformados por un Orientador y un equipo docente (maestros o profesores, de acuerdo al caso). El orientador se ocupa de las tareas administrativas, de organizar y coordinar las actividades diarias de la escuela y es el que mantiene permanente contacto con los trabajadores de la CDNNyA para acordar diferentes cuestiones (horarios de inicio de las clases, resolver situaciones que suceden en el día a día, organizar los actos escolares, etc.).

Contexto sociohistórico y político reciente: políticas públicas, transformaciones institucionales y el cambio de paradigma

Parto del supuesto insoslayable de que lo documentado en el campo a nivel local, debe ser comprendido como parte de tramas de relaciones y distintos niveles contextuales (Achilli, 2005). El objetivo de esta perspectiva supone abordar los significados inmediatos de la acción social y, conjuntamente, trascenderlos para poder arribar a sus anclajes más profundos de sentido.

Un aspecto central que configura a estas instituciones, son las políticas públicas<sup>10</sup> implementadas a partir de la segunda mitad de la década del 2000 por los gobiernos nacionales que, en principio, redefinieron el rol del Estado como garante y responsable del ejercicio de los derechos sociales de toda la población. En este marco más general, se inscriben diversos cambios en las políticas referidas a la situación de los jóvenes menores de edad, que se encuentran detenidos en instituciones de encierro penal. En este período, se llevaron adelante diferentes transformaciones normativas vinculadas al campo de la niñez, como parte del proceso de adecuación de la legislación local a la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño

---

9. Este modo de organización de los trabajadores fue modificado luego del traspaso de los centros al CDNNyA. Por ejemplo, los Equipos interdisciplinarios de intervención (en los que se agrupaban los operadores) fueron disueltos. En la actualidad, la inmensa mayoría de los operadores que trabajaban en este momento, ya no lo hacen. Las circunstancias en las cuales esto ocurrió son por demás complejas y merecen un análisis propio. Al mismo tiempo, las tareas que realizan los -nuevos- operadores fueron fuertemente reestructuradas.

10. Cuando me refiero a *políticas públicas*, retomo lo planteado por Estela Grassi en su conceptualización de las políticas de Estado: "El perfil y las propiedades de un Estado en una época dada, se expresa en las políticas de Estado y no en el conjunto de aparatos rígidos que lo identifican materialmente y lo presentan en su exterioridad" (Grassi, 2003:12). Continuando con su argumentación, más adelante propone: "En un Estado democrático, una política de Estado es la dirección que se impone activamente en la acción estatal como expresión o en nombre de intereses generales" (Grassi, 2003:12).

(CIDN), incorporada a nuestra Constitución Nacional en el año 1994.<sup>11</sup> En el año 2005 fue derogada la Ley de Patronato de Menores (N° 10.903) y se sancionó la Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes (N° 26.061). Para el análisis de estos procesos y la comprensión de lo registrado en el campo a nivel cotidiano vinculado a ellos, fueron sumamente relevantes las lecturas de Magistris (2015), Villalta (2013), Barna (2012) Fonseca y Cardarello (2005), entre otros. Retomando a Villalta (2013) la autora da cuenta de los procesos que se dieron a nivel local con la incorporación a nuestra Constitución Nacional de la CIDN. La autora menciona que esta normativa de orden internacional actuó como condensadora de diversas y antiguos denuncias pronunciadas desde distintos movimientos sociales, espacios académicos y organismos de derechos humanos, hacia los marcos normativos vigentes al momento (Ley de Patronato de Menores), junto a las prácticas e instituciones que regían el campo de la minoridad. Ahora bien, para denunciar el tratamiento desigual, estigmatizante y de criminalización del que eran destinatarios los *menores* (niños y niñas pobres, considerados en *situación de peligro material y/o moral, abandonados, etc.*)<sup>12</sup>, se fue construyendo, en oposición, el *paradigma de la protección integral*, inspirado en estos novedosos marcos normativos sobre *la niñez*. Sintéticamente, bajo el *nuevo paradigma* se sostenía que todos los niños eran *sujetos de derechos* y las intervenciones estatales debían velar, garantizar y efectivizar el goce de todos sus derechos. En adición, y en base a lo expuesto, Villalta (2013) menciona que la nueva discursividad sobre la infancia en *clave de derechos*, tuvo un fuerte *sesgo normativista*, es decir, se le otorgó una infinita relevancia y capacidad transformadora a las innovaciones normativas. Por otro lado, ella se ancló en una *lógica de persecución del culpable*, en tanto se personalizaba en determinados sujetos o actores institucionales la responsabilidad por las violaciones e injusticias de las que eran objeto los niños de los sectores más empobrecidos. Ahora bien, sin negar u opacar las reconfiguraciones que se produjeron en este campo de intervención estatal (las cuales no son de ningún modo menores o irrelevantes), el énfasis colocado en la idea de *paradigma*, es decir en las rupturas entre lo *viejo* y lo *nuevo*, obtura la posibilidad de observar un hecho central mencionado anteriormente: tanto en el pasado como en la actualidad, los sujetos alcanzados por los las fuerzas de seguridad, instituciones penales (entre ellas, las de privación de libertad) son los pertenecientes a los sectores populares.

En relación a lo documentado en el trabajo de campo, luego de estos cambios normativos, en el período 2007-2009, se llevaron adelante distintas transformaciones en estas instituciones de encierro penal, denominadas -por aquel entonces- *Institutos de Menores*. De acuerdo con lo registrado, durante este proceso fueron profundamente modificadas las intervenciones con los jóvenes detenidos, las miradas que de ellos se construían y distintas prácticas institucionales. Estos procesos y transformaciones fueron entendidos, por gran parte de los trabajadores

---

11. Para un abordaje crítico e historizado de la Convención Internacional de los Derechos del Niño ver Barna (2012).

12. Figuras legales mediante las cuales se legitimaba, organizaba y sustentaba la intervención estatal tutelar.



(directivos, docentes, operadores, empleados de seguridad, etc.), como un *proceso de transformación institucional*. A continuación transcribiré un fragmento de una entrevista con una operadora que da cuenta de lo mencionado:

La DINAI [Dirección Nacional de Adolescentes Infractores de la Ley Penal. De esta dirección dependían los centros antes del año 2016] comenzó a funcionar en el 2007 con una propuesta de transformar, de la mano de la nueva legalidad, la intervención institucional, las miradas y las prácticas con los adolescentes en los Centros de Régimen Cerrado. En ese momento se inauguraban nuevas formas de nombrar las cosas, de *Institutos de Menores* a *Centros socioeducativos de Régimen Cerrado*, de una intervención muy ligada a la seguridad, a una intervención ligada a lo socioeducativo [...] Bueno, ahí llega X [nombre de un funcionario] con la implementación del nuevo paradigma (Lola, 01 de diciembre de 2015).

Retomando lo registrado en el campo, estos procesos fueron significados (especialmente por los operadores socioeducativos) como un *cambio de paradigma*. Proponen la existencia de dos *paradigmas de intervención* entre los cuales no existiría ninguna solución de continuidad. Es decir que, entre aquel *viejo* paradigma de intervención, cristalizado en la Ley de Patronato y cimentado sobre la lógica de la *seguridad* y el *castigo*, del que son mercedores y destinatarios los *menores*; y el modelo de intervención *novedoso* basado en *prácticas socioeducativas*<sup>13</sup> cuyos destinatarios son jóvenes *sujetos de derechos y obligaciones*, sólo existiría una franca oposición, y esta construcción se erige en contraposición con el pasado.

