
Control social, ordre i transgressió a les normes penals

PID_00248111

Diego Silva Balerio

Temps mínim de dedicació recomanat: 3 hores



Índex

Introducció	5
Objectius	6
1. La divisió social del càstig	7
1.1. Criminalització dels adolescents, aportacions teòriques per a comprendre el fenomen	11
1.2. Una mirada des de la pràctica socioeducativa	16
2. Les respostes penals i els seus efectes	20
2.1. Lògica del dins/fora - inclusió/exclusió	20
2.1.1. Perspectiva epistèmica	20
2.1.2. La iatrogènia de l'educació social en el camp del sistema penal	22
2.2. Control social intersubjectiu en l'educació social	25
3. Formats del control social	28
3.1. Vigilància, correcció, prevenció	31
Bibliografia	33

Introducció

Les relacions entre les pràctiques socioeducatives en el marc del sistema penal (policia - justícia - administració de les sancions) involucra una complexitat singular, ja que posiciona els educadors com a representants d'una societat moltes vegades injusta amb els més joves.

La perspectiva des de la qual proposem analitzar les operacions del sistema penal, i concretament del segment que sosté la coerció sobre els més joves, és des de la pedagogia crítica i les perspectives criminològiques crítiques.

En suma, intentarem articular algunes visions d'aquestes dues disciplines que aportin elements per a la comprensió situacional del fet educatiu en aquests contextos d'actuació per a l'educador social.

En aquest sentit, partim de l'acceptació que és possible generar un procés educatiu amb adolescents i joves captats pel sistema penal, en què puguin apropiar-se continguts culturals, construir-los i reconstruir-los, basant-se en la relació educativa que estableixen amb l'educador.

Partim de la hipòtesi que l'apropiació reconstrucció dels continguts culturals per part dels adolescents, els oferirà més i millors eines –coneixements, habilitats, destreses, valors, etc.– per a contenir les accions del sistema punitiu, disminuint o evitant una nova criminalització, a partir de la seva adhesió a un procés de responsabilització pels seus actes que lesionen drets de tercers, i a formes socialment acceptades de satisfer-ne les necessitats.

Objectius

Els objectius que haureu d'assolir en aquest mòdul són:

- 1.** Reflexionar sobre les diverses trames de relació entre les transgressions a les normes penals i l'educació social.
- 2.** Proposar una manera de llegir els fenòmens de la violència des d'una perspectiva crítica, és a dir, incorporant una dimensió política a l'anàlisi.

1. La divisió social del càstig

El sistema de control social opera de manera selectiva; aquesta selectivitat neix en la llei, ja que no totes les conductes considerades reprovables o lesives són tipificades com a delictes. El delictes, com afirmen molts penalistes i criminòlegs, no existeix com a categoria ontològica, sinó que reflecteix la construcció cultural i històrica d'una societat en un temps determinat, en què es creen les categories i les descripcions de conductes que es volen sancionar penalment¹. D'aquesta manera, se n'exclouen altres conductes que poden causar perjudicis o lesionar béns jurídics dels ciutadans.

⁽¹⁾Aquestes construccions legals responen al poder polític dominant en l'època del naixement de la norma penal.

Exemples

Se sanciona el tràfic i el subministrament de marihuana, però no se sanciona la venda o la publicitat –ni la incitació al consum– de begudes alcohòliques, que són una de les causants de milers de morts anuals per accidents de trànsit, o el tabac, que ocasiona cada any milers de morts per càncer de pulmó.

L'Estat, segons l'època i l'orientació ideològica, seleccionarà, segons un criteri polític, quins actes o conductes penalitzarà i quina sanció aplicarà a les diferents conductes descrites com a delictes.

Una altra porció de la selectivitat del sistema és executada pels mateixos ciutadans que, tot i ser víctimes de delictes, no denuncien l'il·lícit; això pot tenir a veure amb la percepció social que es tingui en aquell moment sobre **eficiència-ineficiència** i **confiança-desconfiança** en el sistema penal i en la policia específicament.

Així mateix, el sistema punitiu en la instància policial fa una nova selecció dels fets que presenta o que notifica al jutge i en deixa fora algun, sigui per raons de caràcter probatori, o senzillament per actes de corrupció.

A la instància jurisdiccional arriba només una porció dels fets que contravenen les normes penals, després que hagin operat els filtres anteriors al sistema judicial.

Per tant, no tots els delictes que es cometen són descoberts. Dels que són descoberts no tots són provats. Dels provats no tots mereixen una sanció, és a dir, que els subjectes als quals s'aplica una sanció penal són aquells que no van poder salvar les múltiples etapes en aquest extens procés de selecció. Els joves a qui s'apliquen sancions penals, en el marc d'un procediment especial i sota una legislació diferent de la dels adults, representen, al seu torn, un petit grup dins de l'univers de persones sancionades penalment.

Llavors: qui són els i les joves seleccionats pel sistema penal per aplicar-los una sanció?

Els i les joves captats pel sistema provenen majoritàriament de les llars pobres i s'hi observen característiques com ara: deserció-expulsió del sistema educatiu, analfabetisme, situació de pobresa, marginalitat o indigència, llars sense serveis mínims, sobreocupació; desocupació, subocupació, informalitat laboral, salaris baixos, etc. Aquestes situacions exposen els joves a situacions de vulnerabilitat extrema, que en dificulta de manera clara el procés de desenvolupament personal i la integració social. I en el mateix sentit, aquesta vulnerabilitat dels subjectes i les seves famílies els fa millors “candidats” per tal de ser seleccionats pel sistema de control social. Perquè són pobres? Rotundament no!, ja que no és possible atribuir un nexa de causalitat entre situació de pobresa, privació de drets o exclusió i delinqüència.

Si podem afirmar que el sistema penal troba en els joves pobres millors candidats per a ser criminalitzats, una de les raons, encara que no l'única, és que molt de temps de socialització s'esdevé en espais públics –el carrer, la cantonada, la plaça– i és en aquests àmbits en què la policia, l'agent principal en la selecció que fa el sistema penal, opera amb més eficiència, facilitat i impunitat. Una altra raó és que es troben allunyats dels cercles de poder politicoeconòmic, la qual cosa els priva de contactes socials que els possibilitin una defensa millors. Però, sens dubte, hi ha moltes més raons.

