

Los (sin)Sentidos de la Escuela en el Sistema Penal Juvenil

Julietta Nebra^{1, III}

Mariana Correa^{II, III}

¹Universidad de Buenos Aires (UBA), Buenos Aires – Argentina

^{II}Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam), General Pico, La Pampa – Argentina

^{III}Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Buenos Aires – Argentina

RESUMEN – Los (sin)Sentidos de la Escuela en el Sistema Penal Juvenil.

Desde un enfoque socio-antropológico, interseccional y feminista, el artículo analiza los sentidos que adopta la escolarización secundaria para jóvenes varones con medidas penales alternativas en un municipio de Buenos Aires, Argentina. A partir del análisis de registros etnográficos, el artículo repone el lugar que ocupa la escuela en la arquitectura de necesidades propuesta por el Estado para las juventudes vulnerables en conflicto con la ley. El artículo advierte que para los actores del Sistema Penal Juvenil la escuela ocupa un lugar central. No obstante, esta relevancia es interpelada por los propios jóvenes, quienes plantean múltiples sentidos a partir de sus biografías y vínculos con el sistema educativo.

Palabras clave: **Sistema Penal Juvenil. Experiencia Penal Juvenil. Sentidos. Escuela.**

ABSTRACT – The (Un)Senses of School in the Youth Justice. From a socio-anthropological, intersectional, and feminist perspective, this article analyzes the meanings that secondary schooling takes on for young males with alternative penal measures in a county of Buenos Aires, Argentina. Based on the analysis of ethnographic records, the article examines the role of the school within the architecture of needs proposed by the State for vulnerable youth in conflict with the law. The article points out that, for the actors within the Youth Justice, the school holds a central position. However, this relevance is questioned by the young individuals themselves, who bring forth multiple meanings based on their biographies and relationships with the educational system.

Keywords: **Youth Justice. Juvenile Penal Experience. Meanings. School.**

Introducción

En un contexto global en el que se refuerzan los patrones de exclusión social y desigualdad persistentes (Castel, 2004; Tilly, 2005), existe consenso en que la culminación de la escolarización secundaria es un factor relevante para la integración y participación social de los sujetos. Esto se debe a que pese a la devaluación de sus credenciales y al cuestionamiento de su formato organizacional o “núcleo duro” (Terigi, 2008; Ziegler, 2011); la escuela secundaria aún es valorada como una herramienta eficaz para el ascenso social y considerada como el ámbito de socialización privilegiado para los/as jóvenes (Correa, 2021).

En Argentina, la Ley de Educación Nacional n° 26.206 (en adelante, LEN), sancionada en 2006, postula la ampliación de la obligatoriedad escolar y la universalización de la educación secundaria (Argentina, 2006), lo que posibilita el acceso al nivel a sectores sociales históricamente excluidos e inaugura nuevos interrogantes en torno a su cumplimiento y a los múltiples significados que le otorgan quienes transitan por ella, especialmente de jóvenes de sectores populares, quienes – como sostienen diversos estudios – acuerdan con su importancia social, pero cuestionan su formato, sus demandas y su resistencia al ingreso de las nuevas *culturas juveniles* (Montesinos; Sinisi; Schoo, 2009).

¿Para qué, entonces, ir o volver a la escuela? ¿Qué sentido(s) tiene la escuela para jóvenes (varones)¹ de sectores sociales vulnerables y en conflicto con la ley, con trayectorias educativas signadas por la discontinuidad y el fracaso? Este artículo parte de estos interrogantes². Aborda los sentidos y prácticas en relación a la escuela en la experiencia penal juvenil. Los análisis presentados surgen de reflexiones y conversaciones interdisciplinarias en torno al trabajo de campo etnográfico realizado en un dispositivo penal que acompaña la implementación de las Medidas Alternativas (en adelante MA) impuestas a jóvenes varones. El estudio se realizó entre los años 2018 y 2020 en el marco de una investigación doctoral sobre la reconfiguración de las MA como experiencias penales juveniles en un municipio del conurbano bonaerense.

Planteamos como hipótesis que la escuela ocupa, al menos en un plano discursivo, un lugar central en la arquitectura de necesidades (Haney, 2002) diseñada por el Estado para los jóvenes de sectores populares en conflicto con la ley. Desde un enfoque etnográfico e interseccional, advertimos que los sentidos que se expresan en torno a la escuela por parte de estos últimos, discuten y tensionan tal centralidad. Los actores institucionales (tanto de la escuela como del Sistema Penal Juvenil – SPJ), manifiestan cierto descreimiento e incertidumbre en relación a las formas de intervenir ante situaciones concretas que involucran la continuidad escolar de estos jóvenes: ¿Por qué insistir a los jóvenes (varones) en que retomen y continúen la escuela? ¿Qué tiene la escuela para ofrecer? ¿Puede/quiere la escuela recibirlos?

Organizamos el artículo en cuatro apartados. El primero expone el enfoque teórico-metodológico que fundamenta la investigación; el segundo, a modo de contexto, aborda la configuración del Sistema Pe-

nal Juvenil en la Provincia de Buenos Aires, territorio en que se circunscribe el estudio. Luego, en un tercer apartado, analizamos los sentidos que adopta la escuela secundaria para jóvenes (varones) con MA. Desde los aportes de las teorías feministas del Estado, problematizamos el lugar que ocupa esta en los discursos de agentes estatales a partir del esquema de arquitectura estatal de necesidades. Por último, exponemos algunas reflexiones que habilitan nuevos interrogantes respecto a las relaciones de estos jóvenes con la escuela.

Enfoque Teórico-Metodológico

Los resultados presentados aquí derivan de una investigación cualitativa que toma como referente empírico el Centro Socio Comunitario de Responsabilidad Penal Juvenil (en adelante CESOC) del departamento judicial de La Araucaria, específicamente la experiencia del municipio de Los Pecanes. Este dispositivo depende del Organismo Provincial de Infancia y Adolescencia, bajo la órbita del Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Buenos Aires.

La particularidad de la inserción en este dispositivo es que como “contraprestación” se solicitó que se aportará como trabajadora social dentro del equipo. De esta manera, la inserción desde la intervención/investigación (País Andrade; González Martín, 2014) ha permitido realizar observaciones participantes y entrevistas etnográficas, en distintos espacios tales como audiencias, en el CESOC con los/as jóvenes y/o sus familias, encuentros del espacio grupal de jóvenes de dicho centro, como así también en distintas instituciones como escuelas, entre otras. Para este artículo se recuperan los registros de campo en dichas instancias, la información recabada en los legajos de los 19 jóvenes con MA que formaron parte de esta investigación y una entrevista realizada a una autoridad institucional. Los nombres de todas las personas son ficticios a excepción de la autoridad provincial.