Por otro lado, una de las transformaciones implementadas en estos momentos, fue el ingreso y creación de un nuevo actor institucional: los operadores socioeducativos. De acuerdo a lo registrado en muchos relatos (fundamentalmente enunciados por operadores), ellos fueron *el caballito de batalla* en el que se apoyaron las -nuevas y primeras- autoridades de la DINAI<sup>14</sup> para llevar adelante las transformaciones mencionadas.

En adición, a partir de estos procesos, la educación adquirió una notable relevancia en la vida diaria y rutinas del centro. Este aspecto es central para los objetivos planteados en este artículo. Cabe aclarar que las escuelas que allí funcionan y las experiencias educativas de los jóvenes se modificaron fuertemente en esos momentos, no sólo por los procesos que se desarrollaron al interior de estas instituciones. Es decir, muchas de las transformaciones a las que me vengo refiriendo no se circunscriben sólo a este campo particular de intervención estatal. Recupero

---

13. Más adelante, trataré de mostrar que, si bien a partir del 2007 la educación adquiere centralidad en las prácticas cotidianas de los centros y una configuración particular, es un aspecto que también recorrió históricamente las intervenciones estatales sobre los *menores*.

14. Como mencioné, de la mano de la sanción de la Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes (N° 26.061) y la derogación de la Ley de Patronato de Menores (N° 10.903), fue creada la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENNAF) y dejó de funcionar el Consejo del Menor y la Familia. Al interior de la SENNAF, en el año 2007 fue creada la DINAI (Dirección Nacional de Adolescentes Infractores) de la cual, como mencioné, hasta fines del año 2016 dependían los CRC.

el análisis realizado por Montesinos (2014) en torno a las intervenciones estatales del periodo iniciado en el 2003. Siguiendo su propuesta, en el ámbito educativo (y social más general) la *inclusión escolar*, se fue constituyendo como un significativo central en los lineamientos normativos del sistema educativo a nivel nacional (centralidad que no implica, por supuesto, univocidad de sentidos y prácticas). Mediante la sanción de la Ley Nacional de Educación (LEN, N° 26.206) en el año 2006, fue creada la modalidad educativa *Educación en Contextos de Privación de la Libertad* y la obligatoriedad escolar se extiende hasta la finalización de la escuela secundaria, aspectos articulados que incorporan (incluyen) *nuevos sujetos* (en este caso, los jóvenes privados de la libertad) como destinatarios del derecho a la educación. Si bien la creación de escuelas dentro de los CRC de la Ciudad, es un proceso que se inicia con anterioridad (un antecedente es la firma de un convenio entre la SENNAF y el Ministerio de Educación de la Ciudad en el año 2003 mediante el cual son conformadas las primeras escuela (medias y primarias) al interior de los CRC), es a partir de la mencionada ley que el Estado se constituye como garante y responsable de brindar de forma estable la oferta educativa -en sus diferentes niveles- en todas las instituciones de encierro penal del país.

Es sumamente relevante mencionar que, con anterioridad a los procesos mencionados, la educación se constituía como un *beneficio* y un *recurso disciplinario* que era ofrecido a discreción a los jóvenes por las autoridades, equipos técnicos (psicólogos, trabajadores sociales, etc.) y los docentes que allí trabajaban (Herrera y Frejtman, 2010). Sólo accedían a la escuela los jóvenes que “se portaban bien”, “a los que les daba la cabeza”, “a los más buenos”, “con los que tenía sentido trabajar”.<sup>15</sup> Como mencioné, a partir del período 2007-2009, *todos* los jóvenes concurren regularmente a la escuela, y la asistencia a la escuela *formal* y a los talleres (artísticos, recreativos, deportivos, etc. que se dictan por la tarde), es de carácter *obligatorio*.<sup>16</sup>

Ciertamente, los jóvenes tienen todo el día cubierto de actividades educativas: por la mañana todos asisten a la escuela primaria o secundaria, y por la tarde cursan dos o tres talleres artísticos, de formación profesional, deportivos, etc. Si bien todas estas dinámicas, por supuesto, son determinadas por la institución, ello no oscurece la gran valoración que los jóvenes construyen acerca de estas experiencias educativas y, en general, de la educación (tanto dentro como fuera de los centros). Dados los objetivos del artículo, no me detendré en estos aspectos. Sin embargo, quisiera destacar que he registrado innumerables prácticas que permiten acercarnos a la relevancia y valoración que adquiere la escolaridad para los jóvenes. “Aprender a leer y escribir”, “terminar la escuela” y, en relación a terminar la escolarización secundaria, poder “ser alguien”, son expresiones cotidianas enunciadas por diferentes jóvenes que configuran las prácticas cotidianas vinculadas a

---

15. Estas expresiones fueron enunciadas por operadores, empleados de seguridad y docentes en conversaciones informales y entrevistas, cuando relataban qué jóvenes accedían a la escuela en estas instituciones antes del 2007.

16. El carácter *obligatorio* de la escolaridad y del resto de las actividades educativas es una temática compleja que amerita un examen particular y detenido que excede los objetivos aquí propuestos.

la educación/escolarización y, al mismo tiempo, se anclan de modo profundo en sentidos sociales más amplios, diversos y con diferente profundidad histórica acerca de la educación -al respecto son interesantes los aportes de Ezpeleta y Rockwell (1983), Cerletti (2018), entre otros-.

Para sumar complejidad a las interpretaciones de los procesos sociales documentados, quisiera destacar que si bien luego de la segunda mitad de la década del 2000, la educación, lo socioeducativo y la escolaridad adquirieron una centralidad notable en las prácticas cotidianas y se erigió fuertemente alrededor de la idea de *acceso a un derecho*, es sumamente relevante mencionar que la referencia a *la educación* en este campo, no es enteramente novedosa. Estos procesos se articularon de modo complejo con prácticas y sentidos de larga data, que configuraron y dieron origen al campo estatal de la minoridad. Desde finales del siglo XIX y principios del XX, las intervenciones estatales sobre los menores, tuvieron también -y en sus propios términos- a *la educación* como fundamento y significante central -al respecto son sumamente interesantes los aportes de Villalta (2012), Zapiola (2015), entre otros-.

En este marco se produjeron transformaciones en las prácticas de clasificación de los jóvenes detenidos en el centro. Este escrito está dedicado a reflexionar sobre estas prácticas estatales y las apropiaciones locales (Sinisi, 2008), en tanto creo que son una particular vía de entrada para comprender procesos sociales más amplios vinculados a las políticas estatales sobre *la infancia* (pobre) y las singulares expresiones locales y situadas de las relaciones de desigualdad estructural. En este sentido, si bien el análisis se centró en un aspecto aparentemente muy específico de la organización y vida cotidiana del centro, considero que su abordaje constituye la puerta de entrada a interrogantes más amplios vinculados a las presencias estatales (Neufeld, 2010) en contextos locales, las prácticas educativas y la desigualdad social.

