

XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2019.

El psicoanálisis y los dispositivos penales juveniles.

Rodriguez, José Antonio.

Cita:

Rodriguez, José Antonio (2019). *El psicoanálisis y los dispositivos penales juveniles. XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-111/891>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ecod/5Wg>

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

EL PSICOANÁLISIS Y LOS DISPOSITIVOS PENALES JUVENILES

Rodriguez, José Antonio
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

Procuraremos sugerir algunas líneas de trabajo en las que entendemos que el psicoanálisis puede constituir un aporte significativo a la intervención técnica en materia penal juvenil. Determinado frecuentemente por formas de prestación profesional que, muy a su pesar, lo traicionan en su índole; el abordaje analítico debe evitar tanto el Escila de la criminología como la Caribdis de la atención individual descontextualizada. Para ello nos remitimos a los pioneros, que buscaron en las relaciones con la educación los principios activos del análisis con los adolescentes infractores. Señalamos algunos de los campos en los que percibimos la demanda al discurso psicoanalítico que, por su propia naturaleza, no puede ser encaminado a priori si, como esperamos, podrá sorprendernos a posteriori.

Palabras clave

Psicoanálisis - Adolescentes infractores - Instituciones - Responsabilidad

ABSTRACT

PSYCHOANALYSIS AND YOUTH CRIMINAL DEVICES

We will try to suggest some lines of work in which we understand that psychoanalysis can constitute a significant contribution to technical intervention in juvenile criminal matters. Frequently determined by forms of professional performance that, in spite of themselves, betray him in his nature; the analytical approach must avoid both the Scylla of criminology and the Charybdis of decontextualized individual attention. For this we refer to the pioneers, who sought in the relations with education the active principles of the analysis with adolescent offenders. We point out some of the fields in which we perceive the demand to the psychoanalytic discourse that, by its very nature, cannot be routed a priori if, as we hope, it may surprise us a posteriori.

Key words

Psychoanalysis - Adolescent offenders - Institutions - Responsibility

Si tiene sentido preguntarse por la relación entre el psicoanálisis y la intervención técnica en los dispositivos penales juveniles, es porque existe una gran cantidad de agentes del sistema que declaran que su formación profesional es subsidiaria de ese marco teórico y; como no podría ser de otra manera, suelen

basar en él sus decisiones y puntos de vista.

Cuando examinamos la historia de la cuestión, nos encontramos con los esfuerzos de los psicoanalistas que tempranamente buscaron dar cuenta de su experiencia de trabajo con adolescentes infractores mediante el entramado conceptual propio del psicoanálisis, y llevaron al propio fundador del psicoanálisis a pronunciarse sobre el tema. De un modo general, esas preocupaciones eran percibidas en el ámbito de la educación.

Encontramos en los textos freudianos dos concepciones de la educación, o *influjo pedagógico*. Una es propia de la cura analítica, *la actividad pedagógica que le cabe al médico en el tratamiento psicoanalítico, sin que sea su particular propósito* (Freud, S. 1912:117-118). Esa actividad pedagógica tiene un fundamento: *el tratamiento psicoanalítico se edifica sobre la veracidad. En ello se cifra buena parte de su efecto pedagógico y de su valor ético* (Freud, S. 1915:167). El analista guía a su paciente en el modo de tratar sus contenidos psíquicos, que es radicalmente diferente a la manera en que se los trata (se los oculta, desvaloriza o disimula) en el contexto de las relaciones sociales corrientes.

La segunda concepción tiene que ver con el aporte que el psicoanálisis puede realizar a la actividad de los educadores: *“Educación y terapia se sitúan entre sí en una relación que podemos señalar. La educación quiere cuidar que de ciertas disposiciones (constitucionales) e inclinaciones del niño no salga nada dañino para el individuo o la sociedad. La terapia entra en acción cuando esas mismas disposiciones han producido ya ese indeseado fruto de los síntomas patológicos. (...) La educación es una profilaxis que quiere prevenir ambos desenlaces, el de la neurosis y el de la perversión; la psicoterapia quiere deshacer el más lábil de los dos e introducir una suerte de poseducación.”* (Freud, S. 1913:352)

Se trata de una relación de continuidad en orden a los fines de la cultura. La educación es *prevención*, el análisis es *educación posterior* para el caso en que la anterior no haya alcanzado completamente su objetivo. En esa continuidad, la aplicación del psicoanálisis al servicio de la educación es una gran esperanza[i]. Podemos suponer que el aporte de esta poseducación a su segmento previo reside, sobre todo, en su fundamento de veracidad acerca de la realidad pulsional del sujeto.

