



Área de Educación-Programa Políticas, Lenguajes y Subjetividades en Educación

Carrera de Especialización en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y prácticas socioeducativas.

Aportes para abordar el malestar educativo actual.

Cohorte N°: 5

Año: 2018

TRABAJO FINAL INTEGRADOR (TFI)

Directora y Coordinadora general: Dra. Perla Zelmanovich

Coordinadora de las prácticas profesionales en la institución: Dra. Mercedes Minnicelli.

Título del TFI: “Al vacío se lo adorna con bienes culturales y al vaciamiento se lo resiste, pero nunca en soledad” Prácticas Socioeducativas en contexto de encierro.

Autor/a: Lic. María Alejandra Astorga

Directora del TFI: Esp. Luciana Ramos

Fecha de presentación: 05/03/2019



RESUMEN

El presente texto corresponde al Trabajo Final Integrador de la Carrera de Especialización en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas, de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede en Argentina. Tiene como objetivo principal dar cuenta de los atravesamientos de la clínica socioeducativa con mujeres en conflicto con la ley penal, que residen en contexto de encierro. Parte de una escena de la propia práctica profesional cuyo escenario se ubica en el ámbito carcelario. A lo largo de la Carrera, en el transcurso del Taller de Escritura, se ha podido arribar a la construcción de un caso paradigmático, el cual permite alumbrar el problema de la hostilidad y la violencia con la que choca el “deseo” en una institución total.

Algunos de los interrogantes que se suscitaron en la construcción de este escrito fueron:

- ¿Era posible hacer un lugar al deseo en un contexto de reclusión?
- ¿Cómo romper con los estereotipos estigmatizantes, que alienan a unos y a otros?
- ¿Se puede gestar un espacio con nuevas normas y reglas?

El recorrido propuesto se inicia con el relato de una escena de la práctica, a partir de la cual se describe el punto de partida de la construcción del caso. Desde aquí, se ofrece una lectura de las escenas desde tres dimensiones de análisis: subjetiva, institucional y socio-histórico/cultural. Finalmente, se propone arribar a un dispositivo de trabajo producto de las conclusiones provisoras alcanzadas alrededor del núcleo problemático que interroga o desafía la práctica.



INDICE

Presentación, 4

A. Introducción, 5

B. Desarrollo, 8

Capítulo 1: Dimensión Institucional, 8

1.1 Contextualizando el dispositivo carcelario:, 10

1.2 La institución como productora de sujetos, 12

Capítulo 2: Dimensión Subjetiva, 16

2.1 El Espacio Socioeducativo: como búsqueda de sentidos, 16

2.2 Diana: Impostura, ficción y la posibilidad de sublimar lo traumático de la cárcel, 17

Capítulo 3: Dimensión social/cultural, 20

3.1 Saber Supuesto carcelario: y los (¿dos?) lados posibles., 20

3.2 Diana y el encuentro con mi propia imposibilidad. 21

Capítulo 4: El nudo entre dimensiones:, 24

4.1 Anudar y desanudar, 24

4.2 Pequeña Viñeta del significante “Presas”, 25

C. Conclusiones, 27

D. Referencias Bibliográficas, 32



PRESENTACIÓN:

El presente texto corresponde al Trabajo Final Integrador de la Carrera de Especialización en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas, de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede en Argentina, propuesto como requisito para obtener el título de Especialista.

El cursado de la carrera, desarrollado durante los años 2017 y 2018, acompañó el periodo más complejo de mi vida profesional, en el cual debí integrarme a un equipo de trabajo en un establecimiento carcelario, que aloja a mujeres y niños. Mis expectativas, lo que creía posible y lo que no lo fue, la frustración y la angustia frente a los obstáculos propios de este tipo de dispositivos de reclusión, fue acompañado por las lecturas, y las supervisiones de la práctica profesional, que me invitaban a pensar el contexto y mis intervenciones de otras maneras, desde posicionamientos más fecundos que fueron fundamentales para mi inserción allí.

La especialización me otorgó herramientas conceptuales para identificar y formalizar los problemas que producen malestar en el trabajo cotidiano con las mujeres privadas de su libertad y me permitieron analizar las situaciones, plantear hipótesis, diseñar dispositivos alternativos y desarrollarlos en una práctica socioeducativa. En este sentido, haciendo un retorno a los módulos y seminarios cursados, implicaron un aporte valioso los conceptos de transferencia (del sinsentido a la significación), la educación como una oferta que debe ser consentida, los síntomas como modo respuesta a un real insoportable, los lazos mortificantes que mantienen alienados a los sujetos, y de los cuales necesitan separarse, las ideas de la pedagogía social, los conceptos de responsabilización y victimización, o la autoridad que es eficaz en tanto se asiente sobre la estructura deseante del sujeto, las ficciones necesarias para producir estas nuevas autoridades, y tantas otras ideas y conceptos que me permitieron abrir la mirada a renovadas formas de intervenir sobre el horror de *lo real* carcelario.



A. INTRODUCCION

El proceso de producción del presente trabajo acompañó mi recorrido personal y profesional a lo largo de dos años, en una unidad carcelaria de la provincia de Buenos Aires. Las distintas sensaciones que fueron dando lugar al entramado de este texto emergieron del intento de comprender o precisar que había por debajo (o por detrás), del malestar que obstaculizaba mi quehacer, y que cuestionaba incluso el sentido de mi profesión, mi capacidad, mis posibilidades y mis imposibilidades.

A partir de movilizar, zarandear, recortar y ajustar el foco, en un primer momento, en el instante de ver, el malestar que era difuso y generalizado fue tomando forma y pudo ser nombrado: “Las practicas socioeducativas no son valoradas institucionalmente”.

El nombre surgió producto de los numerosos obstáculos institucionales que debí atravesar y el gran esfuerzo que significó para mí, la implementación de un proyecto que proponía la creación de un espacio pedagógico y socioeducativo, que sirviera de marco para la realización de talleres de reflexión destinado a las mujeres en contexto de encierro.

Transcurrido el tiempo, y luego de que pudiera ser creado el espacio, una vez que se había dado comienzo a los encuentros semanales, los mismos, habían logrado convocar a un gran número de mujeres que asistían con regularidad, que sentían curiosidad y se acercaban. Observé que el hecho de trabajar con cuentos, proponer producciones escritas, y habilitar un lugar a la palabra, estas acciones funcionaban como tratamientos significantes de la pulsión, como modos de regular y encauzar el empuje pulsional.