Por último, considero importante mencionar que a partir del cambio del signo político del gobierno nacional (a fines del año 2015), se implementaron, nuevamente, distintas transformaciones. Si bien su abordaje supera los objetivos de este trabajo, sólo mencionaré que, si bien marcaron puntos de ruptura y confrontación con las políticas que las antecedieron, también se articularon complejamente con ellas. Es significativo, de todos modos, que fueron interpretadas por muchos sujetos como “La vuelta al viejo paradigma” (si bien la nueva coyuntura fue significada de este modo por diferentes actores, esta expresión particular fue enunciada por una docente, Gisella, en el marco de una entrevista desarrollada el 6 de junio de 2017).

### Prácticas estatales de clasificación y las políticas *de derechos*

Una práctica característica en las instituciones de encierro modernas, es la clasificación de los internos (Goffman, 2001) y, con relación a ella, la asignación de un espacio físico, práctica que supone también la clasificación del espacio -al respecto son referencias ineludibles Goffman (2001) y Foucault (2002). Otros trabajos interesantes para retomar estos aspectos son Ángel (2015), Ojeda (2015), Routier (2015), Andersen (2012) y Galvani (2010), entre otros-. Particularmente me refiero

a espacios en los cuales se realizan actividades que cotidianamente consideramos como *íntimas*: los *dormitorios* o *sectores* del centro son los lugares donde los jóvenes duermen, tienen elementos de uso personal (indumentaria y kit de higiene -provistos por la institución- y otros pocos elementos permitidos, no brindados por la institución -caramelos transparentes, alguna fotografía, etc.-). Como mencioné, en el centro hay siete dormitorios: seis de ellos son grandes habitaciones cuyos límites son de pared (no rejas) en las cuales *conviven* varios jóvenes y el séptimo sector está compuesto por celdas individuales.

Considero parte constitutiva del análisis etnográfico detenerme en cómo pensar estas *clasificaciones*. Los aportes de Roseberry (2007) constituyen insumos relevantes para poder conceptualizar estas prácticas estatales que se producen cotidianamente en el centro. Retomo el concepto de *procesos hegemónicos* en los términos que plantea este autor, al abordar su estudio del Estado. De modo muy sintético, y entre otras cosas, este concepto se refiere a la pretensión estatal de construir un *material discursivo común*, que, si bien en parte es discursivo, es un lenguaje, también está conformado por instituciones, símbolos, formas, imágenes, etc. Destaca que la hegemonía es siempre un proyecto, una intención nunca acabada signada por la disputa y la lucha al interior de los procesos sociales. Retomando las palabras del autor: “Lo que construye la hegemonía, entonces, no es una ideología compartida sino un material común y el marco significativo para vivir a través de, hablar sobre y actuar en órdenes sociales caracterizados por la dominación” (Roseberry, 2007:127). Del fragmento citado, también se desprende que es a partir de este lenguaje que los sujetos pueden confrontar a las prácticas estatales, las cuales tienen la capacidad de transformar y estructurar las condiciones de vida de los sujetos en las sociedades constituidas por la dominación y desigualdad. De este modo, Roseberry da cuenta de la fragilidad, el carácter problemático que entraña esta pretensión estatal -nunca completa- de fijar sentidos y acompasar los procesos sociales. Trataré de dar cuenta de ello a partir del registro etnográfico, dirigiendo la mirada hacia lo que efectivamente hacen los sujetos, es decir, las apropiaciones locales que documenté en torno a las clasificaciones estatales.

En este punto, también considero relevantes los aportes de Bourdieu (1997) en lo referente al proceso de concentración de capital simbólico que detenta el Estado (que se enmarca en otro más amplio que abarca a los otros tipos de capital) y mediante el cual se convierte en poseedor de una especie de *meta capital* -propio pero disputado-: el *capital estatal*. Me referiré aquí, específicamente, al poder de *nombramiento* que detenta y monopoliza el Estado. La capacidad de establecer una moneda, otorgar títulos y acreditaciones escolares, emitir certificados de nacimiento, de defunción, discapacidad, etc. De acuerdo con el autor, la validez de los actos de nominación y/o nombramiento es legitimada por medio del capital mencionado, que es movilizado y acumulado en la red de instituciones, agentes y relaciones del campo burocrático estatal. En palabras de Bourdieu: “Al enunciar con autoridad lo que un ser, cosa o persona, es en verdad (veredicto) en su definición social legítima, es decir, lo que está autorizado a ser, lo que tiene derecho a ser, el ser social que tiene derecho de reivindicar, de profesar, de ejercer (en oposición al ejercicio ilegal), el Estado ejerce un verdadero poder creador” (Bourdieu, 1997: 114).

En relación al campo de indagación, los jóvenes detenidos fueron nominados y clasificados por el Estado, a través de múltiples prácticas concretas en las que intervienen diversos agentes estatales, como “infractores o presuntos de la ley penal”, “menores de edad”, “sujetos de derechos y obligaciones”, “estudiantes de nivel medio” o “nivel primario”, “jóvenes con bueno/mala conducta”, que viven “en situación de calle”, “analfabetos”, etc. Todas estas clasificaciones “portan la fuerza de lo estatal” (Muzoppapa y Villalta (2011: 13), citando a Bourdieu (1996). Son construidas a partir de documentos legales y normativas de *uso* cotidiano por agentes estatales (operadores, educativos, etc.) y, en muchos casos, su valor de verdad proviene de un certificado/documento oficial (Muzoppapa y Villalta, 2011). Al respecto resulta muy significativa la expresión de Corrigan y Sayer “el ‘Estado’, realmente, nunca para de hablar” (Corrigan y Sayer, 2007:45).

Un último aporte teórico que recupero, son las herramientas de análisis que proponen Fonseca y Cardarello (2005). Inscriben la creación del Estatuto del Niño y el Adolescente en Brasil (1990) en procesos sociohistóricos (nacionales e internacionales) más amplios. Indagan acerca de algunos aspectos de prácticas institucionales y burocráticas estatales vinculadas a *la infancia*, similares a las que abordo, en otro contexto nacional (Brasil). Centran su análisis en los *sistemas de clasificación* que se construyen en las prácticas cotidianas, a partir de la implementación del Estatuto y las consecuencias -indeseadas, no previstas- que éstas trajeron aparejadas. A partir de distintos ejemplos empíricos, muestran cómo estas nuevas clasificaciones fundadas en el novedoso *frente discursivo* de promoción de derechos (en principio y formalmente universales), construyen identidades diferenciales *de los más y menos humanos*” (Fonseca y Cardarello, 2005).