La etnografía, comprendida como enfoque, método y texto (Guber, 1995), ocupa un lugar preponderante en esta investigación, ya que tiene como objetivo principal el estudio de la cotideaneidad social, la comprensión de los sujetos, sus percepciones y construcciones de significados, así como la interacción entre el trabajo de campo y el trabajo conceptual (Achilli, 2005).

La segunda herramienta central de esta pesquisa, es el enfoque feminista en relación al Estado y la arquitectura de necesidades (Haney, 2002; Fraser, 1991) y a las experiencias juveniles (Elizalde, 2015). En este sentido, el concepto de “experiencia” (Scott, 2001; Trebisacce, 2016) brinda la posibilidad de repensar las “medidas alternativas” de manera que consideren la complejidad de las redes de relaciones sociales que se establecen entre los actores, sus vínculos, emociones, preocupaciones, así como las tensiones y conexiones entre sus perspectivas sobre la escuela y el sistema penal juvenil. Se comprende la experiencia en su sentido crítico, ya que “[...] los relatos biográficos tienen un valor para

el conocimiento y la política en la medida en que logran abordar una historia, un contexto y relaciones sociales” (Trebisacce, 2016, p. 290). Es decir, debe comprenderse en el marco de las relaciones estructurales en que se inscribe.

Con esto en consideración, se recuperan los aportes del enfoque de interseccionalidad (bell hooks, 2020; Crenshaw, 1991) y de consustancialidad de opresiones (Curiel Pichardo, 2014) ya que el entrecruzamiento de las coordenadas sociales de clase, género y raza configuran experiencias y relaciones particulares entre los jóvenes y los demás actores del SPJ, dando forma a una experiencia situada en relación a la escuela. Si bien la clase social y en menor medida el género han sido clivajes que se han ido incorporando paulatinamente en los estudios locales sobre experiencias juveniles, la cuestión de la raza se ha visto mucho más obstaculizada debido, entre otras cuestiones, a la hegemonía del discurso que sostiene que argentinos y argentinas descienden principalmente de europeos, y también porque la cuestión racial toca sensibilidades de todo tipo (Segato, 2007).

Hoy en día, en el sistema moderno/colonial, “raza” es un signo, una marca en la piel, que se asocia a una historia de poder y dominación (Segato, 2007). Y está estrechamente ligada a la constitución de las clases sociales en Argentina: Alejandro Frigerio (2006) afirma que la categoría local “negros” puede englobar a los “villeros” y “cabecitas negras”. Sugiere que el nudo común entre estas categorías, y que trasciende en el tiempo es que la categorización principal que sigue operando es la racial. El racismo supone la biologización de la desigualdad, es decir, entender que el otro es inferior y que nada se puede hacer al respecto, aunque se tenga mucho dinero y se ascienda de clase social. Por esto, es que la estigmatización y criminalización de los jóvenes (varones) es tan radical, violenta y persistente.

La pregunta metodológica sobre cómo reponer este clivaje se la hacía Rita Segato (2015) al investigar las cárceles en Brasil donde la mayoría de las personas criminalizadas eran afrodescendientes, y con mayores dificultades también nos la hicimos ya que el racismo en nuestro país esta principalmente dirigido a personas con rasgos asociados a los pueblos originarios y al mestizaje, como sostiene la organización local Identidad Marrón se trata de personas marrones ya sea que se identifiquen o no con sus antepasados. En otro trabajo hemos profundizado en la configuración del sujeto de esta experiencia penal desde un enfoque interseccional haciendo énfasis en problematizar el clivaje racial (Nebra, 2022) y, si bien no pudimos dar cuenta de esta coordenada racial de manera acabada y rigurosa, sí observamos que la mayoría de los jóvenes eran de tez marrón y cabello y compartían la experiencia de ser discriminados y maltratados por “negros villeros”.

Por ende, desde este enfoque interseccional, aun considerando sus dificultades, recuperamos algunos aportes del campo educativo para analizar las experiencias escolares (Dubet; Martuccelli, 1998; Larrosa, 1996). Según la perspectiva sociológica de Dubet y Martuccelli

(1998), la experiencia escolar se entiende como un proceso de construcción personal, social e institucional en el que estudiantes y docentes se integran a un entorno escolar con diversas lógicas de acción, involucrando relaciones, significados, lógicas de acción y estrategias. En consonancia con este planteo, Jorge Larrosa (1996) analiza los principios que fundamentan el concepto de experiencia educativa, explicando que esta moldea y transforma al sujeto, implicando un intercambio constante con aquello que se busca comprender. Toda experiencia implica el encuentro con algo o alguien externo al sujeto, que deja una huella en sus palabras, representaciones, ideas, sentimientos y proyectos. Según Larrosa, la experiencia no es algo que se crea, sino algo que se vive. En sus propias palabras, “[...] es una relación con algo que no soy yo porque propone una condición de alteridad, de exterioridad, de alienación [...] Es una relación en la que algo tiene lugar en mí de manera reflexiva, subjetiva [...]” (Larrosa, 1996, p. 93).

En síntesis, el concepto de experiencia desde un enfoque interseccional, nos permite poner el foco en la experiencia educativa, sin desconocer las vivencias singulares y condiciones estructurales que las atraviesan. Se trata de una forma de aproximarnos a lo social y a lo general de manera situada (Haraway, 1995).

El Sistema Penal Juvenil en la Provincia de Buenos Aires (Argentina)

En Argentina, desde principios del siglo XX hasta la actualidad, ha habido disputas en torno a los sentidos conferidos a la juventud y a las formas de intervenir ante lo que en cada momento histórico se consideró una transgresión a la norma, especialmente después de la sanción de la ley de Patronato de Menores (Argentina, 1919) y del Código Penal (Argentina, 1921). En cada período, se han definido y debatido las características del sujeto joven, quien ha sido considerado en algunos momentos y a veces simultáneamente, como peligroso, abandonado, vulnerable o sujeto de derechos.

En las últimas décadas, el enfoque de Derechos Humanos promovido por organismos internacionales y nacionales ha adquirido importancia en Argentina, lo que ha llevado a diversos cambios en el tratamiento de los niños, niñas y adolescentes (NNyA). La Convención de los Derechos del Niño (CDN) fue aprobada en 1990 y se incorporó a la Constitución Nacional en 1994, junto con varios tratados de derecho internacional, otorgándole un carácter constitucional y la máxima jerarquía frente a otras normativas (CN, artículo 75, inciso 22).