Así, emergieron nuevas escenas, otros actores, cada encuentro era una experiencia única y diferente, surgían historias dolorosas, del pasado y de la cotidianeidad, se generaban discusiones, no todos los encuentros “eran navidades”, por lo que esa incomodidad inicial



fue adoptando la forma de otro malestar: "*Sostener el vínculo educativo en la adversidad: 'Saber no saber' esa es la cuestión*"

Centrar el eje de la cuestión en el 'Saber no saber' fue un movimiento fundamental. Hacía referencia en principio, al hecho de asumir que uno no lo sabe todo, que el otro trae consigo un saber propio que es un enigma, y que,

en el acto educativo siempre está en juego el sujeto y su singularidad, por eso el educador debe poder aceptar que no sabe hasta dónde y ni de qué manera el sujeto transitará el recorrido que él le ofrece. (Tizio 2010, apdo. III)

Al transitar la experiencia socioeducativa, enriquecedora pero compleja, me vi enfrentada con mis propias limitaciones ante situaciones hostiles, o en el agotamiento que me producía poner el cuerpo ante demandas que no podía canalizar, y así me encontré con mi propia imposibilidad: la de sostener el deseo.

Al cernir los hallazgos clínicos a los que había arribado previamente, se produjo un avance, un paso más, gestando un nuevo punto de partida:

“La lógica cosificadora del sistema carcelario, se apodera de mí y me da miedo”.

No es posible transitar una experiencia en este tipo de institución, sin sufrir una metamorfosis, el proceso mediante el cual esto va sucediendo es sutil, y advertirlo a tiempo no siempre posible.

El otro, su historia, sus cicatrices, y muchas veces su modalidades agresivas de establecer el lazo, me empujaba a un lugar fronterizo, donde: o bien, me implicaba subjetivamente y me producía un enorme padecimiento, o por el contrario me dejaba atravesar por la lógica cosificadora y me convertía en un engranaje más, de lo que hace a lo perverso del sistema.



El miedo toma protagonismo, en un doble sentido, por un lado en relación a la posibilidad de daño físico que se puede sufrir ahí, pero por otro lado, también el miedo a lo que uno puede convertirse estando allí adentro.

Ese miedo, adopta formas diversas, pero en todos los casos deshumanizantes. La violencia es ejercida en múltiples modalidades. El horror de lo real carcelario, la dificultad de su simbolización, y ese resto que no encuentra significantes para ser nombrado, produce un malestar con efectos mortificantes que termina aplastando el deseo, salvo que se realicen acciones concretas y colectivas para resistirlo.



B. DESARROLLO:

Escena:

Es de noche, todavía no amanece, llego a trabajar, diez portones y rejas se abren, y luego se cierran detrás de mí, diez esperas a que un Guardia de Seguridad abra, sin sonrisas, ni “Buenos días”. Así, hasta llegar a mi oficina.

A medida que se acerca el mediodía comienzan los sonidos cotidianos, bullicio, carcajadas, gritos, llantos de bebés, peleas, rotura de cosas, corridas de un lado al otro.

Mientras termino de escribir un informe, mi jefe, me pregunta cuando voy a dar comienzo a los talleres nuevamente. Lo miro, con desconcierto, y me pierdo en mis pensamientos.

Mi Jefe insiste: -¿y cuando arrancamos? Y yo sin saber que responder, le digo: - Pronto, pronto.

Recordaba la resistencia institucional que había tenido en su momento, el enorme esfuerzo que significó para mí concretar esos talleres, y lo movilizador que fue, luego, realizarlos. Pero ahora: ¿Quería hacerlos nuevamente? ¿Podía? ¿Tenía sentido? ¿Qué me llevo a dejar de hacerlos? ¿Que había decantado de esa experiencia? ¿Qué cambios habían operado en mí, a raíz de ese recorrido?

Un año antes: El recibimiento

Mi llegada a la unidad carcelaria, y particularmente a la oficina de Asistencia Social, no había sido fácil. Se produjo un cambio en las autoridades del organismo, y había sido trasladada luego de quince años de trabajo, junto a muchas otras personas a raíz de una reestructuración general que se proponía que las cárceles contaran con mayor cantidad de personal.

No me esperaban ahí, yo no había pedido ir, a pesar de esto, me presentaba con la ingenuidad, las expectativas y los temores de quien viene de afuera, y es observado con cierta reticencia por los que ya estaban. No había un lugar para mí, ese lugar era a construir.



Entre los significantes que circulaban y se me tribuían, yo era “la nueva”, “la que no conocía la trinchera”, “no tenía pabellón”, por eso cuando al poco tiempo de estar allí, propuse crear un espacio socioeducativo, para dar el marco a una serie de talleres, fui cuestionada, “No conoce a la población”, “No va a ir nadie”, “Las internas, no se enganchan, duermen toda la mañana”.

La mayor parte de mi experiencia laboral había transcurrido en el Área de Recursos Humanos, ahí acompañaba el proceso de inserción laboral de los agentes de seguridad que regresaban al trabajo luego de largos periodos de licencia, por lo que tomé contacto con innumerables situaciones desgarradoras:

Una oficial de 20 años, que dormía con pañales por haber sido tomada como rehén y fue muy maltratada o un suboficial que había perdido el ojo por un ataque con una bombilla afilada, y explicaba que el interno que lo había agredido, le había pedido perdón, que no había querido hacerlo, pero como “se la tenían jurada” los compañeros de celda, tenía que hacer lo que fuera para que lo sacaran de ahí. Es decir, no era contra él, sino contra el sistema que él encarnaba. Y estos son solo dos casos, de cientos que escuché a lo largo de muchos años.

El miedo y la sensación de indefensión es lo habitual ahí, pero no puede decirse, no se nombra. Nadie puede. Se sublima y emerge en forma de enojo, irritabilidad, hostilidad.

CAPÍTULO I: ASPECTOS DE DIMENSIÓN INSTITUCIONAL

1.1 Contextualizando el dispositivo carcelario:

La cárcel, es el lugar donde son alojadas (y no “alojadas”) las personas que por encontrarse en conflicto con la ley penal han sido sentenciadas con una pena de reclusión. De acuerdo al Art.3 de la Ley Provincial de Ejecución Penal N° 12.256 “La ejecución de esta ley estará a cargo del Juez de Ejecución o Juez competente, Servicio Penitenciario Bonaerense y del Patronato de Liberados Bonaerense, dentro de sus respectivas competencias” (1998)

El encargo formulado a través de las políticas públicas a esta institución, en estas coordenadas de época y en esta dimensión socio histórica consiste en asegurar la reclusión y dar tratamiento bajo la forma “re”: “re-socialización”, “re-educación”, “re-inserción social”. Este encargo conlleva en sí mismo una paradoja y una imposibilidad:

Si por ‘ideología re’ se entiende que el preso debe ser tratado como si fuera un aparato peligroso que tiene que ser introducido en un taller de reparaciones para devolverlo en condiciones de circular esto no es solo falso sino también inhumano y además resulta imposible funcionamiento. En este sentido no hay fracaso sino que nunca funcionó ni podría hacerlo (Zafaroni 2012 p.344)

El paradigma correccionalista de ninguna manera incluye al sujeto en la discusión de su propio tratamiento. No se trabaja desde el sujeto, por tanto, no se trabaja desde el deseo.