Juventud descarriada: Buscamos pesquisar esta relación del psicoanálisis con los adolescentes infractores (*en problemas*,

desamparados o descarriados, como se les llama alternativamente a lo largo de los textos que seguimos), y dejaremos de lado otras perspectivas interesantes pero algo alejadas de nuestro problema. En este recorrido nos encontramos con los niños y adolescentes *institucionalizados*; esto es, viviendo en un establecimiento con la pretensión de protegerlos y educarlos. Aquellos cuya experiencia seguimos acá han procurado dar cuenta desde el psicoanálisis de su intervención en las instituciones. Esto es central para la pregunta que pretendemos actual ¿qué puede aportar el psicoanálisis a la intervención técnica en materia penal juvenil? No se trata de una mirada crítica hacia el pasado, sino de abordar la realidad institucional de los adolescentes infractores *a la manera de un material clínico*, que constituye el *método* psicoanalítico.

En su Prólogo a August Aichhorn; Freud (1925:297) introduce algunas precisiones. “*El psicoanálisis podía enseñarle (a Aichhorn) muy poco de nuevo en la práctica, pero le aportó la clara intelección teórica de lo justificado de su obrar, permitiéndole fundamentarlo ante los demás*”. De la experiencia y el éxito de Aichhorn, Freud extrae dos lecciones: La primera es que el educador debe recibir una enseñanza psicoanalítica; es decir, analizarse. Esto es necesario para que los adolescentes con los que trabaja no se conviertan para él en un problema inaccesible. La posibilidad de brindarles una ayuda efectiva reside en el conocimiento que el educador tenga de sí mismo como niño. La segunda lección es que *el psicoanálisis, dentro del marco de la educación, puede ser considerado un medio auxiliar de tratamiento del niño; pero no es un sustituto adecuado de aquella*. Esta sustitución no es posible por razones prácticas y teóricas. “*No hay que dejarse despistar por el enunciado, plenamente justificado en lo demás, de que el psicoanálisis del neurótico adulto es equiparable a una poseducación*[ii]. (...) *La posibilidad del influjo analítico descansa en premisas muy determinadas, que pueden resumirse como ‘situación analítica’; exige el desarrollo de ciertas estructuras psíquicas y una actitud particular frente al analista. Donde ellas faltan, como en el niño, en el joven desamparado y, por regla general, también en el delincuente impulsivo, es preciso hacer otra cosa que un análisis, si bien coincidiendo con éste en un mismo propósito*” (Freud, 1925:297-298).

En la Conferencia 34^a (Freud: 1933:126) vuelve sobre la idea de que el análisis de los educadores es una medida preventiva más eficaz que el de los niños. El contexto institucional educativo difiere del abordaje analítico[iii]. Este es un equipamiento del educador, que debe utilizar en el contexto institucional: “*No veríamos todo lo que el psicoanálisis puede contribuir a la re-educación si nos limitáramos a estudiar los casos individuales de delincuencia sin entrar a los reformatorios donde se educan juntos numerosos niños disociales*” (Aichhorn, A; 1925:129).

También Jacques Lacan constata dos tiempos en el análisis de los jóvenes delincuentes. Un primer momento *educativo* donde la estructura se actualiza, en donde el educador (psicoanalista)

no actúa. Y un segundo momento, que es el propio de la *situación analítica*; en la que el analista puede operar con su técnica: “*Y, desde luego, la ingeniosidad y la paciencia que uno admira en las iniciativas de un pionero como Aichhorn no hacen olvidar que su forma debe ser siempre renovada para superar las resistencias que “el grupo agresivo”[iv] no puede dejar de desplegar en contra de toda técnica reconocida*” (Lacan, J. 1950:134).