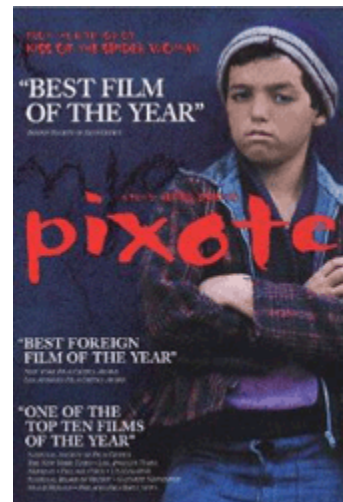
El sistema de control social és selectiu, gairebé tots els subjectes que capta són exclosos. En canvi, els que es troben en llocs privilegiats dins de la societat, pertanyents a classes altes, aquells que buiden els bancs amb fraus i estafes i se n'enduen milions de dòlars, surten per la porta de darrere. O en el cas remot d'anar a la presó ocupen cel·les dormitori VIP, finançades amb els diners robats i solucionant la “bona vida” a policies corruptes.

En la definició política de quines conductes se sancionen i quines no, pesará la cultura de l'època, cultura entesa en sentit ampli, que implica tant les mentalitats com les sensibilitats que predominen en el moment històric.

Aquesta dimensió afectiva, inseparable de la cognitiva, incideix en les maneres com s'estructuren i es construeixen les formes de sanció penal, les característiques de les institucions penals, el tipus d'acció que duen a terme, i també el model de respostes-propostes que apliquen.

Partim de la base que

“[...] la respuesta penal del Estado es el ejercicio de violencia formal legalizada y monopolizada. Es decir una dosis de violencia que se aplica siguiendo determinados procedimientos rituales, los juicios penales [...]” (Fernández, 1995, p. 42).



Film brasiler del director Héctor Babenco (1981)



Bastardos en el paraíso (2000), pel·lícula suecoxilena del director Luis Vera. Dóna compte de complexitats d'integració d'un jove d'origen xilè en la societat sueca.

Aquesta dosi de violència dependrà de la mesura aplicable; si es tracta de sancions privatives de la llibertat, la violència institucional i la privació de l'exercici de drets bàsics són evidents, ja que la presó és

"[...] una forma más sofisticada y desvergonzada de castigar, dejar de atormentar el cuerpo a través del suplicio corporal y pasar a atormentar el alma, y apropiarse del tiempo del sujeto [...]" (Fernández, 1995, p. 43).

En aquest sentit,

"[...] las cárceles son depósitos residuales de sujetos marginales autores de conductas demasiado irritativas generalmente de delitos violentos, a los que simplemente aplicamos una solución de exclusión social, una solución custodial, marginándolos de la libre circulación y de la escena y del espacio en el tiempo" (Fernández, 1995, p. 44).

Aquest tipus de respostes al delictes implica una espècie de llei del talió moderna, ja que es respon a la violència amb violència, es tracta de

"[...] someter al autor de una conducta violenta y construida como delito en la sociedad al ámbito del sistema penal, que por supuesto es un reproductor de violencia y es un reproductor de marginalidad" (Fernández, 1995, p. 42).

L'àmbit carcerari és un espai propici per a l'èxit de propostes disciplinadores, negadores dels subjectes, que mitjançant l'opressió del cos empresona l'esperit, modela la personalitat dels subjectes, exerceix el poder de manera arbitrària.

La discussió respecte d'aquest tema és constant i s'estableix en posicions radicals; des del punt de vista criminològic, la polèmica transcorre bàsicament en tres grans posicions:

- 1) Els qui propugnen l'abolició de la presó.
- 2) Els qui pretenen que s'utilitzi per a la mínima quantitat possible de subjectes, per als qui han comès delictes molt greus contra les persones.
- 3) I els qui, situats en posicions polítiques de dreta, volen trobar en aquests edificis la "cura als mals de la societat", ocultant-hi la "barbàrie" i procurant "sanar els desviats".

Creiem que l'**abolicionisme penal** és la utopia, ja que els éssers humans no podem perdre l'esperança d'anar trobant maneres de resoldre els conflictes socials, incloent-hi els delictes greus, sense solucions que impliquin aplicar a un altre subjecte quotes de patiment extrem com les que implica i aplica la presó. La desaparició de la presó succeirà, trobarem segurament altres maneres de processar els conflictes que no sigui subministrant dolor. Aquesta màquina destructora de cossos i ànimes desapareixerà, per a trobar maneres més comprensives dels conflictes i tractaments més humans per als infractors i les seves víctimes.

Cita

"Dichas mentalidades o formas de pensar tienen que ver con aspectos cognitivos de la cultura, conceptos, valores, categorías, distinciones, ideas, sistemas de creencias, tradiciones, etc.; y están profundamente ligadas a sentimientos y sensibilidades" (Garland, 1999, pp. 229-230).

Sens dubte, un acte lesiu d'un dret humà requereix una forma d'intervenció. I ha de fomentar els processos de reflexió i responsabilitat, promovent la dignitat de tots els actors: infractor i víctima.

No podem justificar formes d'intervenció que es construeixen amb la violació planificada dels drets d'un altre ésser humà; aquesta justícia venjança no resol res. Quin benefici obté la persona lesionada en els seus drets per un delictes amb la presó del responsable? Segurament cap. Serà ignorada per gairebé tothom, i moltes vegades el procés penal l'única cosa que li ofereix és una altra victimització.