El rol que le es asignado es de “Seguridad y Tratamiento”, es decir, la institución debe tomar las decisiones asegurativas necesarias para mantener la reclusión, y por el otro brindar un tratamiento adecuado para la futura reinserción social.



La función que está relacionada a los efectos, hace concluir que es exclusivamente asegurativa (¿represiva?). Y esto parte de la paradoja que encierra su encargo: Privar de la libertad, y educar. ¿Educar sin consentimiento? ¿Educar sin libertad?

De ahí, su fracaso, que se expresa entre otras cosas, en su elevado índice de reincidencia:

Los investigadores de la teoría crítica se han ocupado de reflexionar acerca del fracaso del encargo social de resocializar, y reinsertar que se le adjudica al sistema penal y sobre todo al sistema carcelario. ¿Basta la intimidación para impedir la transgresión? ¿Qué se restituye con la pena de quien transgrede la norma? ¿Por qué a pesar de las sanciones persisten las transgresiones? (Molina 2017, apdo. I)

La cárcel castiga, sanciona, pero ¿Responsabiliza? Ser responsable de un hecho, no significa responsabilizarse:

El problema central no es si hay castigo o no hay castigo, sino de poder responsabilizar. Creo que el punto central es que 'el sujeto es siempre responsable' como dice Lacan. Pero ser responsable no significa responsabilizarse [...] Creo que mejor que pensar en el castigo, es mejor pensar en cual es el modo de responsabilizar al sujeto por lo que hace. (Goldenberg 2008, sp.)

Sin embargo y por el contrario, la potencia represiva que esta lógica institucional ejerce sobre las personas detenidas y sobre el personal que allí se desempeña, promueve más la fijación del lugar de victimización:

...dicho rol queda constituido como una especie de fortaleza en la que el 'implicado' queda, sin embargo, ajeno al propio destino. [...] Es desde ese rol-fortaleza que se autoriza (de un modo no consciente quizás) a escabullir toda respuesta que haga posible virar de una posición de objeto (en la que se está alienado) a una posición activa y de implicación. Cuanto más vaciado de potencia está el propio sujeto, mas se alimenta el supuesto poder del Otro



(social, político, familiar, simbólico) a quien se dirigen las demandas [...] Se instala entonces una [...] postergación infinita a la pregunta que para el psicoanálisis es el disparador de un pasaje a la implicación [...] "¿Qué tengo que ver con esto que me pasa?" o también "¿Qué puedo hacer con esto que me ha pasado?" (Azubel 2014, apdo.I)

Por otro lado, las coordenadas de época, el contexto socio político y económico, de desigualdad exclusión, sumado al consumismo desenfrenado que promueve el mercado, produce criminalidad, como señala Galeano:

¿que pasa con los millones y millones de jóvenes latinoamericanos condenados a la desocupación o a los salarios de hambre? Entre ellos, la publicidad no estimula la demanda, sino la violencia. Los avisos proclaman que quien no tiene, no es: quien no tiene auto, o zapatos importados, o perfumes importados, es un nadie, una basura; y así la cultura del consumo imparte clases para el multitudinario alumnado de la Escuela del Crimen. (Galeano 2010 s.p)

1.2. La institución como productora de sujetos

...prácticas tan disímiles como escolarizar a los niños, (...) encerrar a los "locos" en hospicios y manicomios, encarcelar a los delincuentes, por diferentes que nos resulten, pueden ser entendidas como *prácticas de gobierno de poblaciones específicas*. En esta perspectiva, la cárcel, la escuela, etc., son dispositivos. (...) en una perspectiva foucaultiana como la que asumimos implica considerar el carácter productivo, y no meramente represivo, de las prácticas de gobierno. (...) Se ha dicho que los dispositivos reciben poblaciones pero producen individuos: esto es, los definen, determinan las características que los segregan de otros individuos. (Terigi 2010. apdo. I)

Las instituciones son productoras de subjetividad, es decir, a través de sus entramados discursivos, interpelan a partir de modelos de identificación, por lo que son productoras de sujetos, en relación a esto Myriam Southwel (2010) en su artículo "Escuela y



futuro interpelaciones fallidas”, hace referencia al carácter performativo del lenguaje en las instituciones:

La interpelación no se dirige a un sujeto que ya existe con anterioridad a este acto, sino que lo produce en su misma operación. El mismo gesto que nos “ubica” en el entramado de la significación social, nos inviste de un poder para ser y hacer. Nos constituye en la existencia social y nos habilita para poder hacer desde ese posicionamiento. (Southwell 2010 apdo. I)

En la institución carcelaria, ‘preso’, ‘reo’, ‘delincuente’ son las formas de nominación de las personas cuando ingresan al sistema penitenciario, así nombradas figuran en los oficios judiciales, en las causas etc. Son personas agrupadas por “peligrosidad” de este modo son investidos por las institución, allí quedan posicionados para su ser y su hacer. Quedan fijadas en un punto donde una circunstancia “estar presas” termina constituyendo una condición de identidad: “ser presa”.

Las mujeres detenidas, miran de una manera especial, nada se parece a esa mirada, es desafiante, tratando de infundir temor, esa impostura es la respuesta al modo en que son investidas institucionalmente, y a la ferocidad del dispositivo carcelario.

Es frecuente escuchar expresiones como: -No me diga señora! soy presa! o “quiero ver a mi hijo, soy presa, pero también soy persona” o “Soy presa! de una presa no se espera nada señora!”. En relación a esto la Esp. Yesica Molina advierte: “Presas y Señora, dos formas de nominación que señalan dos capturas diferentes del dispositivo carcelario. ¿Habrá que inventar formas de nombrarse que superen ambos significantes?” (Molina 2018)

Cuando las personas ingresan al dispositivo carcelario, ingresa también su legajo, y éste asume un rol protagónico, lo único que importa: delito, años de pena, condenas anteriores, peligrosidad. Un texto sin sujeto, que condiciona en gran medida su futuro. No



hay lugar para la palabra. El sujeto “es” el legajo, no hay lugar para el enigma que la singularidad debería producir, está todo dicho.

Muchas veces al igual que sucede con los legajos escolares, el destino del sujeto, queda en manos de alguien que solo leyó el legajo, pero nunca vió o habló con la persona sobre la cual va a decidir.