A pesar de la ratificación y el compromiso constitucional hacia esta declaración, recién en 2005 se sancionó una normativa nacional acorde con los lineamientos de la CDN. Esta normativa es la actual Ley n° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (Argentina, 2005), que dejó sin efecto la Ley n° 10.903 de Patronato de Menores (Argentina, 1919). A partir de este nuevo paradigma

ma, se espera que los NNyA sean reconocidos como sujetos de derechos y dejen de ser, al menos en teoría, objeto de intervención discrecional por parte del Estado. Aunque muchas prácticas institucionales ya estaban en transición en la realidad concreta (Bruno, 2007), la aprobación de esta ley y la derogación del patronato marcaron una transformación gradual tanto en el ámbito legal como en la cultura y las instituciones (Llobet y Villalta, 2019). Entre otros aspectos, esta ley significó la separación del tratamiento judicial e institucional de los NNyA que se encontraban en situaciones de vulnerabilidad social de aquellos menores que estaban en conflicto con la ley penal. Es importante destacar que la normativa nacional que regula la situación de los jóvenes en conflicto con la ley penal se mantuvo sin cambios. Esta normativa es la Ley n° 22.278 de Régimen Penal de la Minoridad (Argentina, 1980), sancionada durante la última dictadura militar en 1980 y que todavía está en vigencia a nivel nacional. En otras palabras, a nivel nacional, la normativa que regula el régimen penal juvenil aún no se ha “ajustado” al nuevo paradigma de derechos.

Al tratarse de un país federal, cada provincia debe adherir a las leyes nacionales y reglamentar las formas en las que dicho marco general se adecuará a nivel local. En este sentido, la Provincia de Buenos Aires (PBA) sancionó en 2005 la Ley n°13.298 de “Promoción y Protección de los Derechos de los Niños” (Provincia de Buenos Aires, 2005) y en 2007 la Ley n° 13.634 de “Creación del Fuero de Familia y del Fuero Penal del Niño” (Provincia de Buenos Aires, 2007c), con un sentido orientado por las convenciones internacionales en materia penal juvenil y en línea con las leyes nacional y provincial de protección integral. Distintos/as autores/as, han abordado las transformaciones que implicó la sanción de estas normativas (Villalta 2004; Llobet y Villalta, 2019), en especial en lo referido a lo penal juvenil y en la implementación de medidas alternativas a la privación de libertad (Fernández 2018; Graziano 2017; García Méndez, 2008).

Según la Ley n° 13.634 (Provincia de Buenos Aires, 2007c), que regula el funcionamiento del Fuero de Responsabilidad Penal Juvenil en la PBA, se identifican tres etapas importantes en el proceso judicial: una etapa inicial de investigación preparatoria, una segunda etapa de juicio y una tercera etapa de ejecución de la sanción (aunque el proceso puede suspenderse en cualquier momento). En todas estas etapas intervienen el/la agente fiscal, el/la defensor/a, el/la juez/a (o tribunal en casos graves), el joven y sus familias (bajo la jurisdicción del Juzgado de Garantías en la primera instancia y del Juzgado de Responsabilidad Penal Juvenil en las etapas segunda y tercera). La determinación de una medida alternativa se lleva a cabo a través de debates y acuerdos entre las partes, siendo el/la juez/a quien tiene la potestad de tomar la decisión final. Una vez concluido el juicio (si se lleva a cabo y no se interrumpe la medida judicial antes), el/la juez/a o tribunal puede absolver al joven o declararlo penalmente responsable. En el primer caso, la medida se suspende, mientras que en el segundo se establece un régimen para cumplir con las sanciones, que pueden incluir privación de libertad, ré-

gimen de semilibertad y libertad asistida. Esta última opción se refiere a las medidas sancionatorias alternativas al encarcelamiento. Tras declarar la responsabilidad penal, se establecen “medidas judiciales de integración social”.

En cualquiera de estos momentos, el/la juez/a tiene la facultad de imponer una serie de “reglas de conducta”. Estas reglas son una parte fundamental de las medidas alternativas. Además de las mencionadas en la normativa, al examinar los documentos judiciales en los expedientes de los jóvenes en el CESOC, se puede observar que estas reglas son similares para todas las medidas (suspensión, cautelar y sancionatoria), excepto en el caso de la prisión domiciliaria. En los expedientes de los jóvenes, sin importar si son imputados o penalmente responsables, se mencionan reglas para cada joven como asistir al CESOC y participar en los espacios de reflexión determinados por esta institución. También, mantener su domicilio y estar bajo el cuidado de sus familiares de referencia; la prohibición de salir durante la noche a menos que esté acompañada por un referente familiar. Además, se le prohíbe consumir drogas y alcohol, como así también reunirse con los coimputados de su causa si los hubiere. Se menciona la obligación de continuar o retomar su educación, proporcionando evidencia de ser alumno regular y/o continuar con su empleo si lo tuviera. Se insta al joven y a los referentes familiares a participar en espacios de reflexión y/o iniciar un tratamiento psicológico en un centro de salud. No se le permite tener contacto con las víctimas. Ocasionalmente se obliga al joven a realizar el pago de una suma de dinero como reparación del daño causado. Y en el caso de incautarse un arma se menciona que esta pasa a ser propiedad del estado, entre otras condiciones.

Como se observa, una de las reglas que deben cumplir los jóvenes (varones) es concurrir al CESOC, dispositivo que depende del poder ejecutivo. A partir de la sanción de la ley que funda el Fuero de Responsabilidad Penal Juvenil, se crea el Sistema de Responsabilidad Penal Juvenil por Decreto Provincial 151 (Provincia de Buenos Aires, 2007a) para la prevención y responsabilización del delito penal juvenil en la PBA. Con base en esta disposición (decreto), se establecen y/o reestructuran diversos dispositivos que se ocupan de esta cuestión (ya sea con privación de libertad, semilibertad o en el ámbito territorial). Estos dispositivos están bajo la supervisión del Organismo Provincial de Infancia y Adolescencia, que forma parte del Ministerio de Desarrollo Social de la PBA.

Según una entrevista que le hemos realizado en el marco del trabajo de campo (Nebra, 2021) a Felipe Granillo, encargado de la Subsecretaría de Responsabilidad Penal Juvenil – dependiente del Organismo Provincial de Infancia y Adolescencia, al 31 de diciembre de 2018 había en la PBA 655 jóvenes (651 varones y 4 mujeres) en dispositivos de “encierro” y 2168 (2086 varones y 82 mujeres) bajo intervención de los CESOC. En otras palabras, la mayoría abrumadora de jóvenes que forman parte del sistema penal de la Provincia de Buenos Aires son varones y están sujetos a una medida alternativa (MA). Nuestras observaciones también indican que la mayoría de estos jóvenes provienen de secto-

res populares que han sido históricamente estigmatizados y objeto de persecución por parte de las fuerzas de seguridad (Guemureman, 2014).

El Anexo IV del Decreto Provincial 166 del Ministerio de Desarrollo Humano (Provincia de Buenos Aires, 2007b) establece el funcionamiento de los CESOC. El propósito y la meta de estos centros consisten en brindar atención a la implementación de medidas alternativas al proceso penal y alternativas a la prisión, las cuales son ordenadas por los tribunales competentes dentro de un proceso penal dirigido a personas menores de edad. A continuación, exploraremos las diversas formas en las que el equipo municipal de Los Pecanes en el CESOC de La Araucaria de la PBA lleva a cabo intervenciones sociales, y analizaremos las tensiones, negociaciones y acuerdos que surgen en relación con los significados de esta política penal territorial, los cuales van más allá de lo establecido por la normativa.