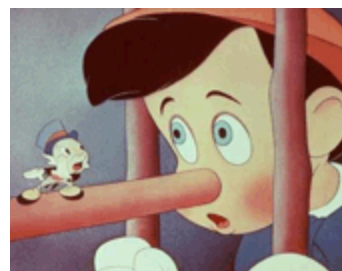
És veritablement impactant que un subjecte que viola el dret a la propietat hagi de ser privat de la llibertat durant diversos mesos o anys. Quina és la justificació perquè la lesió del dret a la propietat impliqui un càstig que legítimi la privació del dret de llibertat, d'intimitat, a la família, a la dignitat humana? Hi ha una desproporció clara entre ambdues situacions. Hi ha una disparitat entre els béns jurídics afectats. L'Estat no fa més que defensar de manera excessiva el dret de propietat, és a dir, tenir un dret sobre un objecte. El sistema econòmic neoliberal s'encarrega de proveir càstigs exemplars als qui violen el sacrosant dret de propietat, castigant de manera extrema. Però la víctima d'aquest delictes, d'aquest robatori: què en rep? Se li retornen els diners? Se li demanen disculpes per la mala estona que va haver de passar? No. No passa res.

L'Estat va expropiar també la víctima dels seus drets. El sistema penal li nega la paraula, no el deixa dir res, no participa del procés, no pot aportar solucions al conflicte.

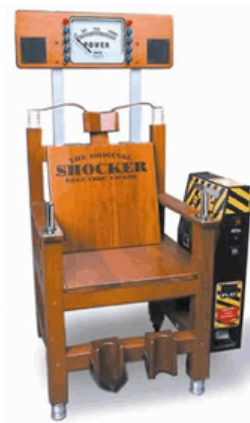
Finalitzant la introducció, i partint de la base que les respostes proposades als delictes són una construcció cultural, que depenen de les mentalitats i les sensibilitats de l'època, i per tant són modificables (Garland, 1999, p. 230).

La hipòtesi d'aquest treball és la següent: durant l'execució de mesures educativosocials és possible oferir cultura als subjectes, a fi que puguin apropiat, reconstruir, continguts culturals (coneixements, habilitats, destreses, valors, etc.) que els facin menys vulnerables a ser preses del sistema penal, a ser seleccionats i caçats pel sistema punitiu.

L'educació social, per la plasticitat que té per a entaular una relació educativa en àmbits variats i perquè planteja un procés de transmissió-apropiació-reconstrucció de continguts culturals, ofereix elements interessants per operar eficientment en una estratègia de reducció de la vulnerabilitat dels subjectes, a partir d'oferir **barreres culturals al control social punitiu**. Aquestes barreres impliquen oposar-se als efectes invasius i devastadors del sistema punitiu,



Pinocchio, pel·lícula de 1940 basada en la novel·la de Carlo Collodi. Vegeu la cançó del Grill-Parlant sobre el comportament de Pinotxo i les possibles conseqüències.



"Joc electrònic" polèmic situat al centre comercial de la ciutat de Rosario, Argentina, on els infants podien experimentar la sensació subtil de l'electricitat al cos.

involucra certa dosi de resistència entesa com a acció i capacitat d'afrontar, d'oposar, una força a l'acció violenta del sistema penal, amb la generació de defenses culturals.

Lamentablement, si s'és jove, pobre, aturat i immigrant, i d'alguna manera s'és visible per alguna d'aquestes condicions, i a això se suma l'expressió de certa estètica de cultures populars, s'és objecte de més control, presa de detencions per part de la policia. Aquests subjectes estigmatitzats són per a la policia inevitablement culpables, de manera que s'estableix un disseny difícil d'alterar.

Entenent l'educació, treballant en aquestes situacions, com el llenguatge de la possibilitat, en què la praxi: reflexió i acció transformadora, ofereix oportunitats per a alterar aquesta "destinació predefinida". L'acció educativa portada endavant juntament amb joves exclosos i criminalitzats es torna una lluita contra l'exclusió, la recerca de trajectòries darrere d'un antidesitj, d'una utopia de justícia i exercici de drets humans.

1.1. Criminalització dels adolescents, aportacions teòriques per a comprendre el fenomen

El desenvolupament de les diferents disciplines tendeix a donar explicacions als diferents fenòmens i situacions de la realitat. En el cas del delictes, és la criminologia la que intenta des de diferents vessants donar llum sobre aquest fenomen. En aquest treball no es pretén fer una descripció detallada de les teories criminològiques que van intentar explicar al llarg de la història el fenomen del crim. Solament n'esbossarem algunes, les de més adhesió al món.

En general, les teories que s'exposaran tendeixen a donar raons de context – algunes incorporen el poder i control social com a factors productors del delictes–; això és, es conceptualitza el delictes com un fenomen social, i s'exclouen en aquest treball plantejaments teòrics que busquen explicar el delictes tenint en compte predominantment factors biològics o genètics, de mer aspecte etiològic.

Es descriuen de manera resumida i breu algunes teories i s'intenten aportar elements comprensius sobre el delictes a zones urbanes.

1) La teoria de l'associació diferencial

Exposada pel sociòleg nord-americà Edwin Sutherland a mitjan segle XX, planteja l'associació de

"[...] personas que están más alejadas del cumplimiento de la norma, y que tienden a identificarse valorando positivamente su incumplimiento" (Elbert, 1998, p. 85).

L'estudi elaborat pel sociòleg nord-americà pren com a objecte els empresaris de grans corporacions, i construeix un concepte de *delictes* diferent de la tipificació penal, ja que pren com a element clau que la conducta sigui socialment perjudicial. Sutherland dedueix que

“[...] el comportamiento y los valores se aprenden en el curso de la vida social y se expresan en sistemas de trabajo, ideas y modos de relación comunes” (Elbert, 1998, p. 85).

Plantegen que aquesta associació incideix predisposant els subjectes que s'associen a violar la llei, produint un acostament a subjectes que veuen aquesta transgressió com a positiva. Per tant, les accions il·legals s'aprenen estimulants-se les transgressions per mitjà de la imitació grupal.