La cárcel es productora de vaciamiento, Hebe Tizio en su texto “El dilema de las instituciones: segregación o invención” cuyas líneas inspiraron el título del presente trabajo, distingue los términos vacío y vaciamiento, expresando que el vacío puede ser amoblado o adornado con los bienes culturales, pero el vaciamiento, por el contrario es:

ese goce mortífero que se expande a sus anchas, en la ausencia de deseo, un espacio prácticamente abandonado por el Otro [...] Al vacío hay que acompañarlo con producciones concretas, al vaciamiento hay que resistirlo con la buena orientación, la del deseo (Tizio 2003 apdo.7)

Las mujeres detenidas, provenientes en su mayoría, de los sectores más vulnerables de la población, registran en sus historias de vida, la imposibilidad de culminar sus trayectos formativos de educación básica, esta es una enorme deuda de las políticas públicas, porque de alguna manera les ha sido vedada la posibilidad de construir anclajes socioculturales necesarios para construir futuros posibles:

...la categoría sujeto de la educación es una plaza que la sociedad oferta (en este sentido, es la primera responsabilidad de las políticas públicas respecto a cada nueva generación), un lugar para poder saber acerca del vasto y complejo mundo. El sujeto humano ha de querer, es decir, consentir o disponerse de alguna manera a ocupar ese lugar que le es dado para su humanización y para su incorporación a la vida social.

Y allí, en esas plazas ofertadas por las generaciones adultas, el sujeto ha de poder elegir, construir sus propios anclajes en la cultura y lo social de su época. En educación desconocemos cómo y por qué cada sujeto realizará esas



elecciones. No estamos hablando de lo que al sujeto le gusta o le interesa en un momento dado, estamos hablando de la ecuación que lo funda, de una elección primordial. (Nuñez 2010, apdo.I)



CAPÍTULO II : ASPECTOS DE DIMENSIÓN SUBJETIVA

2.1 El Espacio Socioeducativo: como búsqueda de sentidos

Una vez creado el espacio de Talleres, podía observarse que ahí había una ruptura con lo institucional establecido, iba contra el sistema de forma sublimatoria, ahí se ingresaba a una “burbuja” de nuevas legalidades, donde no había lados: “Acá venimos a aprender, llegamos con nuestras historias, con más o menos aciertos y desaciertos, acá no hay ‘presas’, hay personas, donde la verdad, es mi verdad, y es tan válida como la de mi compañera, este espacio es una construcción, donde el combustible que alimenta el motor que pone en marcha cada propuesta a futuro es el deseo de ustedes”. Estas eran las palabras iniciales. Esta lógica inusual dentro de este contexto las convocaba y las alojaba.

De estos encuentros, surgió un ciclo de cine, y éste a su vez dio lugar, a la realización de talleres de teatro, juego y expresión corporal. Todas las actividades que surgieron luego de los talleres, se gestaron a partir del pedido y la insistencia del grupo:

La enseñanza en contextos de pobreza simbólica nos plantea la exigencia de generar las condiciones para que se descubra el valor de los aprendizajes [...] A medida que vivan experiencias que los conecten con los bienes culturales, crecerán en ellos la disposición y las ganas de aprender. (Kiel 2005, p. 13)

Se obtuvo autorización para que pudieran participar mujeres de distintos pabellones, lo que posibilitó una apertura a intercambios inusuales, las improvisaciones las impulsaban a desplegar un potencial creativo, que era reconocido por el otro, a través de risas y aplausos, las ficciones las habilitaban para tramitar y sublimar lo traumático del estar en la cárcel. “La cultura es un campo de posibles... permite encuentros. ¿Que encuentra cada uno? No se sabe...” (Tizio 2003 p.)

Contrariamente a lo esperado, en relación con las advertencias iniciales, respecto de que “las internas no se van a enganchar”, “de mañana duermen”, las mujeres llegaban con



sus tazas de té, sus mates, envueltas en mantas, y se disponían a trabajar, porque finalmente como indica Zelmanovich: “Que contenidos pueden llegar a “enamorar” a un sujeto, es un enigma y es indispensable mantener siempre la suposición de que algo hará de interesarlo, aunque no lo sepamos nosotros ni el propio sujeto de antemano” (Zelmanovich 2010, Apdo. Introducción)

2.2. Diana: Impostura, ficción y la posibilidad de sublimar lo traumático de la cárcel

Diana, es una mujer que pasó la mayor parte de su vida detenida, presume de haber “fundado la Unidad 33” fue parte del primer grupo de internas viviendo ahí, eso la ubica en un lugar de autoridad frente a sus compañeras. Se muestra altanera, habla fuerte, no da mucho lugar a los demás, como si se aferrara al significante de “presa peligrosa” que le han atribuido institucionalmente. Ese es su modo particular de tramitar su malestar y sus deseos.

Durante los talleres, se mostraba muy participativa, pero cuando llegaba alguien nuevo y se tocaban temas ya tratados, se fastidiaba, se ponía muy hostil, porque “le hacían perder el tiempo”. Trataba violentamente a las compañeras, a mí.

Las situaciones eran difíciles de abordar, sus compañeras reclamaban mi intervención, confrontarla solo contribuiría a instalarla en la única forma de expresión que había encontrado hasta el momento “su síntoma”, muchas veces evalué la posibilidad de hablar con ella, para que dejara de participar si no se sentía cómoda, pero nunca lo hice: “hay que resistirse a la tentación de erradicar la resistencia. Porque la resistencia es un signo. Un signo de que ahí hay alguien” Merieu (1998, p.106)

En cierta ocasión le solicité que fuera ella quien explicara a las nuevas compañeras los temas que habíamos abordado anteriormente, o las pautas del taller, le pedía que por favor



volviera a leer algún cuento para quien había faltado, en ese lugar Diana estaba muy cómoda.

En el taller se pusieron en suspenso esos significantes con los que era nombrada e identificada.

Cuando se cumplieron los primeros 20 encuentros, entregué unos certificados de asistencia, les pregunté a las participantes como se habían sentido a lo largo del ciclo y si podían compartir alguna experiencia, donde a partir de algún cuento, de alguna frase, de alguna película o de algún intercambio, hayan sentido que se produjo un cambio en alguna situación de sus vidas por pequeña que fuera:

La educación es un don, una donación cultural que lleva implícita una confianza en el porvenir. Es también un tiempo en stand-by: a la espera de un retorno. Pero sabiendo que ese retorno es imposible pues desconocemos radicalmente sus modalidades que, por otro lado, se sitúan en un tiempo que no podemos calcular. Un tiempo que será otro, el de después de la espera, donde las memorias y los olvidos habrán tejido también sus tramas. (...) La educación nos revela su carácter de apuesta: mezcla de azares e intenciones cuya combinatoria nunca nos es descifrada, pues se abre a otros tiempos de historia social e historias particulares. (Nuñez 2010 apdo.III)

Las respuestas fueron muy fuertes, desde: “Yo después del cuento de la mesa y el chichón, perdoné a mi vieja”, “Yo entendí a mi hermana que no trae a mi hija y le escribí para agradecerle que me la está cuidando re bien, cuando hablamos del Samurai” y entre otras muchas respuestas Diana se pone de pie y dice “Yo te la hago corta Ale, si no fuera por el taller, ‘sería camión’. El otro día, que me iba a saltar ‘la gran Diana’, me metí en la celda agarré la poesía de las decisiones, la empecé a leer para adentro, se me caían las lágrimas de la bronca, que la mojó toda, la leí dos veces, y hoy estoy acá, sino sería camión”.