Tomando los aportes de los autores mencionados, me referiré ahora al análisis etnográfico. Como anticipé, comprender estas prácticas de nominación, implica inscribirlas y comprenderlas como parte de los procesos sociales más amplios (locales, nacionales e internacionales). En el caso bajo análisis, a partir de diferentes políticas públicas, el fuerte acento colocado en las actividades educativas permea gran parte de las prácticas y experiencias cotidianas que allí tienen lugar, y cómo son concebidos los espacios *privados* de los jóvenes, da cuenta de ello. Respecto a las formas de denominar de modo genérico a estos ámbitos, registré que, si bien institucionalmente existe la intencionalidad y esfuerzo de llamarlos *dormitorios* y otorgarles determinado sentido y uso a ellos, éste no es el único modo de nombrar y significar estos espacios. A partir del registro etnográfico, trataré de dar cuenta de algunas disputas de sentido. Por su parte, en el marco de una entrevista, un operador mencionó que:

*Llamarlos dormitorios tiene que ver con tratar de correr la mirada punitiva dentro de los centros. El Pabellón, Bellonpa, sector, piso son términos carcelarios (utilizados, entre otros actores, por los jóvenes). No se trata sólo de destumbar a estas instituciones. Los dormitorios son los lugares donde uno va a dormir, y esto quiere decir que durante todo el día hay otras actividades, se está en otro lugar y dónde se está, no se está para perder el tiempo. Se está en espacios educativos, en talleres de formación, en la escuela (Aron, 21 de diciembre de 2015).*

Me interesa ahora mostrar cómo estas prácticas de nominación o clasificación son enunciadas por un grupo de jóvenes, tratando de poner de manifiesto procesos de apropiación, negociación y disputa por fijar sentidos (Roseberry, 2007). Retomaré un fragmento del registro etnográfico de una clase de matemática (nivel secundario) en la cual conversé con un grupo de estudiantes:

*Los estudiantes habían terminado la actividad (ejercicios) y el profesor me propuso aprovechar el tiempo que restaba de la clase para charlar con los estudiantes. La pregunta me descolocó un poco pero, entusiasmada, respondí que sí. Con los chicos hablamos de muchas cosas [...] Frente a mi pregunta “¿Y cómo son los dormitorios?”, un joven respondió: “¡Nooo! son sectores... ¿Qué dormitorios?”. Otro joven añadió: “Hay 5 sectores”.<sup>17</sup> Está el A que es primaria conducta, el B es primaria cachivache o guija, el C es secundaria conducta, D secundaria cachivache y el X es el de castigo. Cuando consulté sobre qué significaba cachivache y guija, otro joven respondió: “Son los pabellones, los sectores villa”. Sobre el sector X (como mencioné este sector está compuesto por celdas individuales) el mismo joven agregó: “Ahí te mandan cuando hacés algún bondi, a los que se agarran a trompadas. Ahí también van los ingresos (Registro de campo, 06 de abril de 2016).*

Del fragmento transcrito de la conversación con varios jóvenes se desprende que, en aquel entonces, los *dormitorios* o *sectores* (a excepción del de *sanción* ya que éste era habitado, en rigor, por cualquier joven) y los jóvenes, eran distinguidos o clasificados en torno a dos variables articuladas entre sí: el *nivel educativo* y la *conducta*. En este escrito solo me referiré a los dormitorios o sectores ocupados por los varones:<sup>18</sup> dos *sectores* estaban destinados a los jóvenes que se encontraban cursando la escuela secundaria, y otros dos, a los que cursaban la escuela primaria. Al mismo tiempo, esta primera clasificación, se articulaba con una segunda diferenciación, cuya variable tiene una mayor profundidad histórica -no por ello menos actual- en las instituciones penales modernas: la evaluación de la *conducta* individual de cada joven. Si bien en este escrito no me detendré a reflexionar acerca de qué es la *conducta*, qué sentidos y prácticas la configuran localmente y en ese presente histórico, me referiré a algunos aspectos relativos a ella para poder inscribir lo mencionado.

Siguiendo a Sozzo (2009), el *proyecto normalizador/disciplinario/correcional*, es un aspecto constitutivo del sistema penal moderno y las prisiones que tiene por finalidad expresa -y formal- la *corrección del criminal*. El sujeto que es castigado con la pena de privación de la libertad debe ser transformado, corregido para producir un nuevo sujeto *no criminal*. En este marco, la disciplina cobra centralidad en

17. El joven en su relato no tuvo en consideración el/los sector/es de las mujeres.

18. Esta decisión se relaciona con varios aspectos. Por un lado, usualmente la cantidad de mujeres (*chicas*, en términos locales) en el centro es muy reducida (usualmente entre dos y cuatro) y son ubicadas, sin *distinciones*, en un mismo dormitorio. Por otro lado, creo que las cuestiones de *género*, merecen un examen detenido y particular. Por lo mencionado, tomé la decisión de centrarme en las clasificaciones y espacios destinados a los jóvenes varones.

la producción/transformación de los sujetos -estos aspectos fueron profundamente analizados por Foucault (2002)-.

En relación con lo documentado etnográficamente, los jóvenes son evaluados corriente e incesantemente, a lo largo de su detención, por múltiples actores institucionales. Por ejemplo, los operadores socioeducativos valoran y premian algunas conductas de los jóvenes, al tiempo que reprueban otras tantas y, en estos procesos, se ponen en juego prácticas de *premios* y *sanciones* que se configuran de modo complejo. Destaco la no arbitrariedad de muchas de estas prácticas, en un sentido particular: muchos de los hábitos y modos de comportamiento valorados son los que gozan de gran legitimidad social y, en parte, en ella se sustenta su valoración (entre otros, estudiar, aprobar las materias, mantener relaciones cordiales cooperativas con los otros jóvenes y adultos, etc.).<sup>19</sup> En cuanto a los *premios*, los operadores suelen felicitar informalmente a los jóvenes cuando se comportan de acuerdo a lo esperado, les otorgan más *minutos de teléfono* (respecto a ello, una operadora mencionó “es casi lo único que tenemos para darles”), les permiten realizar talleres que son de su preferencia, son ubicados en el sector *convivencial* (de acuerdo a una operadora, allí están ubicados “los que se portan más bien”, expresión mediante la cual, bromeando, relativizó el *buen comportamiento*). En relación a las prácticas de los operadores que manifiestan la reprobación de algunos comportamientos documenté: conversaciones informales en las cuales se pone en cuestión determinada conducta, la construcción de documentos denominados *actas acuerdo* en las cuales los jóvenes -luego de largas conversaciones con los operadores- se comprometen a sostener un determinado comportamiento, establecer *acciones reparatorias* (por ejemplo, si escribieron sobre una pared, borrarlo), la restricción de los *minutos de teléfono* que disponen, entre otras (estos aspectos fueron desarrollados con mayor detenimiento en producciones previas (Gómez, 2017)). Cabe destacar que *los operadores* no pueden pensarse como un sujeto monolítico y homogéneo. Por el contrario, al interior de los Equipos de intervención, se producen intercambios y procesos de disputa acerca de las *estrategias de intervención* desplegadas. En una multiplicidad de ocasiones presencié acaloradas discusiones y charlas entre ellos en torno a, por ejemplo, qué sanción corresponde aplicar; si se tienen criterios homogéneos para *sancionar* a los todos jóvenes; qué intervención es deseable llevar adelante en tal o cual situación; cómo será interpretada por los jóvenes; ponen en cuestión las reglamentaciones que -formalmente- norman sus prácticas de intervención (por ejemplo, el Reglamento interno de sanciones). Respecto a la sanción que implica la *reducción de los minutos de teléfono* (formalmente establecida por el reglamento mencionado), una operadora mencionó: “No me gusta sacar minutos de teléfono, es muy fuerte para los pibes... es limitar el contacto con sus familias. No me parece bien” (Registro de campo, 3 de agosto de 2017).