2) Les teories subculturals

Aquestes teories plantegen que alguns grups de subjectes en les societats tendeixen a agrupar-se perquè comparteixen algunes característiques. Aquesta interacció va generant un conjunt de valors i normes propis del grup i una relació dual amb les pautes i normes de la cultura dominant, ja que, d'una banda, es contraposa i, de l'altra, té coincidències. El sociòleg Stanley Cohen, un dels exponents principals d'aquesta teoria, en estudiar grups de delinqüents juvenils, va identificar valors i creences que proporcionaven cohesió al grup. Aquests valors diferents dels dominants proporcionen “adaptació” als membres del grup. Aquesta teoria refuta la teoria de l'anomia, ja que els grups “marginals” no manquen de normes, sinó que van construït pautes que els són pròpies, així

“[...] los jóvenes se asocian con quienes estén más cerca de la violación de las normas, alejándose de los que están cerca de cumplirlas” (Elbert, 1998, p. 85).

Concepte d'anomia

És concebut per Durkheim, que el relaciona amb un estat de desintegració que dificulta la comunicació de les persones membres d'un projecte comú, de manera que l'anomia és el contrari de la solidaritat orgànica, concepte central que l'autor planteja per explicar la societat.

Aquest concepte és desenvolupat per Merton en la teoria del comportament desviat, en què teoritza sobre les normes i els valors socials, i els contraposa als mitjans socialment admesos als quals pot recórrer l'individu per aconseguir les metes socials. Des de la perspectiva social s'estimula o obstaculitzen les expectatives de les persones, ateses les dificultats per a concretar aquestes expectatives, es produeix la caiguda de les normes, cosa que produeix que molts subjectes busquin concretar les seves metes fora del que és socialment permès. L'anomia és, llavors,

“[...] el quiebre de la estructura cultural, que se produce por una asimetría entre las normas y objetivos culturales y las capacidades de las personas para actuar de acuerdo a aquellas y alcanzar sus objetivos. En esa ruptura está para Merton, la causa de las conductas desviadas” (Elbert, 1998, p. 85).

3) La teoria de l'etiquetatge

Se sosté que el delicte no es defineix per l'acte, sinó que és una conseqüència de la norma i sanció aplicada al subjecte anomenat *delinqüent*.

Dos elements més estudiats per Becker són els mecanismes socials que tendeixen a consolidar el subjecte transgressor en l'estatus de delinqüent, i també la permanència en aquest rol: “carrera criminal”. Un element central de la teoria és l'èmfasi de considerar la dependència i la valoració de la societat en la construcció de la norma i el delicte, ja que aquest no té una existència ontològica.



Pizza, birra, faso (1998), pel·lícula argentina dels directors Israel Adrián Caetano i Bruno Stagnaro. Narra les peripecies d'un grup de joves per Buenos Aires, que viuen cada dia entre robatoris, cervesa i marihuana.

Citació

“El desviat és una persona a qui l'etiquetatge li ha estat aplicat amb èxit, per la qual cosa el comportament desviat és el que s'etiqueta d'aquesta manera.”

ca, sinó que evoluciona històricament segons coordenades espaciotemporals. La criminalitat que existeix en l'àmbit social és la sorgida de l'establiment i l'aplicació de la norma. És il·lustratiu el desenvolupament pràctic de la teoria de l'etiquetatge que duu a terme Carlos Elbert dient que

“[...] un niño con malos antecedentes escolares, que luego es internado en un reformatorio y finalmente detenido por un delito, habría caído en esa situación como consecuencia de un proceso de etiquetamiento que le predisponía y conducía a alcanzar el rol delincuencial que le será asignado fatalmente” (Elbert, 1998, p. 91).

L'assumpció del rol atribuït pot derivar en la comissió habitual de delictes, iniciant la carrera criminal.

Quant a l'estigma que es crea sobre els adolescents en conflicte amb la llei penal, aquest és clarament selectiu ja que

“[...] funciona plenamente en los casos donde el delincuente pertenece a áreas marginadas, es difuso cuando se trata de los sectores medios pero se torna inexistente cuando pertenece a los sectores altos” (Elbert, 1998, p. 95).

Respecte de l'estigma i dels processos d'estigmatització, hi ha diverses teories que ens apropen a formes de comprensió del tema, però sempre trobem com el seu pressupòsit el prejudici.

a) La reacció social

Per als teòrics de la reacció social, en canvi, l'estigma funciona perquè l'individu ha desenvolupat conductes descrites com a delictes per la llei penal.

El tema està a determinar com és que l'estigma perpetua la conducta. La resposta l'aporten estudis relatius al model seqüencial de la conducta desviada de Becker (Becker, 1989), el qual utilitza el concepte de *carrera desviada* i la subdivideix en quatre etapes:

- la comissió de l'il·lícit,
- el desenvolupament d'interessos i motius desviats,
- la percepció social de la desviació,
- la inserció en un grup desviat organitzat.

En aquest sentit, Becker planteja que és en la tercera etapa –“la percepció social de la desviació”– on es troba la resposta sobre l'estigma com a perpetuador de la “conducta desviada”. Això és, que quan es troba l'individu infractor de la llei penal, se li atribueix la qualitat de delinqüent, en aquest cas d'infractor juvenil, i tothom espera que actuï així, i que desenvolupi conductes indesitjables per al col·lectiu social. Així, la seva condició d'infractor es perpetua i es transforma en l'element que l'identifica, que el fa visible, sense possibilitat de desenvolupar altres activitats o de tenir altres conductes positives. Davant aquesta

percepció dels rols, l'individu s'autoetiqueta amb un estatus d'infractor, en què el jove és condemnat a reincidir en la infracció ja que no se n'espera una altra cosa.

b) L'interaccionisme simbòlic

D'altra banda, l'interaccionisme simbòlic concep l'individu com a actiu enfront de la societat de la qual és part. La comunicació és un element central de la interacció individu-societat, que es val dels símbols com el llenguatge per a interpretar-la. Aquesta és una teoria de la

“[...] significación, conforme a la que los seres humanos buscan cosas según el significado que tienen para ellos, en medio de constante interacción social. El interaccionismo simbólico plantea una idea de orden y progreso basada en el consenso que implica la comunicación (idea actualmente retomada por Habermas) para el autocontrol de la persona” (Elbert, 1998, p. 89).