“Ser camión”, significa ser trasladada a la fuerza por mal comportamiento de un penal a otro. Diana se jactaba de la cantidad de veces que “fue camión”, como poniendo en evidencia que nadie podía con ella.

Diana encontró como recurso subjetivo para lidiar con la alienación significativa, un personaje que ella llama “la gran Diana”, con el que creó una ficción de invencible desde hace más de 20 años, a partir de la poesía de las decisiones (como la llama ella) pudo sintomatizar, se angustió, fue a la celda a llorar, “no saltó la gran Diana”, “no fue camión” rompió con el automatismo de la repetición.

En relación a esto me gustaría realizar dos reflexiones, la primera respecto de los contenidos culturales que el taller ofrecía, y el potencial de la literatura para desencadenar procesos:

La literatura no suele proponer respuestas, pero nos devuelve la imagen de lo que hemos sido, somos o podríamos ser. Nos permite decirnos, explicarnos por medio de historias lejanas de otros seres humanos en los que, precisamente porque son diferentes de nosotros, podemos reconocernos, a través de los cuales podemos cuestionarnos sin ponernos en peligro. (Merieu 1998, p. 103)

Y la segunda reflexión, es en relación al efecto que produjo. Más allá de que lo irreductible del malestar, es estructural, las coordenadas de época, y los distintos contextos, afectan el modo en que este conflicto entre pulsión y cultura se despliega, obstaculizando muchas veces que parte de ese malestar, se sintomatice. La poesía, en este caso habilitó un movimiento necesario que va del malestar al síntoma “lo que habilita la implicación subjetiva en la medida que hace lugar a la eficacia del inconsciente y le otorga al padecimiento sentidos singulares” (Balbi sf., apdo II)



CAPITULO III: ASPECTOS DE LA DIMENSIÓN SOCIOCULTURAL

3.1 Saber Supuesto carcelario: y los (dos?) lados posibles:

Las mujeres privadas de su libertad provienen de los sectores más desfavorecidos de la sociedad, hay datos concretos que se repiten una y otra vez en los relatos y en las entrevistas, pobreza, ausencia de referentes afectivos sólidos durante la niñez y adolescencia, situaciones de abuso, interrupción de la escolaridad a temprana edad y adicciones.

El delito emerge muchas veces de un fenómeno de exclusión social que lo precede. En relación a este fenómeno Violeta Nuñez señala:

Entendemos la exclusión social como la pérdida de posibilidades de articulación social, quedando la sociabilidad restringida a los guetos. Se produce una pérdida de la dignidad de la persona, una sumisión pasiva al efecto de la segregación social, aunque pueda haber estallidos puntuales de violencia. Ciertos guetos se perfilan en torno a figuras de la inadaptación y criminalidad como elementos que otorgan identidad. (Nuñez 2010 apdo. IV)

En una oportunidad, en el contexto de un taller, el grupo estaba alborotado, porque una compañera que no se llevaba bien con el resto y prendía fuego cosas y las amenazaba reiteradamente, todas las mujeres exigían una solución, muy enojadas contando que no tenían respuesta, cada vez se irritaban mas, yo trataba de apaciguar y elevando la voz, dice Diana: *“Ale acá todo lindo, el cuentito, la canción, pero vos sabes cómo es la cosa, el que entra sabe, acá hay dos lados, si hay que agarrar a la ‘Asistentita’ hay que agarrar a la ‘Asistentita’!”* Me quede en silencio un momento y le digo: “Genial, entonces tengo que darle la razón, a todos los que me querían dar miedo diciendo que era arriesgado entrar y que no



podía confiar en ustedes? Genial lo voy a pensar bien antes de venir el próximo miércoles”, se ríen todas y se escucha: “jaja no, a vos no te va a pasar nada Ale”.

“El que entra sabe”. Ese saber supuesto carcelario, incluye una enorme cantidad de normas y cumple una función regulatoria interna de la población, por ejemplo, si a una interna le roban sus compañeras todo lo que tiene, ella no lo denunciaría ni aceptaría que nadie intervenga, es “asunto de presas”, el saber supuesto carcelario constituye un conjunto de pautas de convivencia propio de la población, si llega una interna nueva, tiene que pelearse y demostrar que es fuerte para que la respeten, y no permiten que nadie intervenga, si aparecen lastimadas, se lo atribuyen a caídas etc.

Los modos de sancionar estas prácticas en el contexto carcelario, son diversos: el aislamiento, la pérdida de beneficios, pero nada de esto da resultado, lo evidencia que estas prácticas están instituidas. Las prácticas represivas no son la solución.

De acuerdo a los conceptos vertidos de la Pedagogía Social, no se trata de reprimir estos modos de comportamiento, sino de ofrecer en ese mismo contexto, lugares de articulación cultural y social de los sujetos, así como tiempos y espacios en que los sujetos puedan construir otros vínculos culturales y sociales.

3.2 Diana y el encuentro con mi propia imposibilidad:

En el último taller del año recorriendo los pabellones buscando a las internas para que fueran a ver la proyección de la película “El hijo de la Novia”, por pedido de Diana que quería verla.