---

19. Destaco especialmente que me estoy refiriendo a las prácticas de los operadores socioeducativos. Al mismo tiempo, considero que el análisis exhaustivo e historizado de estas prácticas y los sentidos que vehiculizan, son aspectos de gran relevancia para acercarnos al conocimiento de cómo son pensados los jóvenes -y sus familias- de sectores populares, especialmente los que transitan estos circuitos institucionales.

Por último, retomando las clasificaciones de los jóvenes y de los espacios, es interesante mencionar que gran parte de la significación que adquirió este nuevo criterio -el *nivel educativo*- para organizar los espacios y rutinas institucionales, es construida por oposición (y con el objeto de desterrar) a los producidos con anterioridad a las *transformaciones institucionales* iniciadas en el año 2007. De acuerdo a lo registrado, los *antiguos* parámetros de distinción de los jóvenes eran la *gravedad del crimen cometido* o el *tipo de causa* y la *peligrosidad* de los jóvenes -lo cual es significativo para analizar cómo eran pensados ellos-. En este sentido, la producción del *cambio de paradigma* puede rastrearse también en estas específicas prácticas de clasificación/nominación. Se refirieron a estos procesos diferentes actores institucionales. En una conversación con un operador, registré lo siguiente: “Antes [los jóvenes] estaban divididos ‘los más picantes, con los más picantes, los menos picantes, con los menos picantes’. Y eso generaba muchos conflictos [entre los jóvenes] porque era difícil poder despegar de ‘tengo la causa más picante, soy el más poronga de todos’ (Registro de campo, 20 de septiembre de 2016).

Por su parte, un empleado de seguridad, que comenzó a trabajar en estos dispositivos a mediados de los años 90, comentó lo siguiente: “Antes era todo más tumbero. En los sectores era: los chorros con los chorros, los violines con los violines... y así. Ahora cambió, y cambió para bien... yo creo” (Registro de campo, 15 de septiembre de 2016).

En este sentido, la dimensión temporal es insoslayable para comprender los procesos sociales y las prácticas estatales a nivel cotidiano. Su abordaje pone de manifiesto que los procesos locales particulares del proyecto de legitimación del Estado y sus prácticas (concretamente me refiero a los actos de nominación, en términos de Bourdieu (1997), se encuentran históricamente situados y deben comprenderse al interior de la formación social particular (Corrigan y Sayer, 2007).

### La desigualdad social en la era de derechos: El planeta de los simios

En este punto quisiera referirme a algunas de las prácticas, dinámicas institucionales y situaciones documentadas, que se relacionan de modo directo con las clasificaciones mencionadas, especialmente, con el criterio más novedoso que se introdujo: el *nivel educativo*.

Como mencioné, estas prácticas de nominación se fundaron en políticas públicas y en los nuevos marcos normativos mencionados al comienzo, como también en prácticas de larga data -dinámicas- de las instituciones de encierro penal modernas. A nivel cotidiano, ellas sostienen la organización de múltiples prácticas diarias del centro. Es decir, las clasificaciones de los jóvenes en dormitorios, determina y organiza otras múltiples actividades como los turnos en el comedor (el desayuno, el almuerzo, la merienda y la cena se realizan en dos turnos: uno destinado a los jóvenes de primaria y el otro a los estudiantes de nivel medio), los llamados telefónicos que realizan los jóvenes, el trabajo de los operadores socioeducativos (como mencioné, antes del traspaso de los centros al CDNNyA, los operadores estaban divididos en dos equipos de intervención:



uno de ellos trabajaba con los jóvenes que cursan la escuela primaria, y el otro con los estudiantes de nivel secundario), etc.

Pero también, a lo largo del trabajo etnográfico, registré que en relación a las clasificaciones estatales/oficiales construidas en torno al *nivel educativo*, se produjeron una serie de situaciones y prácticas no intencionadas o contempladas institucionalmente (Fonseca y Cardarello, 2005), y en ellas me detendré en lo que resta de este apartado. Concretamente, algunos jóvenes estudiantes de nivel secundario (sector/dormitorio C y D), apropiándose (Sinisi, 2008) de las distinciones estatales, implementaron otras tantas *clasificaciones* acerca de los estudiantes de primaria (sector/dormitorio A y B) de contenido profundamente peyorativo. Entre ellas: “rascapipa”, “rastrero”, “paquero”, “fisura”, etc. Estas nuevas nominaciones locales, no oficiales u *oficiosas* (Boltanski (2016), se articularon y construyeron en vinculación a las producidas, o mejor dicho, las legitimadas por el estado y pretendidamente neutras e integradoras (*estudiante, nivel primario, analfabeto, en situación de calle*, etc.). En adición, estos procesos derivaron en una serie de situaciones conflictivas (en el sentido más corriente de la palabra) en las relaciones e interacciones entre algunos jóvenes de ambos niveles educativos.

A continuación transcribiré un fragmento de una charla con un operador socioeducativo que informa sobre los procesos mencionados.

Hace poco se dieron muchos enfrentamientos a piñas entre los chicos de primaria y secundaria. Que para nosotros fueron positivos porque había varios chicos de secundaria, del sector D, donde está N (nombre de un joven), M (nombre de un joven), A (nombre de un joven), que bardeaban mucho, todo el tiempo a los chicos de primaria. Que son *fisuras*, que son *rastreros* y ellos [estudiantes de secundaria] son los *chorros de verdad*, los *grosos*. Mucho hostigamiento hacia los pibes de primaria. Y los de primaria dijeron: “Pará. ¿Cuántos son ellos?: uno, dos, tres [el operador contaba con los dedos de su mano, personificando a los jóvenes de primaria]. ¿Y nosotros?: uno, dos, tres, cuatro... [También contando con los dedos de la mano]”. Tuvieron un destello matemático<sup>20</sup> (risas) y los agarraron a piñas, sistemáticamente, durante dos semanas, cada vez que se cruzaban. A partir de eso se separaron los momentos de recreo de la escuela primaria y la secundaria. Para nosotros (operadores) fue positivo, fue como un *ubicate* a los que hostigaban, un basta de destrato, de discriminación, de desvalorización de unos hacia los otros (Registro de campo, 30 de junio de 2016).

De acuerdo a lo documentado en el trabajo de campo, frente a estas nuevas *nominaciones* y situaciones sucedidas, se produjeron modificaciones en las rutinas institucionales con el objetivo de interrumpir las peleas entre los jóvenes. Por ejemplo, los recreos de los jóvenes de ambos niveles comenzaron a ser realizados

20. En ese momento, los jóvenes de primaria eran mucho más numerosos que los de secundaria. Si bien no es objetivo de este trabajo detenerme en cómo son construidos o pensados los jóvenes de *primaria* desde las perspectivas de los diferentes adultos, la idea del *destello matemático* (como otras tantas apreciaciones) creo que da pistas para problematizar esta temática.

en diferentes espacios, se evitó sistemáticamente el encuentro casual (en escaleras, talleres de formación, pasillos, etc.) entre ellos, etc.