Més recentment, durant la dècada de 1990, es van desenvolupar diverses teories respecte al fenomen del delictes. En general, s'han basat en les teories clàssiques, fonamentalment de l'anomia i l'associació diferencial. Seguint la línia del treball d'Estrella Romero (Romero, 1998, p. 34), enunciem de manera resumida tres de les teories exposades, ja que ofereixen algunes aportacions interessants i significatives per reflexionar sobre el delictes.

1) Teoria general del crim

Gottfredson i Hirischi plantegen que el delictes s'origina per la combinació de característiques del subjecte amb oportunitats de context que ofereixen beneficis. Els autors plantegen que

“[...] el delito es una manifestación de la naturaleza humana, que en sí, es hedonista y egocéntrica. Todos buscamos el placer y tratamos de evitar el dolor. A la hora de dirigir nuestro comportamiento, realizamos un cálculo racional, valoramos cuales van a ser los costes y los beneficios y, en función de ello, decidimos” (Romero, 1998, p. 34).

Per a aquesta teoria l'única característica diferent dels crims és que l'autor busca els beneficis immediats sense mesurar-ne les conseqüències futures.

2) La teoria interaccional

Thornberry planteja la complexitat del fenomen delictiu, ja que no podem trobar explicacions simples, unidireccionals. Aquest tipus de conductes es van forjant a partir de processos complexos multidireccionals, ja que

“[...] el individuo no se limita a recibir las influencias criminogénicas de su medio (familiar, grupal, escolar...) como habitualmente proponen las teorías de la delincuencia, sino que el propio comportamiento del sujeto influye sobre esos agentes causales” (Romero, 1998, p. 34).

Els dos elements clau perquè la delinqüència es produeixi són, d'una banda, la **deterioració i desafecció de la família i/o l'escola** i, de l'altra, un **context d'aprenentatge**.

Thornberry sosté que

"[...] una vez desligado del mundo convencional, el individuo aún ha de aprender a delinquir en un contexto desviado (habitualmente el grupo de amigos). Este contexto le reforzará las conductas antisociales y le facilitará la interiorización de actitudes delictivas" (Romero, 1998, p. 38).

L'element interaccional és clau per a aquesta teoria, ja que així com el context familiar i social incideix per configurar conductes delinqüents, aquestes mateixes conductes delinqüents col·laboren en la deterioració de la família, i també repercuteixen en l'elecció d'"iguals delinqüents". Des d'aquesta teoria es plantegen una sèrie de desenvolupaments respecte a la incidència de l'edat d'inici de les conductes antisocials i la seva permanència en la resta de la vida. En síntesi, l'autora afirma que

"[...] el cambio hacia un estilo de vida convencional será más probable cuando más tarde comience la actividad delictiva". Respecte a la delinqüència que sorgeix a l'adolescència afirma que "responde a fenómenos madurativos, relacionados con la búsqueda de la autonomía" (Romero, 1998, p. 39).

3) El model de la coerció

Patterson elabora un marc teòric que intenta explicar com es va formant la conducta antisocial. El seu model explicatiu abraça solament els subjectes que inicien les activitats antisocials a una edat primerenca, i posa l'accent en les "pràctiques disciplinàries que tenen lloc en el medi familiar". L'autor explica que la conducta antisocial es desenvolupa en quatre etapes:

a) En la família quan

"[...] las prácticas de crianza no son adecuadas (por ejemplo ausencia de normas claras), el niño percibe que emitir conductas aversivas (llorar, romper objetos, pegar, explosiones emocionales...) le resulta beneficioso; le permite escapar de situaciones desfavorables o le permite conseguir refuerzos positivos" (Romero, 1998, p. 43).

Planteja que ocorre un aprenentatge subtil en què l'infant aprèn conductes de manipulació sobre els integrants de la família. A això se sumen altres factors (dificultats socioeconòmiques, divorci, etc.), que incrementen l'estrès de la família.

b) A l'escola, en no haver-hi internalitzat les pautes familiars,

"[...] el niño no está dotado de habilidades de interacción válidas para las nuevas situaciones, con lo cual probablemente se gane el rechazo de sus compañeros. Además, ha aprendido a evitar las tareas difíciles, por lo que le será difícil desarrollar habilidades académicas" (Romero, 1998, p. 43).

c) En aquesta etapa apareix l'aprenentatge producte d'"iguals desviats i el perfeccionament de les habilitats antisocials", el fracàs acadèmic i el rebuig de companys produeix la sensació d'exclusió, i buscarà relacionar-se amb individus semblants a ell.

d) L'última etapa, la de l'adulesa, es caracteritza perquè es manifesten les dificultats en l'adquisició d'habilitats i aprenentatges, la qual cosa dificulta la permanència en una feina estable; això pot col·laborar en el desenvolupament d'una carrera antisocial duradora.

Aquesta progressió no és inevitable, sinó probabilística; no necessàriament els subjectes transitaran per tots els passos plantejats, ja que molts, per diferents raons, interrompen aquest procés. Patterson planteja que posar l'èmfasi en les experiències disciplinàries de la família és la proposta per a impedir o bloquejar el procés coercitiu, ja que si hi va haver una adquisició de les normes a la infància, això afavorirà els processos de desenvolupament positius.

1.2. Una mirada des de la pràctica socioeducativa

Després d'exposar de manera succinta aquestes teories, farem un encreuament entre les teories exposades i l'experiència professional amb adolescents responsables d'infraccions. L'objectiu és plantejar algunes idees que **han de ser discutides amb més profunditat**, amb el propòsit de buscar propostes d'actuació educatives que respectin els drets humans dels adolescents i en promoguin la integració social.

Una de les crítiques més importants que es pot fer a moltes teories criminològiques és que pretenen donar explicació al delicte en la societat de manera genèrica, cosa impossible atesa l'heterogeneïtat del fenomen i la incidència de factors vinculats al poder poc reconeguts i emmascarats en una pseudocientificitat. Moltes vegades es generalitzen conclusions obtingudes en recerques sobre grups de reclusos. Això no explica per què altres subjectes exposats a condicions similars no cometes delictes, solament sabem que han estat criminalitzats.