Está claro que el psicoanálisis puede preparar a los educadores, ayudarlos a entender las estructuras psíquicas y los procesos transferenciales de los adolescentes y proveerles un marco teórico para comunicar sus experiencias. Pero la *situación analítica* no es viable desde el inicio en el trabajo con los adolescentes en dificultades. Es necesario hacer *otra cosa*, y eso supone poner en juego el ingenio (generar escenarios, situaciones) para que lo novedoso pueda advenir y ser elaborado.

La ética del chocolate: S. Bernfeld (1925), también fundó y trabajó en una institución para niños y niñas que habían quedado desamparados como consecuencia de la primera guerra mundial. Concibe la acción educativa como un trabajo de imposición[v], que caracteriza como autoritaria. La posición opuesta —una suerte de *laissez faire* basada en el *amor*— tampoco es viable para la función educativa: el educador se identifica con los niños, pero perderá con ello la perspectiva correcta para la transmisión de la cultura.

La posición de Bernfeld consiste en ubicar al educador en una *autoridad técnica*. Eso se consigue legitimando los intereses del sujeto, porque constituyen la base para la educación adecuada. En el caso planteado en su institución, se observa claramente que la recriminación por parte del educador conduce a un rechazo de su horizonte moral por parte de los niños, porque el propio reproche los desautoriza en sus intereses. Bernfeld propone legitimar los intereses y los objetivos de los sujetos de la educación, es decir: colocar en primer plano el orden de la subjetividad. Para inscribir al sujeto en el orden social (de la cultura) debe encontrar el asentimiento subjetivo, para el cual la posición correcta del educador constituirá la mediación necesaria.

Debemos retener esta noción de *autoridad técnica*, porque es de la mayor importancia para la gestión de los dispositivos penales juveniles del siglo XXI. Y también es necesario vincularla con la experiencia de la Asamblea, que reunía a los niños y a los educadores, porque ese aspecto tiene también una vigencia innegable.

La tendencia antisocial: Don Winnicott (1956), a pesar de las advertencias de Freud y Aichhorn, Winnicott tomó en análisis a un muchacho delincuente, cuyo tratamiento debió interrumpir a causa de los disturbios que provocaba en la institución en que lo atendía y en la comunidad circundante: “*Salta a la vista que este niño no debió ser tratado por medio del psicoanálisis, sino colocándolo en un ambiente adecuado. En su caso, el psicoanálisis sólo tenía sentido como tratamiento adicional ulterior. Des-*

de entonces, he observado cómo fracasan en el psicoanálisis de los niños antisociales los analistas de cualquier orientación” (Winnicott, D; 1956).

El autor explica el robo, la mentira y, en general, la capacidad de producir fastidio; como una manifestación de la *tendencia antisocial*. El niño no busca el objeto robado sino a su madre, sobre la que tiene ciertos derechos, porque fue creada por él. En la base de la tendencia antisocial hay una buena experiencia temprana que se ha perdido. Por esta razón, el acto antisocial contiene un afecto positivo: la *esperanza* de recobrar la buena experiencia en torno al objeto primario; pero no puede realizarse en una *situación analítica*, sino en un *entorno ambiental* (nosotros diríamos, institucional). “*En suma, el psicoanálisis no es el tratamiento indicado para la tendencia antisocial. El método terapéutico adecuado consiste en proveer al niño de un cuidado que él pueda redescubrir y poner a prueba, y dentro del cual pueda volver a experimentar con los impulsos del ello. La terapia es proporcionada por la estabilidad del nuevo suministro ambiental. Los impulsos del ello sólo cobran sentido si el individuo los vivencia dentro del marco de las relaciones del yo; cuando el paciente es un niño privado, las relaciones del yo deben obtener el soporte de la relación con el terapeuta. Según la teoría aquí expuesta, el ambiente es el que debe proporcionar una nueva oportunidad para las relaciones del yo, por cuanto el niño ha percibido que su tendencia antisocial se originó en una falla ambiental en el soporte del yo*” (Winnicott, D; 1956). La descripción del modo de tramitar la tendencia antisocial es congruente con nuestra propuesta de la intervención técnica en materia penal juvenil a partir de la generación de *escenarios (situaciones estructurantes)* en las que el adolescente pueda desarrollar, mediante una serie de mediaciones culturales (de formación artística, educativa, laboral, deliberativa) una relación diferente con los otros y, desde luego, consigo mismo. Son los *suministros ambientales* que menciona Winnicott, las *situaciones educativas* con las que trabaja Bernfeld.