En el siguiente fragmento de un registro de campo, otro operador se refirió a las mismas situaciones en estos términos:

Estábamos (un operador, un docente de taller y yo) en la biblioteca sentados alrededor de una mesa charlando. X (nombre del operador) le comentó al docente: “Hay muchos roces entre primaria y secundaria” y relató unos episodios que habían sucedido en el centro “Hace unos días atrás hubo como una rebelión de los chicos de primaria contra la opresión de algunos de secundaria. ¡Fue como El planeta de los simios! (risas), Nosotros (operadores) no le podemos decir a los pibes de primaria que está bien (lo que hicieron), pero era zarpado el hostigamiento... que *fisura, rascapipa...* ¡Qué no les decían... de todo!” (Registro de campo, 20 de septiembre de 2016)

Durante mi participación en una clase de Historia (escuela secundaria), también registré charlas entre los jóvenes en las cuales se referían a los estudiantes de la escuela primaria:

Mientras la profesora trabajaba con un grupo de estudiantes (dado que permanentemente *ingresan y egresan* jóvenes al centro, es usual que los profesores no trabajen durante todo el cuatrimestre con el mismo grupo de estudiantes. Por ello, corrientemente, los profesores explican temas y proponen actividades diferentes a distintos grupos de estudiantes), otro grupo de jóvenes -que estaban al lado mío- charlaban y varios comentarios giraron en torno a *los jóvenes de primaria*. T (nombre de un joven) acotó: “me dan un asco esos fisuras”. A (nombre de un joven): “Como viven en la calle, viven mejor en el X (nombre del centro) que afuera. Comen como animales, comen cualquier cosa... A mí también me dan asco (Registro de campo, 29 de septiembre de 2016).

Menciono ahora con algún detalle, lo registrado durante la celebración de un acto escolar que se realizó en el marco de estas situaciones. Corrientemente los actos escolares los llevan a cabo con la concurrencia de todos los estudiantes y docentes de ambos niveles (participan también, operadores, directivos de la institución y, por supuesto, empleados de seguridad). En esta ocasión se conmemoraba el 9 de julio, el acto se realizó en el gimnasio ubicado en la planta baja y, de modo habitual, concurrieron todos los jóvenes detenidos. A continuación, transcribo algunos fragmentos del registro de campo para densificar y poner de manifiesto lo dicho hasta acá.

Llegué a las 9 de la mañana al centro y fui directamente al gimnasio, espacio donde se haría el acto [...] Había muchas sillas individuales organizadas en filas y columnas mirando hacia el *escenario* (en el cual se encontraba el micrófono, los parlantes y la escenografía montada -leyendas alusivas a la fecha y escritas sobre un gran mural de papel ubicado sobre la pared del fondo-). En el sector izquierdo

de la platea conformada por las sillas, los empleados ubicaron a los jóvenes de la escuela secundaria (sectores C y D) y del lado derecho a los jóvenes de la escuela primaria (sectores A y B). En adición, en medio y separando a los dos grupos de jóvenes, fue organizado un tercer sector de sillas destinadas a las autoridades del centro, de la Dirección de Educación de Adultos y adolescentes, de la DINAI (estuvo presente el Director Nacional) y docentes. Las chicas fueron ubicadas en la primera fila del lado izquierdo (eran tres). También participaron del acto algunos familiares de los jóvenes (se sentaron junto a ellos).

Un grupo de jóvenes de la escuela secundaria, me invitó a sentarme junto a ellos, y eso hice. Antes del inicio del acto charlé un rato con los chicos. También me detuve a observar los movimientos de los empleados de seguridad. Noté que estaban muy atentos a todo lo que ocurría. En varias ocasiones llamaron la atención a los chicos que se movieron de sus lugares y les pidieron que vuelvan a su asiento (el que le habían asignado). Por ejemplo, en determinado momento, N (joven de secundaria) se cambió de silla. Si bien seguía estando en el sector reservado a *secundaria*, quedó más cerca de los de primaria. Rápidamente varios guardias, llamándolo por su apellido, le pidieron que vuelva a su lugar. N (joven) a un empleado: “Pero ranchi,<sup>21</sup> ¿mirá dónde estoy? (mostrando que estaba en el sector *correcto*)”. De todos modos, volvió a su asiento (Registro de campo, 11 de julio de 2016).

El acto constó de diversas partes: ingresó la bandera de ceremonia, cantamos el himno nacional, hubo discursos alusivos, una obra de teatro (Teatro leído: realizado por un grupo de estudiantes de la escuela secundaria junto a su profesora de literatura), algunos jóvenes tocaron y cantaron canciones junto a sus docentes y tocó la banda de una escuela de música municipal. Finalmente se retiró la bandera de ceremonia.

El acto estaba finalizando. Cuando se retiró la bandera de ceremonias, la abuela del abanderado se paró muy emocionada. Llorando, se acercó a su nieto y lo abrazó. X (nombre de pila del abanderado) la abrazó también y se quedaron unos segundos de ese modo. Luego continuó su marcha [...]. Cuando terminó el acto, como suele ocurrir cuando un evento colectivo finaliza, todos comenzamos a pararnos. Los empleados, moviéndose rápidamente por el espacio, comenzaron a llamar a las/os jóvenes. Las empleadas llamaban a las chicas: “¡Chicas rápido! Acá, contra la pared, nos formamos y salimos”. Cada grupo de empleados tenía a su cargo el *movimiento* de un grupo de jóvenes y, calculo, el destino era llevarlos a los sectores/dormitorios (Registro de campo, 11 de julio de 2016).

---

21. “Ranchi”, “Rancho”, “Ranchada” son algunos de los términos utilizados por los jóvenes para denominarse entre ellos. También usualmente son utilizados por ellos para dirigirse, de modo cordial, a los empleados de seguridad.

No es mi intención detenerme aquí en lo reprobables -o no- que pueden resultar las nominaciones que se construyeron sobre los jóvenes de primaria; en lo acertado -o desacertado- que pueden parecer las posteriores acciones de los jóvenes de primaria; o en las apreciaciones de los operadores socioeducativos sobre las situaciones narradas. Tampoco es mi propósito centrar el análisis en las situaciones conflictivas (peleas entre los jóvenes), o afirmar -o insinuar- que ellas fueron causadas o promovidas particularmente por los nuevos criterios de clasificación u otras prácticas asociadas a las políticas y transformaciones institucionales implementadas en esos momentos. Por otro lado, lejos de proponer relaciones lineales y/o de causalidad entre las clasificaciones estatales (neutras, integradoras y universales: *estudiantes de nivel primario, en situación de calle*, etc.) y las oficiosas (Boltanski, 2016) y gestadas localmente (*rascapipa, fisura*, entre otras), referidas a los jóvenes de los sectores A y B, lo que me propuse analizar es cómo ellas se articularon en los procesos sociales cotidianos, y estas articulaciones se constituyen como un analizador de las relaciones de desigualdad social, específicamente de sus expresiones locales y cotidianas.

Quisiera enfatizar que las interpretaciones aquí propuestas, retoman y fueron construidas en diálogo con algunos análisis realizados por mis interlocutores durante el proceso de investigación. Transcribo un fragmento de una conversación con una profesora de literatura (Nadia) que se desarrolló luego de la observación de su clase. En ella, la docente analiza una situación que se produjo en el pasillo de la escuela entre dos estudiantes de nivel medio, minutos antes de comenzar la clase. Concretamente, un estudiante (Aron) de segundo año, insultó (“Gorda paquera, travesti”) a una estudiante (Milena) que hacía pocos días -y estando detenida en el centro- terminó la escuela primaria y comenzó sus estudios en el nivel medio. Nadia, sobre esta situación (y otras tantas como las narradas a lo largo del artículo) afirmó:

“Estas cosas pasan porque hay mucha división de clase y algunos pibes se sirven de estas diferencias. Los chicos que están en situación de más marginalidad, los que están en situación de calle, por lo general son los de primaria...y se toman de eso para discriminar, para estereotipar, para maltratar a los de primaria”. En relación a lo sucedido con Milena, la docente agregó: “Y con las mujeres se suma, a la división de clases, el ser mujeres. El maltrato verbal que sufren, de decirles travesti, la desvalorización por ser mujer. Las chicas tratan de frenar este maltrato. En el caso de Milena, es una chica muy copada, es una gran lectora y escritora pero cuando la maltratan, se defiende” (Registro de campo, 07 de noviembre de 2016).