"El terror por la inseguridad se usa para tapar la miseria haciendo un desplazamiento discursivo: no se muestra a los chicos en el origen de la miseria, cuando son víctimas primeras de una sociedad que no les proporciona seguridades básicas, sino cuando ya son delincuentes. Se ocultan las situaciones en las cuales los pobres son víctimas de la inseguridad. Se provoca el terror antes que la solidaridad. Así resulta difícil que las cámaras de TV apunten a las víctimas antes de que se conviertan en victimarios" (Adriana Puiggros, 1999).

En fer l'encreuament entre la teoria criminològica i la pràctica educativa, escriurem en condicional ja que creiem impossible trobar explicacions úniques. No podem deixar de costat els elements personals, subjectius de les motivacions internes del subjecte per a l'acció, encara que seran considerades només lateralment. També es combinen elements de les diferents teories, en el supò-

sit que en la integració d'aquestes diverses explicacions trobarem algunes respostes a la violència urbana, tant la propiciada pels joves com l'exercida per les forces repressives de l'Estat.

De l'experiència de treball en un programa de mesures educativossocials no privatives de llibertat, amb adolescents de catorze a divuit anys, responsables d'infraccions de la llei penal, identifiquem una sèrie d'elements explicatius de les infraccions. Creiem que és necessari aclarir que aquests plantejaments no pretenen ser terminants, ni que es prenguin com les explicacions taxatives del delicte, solament pretenen pensar experiències sorgides en la pràctica:

- Moltes de les aportacions dels teòrics de l'associació diferencial poden ser constatables, ja que moltes vegades adolescents que viuen en barris de zones marginals i que per diverses circumstàncies –fonamentalment perquè viuen situacions d'exclusió– no tenen cap activitat laboral o de formació, experimenten temps d'oci excessivament perllongats. I tenen moltes vegades com a única activitat la “barra de la cantonada”, on en algunes oportunitats hi ha altres subjectes que “roben”, i aquest contacte diari amb el delicte de l'altre, el fa habitual per a l'adolescent. I tal vegada, després d'un temps perllongat d'exposició a aquestes conductes i els seus suposats beneficis, passar a l'acció no serà tan difícil. De vegades, es produeix la invitació de l'amic de la “barra” a *hacer plata*, de manera que s'estimula la imitació de conductes. Un signe d'identificació grupal és el tatuatge dels cinc punts². Aquest símbol col·labora en la consolidació grupal, ja que implica el desafiament a la policia, la qual cosa, en general, exposa els joves a una repressió policial més gran.
- Aquestes situacions descrites van unides a una mena d'identificació amb el grup d'iguals, es van generant formes d'actuació i un llenguatge propi dels qui l'integren, element aquest que reafirma la construcció grupal que pot anar integrant la infracció com a pauta habitual d'acció. Es generen normes internes, una de les més sagrades és no *buchonear*³ ja que col·laborar amb la policia és traïr el grup; de vegades és millor “fer-se càrrec” d'una infracció que va cometre un altre, abans de delatar el company, i ajudar els *botones*⁴. Aquesta situació de solidaritat tendeix a consolidar la cohesió grupal i les conductes il·legals. La percepció social d'alguns grups d'adolescents és clarament negativa, ja que s'assignen determinades categories; molts són sospitosos i són seleccionats per a ocupar la categoria de “delinqüent juvenil”, de vegades solament per l'aparença. La teoria de l'estereotip planteja la importància de l'estigma previ a la comissió de la infracció, ja que l'individu és preseleccionat com a integrant d'un dels grups identificats socialment com a font de la delinqüència. Aquest supòsit teòric es repeteix diàriament i es concreta en la realitat social en què l'objecte del retolament negatiu pot ser, per exemple, jove amb la “roba bruta”, “mal vestits”, “pobres”, “mestissos o negres” que utilitzen una gor-

⁽²⁾Cinc punts disposats com els del dau són tatuats en un lloc visible del cos. Tenen diversos significats, un dels quals és el següent: “quan ets fora de la presó, el punt del centre representa el *milico* (policia) i els quatre punts de fora són els delinqüents, i quan ets a la presó el punt del centre són jo i els punts de fora són els *milicos*”. És un senyal de rebot, de menyspreu per la policia.

⁽³⁾Delatar

⁽⁴⁾Policia

ra amb visera. Molts assumeixen amb una barreja de vergonya i “brega” que pel carrer la gent els mira diferent, solament per l’aparença.

Un exemple d’això són les expressions d’un jove de Montevideo: “[...] los policías te detienen por tu color, por la forma en que hablas, por cómo te vistes, aunque no hayas cometido delito”.

Expressions d’un jove uruguaià recollides en l’informe d’avanç de la guia referencial: *Lucha contra todas las formas de discriminación a los niños, niñas y adolescentes en América del Sur* (2002). Save the Children Suecia-Comisión Andina de Juristas. Lima.

Aquestes detencions –moltes vegades sistemàtiques– són un element clau que col·labora amb la consolidació en els joves d’una autopercepció negativa, que fomenta la vulnerabilitat dels joves a ser criminalitzats.

Citació

“La única función racional de la criminología en nuestro margen es la de impulsar un movimiento contrario, es decir, reductor de la violencia estructural, abriendo muchas vías de solución de conflictos no violenta, o menos violenta” (Eugenio Raúl Zaffaroni, 1988).

- Una altra explicació possible al delictes es relaciona amb l’estimulació, moltes vegades obscena, de consum de múltiples productes (*champions* o *camperas* que costen el salari mensual d’un obrer) que la societat promou a partir dels mitjans de comunicació; la impossibilitat de satisfer aquestes necessitats creades fa que molts sentin una frustració tan gran que pot desencadenar la recerca de concretar la satisfacció de les seves necessitats per mitjans socialment no permesos. És usual que amb els diners de furt, molts adolescents convidin els amics a menjar en un bar, a prendre alguna beguda, a “jugar a les màquines⁵”, als jocs del Parque Rodó⁶, etc. Aquesta situació els situa en un lloc diferent, i n’eleva l’autoestima i els fa guanyar-se la simpatia dels seus iguals.
- Les teories criminològiques tradicionals han pres el subjecte com un mer receptor de les influències del medi social (associació diferencial), com a passiu enfront de l’influx dels seus amics “desviats”, i apareix la delinqüència com a conseqüència de mals anteriors (pobresa, desestructuració familiar, violència, etc.) i no com a causa. La teoria interaccional de Thornberry, per exemple, assumeix una visió complexa del delictes, en què el rol del subjecte s’allunya del clàssic receptor passiu, per transformar-se en actor decisiu en la construcció de les relacions amb el seu medi. Diu que les pròpies conductes infractores dels individus

“[...] deterioran el clima familiar, disminuyen las posibilidades de éxito escolar, impulsan a los sujetos a buscar amigos desviados y crisan las relaciones sociales” (Romero, 1998, p. 53).