La Escuela y el Sistema Penal Juvenil

La obligatoriedad de la educación secundaria, planteada por la LEN, generó procesos de masificación y la introducción de “nuevos públicos” en las escuelas, públicos heterogéneos, jóvenes cuyas experiencias vitales se caracterizan por el atravesamiento de múltiples desigualdades, con trayectorias educativas signadas por el abandono o la intermitencia escolar, para quienes la escuela no fue pensada en su proyecto fundacional (Birgin, 2001; Correa, 2018).

La LEN, en su texto, define a la educación como derecho social y al Estado como su garante. Entre las acciones estatales para el cumplimiento de sus propósitos, plantea el desarrollo de “[...] políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad” (Argentina, 2006, artículo 11, inciso e). No obstante, pese a los avances en la ampliación del acceso a la escolarización y la ejecución de políticas de inclusión social y educativa en consonancia con la ley, en términos cualitativos, aún persiste un sistema educativo fuertemente segmentado, con circuitos escolares diferenciados y disparidades sociales que sectoriza a los/as jóvenes y sus familias según su capital educativo y social de origen (Braslavsky, 1994; Kessler, 2002; Tedesco, 2005).

En este escenario, la pregunta por el sentido de la escuela, no sólo interpela a los/as jóvenes, sino que también a la propia institución respecto a lo que “ofrece” como propuesta formativa integral en un sistema, como mencionamos, fuertemente segmentado. ¿Qué escuela se le propone a jóvenes de sectores populares en conflicto con la ley? ¿Qué vivencias en torno a la escuela fueron cimentando las representaciones que estos expresan actualmente en todo a la misma? ¿Qué incidencia tienen las percepciones de los actores institucionales respecto a la escuela en sus intervenciones? ¿Qué lugar ocupa ésta en la arquitectura de necesidades? Sobre estas preguntas avanzaremos someramente en el próximo apartado.

Los análisis parten por comprender al Estado como “intérprete” de necesidades, lectura que le posibilita crear previsiones y promover mecanismos para satisfacerlas. En este marco, para Haney (2002), el Estado diseña una “arquitectura de necesidades”, estructuración compleja en la que se define quién es necesitado/a, de qué modo y qué acciones políticas deben realizarse para satisfacer tal necesidad. Es decir, propone una interpretación específica sobre su tratamiento. Fraser (1991) sostiene que esto implica comprender las demandas sociales en el marco de controvertidas redes de relaciones condicionadas y no dar por sentado que “[...] las formas socialmente aceptadas del discurso público disponible para interpretar las necesidades de la gente son adecuadas y justas” (Fraser, 1991, p 7).

A partir de estas coordenadas teóricas, nos preguntamos por la centralidad de la escuela en el discurso público y las tensiones que tal representación tiene para los jóvenes de sectores populares que transitan por ella.

Sentidos en torno a la Escuela en la Experiencia Penal Juvenil

Existen numerosos estudios que sostienen que la educación secundaria en la actualidad tiene un significado diferente al que tenía en los sistemas educativos modernos de sus inicios (Dussel; Brito; Nuñez, 2007; Llinás, 2009). Las percepciones construidas por los jóvenes, en su calidad de actores sociales, acerca de la escuela han cambiado debido a las transformaciones en los contextos sociopolíticos y al debilitamiento de las instituciones modernas, que antes eran marcos de referencia y regulación del comportamiento de los individuos (Tiramonti; Mintageira, 2004).

Desde una perspectiva sociológica, Tenti Fanfani (2009) sostiene que los significados atribuidos por los jóvenes al término de sus estudios están influenciados por múltiples factores culturales y por la posición que ocupan en la estructura social. De esta manera, identifica tres posibles interpretaciones: asistir a la escuela como una obligación social, por motivos puramente instrumentales o por el amor al conocimiento. Otros autores se refieren a estas interpretaciones como “los sentidos tradicionales” de concluir la escuela (Llinás, 2008).

¿Qué otros sentidos, aparte de los documentados, emergen de las voces de los jóvenes? A continuación se presentan algunos relatos etnográficos correspondientes al trabajo de campo de la investigación presentada al inicio del artículo.

A comienzo del 2018 una de las autoras asistió a seis audiencias de seis jóvenes varones de entre dieciséis y veinte años, uno de los primeros días de trabajo de campo en el municipio de Los Pecanes³. A todos se les hizo una serie de preguntas que se repetían al comienzo de cada audiencia más allá de las particularidades de cada caso. Entre ellas, una de las primeras era “¿estás yendo a la escuela?” Ya sea la escuela “extramuros” como la “intramuros” (dos jóvenes estaban privados de su

libertad). Desde el primer acercamiento al campo, observamos que la concurrencia a la escuela es una de las actividades que más relevancia se le otorga en el juzgado y también es una de las principales actividades que se promueve continuar o retomar desde el CESOC (Nebra, 2019). Por otro lado, es también una de las instituciones a la que los jóvenes (varones) casi siempre hacen referencia en sus relatos.

En una de estas audiencias el juez Salvatore, le preguntó a Kevin Pérez si estaba concurriendo a la escuela. Cuando el joven le contestó “me dijeron que no servía” todas las personas hicimos silencio. Durante algunos segundos, todas las personas allí miramos a Kevin sorprendidos. “¿Cómo que no sirve la escuela?”, irrumpió el juez serio, el tono de voz demostraba cierta intriga, pero también un reproche a lo que estaba diciendo. El joven explicó brevemente que eso le habían dicho en el juzgado de garantías del distrito judicial del cual procedía su causa, distinto al que se encontraba en ese momento. La cara del juez Salvatore se aflojó un poco, parecía entender lo que Kevin le estaba diciendo: “Ahhh, ¿en el juzgado le dijeron que no servía para la causa? El joven asintió. “Escuche Pérez, la escuela sirve para el juzgado, pero también le sirve a usted como persona, para formarse”. El joven asintió varias veces con su cabeza rápidamente. La audiencia continuó.

Tal como mencionamos, desde el año 2006 se estableció la obligatoriedad de la escuela secundaria para adolescentes y jóvenes. En consecuencia, se pudo observar que casi la totalidad⁴ de los jóvenes (varones) con MA habían transitado al menos un año o dos de escolaridad secundaria. La gran mayoría había dejado de concurrir tras repetir de año varias veces o haber tenido algún conflicto en segundo año. Un porcentaje menor, continuaba estudiando en el año que le correspondía por su edad o había repetido una sola vez. Algunos chicos vieron interrumpida su escolaridad por el mismo proceso penal que implica detenciones, traslados, audiencias en horarios escolares, entre otras preocupaciones.