Destaco este fragmento de campo porque además de informarnos sobre la temática central aquí abordada, complejiza la perspectiva al sumar coordenadas de género que, si bien no fueron aquí analizadas, considero relevante, por lo menos, dejarlas planteadas para futuras reflexiones.

Recapitulo aspectos mencionados a lo largo de este artículo, nutriéndolos de algunos aportes de Abrams (2000) y Corrigan y Sayer (2007). Si en el pasado, los

jóvenes que eran explícitamente destinatarios de estas instituciones de encierro y circuitos jurídico/penales, eran explícitamente una parcialidad de la infancia (los *menores*), en la actualidad -en términos formales- son *todos* los jóvenes *sujetos de los derechos (y obligaciones)*. Sin embargo, como en el pasado, los únicos jóvenes que son alcanzados por estas intervenciones estatales (concretamente, que transitan y habitan las instituciones de encierro penal, que son destinatarios de la modalidad educativa *Educación en contextos de encierro*, que son categorizados como *jóvenes infractores o presuntos infractores* de la ley penal, etc.) son los jóvenes más empobrecidos de nuestra sociedad. Pero las experiencias vitales de los sujetos pertenecientes a los sectores populares no son homogéneas. Es preciso recordar que, casi exclusivamente, los jóvenes que vivían en la calle al momento de su detención eran los jóvenes *de primaria*, y en muchas ocasiones, estos mismos jóvenes -de 16 o 17 años- eran *analfabetos*.

Las prácticas estatales de nominación contienen un mensaje de dominación (Abrams, 2000), ilegítimo, profundamente desigual que es legitimado y ocultado a partir de la construcción de referencias universales formalmente válidas para todos. Retomando a Corrigan y Sayer (2007), en las sociedades capitalistas, los derechos individuales (entre ellos, los *derechos humanos*) son asignados a sujetos formales, abstractos y universales. De acuerdo a los autores: “Todos somos iguales en una comunidad ilusoria. En una sociedad materialmente desigual, proclamar la igualdad formal puede ser violentamente opresivo y es en sí mismo una forma de poder” (Corrigan y Sayer, 2007: 68). Propongo aquí que las nominaciones locales, oficiosas, en sus entrecruzamientos con las legitimadas por el Estado, pusieron de manifiesto o hicieron emerger algo de la brutalidad del mensaje de dominación que postula Abrams (2000).

Las transformaciones políticas e institucionales que se implementaron en estos momentos implicaron cambios de importancia en las rutinas diarias y en las experiencias vitales de los jóvenes que allí se encuentran detenidos (por ejemplo, en lo relativo al derecho a la educación). Sin embargo, los procesos sociales analizados relativos a las clasificaciones estatales de los jóvenes detenidos y las apropiaciones locales, enuncian las complejidades y paradojas que asume la implementación de políticas públicas que se proponen *restituir derechos*, en un contexto social atravesado por la asimetría social estructural.

#### A modo de cierre

En este artículo me referí a algunos procesos sociales vinculados a las intervenciones estatales de nuestro pasado reciente sobre *jóvenes infractores* de la ley penal. Propuse que el análisis de una práctica específica, los procesos de clasificación/nominación estatales, constituye una fértil vía de entrada para observar aspectos profundamente relacionados: las políticas públicas *de derechos*, específicamente algunas intervenciones estatales en el campo de la infancia y la educación; los complejos procesos de implementación y apropiación de estas intervenciones producidos a escala cotidiana por los sujetos; cómo las políticas y transformaciones

normativas fueron significadas por algunos actores; y, en último término, propuse que el abordaje de todos estos aspectos y los procesos sociales documentados, nos permite adentrarnos y se constituyen como un analizador (Althabe y Hernández, 2005) de los modos particulares e históricamente situados en que se expresan las relaciones de desigualdad social.

Para cerrar este artículo me interesa detenerme en una cuestión que considero no menor. Hacer etnografía en una institución de encierro penal, no entraña mostrar lo que ocurre allí de forma desconectada de procesos sociales más amplios. Por el contrario, si bien la etnografía tiene la potencia de describir la realidad social de forma intensiva y a escala local, el conocimiento construido no sólo es válido para comprender el *caso* abordado, sino que las relaciones establecidas son relevantes para comprender otros procesos sociales y responden a preguntas teóricas y prácticas más generales (Rockwell, 2009). En esta línea, procuré no exotizar lo documentado en el campo, en el sentido de pensar que existe algo así como una *cultura* o *mundo carcelario* o *delictivo* que sólo puede y debe comprenderse en sus propios términos. Por el contrario, fue un intento de inscribirlo en procesos históricos, discursos, tramas de relaciones, prácticas sociales más amplias, a partir de describirlo etnográficamente en sus especificidades y riqueza.

## Referencias bibliográficas

Abrams, Philip (2000). "Notas sobre la dificultad de estudiar al estado (1977)", *Virajes*, año 2, No 2, pp. 79-98.

Achilli, Elena (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario, Laborde Editor.

Andersen, María Jimena (2012). "Los pabellones evangelistas en las cárceles del Servicio Penitenciario Bonaerense. Antagonismos entre las perspectivas micro y macrosociológicas de la prisión", *Seminario de estudios comparados sobre las estrategias del gobierno de la cárcel neoliberal en Argentina y en Francia*. Buenos Aires, Grupo de Estudios sobre Derecho Penal y Derechos Humanos-UBA, pp. 188-205.

Ángel, Luis Alberto (2015). 'La política acá la hacemos nosotros' Relaciones de gobernabilidad y jerarquización en una cárcel bonaerense. Tesina de Licenciatura. Universidad Nacional de San Martín/ Centro Universitario San Martín. Documento electrónico: <http://ri.unsam.edu.ar/greenstone/collect/coltesis/index/assoc/HASH0175/4bda5c98.dir/TLIC%20IDAES%202015%20ALA.pdf>, acceso 4 de enero de 2018.

Althabe, Gérard. y Hernández, Valeria (2005). "Implicación y Reflexividad en Antropología", en Hernández, Valeria; Hidalgo, Cecilia y Stagnaro, Adriana (comps.): *Etnografías Globalizadas*. Buenos Aires, Sociedad Argentina de Antropología, pp.71-99.

Barna, Agustín (2012). "Convención Internacional de los Derechos del Niño - Hacia un abordaje desacralizador", *Revista Kairós*, Año 16, N° 29. pp. 1-19. Documento electrónico: <http://www.revistakairos.org/k29-01.htm>, acceso 13 de diciembre de 2018

Boltanski, Luc (2016). *Enigmas y complots. Una investigación sobre las investigaciones*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Bourdieu, Pierre (1997). "Espíritus de Estado. Génesis y estructura del campo burocrático", en:

*Razones prácticas*. Barcelona, Anagrama.