- Aquestes aportacions visualitzen el delictes de manera complexa i dinàmica, això és, prenent en compte la incidència de l’adolescent en els processos de deterioració de les relacions. Reconèixer la incidència de l’adolescent en la interacció que aprofundeix la deterioració no és culpabilitzar-lo, sinó que situar aquest fet ens ha d’incentivar a trobar formes d’intervenció eficaces que prenguin en compte tots els elements que hi

⁽⁵⁾Videojocs

⁽⁶⁾Parc de jocs tradicional de la ciutat de Montevideo.

incideixen. Dos elements clau que hem de visualitzar són, d'una banda, el valor dels processos de responsabilització del subjecte, això és, assumir les seves conductes per a modificar les que el perjudiquin, i, d'altra banda, abordar el conflicte i les seves formes de resolució a fi que siguin racionals i beneficioses per a l'adolescent i la seva família.

- L'oportunitat de cometre el delictes és clau per a entendre'l. La interacció de la víctima de la infracció cal tenir-la en compte; els estudis sobre la criminologia situacional ens il·lustren sobre això.

És constatable que els adolescents quan estan a punt de fer un robatori, per exemple, busquen les persones més "fàcils", "que porten la cartera regalada".

No ho podem deixar de banda en analitzar el delictes, ja que hi incideixen múltiples factors, que consoliden el caràcter complex i multicausal del tema i ens allunyen de les explicacions reduccionistes i simples.

El tema del delictes dels joves és constantment manipulat pels mitjans de difusió, ja que utilitzen fets terribles per a ocultar altres temes que tenen la mateixa rellevància social o encara més.

2. Les respostes penals i els seus efectes

2.1. Lògica del dins/fora - inclusió/exclusió

2.1.1. Perspectiva epistèmica

Ens interessa desenvolupar una trama argumental en què la paradoxa, entesa etimològicament des de la seva arrel llatina *paradoxum*, composta pel prefix *para*, que significa ‘contrari a’, i el sufix *doxa*, que significa ‘opinió’, ens enfronti a opinions contràries sobre les quals hem de prendre una decisió. Es tracta de posar en tensió conceptes que conformen el mateix teixit narratiu, reconèixer proposicions que argumenten des d’una posició en què la coherència concedeix un lloc a la paradoxa.

Consulta recomanada

Per desenvolupar més aquest enfocament vegeu Fryd i Silva Balerio (Coord.). (2010). *Responsabilidad, Pensamiento y acción*. Barcelona: Ed. Gedisa.

Com sostenen Ignacio Lewkowicz i Pablo Sztulwark, es parteix d’una idea de coherència que:

“[...] equivale a estar unido; pero seguramente habrá formas y formas de unir. En general, las invenciones en el pensamiento permiten unir elementos hasta ese entonces dislocados. Pensar es ligar, pensar es hacer que elementos heterogéneos pasen a estar unidos. Pero ese estar unidos puede borrar o afirmar la heterogeneidad de la que parten los elementos. Para que dos elementos estén unidos, las estrategias modernas de pensamiento, las estrategias estructurales, requieren que formen parte de lo mismo, requieren que en algún sentido sean lo mismo. Mientras que las lógicas paradójales admiten la coexistencia de términos heterogéneos que ligan entre sí y unen sin negar la heterogeneidad de la que parten, mostrándolos y exhibiéndolos como dotados de sentido” (Lewkowicz i Sztulwark, 2003, p. 93).

La coexistència de termes heterogenis que poden estar dotats de sentit és la idea que més ens interessa reafirmar. Els termes que s’avenen, conviuen en un sentit paradoxal de contradicció, habiliten sentits vàlids que configuren relacions i respostes més flexibles als problemes.

Reprenent idees del matemàtic Kurt Gödel se sosté que

“[...] cap lògica pot procedir infinitament deduïnt correctament, perquè en algun punt la cadena de deduccions arriba a la contradicció. Tard o d’hora, qualsevol sistema es troba amb la seva paradoxa.”

Això implica que cap sistema consistent no ho demostra tot, per la qual cosa

“[...] en cualquier sistema lógicamente consistente hay proposiciones que pertenecen al sistema, pero que para el sistema carecen de sentido. Así, la coherencia significa otra cosa si se admite esta paradoja” (Lewkowicz i Sztulwark, 2003, p. 93).

En un sentit similar, Violeta Núñez planteja la necessitat de recórrer a àmplies fonts disciplinàries per fundar els temes educatius:

“[...] recurrir a fuentes disciplinares heterogéneas encuentra su explicación en la necesidad de «fundamentación» de las cuestiones pedagógicas: al pensar un fundamento, éste cae fuera de lo fundado. Estas consideraciones remiten al teorema de Gödel, que se puede interpretar como la imposibilidad de todo discurso de fundarse en sí mismo. La consistencia de las premisas es indemostrable en el interior mismo de la lógica que funda. Este punto cero del discurso puede debelarse sólo desde un posicionamiento diferente” (Núñez, 1990, p. 25).