La obligatoriedad de la escuela secundaria retoma y refuerza un proceso, comenzado a mediados del siglo xx, de ampliación del alcance de la misma. A su vez, supuso una reorganización del discurso en torno a las necesidades (Haney, 2002; Fraser, 1991) y a los derechos (Llobet; Villalta, 2019) en el cual la escuela adquirió un lugar prioritario en la vida “esperable” para los jóvenes.

Ahora bien, a partir de la pregunta sobre la concurrencia a la escuela se da un breve intercambio entre Kevin y el Juez Salvatore, que nos permite observar algunos de los sentidos en torno a la escuela, que tensionan y discuten esta arquitectura de las necesidades y derechos en este contexto. Empezando por el final del intercambio, el juez le dice “la escuela le sirve a usted para formarse como persona”, de esta manera, la escuela tiene un valor en la posibilidad de realizar un cambio cualitativo en el joven considerado positivo por la sociedad. Formarse parece ser un valor en sí mismo. En este sentido, la escuela forma, educa, pero, a su vez, esta frase es parte de una oración más extensa que se esgrime como distinta/contradictoria a la aclaración del juez, “la escuela sirve

para el juzgado”, dándole a la escuela una función utilitaria, en la cual, el fin último es beneficiar al joven en su causa penal. Esta afirmación que hace Salvatore sobre acudir a la escuela, ya sea como una acción orientada por valores o sea orientada por un fin, es corolario de la frase de Kevin “la escuela no sirve”.

Realizamos el recorrido de los sentidos a la inversa para contraponer estos dos sentidos con el momento de confusión suscitado tras la afirmación del joven. El silencio que se hizo en la sala, las miradas fijas sobre Kevin y el reproche, pero también la intriga del juez, nos permiten identificar la posibilidad de que efectivamente los/as distintos/as actores del sistema presienten que la escuela no les “sirve” a estos jóvenes.

Más adelante en la inserción en el CESOC, se escuchó en reiteradas oportunidades esta referencia a la “utilidad” de la escuela. Alfredo Iván, un joven de 17 que tenía una MA por el delito de encubrimiento, en una entrevista en el CESOC se estaba quejando de la escuela y exaltado dijo “[...] la escuela no sirve para nada”, a lo que uno de los operadores sociales le contestó “[...] no sirve para nada, pero para conseguir trabajo, como está el mundo hoy... vas a terminar laburando de mulo de alguien sino”. El chico concordó. “[...] yo lo que quiero es terminar la escuela y listo... nunca fui de querer estudiar algo más...”, a lo que luego agregó “[...] yo lo que quiero es ser maquinista de tren... pero seguro necesito el título secundario”. Aquí la escuela es el medio para acceder a un trabajo con mejores condiciones laborales o inclusive tener la posibilidad de trabajar de algo deseado.

Si bien la escuela es relevante para la mayoría de los jóvenes, el trabajo es la actividad que priorizan en especial los varones condicionados por este mandato de masculinidad. De esta manera, la escuela tiene un sentido utilitario positivo en relación al trabajo ya que supuestamente permitiría tener mejores condiciones laborales; y por otro lado, un sentido utilitario negativo en relación al trabajo, ya que los horarios y tareas de la escuela se superponen y obstaculizan la actividad laboral.

Ahora bien, hemos explorado los significados relacionados con la escuela en la experiencia educativa de jóvenes (varones) que están involucrados en el sistema penal, en relación con su utilidad para el caso penal, su relevancia para el mundo laboral, su valor como parte de su formación personal, y los aspectos contradictorios de la escuela. Por último, queremos resaltar la dimensión de las relaciones que otorga un sentido particular a la experiencia escolar para estos jóvenes.

En una entrevista con el director y dos orientadoras educativas de la escuela de Ramiro, un joven que está cumpliendo una medida alternativa debido a un delito de robo agravado, nos informan que en los últimos dos años ha tenido numerosos conflictos con sus compañeros. Como resultado, primero lo cambiaron de grupo, luego de turno, y ahora ha dejado de asistir “regularmente” porque está participando en dos programas llamados “Aulas de Aceleración” y “Repitencia Cero”. Estas personas muestran preocupación por el bienestar del joven, conocen en detalle su historia personal y han tenido varias reuniones con él y su

familia. Parece que están tratando de ayudar a Ramiro a mantener su educación y le tienen afecto. El director comparte una anécdota en la cual el joven le pidió ayuda porque otras personas lo amenazaban de muerte, y como su madre no pudo ir a recogerlo a la escuela, el director lo llevó en su propio automóvil a su casa, que está ubicada en una zona peligrosa de una villa de emergencia en el municipio, en plena noche. Ramiro se sentía triste porque su madre no había ido a buscarlo, y fue el director quien veló por su seguridad en su lugar. En esta anécdota, la escuela se convierte para Ramiro en un lugar de protección y cuidado frente al peligro, y este sentido se intensifica al comprobar que su propia madre no estuvo presente para él. A pesar de su asistencia irregular a la escuela, esta le brinda un refugio seguro y cuenta con referentes a quienes acudir.

Estos referentes, además de mostrarse preocupados, aparentan estar desorientados, ya que nada de lo que hacen parece tener el resultado deseado. Al igual que la mayoría de los jóvenes (varones) con medidas alternativas que asisten al CESOC, Ramiro tiende a ausentarse frecuentemente de clases y cuando está presente, su participación es prácticamente nula, e incluso puede generar conflictos. Kessler (2007) aborda el concepto de una escolaridad de “baja intensidad”, caracterizada por la “desconexión” que se manifiesta de dos formas: una es el aburrimiento o la falta de interés mientras los jóvenes están en el aula, sin hacer nada, y la otra es la “desconexión indisciplinada” que implica un desinterés acompañado de comportamientos conflictivos. Este último caso se aplica a Ramiro. En muchas ocasiones, la escuela intenta que estos jóvenes abandonen, ya que no pueden ejercer control sobre ellos, aunque no necesariamente los expulsan debido a las políticas de retención que limitan esta posibilidad. Kessler (2007). Kessler (2007) sostiene que este desenganche permite a los jóvenes (varones) pasar de año sin estudiar, confirmando de esta manera el sinsentido de la escuela.

Tras una serie de anécdotas complejas que involucraban a Ramiro, y de afirmar que hasta “[...] la preceptora le tiene miedo” y encima “[...] es re líder... negativo, ¿no? Pero re líder, las chicas mueren por él” la Orientadora Educativa dice “Lo que pasa es no hay lugar para Rodrigo... hay que agarrarlo (hace gesto con las manos como de pinzas que mueven a alguien de un lugar a otro) y ponerlo en otro lugar (mientras niega con la cabeza como lamentando lo que está diciendo)”.