Bourdieu Pierre y Wacquant Loic (1995). "La práctica de la antropología reflexiva", en: *Respuestas para una antropología reflexiva*. México, Grijaldo. pp. 159-191.

Cerletti, Laura Beatriz (2018). "Educación infantil y familias de clase media. Un análisis etnográfico", *Revista Contemporânea de Educação*, Vol. 13, N° 26, Documento electrónico: <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v13i26.15865>, acceso 19 de noviembre de 2018. pp. 68-84

Corrigan, Philip y Sayer, Derek (2007). "El Gran Arco: La formación del Estado inglés como revolución cultural", en Lagos, María y Calla, Pamela (comps.): *Antropología del Estado. Dominación y prácticas contestatarias en América Latina*. Cuaderno del futuro N° 23. Bolivia, La Paz, PNUD, pp. 39-74.

Elias, Norbert (1990). *Compromiso y distanciamiento*. Barcelona, Península.

Ezpeleta, Justa y Rockwell, Elsie (1983). "Escuela y clases subalternas", *Cuadernos Políticos*, N° 37, México, D.F., Editorial Era, pp. 70-80.

Fonseca, Claudia y Cardarello, Andrea (2005). "Derechos de los más y menos humanos", en Tiscornia, Sofia y Pita, María Victoria (eds.): *Derechos humanos, policías y tribunales en Argentina y Brasil*. Buenos Aires, Antropofagia, pp. 9-41.

Foucault, Michel (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.

Gadamer Hans Georg (1993). *Verdad y método*. Salamanca, Ed. Sígueme.

Galvani, Iván (2010). "Ubicando a un preso en un pabellón. Relaciones de poder entre personal e internos de una unidad penitenciaria de la Provincia de Buenos Aires". VI Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina. Departamento de Sociología. Documento electrónico: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.5462/ev.5462.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5462/ev.5462.pdf), acceso 9 de agosto de 2018.

Gómez, María Eugenia (2017). "El lugar de 'lo educativo' en un Centro de Régimen Cerrado, en el marco de las políticas públicas y transformaciones legales del pasado reciente y de la actualidad", en VV. AA.: *Actas de las XIV Jornadas Rosarinas de Antropología Socio-cultural en el contexto político actual. Debates y desafíos en clave latinoamericana*, Facultad de Humanidades y Arte de la Universidad Nacional de Rosario.

Goffman, Erving (2001). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires, Amorrortu.

Grassi, Estela (2003). *Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame (I)*. Buenos Aires, Editorial Espacio.

Guemureman, Silvia (2014). "Los 'unos' y los 'otros': Del tratamiento judicial que reciben los adolescentes y jóvenes que cometen delitos", *Revista Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Sociales/UBA*, 85, pp. 40-51.

Guemureman, Silvia (2015). *Adentro y afuera: juventudes, sistema penal y políticas de seguridad*. Buenos Aires, Grupo Editor Universitario.

Herrera, Paloma y Frejtman, Valeria (2010). *Pensar la educación en contextos de encierro. Aproximaciones a un campo en tensión*. Buenos Aires, Colección Pensar y hacer educación en contextos de encierro, Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

Magistris, Gabriela (2015). "Del niño en riesgo al niño sujeto de derechos. Los ¿nuevos? sujetos destinatarios de los sistemas de protección de la niñez contemporáneos", *Niños, Menores e Infancias*, N°9. Documento electrónico: <https://www.aacademica.org/gabrielamagistris/24>, acceso 4 de julio de 2018.

Montesinos, María Paula (2014). "Las políticas sociales y el lugar de la educación. Notas para una reflexión sobre continuidades y rupturas en el ciclo 2003-2009", en Neufeld, María Rosa (comp.): *Políticas sociales y educativas, entre dos épocas. Abordajes etnográfico-históricos de la relación entre sujetos y Estado*. Buenos Aires, Ediciones de la Facultad de Filosofía y Letras (en prensa).

Muzzopappa, Eva y Villalta, Carla (2011). "Los documentos como campo. Reflexiones teórico-metodológicas sobre un enfoque etnográfico de archivos y documentos estatales", *Revista Colombiana de Antropología*, N° 47, pp. 3-42.

Neufeld, María Rosa (1997). "Acerca de antropología social e historia: una mirada desde la antropología de la educación", *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, Buenos Aires, N° 17, pp. 145-158.

Neufeld, María Rosa (2010). "Desigualdad educativa en contextos urbanos: pensando hoy sobre la CABA (Ciudad Autónoma de Buenos Aires)", en Achilli, Elena y otros, *Vivir en la ciudad: tendencias estructurales y procesos emergentes*. Rosario, CEACU Editores y Laborde, pp. 329-339.

Ojeda, Natalia (2015). "La administración del castigo: El sentido de las lógicas burocráticas en el Servicio Penitenciario Federal Argentino", *DILEMAS: Revista de Estudios de Conflicto e Controle Social*, Vol. 8 - N°4, pp. 761-786.

Rockwell, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Editorial Paidós.

Roseberry, William (2007). "Hegemonía y el lenguaje de la controversia", en Lagos, María y Calla, Pamela (comps.), *Antropología del Estado. Dominación y prácticas contestatarias en América Latina*. Cuaderno del futuro N° 23. Bolivia, La Paz, PNUD, pp. 117-137.

Routier, Eva (2015). "Los sentidos del trabajo en prisión. Prácticas laborales en Unidades Penitenciarias de la Provincia de Santa Fe". Actas de la XI Reunión de Antropología del Mercosur, Montevideo, Uruguay.

Scarfó, Francisco y Abue, Victoria (2013). "El derecho a la educación en las cárceles: abordaje situacional. Aportes para la reflexión sobre la educación como derecho humano en contextos de cárcel", *Revista Electrónica de Educación*, Vol. 7, N° 1, pp. 88-98.

Sinisi, Liliana (2008). "Un estudio sobre el Programa de Fortalecimiento Institucional en las escuelas de enseñanza media de la Ciudad de Buenos Aires". *Gestión de innovaciones en la enseñanza media Argentina/Brasil/España*. Buenos Aires, Santillana, pp. 53-90.

Sozzo, Máximo (2009). "Populismo punitivo, proyecto normalizador y 'prisión depósito' en Argentina", *Revista Electrónica Sistema Penal y Violencia*, N°1, pp. 33-65.

Villalta, Carla (2012). *Entregas y secuestros: el rol del Estado en la apropiación de niños*. Buenos Aires, Del Puerto, Centro de Estudios Legales y Sociales - CELS.

Villalta, Carla (2013). "Un campo de investigación: las técnicas de gestión y los dispositivos jurídico-burocráticos destinados a la infancia pobre en la Argentina", *Civitas*, Vol. 13. N° 2, pp. 245-268.

Zapiola, María Carolina (2015). "Educar para prevenir el mal. Las colonias rurales para menores en el imaginario de sus impulsores, Buenos Aires, comienzos del siglo XX", *Historia de la Educación, Anuario SAHE*, Vol. 16 - N° 1, pp. 73-96.