Aquellas primeras experiencias no distinguían entre los niños abandonados y los que vulneraban los derechos de otros. Simplemente se daba por hecho que los niños sin cuidado de adultos responsables tenían conflictos con su entorno, y el robo y las agresiones eran algunas de las manifestaciones más frecuentes de aquellos conflictos. No existía la idea, tan integrada hoy al sentido jurídico común, de que quienes cometieron un delito son pasibles de algún reproche por parte del Estado (la muy importante noción del *debido proceso*), que expresa –entre otras– la privación de libertad. En la actualidad, los dispositivos penales juveniles[vii] albergan a adolescentes bajo proceso penal, es decir; que una autoridad judicial especializada tiene razones para pensar que el adolescente ha vulnerado más o menos gravemente los derechos de terceros[viii]. La finalidad técnica de los dispositivos penales juveniles reside en el propósito que le indica la Convención sobre los Derechos del Niño: *ser tratado de manera acorde con el fomento de su sentido de*

la dignidad y el valor, que fortalezca el respeto por los derechos humanos y las libertades de los otros, que se tenga en cuenta su edad y la importancia de promover la reintegración del niño y de que este asuma una función constructiva en la sociedad CDN, Art. 40, Inc1). Es decir, la Convención ubica su objetivo hacia los adolescentes infractores en plena esfera política de los asuntos humanos: la *construcción de ciudadanía*. A la luz del material que hemos reseñado, ¿qué podemos esperar que el psicoanálisis aporte a esa tarea? ¿Podemos esperar que el psicoanálisis alumbré los aspectos *inconscientes* que, como sucede en los vínculos sociales, lastran los esfuerzos hacia la cultura (Freud; S. 1932:187) y en particular, el desarrollo de la autonomía moral y la construcción de ciudadanía?

La inscripción de las acciones destinadas a los adolescentes infractores en el campo de las políticas públicas para la infancia debiera evitar el recurso a la criminología. Hemos hecho referencia al importante trabajo de Jacques Lacan y a su esfuerzo por dar cuenta teórica de la clínica de la psiquiatría forense, que fue su práctica. El campo de la psicosis y el crimen, y sus relaciones intrínsecas, se presta admirablemente a la aproximación mediante el *estudio del caso*, que constituye el método clínico por antonomasia. Los especialistas forenses no tendrán inconvenientes en encontrar *el caso* cuyo estudio puedan promover al estatuto de tesis, como suele suceder también en el ámbito de la criminalidad adulta. Pero la enorme mayoría de la clientela del sistema no es como ese caso. Su existencia dentro de él es mucho más opaca, y mucho más vulnerable a los deterioros de su funcionamiento. El psicoanálisis puede aportar una perspectiva para pensar las condiciones que permitan construir un ciudadano a partir de la experiencia del reproche penal a un adolescente.

En el acercamiento a este particular objeto, es necesario que –como también sucede en la clínica– el analista se acerque mediante su principal instrumento: *la escucha analítica*. Esto es, permitir que *Eso hable*, antes que concurrir a corroborar sus hipótesis o, peor aún, buscar la ilustración de sus prejuicios. Podemos considerar que la *formación analítica de los educadores*, que tan favorablemente veía Freud, quiere ampliar las posibilidades de escuchar aquello que, de una u otra forma, insiste en los dispositivos. Pero esa operación no puede realizarse sino desde su propio funcionamiento. Es aquí donde aparecen *las mediaciones* (los grupos, talleres, asambleas, consejos y demás espacios de participación de los adolescentes) que debieran dejar lugar y profundizar esa participación que es, en último análisis, su *derecho a ser escuchado*.