El miedo y el peligro que se les atribuye a estos jóvenes en las escuelas, se configura en la imbricación entre el género, la clase y la racialización. Mientras que el contexto de visibilización de las demandas feministas, propició la elaboración de estrategias para sostener a las jóvenes mujeres que tiempo atrás eran quienes quedaban afuera de algunas instituciones, esto no sucedió con los varones más comprometidos con el delito y “la calle” aunque los mandatos de género sean una parte central de estas prácticas. A su vez, la asociación que se hace entre la juventud y la peligrosidad es mucho más estrecha con los varones que con las mujeres (Elizalde, 2015). Mientras que hemos escuchado hacer mención a referentes institucionales sobre jóvenes mujeres como “con-

flictivas” nunca escuchamos que se las vinculara con el temor a su posible peligrosidad, como sí acontecía con los varones.

De esta manera, desde una perspectiva interseccional y situada observamos que los jóvenes con MA tienen una experiencia particular en relación a la escuela que permite identificar los siguientes sentidos:

Cuadro 1 – Sentidos relacionados a la escuela en el Sistema Penal Juvenil

SENTIDOS		
UTILITARIO	causa penal	Al presentar la constancia de estar concurriendo a la escuela, el/la juez/a podrá morigerar la situación judicial del joven.
	mundo laboral	Positivo: El título de secundario completo permitiría acceder a trabajos con mejores condiciones. Negativo: la concurrencia a la escuela obstaculiza el cumplimiento de horarios y tareas laborales.
SUBJETIVO	Capital incorporado/ formación	La escuela habilita la incorporación de aprendizajes y contenidos significativos.
	Transformación subjetiva	La escuela permite el pensamiento crítico, la reflexión, el autoestima, etc.
PROTECCIÓN	La escuela habilita el establecimiento de vínculos afectivos y de cuidado con otras personas.	
SIN SENTIDO	No se encuentra ningún sentido en la concurrencia a la escuela	

Fuente: Elaborado por las autoras.

Estos sentidos no se presentan de manera acabada y delimitada estrictamente, sino que los presentamos de esta forma a los fines analíticos. Esta clasificación nos habilita a observar cuál de estos sentidos cobra mayor vigencia en una situación puntual respecto de otra, o qué tipos de actores/as destacan cuáles sentidos. A su vez, permitiría diseñar estrategias en las que se busque el equilibrio y/o jerarquización de sentidos de acuerdo a cada situación particular.

Reflexiones Finales

En este artículo hemos presentado algunos de los múltiples sentidos que giran en torno a la escuela para distintos/as actores del Sistema de Responsabilidad Penal Juvenil. En principio destacamos las transformaciones normativas y culturales que reestructuraron la arquitectura de necesidades, posicionando a la escuela en un lugar central en el discurso vinculado a los derechos de niños, niñas y adolescentes. También, mostramos cómo los/as jóvenes que se encuentran dentro del sistema penal – en su mayoría varones de sectores populares – están atravesados/as por situaciones de vulnerabilidad social y penal para las cuales el sistema educativo no se encuentra necesariamente preparado. A su vez, va perdiendo fuerza el tradicional sentido de la escuela vinculado al ascenso social para tan solo ser una dimensión que disminuye

las condiciones de explotación laboral. La concurrencia de “baja intensidad” a la escuela pone en jaque el valor intrínseco del conocimiento y la formación subjetiva.

Los sentidos que se presentaron en este trabajo nos remiten nuevamente al desafío de pensar la “inclusión” educativa: ¿Cómo? ¿Para qué? A su vez nos permite repreguntar sobre la escolaridad de “baja intensidad” de quienes sí concurren a la escuela: ¿Se la piensa como transitoria? ¿Se la prefiere a la deserción? ¿Se la considera como “inclusión”? y sobre la obligación de ir a la escuela como medida judicial: ¿es un castigo? ¿Es una actividad que ocupa el tiempo ocioso y “peligroso”? ¿Es para educarse?

Aunque Terigi (2008) propone ampliar el significado de “exclusión en educación” para “abarcar las formas de escolaridad de baja intensidad” (Kessler, 2004), los aprendizajes elitistas (Connell, 1997) y los de baja relevancia (Terigi, 2010) podemos preguntarnos si acaso es la misma exclusión la “baja intensidad” que la deserción total en el caso de los/as jóvenes con quienes trabajamos, quienes se encuentran expuestos a situaciones de suma complejidad y en ocasiones peligro, como presentamos.

La escuela juega un papel significativo para los jóvenes que se encuentran en conflicto con la ley, y esto se debe a diferentes motivos y significados. Según lo planteado por Kessler (2007), la escuela es una de las pocas instituciones que aún permanecen disponibles para ellos, lo que resalta la importancia de su papel en la reconstrucción del sentido de la ley. Independientemente de las prioridades que se le asignen, la escuela sigue formando parte integral de la trayectoria de vida de estos jóvenes.

Recibido el 18 de enero de 2023
Aprobado el 10 de abril de 2023

Notas

- 1 Utilizamos la expresión “los jóvenes (varones)” para dar cuenta y destacar la doble condición del sistema penal juvenil: su aparente neutralidad y su sesgo de género. Por ende, con “los jóvenes (varones)” nos referimos a toda la población joven (incluidas las mujeres) conformada mayoritariamente por varones. La aclaración “varones” puede resultar reiterativa para quien lee, pero aun así la sostenemos ya que es nuestro objetivo poder dar cuenta de que la experiencia penal juvenil es una experiencia masculinizada. En otros trabajos profundizamos sobre esta dimensión.
- 2 Este artículo recupera las discusiones planteadas en el marco de las X Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina (Nebra, 2018) y los intercambios interdisciplinarios del ciclo de conversatorios “Educación, sujetos y territorios. Experiencias, prácticas y saberes en diálogo” de la Universidad Nacional de La Pampa, Argentina (UNLPam, 2021). El trabajo de campo que aquí se cita, há sido realizado en el marco de la investigación doctoral de Julieta Nebra (2021).

- 3 Si bien para preservar el anonimato, optamos por modificar los nombres del departamento judicial y del municipio de Los Pecanes, presentamos algunas referencias que nos permiten situar esta experiencia: Los Pecanes es uno de los 24 partidos del Conurbano Bonaerense, donde viven 10.894.664 personas, esta cantidad representa el 25 % de la población del país y el 64 % de la población de la PBA. Este municipio puntualmente se encuentra urbanizado casi en su totalidad y se lo vincula fuertemente con la producción industrial. Linda con la CABA y otros municipios de la provincia. Acorde a los indicadores del Índice de Progreso Social, el Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC, 2018) sostiene que Los Pecanes se encuentra entre los municipios con resultados medios-altos por sobre el promedio del conurbano.
- 4 Durante el periodo de la investigación se analizaron las experiencias de 19 jóvenes con MA. Sólo uno de ellos no había concurrido nunca al colegio secundario.