Cuando paso por su pabellón a buscarla, Diana no se acercaba, la llamo insistentemente. Luego de un tiempo sale de su celda, gritando muy malhumorada “¿Que querés Ale? ¡Estoy durmiendo!” le respondo que traje la película que me había pedido, y me



grita que no va a ir, porque tiene sueño, le digo: “Bueno, que lástima, la traje porque me dijiste que era tu película preferida” y se transforma, se pone a gritar enfurecida “Lastima se le tiene a los perros” y mirando a las compañeras dentro del pabellón, dice “Tiene 300 presas acá adentro y me viene a romper las pelotas a mi”.(Textual)

Cada sujeto da su consentimiento en función de sus previos, pues el sujeto que llega a la educación es un sujeto ya marcado y hay marcas fundamentales que no se pueden borrar. El consentimiento se da en la medida que exista la posibilidad de velar de mostrar, de entretejer sus marcas en esa oferta (Tizio 2003 p.175)

Era el mes de diciembre, es una época muy sensible particularmente en la cárcel, y el hecho de que el taller hubiera resquebrajado al personaje de ‘la gran Diana’, produjo un movimiento, y tal vez ese espacio se le haya vuelto insoportable, y ante un real que insoportable, Diana hace síntoma a través de la violencia:

El síntoma es el recurso que el sujeto se da para poder defenderse de un real que resulta insoportable. Hay síntomas que no molestan ni al sujeto ni a los otros. En cambio hay síntomas que producen malestar. Para que ese malestar pida ser atendido es necesario que haya referentes que no lo cierren con un sentido preestablecido (por ejemplo: "lo hace para llamar la atención") sino más bien que lo acojan sin querer corregirlo de inmediato. (Brignoni s.f apdo.II)

Por otro lado, tal vez, yo encarnaba a un otro que la valoraba, que respondía con afecto a su demanda y ella no podía subjetivamente responder a eso.

El consentimiento aún cuando se dá, nunca es total, no se trata de sujetos ideales, la educación trabaja con sujetos que tienen sus marcas, sus formas de satisfacción, y nunca van a tomar las cosas tal cual les son ofrecidas. Es el límite del acto educativo. (Aromi 2004, p.62)

Había depositado mucha expectativa, en el último encuentro del año, y me había quedado hasta muy tarde descargando esa película aunque tenía otra para pasar, pero me la



había pedido Diana, y como era el último taller no quería dejar pasar eso. Sentí lastima de mi misma. Quede enganchada a su síntoma. Me fui y nunca más volví.

Me crucé a Diana dos veces después de unos meses. Me abrazo fuerte, me dijo: Con las chicas te estamos esperando, siempre decimos cuando vas a volver?- Como intentando remediar lo sucedido: “La educación es un proceso complejo y disarmónico donde hay que atravesar verdaderas etapas de sinsentido para llegar a una verdadera significación” (Nuñez 2003 pag.64)



CAPITULO IV: EL NUDO DE TRES DIMENSIONES

4.1 Anudamientos y des anudamientos

Así como la constitución del sujeto y de la realidad humana, según refiere Lacan, parte del anudamiento de tres registros: imaginario, simbólico y real, la clínica socioeducativa nos invita a pensar otros anudamientos de tres cuerdas que permite captar la estructura en la que la escena se desarrolla, y que a su vez permite cernir límites y posibilidades, como vimos la escena en la que se origina esta experiencia clínica no puede analizarse por sí misma, sola y separada de un contexto (político, socio-cultural, institucional) y de sus coordenadas temporo-espaciales (un establecimiento carcelario de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, 2017-2018).

La clínica socioeducativa ofrece una lectura de la estructura a partir del anudamiento de las dimensiones: institucional, subjetiva y cultural, que fue el orden en que se ha ido narrando y desarrollando este trabajo.

A su vez, el abordaje de la escena requiere de un tiempo lógico, que cuenta con tres etapas, el instante de ver, el momento de comprender y el tiempo de concluir. Y por último, también son tres etapas que dialogan entre sí, las que originan el presente trabajo: teoría, práctica y clínica.

En el primer capítulo exploramos la dimensión institucional, la cárcel, su rol, encargo y función, cuando hicimos referencia a los efectos que este tipo de dispositivos produce en las personas que están allí recluidas, en los significantes alienantes, en el vaciamiento, en el goce mortificante, en el tipo de respuestas que emergen de ese real insoportable, nos fuimos adentrando a la dimensión subjetiva, y por último, cuando se describieron las legalidades internas, los modos de relacionarse, las producciones, los lados posibles, y las formas de



nominación imperantes en la cultura carcelaria, transitamos por aspectos de la dimensión cultural.

Es difícil separar una dimensión de otra porque precisamente están anudadas, y cada una se da forma y condiciona recíprocamente, Pero desanudar es necesario, para comprender y abordar, para estar advertidos de nuestro lugar de enunciación, y conocer los límites y las posibilidades de la intervención.

El significante presa podría ser un ejemplo de esta triple lectura posible, es un significante que permite ser leído desde las tres dimensiones, perfectamente anudadas: “Presa”, es la situación a la que queda sometida la persona que ha transgredido la ley y es penada por orden judicial a una pena de reclusión (dimensión institucional), desde una dimensión cultural, Presa, es pertenecer a un lado de los dos posibles en la ficción instalada en la cultura carcelaria, lado al que hay que aferrarse para sobrevivir y por último desde la dimensión subjetiva, presa es un significante alienante que produce un goce mortificante, que cierra todos los interrogantes con respuestas fijas que dificulta cualquier movimiento o intento de separación: “la presas no quieren trabajar”, “en las presas no se puede confiar”, “las presas son peligrosas”, “las presas te levantan la cárcel de un minuto al otro”, “las presas no se levantan temprano” etc..

4.2. Pequeña viñeta sobre significante “Presa”:

Analía, participaba de todos los talleres, con entusiasmo, compartía sus experiencias con las compañeras y realizaba trabajos que luego llevaba al próximo encuentro. Se identificaba y aferraba al significante “la mejor de la clase”.

Preguntaba el significado de todas las palabras inusuales que escuchaba y las iba anotando, porque decía que le gustaban para escribir sus versos y siempre se quedaba después del taller, para hacer consultas, preguntas, o para mostrarme su cuaderno de poesía.



En uno de los encuentros, sin ninguna explicación se muestra hostil con las compañeras. No asiste al encuentro siguiente, y decido llamarla para conversar.

Al querer indagar en que lo que podía sucederle, me responde con desdén insistiendo que no le pasaba nada. Hasta que luego de un rato, expresa que ya está cansada y que tal vez no siga asistiendo (enojada). Le cuento que habían empezado los encuentros Teatro y Expresión Corporal y que estaban resultando muy divertidos, ella me responde que no creía que iba a poder asistir, entonces le digo: “Yo confiaba tanto que te iban a gustar!” Y responde sumamente irritada: - Ese es el problema confían que yo esto, que yo aquello, no esperen nada de mí, soy una presa... ¡SOY UNA PRESA!, DE UNA PRESA NO SE ESPERA NADA SEÑORA!

Señor/a es como las internas llaman al personal de seguridad, a mi no me llamaban así, siempre lo hacían por mi nombre. En su respuesta Analía, nos puso en veredas opuestas. Durante los encuentros, ella se posicionaba en un lugar distinto del resto, no se identificaba con el significante “presa” como sí lo hacían sus compañeras.

En esta escena en particular la ficción del taller perdió su eficacia, lo que hizo Analía de alguna manera fue salirse abruptamente de la ficción de los talleres, para ingresar a la otra legalidad predominante en la cárcel: “*Señora no soy persona, ni soy la mejor alumna, soy presa, y usted está del otro lado*”.