Entre las experiencias que hemos evocado, la de Bernfeld es quizás la más indicativa en este sentido. Aichhorn busca homogeneizar los grupos de acuerdo a ciertas características de los chicos, Winnicott nos advierte sobre la improcedencia del dispositivo analítico para captar la especificidad de los adolescentes infractores. Pero Bernfeld puede *escuchar* un cierto complejo de significaciones alrededor de un problema, porque su insti-

tución *dispone de las mediaciones necesarias*; el Consejo de Alumnos, la asamblea[viii]. Esta experiencia de escucha en el marco de una relación sometida a procesos transferenciales, y la necesidad de operar en la *subjetividad de los adolescentes –o las estructuras de los sujetos–* debe ser leída a la luz del derecho a la educación como una obligación intergeneracional. Es decir, el *material clínico* está constituido por los dispositivos y los sujetos concretos, pero la estructura de la relación debemos entenderla sobre la base de la relación entre dos generaciones. Es decir, en su sentido político: los adultos son conjuntamente los responsables del mundo frente a los jóvenes, y a ese mundo deben introducirlos mediante la educación: “*En la educación, esta responsabilidad con respecto al mundo adopta la forma de la autoridad (...) La calificación del profesor consiste en conocer el mundo y darlo a conocer a los demás, pero su autoridad descansa en el hecho de que asume la responsabilidad respecto a ese mundo. Ante el niño, el maestro es una especie de representante de todos los adultos, que le muestra los detalles y le dice ‘Este es nuestro mundo’*” (Arent, H; 1954:291)

Esto vale para los operadores del sistema penal: ellos fatalmente representan, para los adolescentes, la sociedad que los reprocha por lo que hicieron y tal vez, por lo que son. Esta fijación del ser a partir de un acto –y los varios actos análogos– debe ser captada y desanudada.

La articulación entre responsabilidad y autoridad que, como vimos, también había encontrado Bernfeld; debe ser continuamente resituada en los dispositivos penales juveniles. El psicoanálisis dispone de los elementos centrales de esas relaciones, porque su propia experiencia los produce. Por esto también es necesario evitar el recurso automático a la criminología en materia penal juvenil. No se trata de constatar en qué medida el sujeto no se reconoce en el acto del que se lo considera responsable. Se trata de captar las condiciones de posibilidad de una dialéctica que produzca responsabilidad y autoridad en el lazo social y en las subjetividades de los adolescentes. Esto debe ser distinguido de un fenómeno con el cual frecuentemente se lo confunde: la dinámica de la agresividad y su traducción en violencia institucional; que normalmente expresa la pulsión de castigo y el sentimiento de culpabilidad. El trabajo de tornar pensables las relaciones personales y las rutinas del funcionamiento institucional es un inestimable aporte al trabajo técnico. Otro aspecto central de la perspectiva psicoanalítica en la intervención técnica, reside en la investigación y abordaje de las posiciones que asumen los sujetos (los adolescentes, pero también los agentes del sistema) al interior de las políticas públicas, en particular, las líneas de acción destinadas a los adolescentes infractores. Hace unos años intentamos dar algunos pasos en este sentido (Gaillard, P; Rodríguez, JA; 2013).

La experiencia analítica es sensible, desde siempre, a esa vaga sensación general de perjuicio que comenzó observando Freud (1916:313) en aquellos pacientes que se consideraban excepcionales (por exceso o por defecto) consecuencia de lo cual

concluían que no valía la pena hacer esfuerzos para cambiar. En la actualidad, esta posición se condensa una multitud de formas singulares en la noción de *exclusión*. Assoun, P.L. (2001) condensa el malestar actual –diríamos, tan característico del neoliberalismo– en el *síndrome de excepcionalidad*.