Referencias

- ACHILLI, Elena. **Investigar en Antropología Social: los desafíos de transmitir un oficio**. Rosario: Laborde Editor, 2005.
- ARGENTINA. Ley n. 10.903 de 27 de Octubre de 1919. Patronato de Menores. **Boletín Oficial**, Argentina, n. 7.711, 1919.
- ARGENTINA. Ley n. 11.179 de 30 de Septiembre de 1921. Apruebase el Código Penal. **Boletín Nacional**, Argentina, n. 8.300, 1921.
- ARGENTINA. Ley n. 22.278 de 28 de Agosto de 1980. Régimen Penal de la Minoridad. **Boletín Nacional**, Argentina, 1980.
- ARGENTINA. Constitución de la Nación Argentina de 15 de Diciembre de 1994. **Congreso de la Nación Argentina**, Argentina, 1994.
- ARGENTINA. Ley n. 26.061 de 28 de Septiembre de 2005. Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. **Boletín Oficial**, Argentina, n. 30.767, 2005.
- ARGENTINA. Ley n. 26.206 de 14 de Diciembre de 2006. Ley de Educación Nacional. **Boletín Oficial**, Argentina, n. 31.062, 2006.
- BIRGIN, Alejandra. **Presentación**. In: DUSCHATZKY, Silvia; BIRGIN, Alejandra (Comp.). *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Buenos Aires: FLACSO; Manantial, 2001. P. 1-23.
- BRASLAVSKY, Cecilia. **La Discriminación Educativa en Argentina**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1994.
- BRUNO, María Luz. La Metamorfosis de la Cuestión Social y la Niñez. Desafíos en la intervención judicial frente a la caída de los paradigmas. In: SIMONOTTO, Evelina. **Los Libertinos del Trabajo Social**. Buenos Aires: Espacio Editorial, 2007. P. 1-19.
- CASTEL, Robert. Encuadre de la Exclusión. In: KARSZ, Saül. (Coord.). **La Exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices**. Barcelona: Gedisa, 2004. P. 55-86.
- CIPPEC. Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento. **Índice de Progreso Social: conurbano bonaerense**. Buenos Aires: Fundación Avina; CIPPEC; GDFE; Provincia de Buenos Aires, 2018.

- CONNELL, Robert. La Organización Social de la Masculinidad. In: VALDÉS, Teresa; OLAVARRÍA, José. **Masculinidad/es: poder y crisis**. Santiago de Chile: FLACSO Ediciones de Mujeres, 1997. P. 31-48.
- CORREA, Mariana. Inclusión Educativa: desafíos de la expansión del nivel secundario en América Latina y el Caribe. In: CEPAL. Comisión Económica para la América Latina y el Caribe (Ed.) **El Futuro de la Igualdad en América Latina y el Caribe**. Santiago de Chile: Naciones Unidas, 2018. P. 7-12.
- CORREA, Mariana. ¿Qué para quiénes? desigualdades, políticas de terminalidad educativa y derecho a la educación en Argentina. **Educación Las Américas**, Santiago de Chile, v. 11, n. 1, 2021. P. 17-31.
- CRENSHAW, Kimberle. Mapping the Margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color. **Stanford Law Review**, v. 43, n. 6. P. 1241-1299, 1991.
- CURIEL PICHARDO, Ochy. Construyendo Metodologías Feministas desde el Feminismo Decolonial. In: AZKUE, Irantzu Mendia; LUXÁN, Marta; LEGARRETA, Matxalen; GUZMÁN, Gloria; ZIRION, Iker; CARBALLO, Jokin Azpiazu (Ed.). **Otras Formas de (re)Conocer**. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista. Bizkaia: Editorial Universidad del País Vasco, 2014. P. 21-45.
- DUBET, Francois; MARTUCCELLI, Danilo. **En la Escuela: sociología de la experiencia escolar**. Buenos Aires: Losada, 1998.
- DUSSEL, Inés; BRITO, Andrea; NÚÑEZ, Pedro. **Más allá de la crisis**. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina. Buenos Aires: Fundación Santillana, 2007.
- ELIZALDE, Silvia. Estudios de Juventud en el Cono Sur: epistemologías que persisten, desaprendizajes pendientes y compromiso intelectual. Una reflexión en clave de género. **Última Década – Proyecto Juventudes**, Santiago, v. 23, n. 42. P. 129-145, 2015.
- FERNÁNDEZ, Mariana. **Juventud, Responsabilidad y Castigo**. Un abordaje cultural de la cuestión criminal juvenil en la Argentina contemporánea. 2018. 401 f. Tesis (Doctorado en Ciencias Sociales) – Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2018.
- FRASER, Nancy. La Lucha por las Necesidades: esbozo de una teoría crítica socialista-feminista de la cultura política del capitalismo tardío. **Debate Feminista**, Coyoacán, v. 3. P. 3-40, 1991.
- FRIGERIO, Alejandro. “Negros” y “Blancos” en Buenos Aires: repensando nuestras categorías raciales. **Temas de Patrimonio Cultural**, Buenos Aires, n. 16, p. 77-98, 2006.
- GARCÍA MÉNDEZ, Emilio. A Dimensão Política da Responsabilidade Penal dos Adolescentes na América Latina: notas para a construção de uma modesta utopia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 15-36, 2008.
- GRAZIANO, Florencia. **Pequeños Juicios: moralidades y derechos en la administración judicial para “menores” en la ciudad de Buenos Aires**. Buenos Aires: Antropofagia, 2017.
- GUBER, Rosana. **El Salvaje Metropolitano**. Buenos Aires: Editorial Legasa, 1995.
- GUEMUREMAN, Silvia. Los “unos” y los “otros”: del tratamientp judicial que reciben los adolescentes y jóvenes que cometen delitos. **Ciencias Sociales**, Buenos Aires, UBA, n. 85, p. 40-51, 2014.