Me encontré con un límite, y no supe como responder a eso, no pude posicionarme desde ningún discurso para retomar el diálogo, el lazo o la intervención. Tres semanas después comenzó a participar de los encuentros de Teatro y Expresión Corporal, pero ya no desde su lugar de “mejor alumna” sino integrada a sus compañeras. (¿Como presa?).



C. REFLEXIONES FINALES

A lo largo del trabajo, se ofrecieron elementos para caracterizar brevemente el contexto donde esta experiencia fue desarrollada, las características de la institución, el encargo y rol de la misma, y se pudo evidenciar su particularidad, que es haberse gestado en base a una enorme contradicción, privar de la libertad “al transgresor”, educarlo y que egrese “mejor” en relación a como ingresó.

Ante la situación de encierro se produce una transformación, como ya se describió se pasa de ser “persona” a ser “presa”.

Ser presa (no, estar presa) implica un comportamiento determinado, poseer cierta peligrosidad, y toda una serie de atributos estigmatizantes, que están institucionalizados: “No espere nada de mí, SOY PRESA, de un presa no se espera nada Señora!” (Analia)

Pero cuando esta impostura se resquebraja ante determinadas situaciones, deja expuesta otra realidad: Señora necesito ver a mis hijos, soy presa, pero también soy persona.

Señora y Presa, dos formas de nominación, el personal de seguridad y las mujeres detenidas, polos opuestos, cada lado con sus propias legalidades, forman parte de una ficción institucional, que regula todas las interacciones, una puesta en escena, donde cada quien desempeña su papel implícitamente consensuado.

En este contexto surge la necesidad de crear nuevas ficciones que puedan dotar de sentido al sinsentido institucional, ficciones que permitan realizar los anudamientos necesarios, para posicionarse en el lugar más adecuado para hacer frente a lo real que se impone.

Los talleres fueron una ficción, donde se podía “ser persona” y esa tercer forma de nominación (superadora?), incluía a todo aquel que quisiera identificarse con ese significativo y de alguna manera posibilitaba que ciertas situaciones inusuales sucedieran:



En cierta oportunidad irrumpen en el taller dos participantes que argumentan que llegaron tarde porque estaban ensayando para un acto de la escuela, cuando las invito a que compartan con el grupo de que se trataba el acto, me piden permiso para cantar, se ponen de pie y con gran solemnidad comienzan a cantar el Himno Nacional, siguiéndolas, el resto de las compañeras se fueron poniendo de pie y cantaban, hacia el final, todas lloraban, a cada una le había remitido a algún momento de su vida, y lo compartieron con las demás. Fue uno de los momentos más movilizadores del taller, y no fue planificado, solamente se habilitó que pudiera suceder, se ofreció el lugar simbólico donde eso fuera posible.

El vaciamiento que produce la cárcel, se expande en la ausencia del deseo, y el objetivo del espacio, como se señaló era transformar el vaciamiento en vacío, para poder ser adornarlo con palabras, cuentos, historias, teatro y poesía, con la confianza en el hecho de que aunque no todo sea posible, algo si lo sea: “Se trata de hacer lugar al vacío para dar lugar a lo nuevo, o dejarse arrastrar por los efectos del vaciamiento que produce la pérdida de interés y la mortificación del deseo” Tizio (2003, s.p)

Gestar el espacio, fue un recorrido de resolver problemas que se suscitaban, cuando contar con el lugar físico, y lograr que las participantes asistieran dejó de ser un problema, surgieron otros, por ejemplo cuando supe que no tenía el saber, respecto de que podía interesarlas, por un lado, y que mi oferta educativa, por creativa y curiosa que fuera debía ser consentida, y ese consentimiento no está dado de antemao, lo que desde el comienzo si tuve fue el deseo de que algo pueda interesarlas: “El profesor se abstiene de definir que les interesa a sus alumnos, pero no se abstiene de desear que algo les interese, y en ello entendemos que va un reciproco respeto” Zelmamovich (2009, p. 3)

Repasando los interrogantes que sirvieron de disparadores al presente trabajo, intentaré responderlos a través de los hallazgos surgidos a la luz de la clínica socioeducativa:



- ¿Era posible hacer un lugar al deseo en un contexto de reclusión? Si, fue posible creando nuevas ficciones, con nuevas reglas que regulen las relaciones, que produzcan nuevas formas de nominación, y nuevos modos de establecer el lazo, y generando una oferta de bienes culturales, y una nueva forma de autoridad que se asiente en la estructura deseante del sujeto, y de ese modo consiga su consentimiento.
- ¿Cómo romper con los estereotipos estigmatizantes, que alienan a unos y a otros? Poniendo a circular otros significantes, permitiendo abrir los interrogantes, para hacer un espacio al vacío que le facilite al sujeto separarse de los significantes que lo tienen alienado, ofreciendo otros que en cambio, estimulen nuevas posibilidades.
- ¿Puede gestarse un espacio con nuevas normas y reglas? Si, una ficción dotada de otras legalidades que aborde al sujeto desde su propio deseo, entendiendo que los lugares en la escena son a construir, y que las nuevas reglas que prohíben y a la vez permiten, habiliten que los sujetos puedan apropiarse de los bienes culturales,

En relación al Dispositivo de Trabajo, es importante consignar que ha encontrado un límite, mas allá del límite esperable, porque como expresa Merieu “lo normal en educación es que la cosa no funcione” en este caso, el límite respondía a que el trabajo socioeducativo no puede desarrollarse en soledad, sin otro que acompañe el proceso, oriente y aporte otra mirada. No siempre es sencillo lidiar con la resistencia: “al agente de la educación lo veremos siempre cargar con una cuota de impotencia, junto a la sempiterna tentación de dimitir en su tarea” (Sanabria 2007 s.p).

Detectar el punto en que un discurso pierde efectividad y encuentra su límite, no quedarse enganchado a la fijeza de un discurso (con el padecimiento que produce la fijeza, por estar sometido a un goce que no se puede controlar), y percibir que se requiere de un



rotación, y poder hacerla para dar lugar a la falta, que permita el movimiento, no es simple en soledad, sin un equipo de apoyo, un soporte técnico o una práctica entre varios.