El encuentro del sujeto con su *perjuicio*, los avatares del azar, los sentimientos de vergüenza e inadecuación, la vivencia de destino; son los elementos enriquecedores del abordaje. Del mismo modo, las consecuencias de la idealización del perjuicio y su cristalización social. A la que, seguramente, no será ajena la incidencia de la maquinaria burocrática sobre el sujeto.

NOTAS

[i] Vale la pena notar que el entusiasmo freudiano sobre esta perspectiva nos llega de sus prólogos a las obras de educadores a quienes tenía razones para estimar (Oscar Pfister y August Aichhorn), pero también del contexto de guerras y entre guerras en el que se desarrolló su vida y su pensamiento. En su respuesta a A. Einstein, sostiene que todo lo que promueva el desarrollo de la cultura opera contra la guerra (Freud, S; 1932:198)

[ii] Freud ya había hecho esta comparación en su conferencia *Sobre Psicoterapia (1905)* y en la *28ª Conferencia de Introducción al psicoanálisis (1916-17)*. [Nota de J. Strachey]

[iii] En los tempranos años 20 del siglo pasado, Aichhorn acudía a estudiar con Anna Freud a la casa de Sigmund Freud, junto con Siegfried Bernfeld y Wilhem Hoffer, entre otros. Todos ellos –incluida Anna– se interesaban en el psicoanálisis desde el campo de la educación, y procuraban diferenciar sus concepciones de las ideas de Melanie Klein que, en Berlín, concebía a la delincuencia como una forma de neurosis. Es muy probable que J. Lacan estuviera más de acuerdo con la perspectiva de M. Klein que con el grupo de Viena, por eso la referencia a la *educación* que no tiene más remedio que realizar, tiene un cierto matiz irónico. Para M. Klein, la relación entre educación y psicoanálisis es de *incompatibilidad*, en oposición a Anna Freud, que, como su padre, la entiende como una *continuidad*. Esta es una discusión que se plantea al interior del psicoanálisis. Pero notemos que ni M. Klein ni J. Lacan trabajaron con adolescentes infractores. Para la relación que nos interesa explorar acá, queremos conocer la manera en que los psicoanalistas realizaron una aproximación concreta a esta problemática, y cómo dieron cuenta de ella. Esta es una cuestión *exterior* al psicoanálisis: consiste en dar cuenta de una experiencia mediante el entramado conceptual del psicoanálisis, tratándola a la manera de un *material clínico*.

[iv] En la institución que dirigía Aichhorn –Oberhollabrunn, al norte de Viena– se organizó la convivencia por grupos de adolescentes, pero había doce chicos con los que ninguno de los otros quería estar. Aichhorn formó con ellos el “grupo agresivo” y los tomó a su cargo. Su estrategia, en líneas generales, consistía en no responder a las provocaciones ni las agresiones de los chicos; lo que lo enfrentaba continuamente a situaciones de tensión que suelen exigir una cierta cantidad de recursos personales, y una permanente actitud de revisar la propia práctica.

[v] En la institución de Bernfeld convivían ciento cincuenta niños y niñas, entre cuatro y catorce años. Un día se descubre que un niño de

siete años roba un chocolate camino a la escuela. El episodio pone en cuestión, para algunos educadores, el método de Bernfeld; que aparecía de este modo demasiado blando, incapaz de prevenir actos inmorales en los alumnos. Los educadores convocaron al Consejo de Alumnos. En esa reunión hablaron exclusivamente los educadores, repudiando enfáticamente el comportamiento del chico.

Al día siguiente, otro niño admitió que él, junto con otros veinte compañeros, robaban chocolate frecuentemente. Con éxito, comenta Bernfeld, porque no habían sido descubiertos. En la Asamblea, el conjunto de chicos había acatado la autoridad de los educadores; que condenaba el hecho, pero no compartían su punto de vista: tenían una perspectiva mucho más matizada del acto y se solidarizaban con los autores. Los educadores no supieron reconocer las opiniones sociales y morales de los niños, así que por muy coherente que pareciera el razonamiento moral de los educadores en orden a los valores que enunciaban, la condena resultaba injusta para los niños: ellos creían tener derecho al chocolate.