- HANEY, Lynne. **Inventing the Needy**: gender and the politics of welfare in Hungary. Berkeley, California: University of California Press, 2002.
- HARAWAY, Donna. **Ciencia, Cyborgs y Mujeres**: la reinención de la naturaleza. Madrid: Ediciones Cátedra, 1995.
- hooks, bell. **Teoría Feminista: de los márgenes al centro**. Buenos Aires; Traficantes de sueños, 2020.
- KESSLER, Gabriel. **La Experiencia Escolar Fragmentada**. Buenos Aires: IPE-UNESCO, 2002.
- KESSLER, Gabriel. Trayectorias Escolares de Jóvenes que cometieron Delitos contra la Propiedad con Uso de Violencia. In: SEMINARIO PERMANENTE DE INVESTIGACIÓN DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DE LA UdeSA, 1., Buenos Aires, 2004. **Documento de Trabajo nº 13**. Buenos Aires: Universidad de San Andrés, 2004. P. 2-33.
- KESSLER, Gabriel. Escuela y Delito Juvenil: la experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, Ciudad del Mexico, v. 12, n. 32, p. 283-303, 2007.
- LARROSA, Jorge. **La Experiencia de la Lectura**. Barcelona: Laertes, 1996.
- LLINÁS, Paola. Sentidos de la experiencia escolar en la escuela secundaria: percepciones de los alumnos de cuatro jurisdicciones argentinas. **Páginas de Educación**, v. 2, n. 1, p. 91-113, 2009.
- LLOBET, Valeria; VILLALTA, Carla. **De la Desjudicialización a la Refundación de los Derechos**: transformaciones en las disputas por los derechos de los niños (2005-2015). Buenos Aires: TeseoPress, 2019.
- MONTESINOS, Paula; SINISI, Liliana; SCHOO, Susana (Ed.). **Sentidos en Torno a la "Obligatoriedad" de la Educación Secundaria**. Buenos Aires: DiNIECE; Ministerio de Educación de la Nación, 2009. (Serie: La Educación em Debate. Documentos de la DiNIECE).
- NEBRA, Julieta. "Estoy haciendo conducta": primeras aproximaciones a los sentidos y usos de la escuela en el contexto penal juvenil. In: JORNADAS DE SOCIOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, 10., 2018, Santa Rosa. **Annales [...]**. Santa Rosa: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLPam, 2018.
- NEBRA, Julieta. **Medidas (y) alternativas para jóvenes (varones) en una experiencia penal territorial**. Una investigación socioantropológica desde un Centro Sociocomunitario de Responsabilidad Penal Juvenil en el conurbano bonaerense. 2021. 347 f. Tese (Doctorado del Área Antropología Social) – Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2021.
- NEBRA, Julieta. "Para ellos somos unos negros de mierda". Los sujetos del sistema penal juvenil desde un enfoque etnográfico e interseccional. **Cuadernos de Antropología Social**, Buenos Aires, n. 56, 2022. P. 251-266.
- PAÍS ANDRADE, Marcela; GONZÁLEZ MARTÍN, Miranda. Política(s), Prácticas e Intervención: el camino de una perspectiva teórica-metodológica del trabajo social desde una perspectiva de género. **Debate Público – Reflexión en Trabajo Social**, Buenos Aires, UBA, año 4, n. 7. P. 75-84, 2014.
- PROVINCIA DE BUENOS AIRES. Ley 13.298 de 27 de Enero de 2005. Promoción y Protección integral de los derechos de los niños. **Boletín Oficial**, Provincia de Buenos Aires, n. 25.090, 2 Hen. 2005.

- PROVINCIA DE BUENOS AIRES. Decreto Provincial 151, 13 de febrero de 2007. Creación del Fuero de Responsabilidad Penal Juvenil, se crea el Sistema de Responsabilidad Penal Juvenil. **Boletín Oficial**, Provincia de Buenos Aires, n. 25.622, 13 Feb. 2007a.
- PROVINCIA DE BUENOS AIRES. Decreto Provincial 166, 23 de febrero de 2007. Anexo IV. **Boletín Oficial**, Provincia de Buenos Aires, n. 25.626, 23 Feb. 2007b.
- PROVINCIA DE BUENOS AIRES. Ley 13.634 de 2 de Febrero de 2007. Creación del Fuero de Familia y del Fuero Penal del Niño. **Boletín Oficial**, Provincia de Buenos Aires, n. 25.588, 2 Feb. 2007c.
- SCOTT, Joan. Experiencia. **La Ventana**, Badajoz, n. 13, p. 42-73, 2001.
- SEGATO, Rita. El Color de la Cárcel en América Latina: apuntes sobre la colonialidad de la justicia en un continente en desconstrucción. **Nueva Sociedad**, Venezuela, n. 208, p. 142-161, 2007.
- SEGATO, Rita. **La Crítica de la Colonialidad en Ocho Ensayos y una Antropología por Demanda**. Buenos Aires: Prometeo, 2015.
- TEDESCO, Juan Carlos. **¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?** Buenos Aires: IIPE-Unesco, 2005.
- TENTI FANFANI, Emilio. La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural. In: TIRAMONTI, Guillermina; MONTES, Nancy (Comp.). **La escuela media en debate**. Buenos Aires: Manantial; FLACSO, 2009.
- TERIGI, Flavia. Los Cambios en el Formato de la Escuela Secundaria Argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. **Propuesta Educativa**, v. 17, n. 1, p. 63-72, 2008.
- TERIGI, Flavia. El Saber Pedagógico frente a la Crisis de la Monocronía. En: FRIGERIO, Graciela; DIKER, Gabriela (Comp.). **Educación: saberes alterados**. Buenos Aires: Del estante editorial, 2010. P. 99-110.
- TILLY, Charles. Historical Perspectives on Inequality. In: ROMERO, Mary; MARGOLIS, Eric (Ed.). **The Blackwell Companion to Social Inequalities**. Oxford: Blackwell, 2005. P. 15-30.
- TIRAMONTI, Guillermina; MINTEGUIAGA, Analía. Una nueva cartografía de sentidos para la escuela. In: TIRAMONTI, Guillermina (Comp.). **La Trampa de la Desigualdad Educativa: mutaciones recientes en la escuela media**. Buenos Aires: Manantial, 2004.
- TREBISACCE, Catalina. Una Historia Crítica del Concepto de Experiencia de la Epistemología Feminista. **Cinta de Moebio**, Santiago, n. 57, p. 285-295, 2016.
- UNLPAM. Universidad Nacional de La Pampa. Resolución n° 467-21 del Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Humanas. Aprobación del Ciclo de Conversatorios "Educación, sujetos y territorios. Experiencias, prácticas y saberes en diálogo". **UNLPAM**, Santa Rosa, 2021.
- VILLALTA, Carla. Una Filantrópica Posición Social: los jueces en la justicia de menores. In: TISCORNIA, Sofia. **Burocracias y Violencia: estudios de antropología jurídica**. Buenos Aires: Antropofagia, 2004, pp. 281-327.
- ZIEGLER, Sandra. Entre la Desregulación y el Tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares? In: TIRAMONTI, Guillermina (Dir.). **Variaciones sobre la Forma Escolar: límites y posibilidades de la escuela media**. Rosario: FLACSO; Homo Sapiens, 2011.

Julieta Nebra es Trabajadora Social por la Universidad de Buenos Aires (UBA), magíster en Género, Sociedad y Políticas por la Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO) y doctora en Antropología Social también por la UBA. Es becaria posdoctoral por el Conselho Nacional de Pesquisas Científicas e Técnicas (CONICET). Sus principales líneas de trabajo són juventudes y conflicto con la ley penal, políticas sociales y penales, género y masculinidades y cuestiones teórico-metodológicas del Trabajo Social.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3835-5993>

E-mail: julinebra@hotmail.com

Mariana Correa es doctora en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Profesora y Licenciada em Ciências de la Educación por la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam). Es becaria posdoctoral por el Conselho Nacional de Pesquisas Científicas e Técnica (CONICET), con lugar de trabajo en la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9548-4666>

E-mail: mariana.correa@unlpam.edu.ar

Disponibilidade dos dados da pesquisa: o conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo está publicado no próprio artigo.

Editor responsable: Luís Henrique Sacchi dos Santos