Muchas veces, frente a las conductas agresivas de Diana, sentí el deseo de finalizar el ciclo de talleres, ofrecerle un lugar de “ayudante” fue una rotación valiosa y útil. Ahí, comprendí que el obstáculo es inherente al vínculo, pero que este obstáculo puede convertirse en palanca de cambio. De todos modos, el espacio se dio por concluido, cuando abandone el lugar del educador, por quedar enganchada en su síntoma:

...es importante destacar que del lado educativo se trata de no quedar enganchado en los síntomas que el sujeto presenta [...] ya Bernfeld señalaba que cuando los educadores se deslizan al terreno que el sujeto propone, dejan, abandonan, o dimiten del “lugar del educador”. (Nuñez 2003, p.208)

Considero que el dispositivo, sirvió a los fines que fue creado, de ofrecer un espacio que habilite la palabra, que genere un vacío para que pueda ser adornado con los bienes de la cultura y demostró que cuando se interviene desde el deseo del otro, el interés aparece, y aparecen también nuevas demandas (teatro, cine, etc.).

La experiencia dejó en evidencia que aún en una institución de reclusión, en una cárcel de máxima seguridad, puede ofrecerse un espacio con otras legalidades, y que puede dejar en suspenso el arsenal de significantes alienantes y mortificantes que allí imperan.

Lo que no funcionó, fue el hecho de que haya sido realizado en soledad, dejó en evidencia la necesidad de otros acompañando o compartiendo el lugar del educador, porque es necesario un equipo, “otros” que observen cuando se alcanza un límite en determinado discurso, y requiera una rotación, que aporten otras miradas sobre las mismas situaciones, para no obturar los interrogantes con respuestas fijas cristalizadas y que al haber “varios” se establezcan una multiplicidad de lazos posibles, desde distintos discursos, que puedan



acoger la singularidad y contribuya a dejar abiertos los interrogantes, cuando con algún educador quede obturado.

En el caso de Diana, yo encontré mi punto de imposibilidad, y si hubiera habido “otro” que la alojara desde otro lugar de enunciación, dese otro lazo, se hubiera podido encausar su empuje pulsional, de manera más fértil, rompiendo el automatismo de repetición que la lleva una y otra vez, a ponerse en la piel de “La gran Diana”.

“Al vacío se lo adorna con bienes culturales y al vaciamiento se lo resiste, pero nunca en soledad”.



D. BIBLIOGRAFÍA

- AROMÍ, A. (2003) “¿De dónde parte el psicoanálisis?”, en Reinventar el vínculo educativo: Aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis, Barcelona, Editorial Gedisa.
- AZUBEL, A. (2014). “Acerca del lugar de la víctima: Responsabilidad \diamond victimización.”. Clase 11. Seminario III. Especialización “Psicoanálisis y prácticas socioeducativas”. FLACSO Argentina. Disponible en: flacso.org.ar/flacso-virtual
- BALBI, C. (año) Sobre ideas de Laura Kier. Los padecimientos en la escena educativa y los avatares del lazo social. Clase 15. Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio - Educativas, FLACSO, Argentina. Disponible en: flacso.org.ar/flacso-virtual
- BRIGNONI, S. (2010) “Una experiencia de conversación entre psicoanálisis y practicas socioeducativas: de la gestión de usuario a la producción de sujeto. Modulo V. Clase 17 Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio - Educativas, FLACSO, Argentina. Disponible en: flacso.org.ar/flacso-virtual
- CEVASCO, R. (2010) “Lo irreductible del malestar y las lógicas de segregación. De la modernidad femenina a la escena educativa” Seminario Clase 14: en Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio - Educativas, FLACSO, Argentina. Disponible en: flacso.org.ar/flacso-virtual
- GALEANO, E (2010) “La Escuela del Crimen” Publicado por Diseño Social Disponible en: flacso.org.ar/flacso-virtual
- GODLENBERG M. (2008) Lazo Social y Violencia. Revista Virtualia (18) Disponible en: revistavirtualia.com/articulos/420/dossier-psicoanalisis-y-criminologia/lazo-social-y-violencia
- KIEL L. (2005) “De sin límites a limitados” Escuela de Capacitación CePA Gob. Ciudad de Buenos Aires. Secretaria de Educación



LEY DE EJECUCION PENAL Prov. De Buenos Aires N°12.256 (1998) Argentina

MERIEU, P. (1998) Frankenstein Educador Barcelona: Ed. Laertes

MOLINA Y. (2017). “Algunas cuestiones en torno a la Ley: ley, sujeto y sociedad, conversaciones posibles entre discursos jurídicos y psicoanalítico” Clase 16. Seminario III. Especialización Psicoanálisis y Practicas Socioeducativas. FLACSO Argentina. Disponible en: flacso.org.ar/flacso-virtual

MOYANO, S. (2010) “Los Contenidos Educativos bienes culturales y filiación Social. I. Escenarios Educativos o ¿Porque hablar ahora sobre contenidos Educativos?” Seminario Clase 10: Diploma Superior en Psicoanálisis y Practicas Socioeducativas. FLACSO Argentina. Disponible en: flacso.org.ar/flacso-virtual

SANABRIA, A. (2007) “El vinculo educativo: Apuestas y Paradojas. El deseo de enseñar entre la función civilizatoria y el discurso Universitario”. UPEL –Maracay angelsanabria@cantv.net. Disponible en: flacso.org.ar/flacso-virtual

SOUTHWELL, M. (20X0) Escuela y futuro: Interpelaciones fallidas. I Percepciones del Futuro. Seminario Clase 9 Diploma Superior en Psicoanálisis y Practicas Socioeducativas. FLACSO Argentina. Disponible en: flacso.org.ar/flacso-virtual

TERIGI, F. (2010) “Discurso normativo y practicas normalizadoras en el sistema educativo” Seminario II Clase 6: Especialización en Psicoanálisis y Practicas Socioeducativas. FLACSO Argentina. Disponible en: flacso.org.ar/flacso-virtual

TIZIO, H. (2003) (Coord.) Reinventar el vínculo educativo: Aportaciones de la Pedagogía Social y el Psicoanálisis. Ed. Gedisa

(2010) “Algunos elementos de reflexión para los profesionales del ámbito social y educativo. Los Aportes del Psicoanálisis” Modulo V Clase 16 Diploma Superior en Psicoanálisis y Practicas Socioeducativas. FLACSO Argentina. Disponible en: flacso.org.ar/flacso-virtual



(2013) “Los vínculos con la Cultura. El dilema de las instituciones: segregación o invención”. NODVS VIII, Noviembre 2003 VII Stage de Formación Permanente. Disponible en: scb-icf.net/nodus/contingut/article.php?art=130&rev=22&pub=2

VOLTOLINI, R. (2011) “Educación inclusiva y régimen de excepción” Seminario Clase 5 Especialización en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas. FLACSO Argentina. Disponible en: flacso.org.ar/flacso-virtual

ZAFARONI, E. (2012) La Cuestión Criminal Ed. Planeta.

ZELMNAMOVICH P. “El vínculo educativo bajo transferencia” Módulo IV Clase 11 Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio - Educativas, FLACSO, Argentina Disponible en: flacso.org.ar/flacso-virtual