Si, en cambio, los educadores hubieran podido partir del reconocimiento de ese derecho, la asamblea podría haber considerado la cuestión del medio utilizado: si el robo es una manera legítima o apropiada para obtenerlo. Este reconocimiento hubiera abierto la verdadera dimensión educativa, porque corresponde a los educadores salvar el hiato inevitable entre los intereses de los sujetos y los valores y contenidos de la cultura.

[vi] Los Dispositivos penales juveniles son de tres tipos: Los centros de régimen cerrado (CRC), los centros de Régimen semicerrado (RSE) y Dispositivos de Acompañamiento y Supervisión en territorio (DAS)

[vii] En la actualidad hay en nuestro país, 1148 adolescentes privados de libertad (residentes en un centro cerrado) y 4884 con medidas de restricción de libertad. 189 de ellos en establecimientos (de Régimen semicerrado) y 4695 en Dispositivos de supervisión y acompañamiento en territorio. (Esto quiere decir que residen en su domicilio y la medida penal les impone algunas obligaciones, cuyo cumplimiento controla el operador del dispositivo) (Datos a octubre de 2018).

[viii] De igual modo que las instituciones de Korczak y Makarenko, aunque ellos no tienen una perspectiva psicoanalítica sobre su trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

- Arent, H. (1954). Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Ed Ariel, 2016; Buenos Aires.
- Assoun, P.L. (2001). El perjuicio y el Ideal. Hacia una clínica social del trauma. Ed. Nueva Visión, Buenos Aires.
- Aichhorn, A. (1925). Juventud desamparada. Ed. Gedisa -2006- Barcelona.
- Bernfeld, S. (1925). La ética del chocolate. Aplicación del psicoanálisis en educación social. Ed Gedisa (2005) Barcelona.
- Freud, S. (1912). Consejos al médico sobre el tratamiento psicoanalítico. Obras completas, Tomo XII. Ed. Amorrortu, Buenos Aires.
- Freud, S. (1913). Introducción a Oskar Pfister. Obras completas, Tomo XII. Ed. Amorrortu, Buenos Aires.
- Freud, S. (1915). Puntualizaciones sobre el amor de transferencia. Obras completas, Tomo XII. Ed. Amorrortu, Buenos Aires.
- Freud, S. (1916). Varios tipos de caracteres descubiertos en la labor analítica: las excepciones. Obras completas. Tomo XIV. Ed. Amorrortu, Buenos Aires.
- Freud, S. (1925). Prefacio al libro de August Aichhorn. Obras completas, Tomo XIX. Ed. Amorrortu, Buenos Aires.
- Freud, S. (1926). ¿Pueden los legos ejercer el psicoanálisis? Diálogos con un juez imparcial. Obras completas, Tomo XX. Ed. Amorrortu, Buenos Aires.
- Freud, S. (1932). ¿Por qué la guerra? Obras completas, Tomo XXII. Ed. Amorrortu, Buenos Aires.
- Freud, S. (1933). 34° Conferencia: Esclarecimientos, aplicaciones, orientaciones. Obras completas, Tomo XXII. Ed. Amorrortu, Buenos Aires.
- Gaillard, P., Rodríguez, J.A. (2013). MODOS DE SER ADOLESCENTES EN LOS DISPOSITIVOS PENALES JUVENILES. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Disponible en: www.academica.org/000-054/526.pdf
- Lacan, J. (1950). Introducción teórica a las funciones del psicoanálisis en criminología (En colaboración con Michel Cenac. Ed. Siglo XXI, 1985, Buenos Aires.
- Núñez, V. (2010). Bernfeld con Kant ¿Qué puede hacer la educación? Disponible en: <https://pedagogiayeducacionsocial.files.wordpress.com/2010/06/>
- Winnicott, D. (1956). La tendencia antisocial. En: Deprivación y Delincuencia, Capítulo 14. Editorial Paidós Ibérica, Barcelona, 1990.