Quina lògica de pensament donarà les eines per a habitar en la fragmentació? Des d'aquest enfocament, es tracta de connectar la condició d'una societat segmentada i una lògica de pensament que admeti la inconsistència, la coherència paradoxal, com a possibilitat de situar diferents modalitats de lligar el que és disgregat. Del que es tracta és de concebre una lògica que no forci el que és real a entrar en un tipus de coherència simbòlica, sinó de fundar una altra “[...] lògica que sea capaz de volverlos coherentes, de permitir que coexistan términos heterogéneos sin que estallen” (Lewkowicz i Sztulwark, 2003, p. 93). Es torna indispensable que en l'època actual es pugui valorar una idea no solament perquè pot instal·lar successions de proposicions degudament justificades, sinó també per la “capacitat de generar paradoxes, bifurcacions, punts de decisió”, en què es pugui apreciar una idea, una imatge, o la seva suspensió, com a forma de començar a pensar. D'això es tracta en aquest recorregut, i en les pràctiques educativossocials: de com emfatitzem el pensament sobre els problemes i establim decisions que potenciïn llaços de composició social.

Vinculat a aquests aspectes, Gilles Deleuze en el llibre *Lógica de Sentido* avança en la configuració paradoxal d'una teoria del sentit, proposant pensar el sentit amb el pensament dels esdeveniments. Hi expressa:

“En verdad, no hay elemento más extraño que esta cosa de dos caras, con dos «mitades» desiguales o impares” (Deleuze, 2005, p. 71).

En part, es tracta de jugar amb la combinació d'aspectes que no són iguals, que *a priori* registren diferències, o que es desplacen; implica pensar des de la situació, o pensar per a configurar una situació educativa on no sembla ser possible. Enfront de la complexitat d'alguns escenaris, i de la contradicció d'algunes formulacions teòriques, cal potenciar la decisió, l'exercici d'una llibertat d'elecció fundada i reflexiva; aquesta és una responsabilitat dels educadors.

En clau educativossocial, aquestes idees aporten potència de pensament en la mesura que la nostra funció té a veure amb la gestió de certes paradoxes, és a dir, que involucra la responsabilitat de prendre una decisió sobre aspectes que cal emfatitzar o reafirmar enfront de lectures oposades. Com sosté Hebe Tizio:

“Si la posición de los agentes sociales construye el problema que van a tratar; la importancia de su ubicación discursiva, de los conceptos que utilizan, de la capacidad de lectura de los imperativos del discurso dominante, devienen centrales y deben ser parte de su formación” (2003, p. 180).

Si com assevera Hebe Tizio, la posició dels agents construeix els problemes, hem d'assumir que el tipus de relació lògica que assumim entre els conceptes, les idees, les proposicions, construeix la disposició per pensar aquests problemes. Es tracta de disposar d'eines que activin el pensament sense lligar-nos a disposicions o seqüències lògiques rígides d'un sistema d'idees úniques. És indispensable que enfront de les paradoxes disposem de concepcions que activin el pensament, que no encotillin la reflexió a estructures rígides que solament entumeixen l'examen dels problemes.

Tot vincle social es fonamenta en un buit, i del costat de l'educador "implica tolerar un cierto no saber" (Tizio, 2003, p. 172). No saber sobre el subjecte, els seus interessos o sobre l'apropiació que farà o els temps en què aquesta adquisició es produirà.

Aquesta situació, a més de registrar una inconsistència, implica donar a l'altre el lloc de subjecte, "al menos de sostener la palabra", la qual cosa implica que l'educador surt, troba una línia de fugida respecte a "la perspectiva paternalista que determina la suposición de saber sobre el bien del otro" (Tizio, 2002, p. 199).

Dins d'aquesta lògica inconsistent resulta rellevant trobar formes per a instal·lar allò educatiu, apostant per la construcció situacional d'una acció educativa social, estructurada sobre la base de la responsabilitat dels educadors. Requereix dislocar el pensament centrat en lògiques de sentit globals de resposta estandarditzada, per tal d'enfrontar la fragilitat fragmentària consolidant una reflexió que construeixi respostes per atendre una situació, una singularitat.

2.1.2. La iatrogènia de l'educació social en el camp del sistema penal

En el treball educatiu en context de control social formal, una de les preguntes clau que ens hem de fer és: com minimitzar els efectes negatius de les mesures de control social sobre els joves? Tant en les mesures privatives de llibertat que tenen –moltes vegades– efectes devastadors, com en les mesures no privatives de llibertat, ja que és possible caure, amb facilitat, en pràctiques disciplinadores o moralitzadores que no aportin al subjecte eines per a una inserció autònoma i crítica en allò social. Per tot plegat esdevé fonamental aportar als i a les joves, privats de llibertat o que compleixen mesures no privatives, experiències educatives alliberadores que els permetin una vertadera inclusió social.

Entenem l'**educació social** com una pràctica social històrica, que té per objectiu establir una relació educativa que promogui el subjecte, mitjançant la transmissió-reconstrucció-apropiació de continguts culturals que enfortiran les possibilitats d'inclusió autònoma i crítica en la societat.

Aquesta pràctica social té dos elements constituents en tensió, que, al seu torn, hi confereixen dinamisme: d'una banda, la **conservació dels sabers i valors de la societat** que està essent avui i, de l'altra, el **canvi**, reflectit en la utopia, en la possibilitat, en la lluita contra les exclusions que limiten el ple desenvolupament dels subjectes.

En aquest punt, l'educació apareix com

"[...] aquel terreno en que el poder y la política adquieren una expresión fundamental, ya que es allí donde el significado, el deseo, el idioma y los valores se vinculan con y responden a las más profundas creencias sobre la naturaleza misma de los que significa ser humano, soñar y señalar y luchar por una forma concreta de vida futura" (Giroux, 1990, p. 15).

Aquí s'expressa el contingut transformador i de resistència de l'educació que aposta per un futur diferent, assumint el seu compromís polític amb el canvi, cap a una societat més justa.

Com a proposta, l'educació social es presenta com una disciplina propícia per a donar suport a una tasca educativa amb joves que han comès infraccions de la llei, ja que involucra espais i estratègies més amplis per intervenir, existint

"[...] un *más allá de la escolaridad* en el que encuentran expresión una serie de contenidos valiosos para la movilidad y circulación social, que resultan fundamentales al momento de concretar y conservar la inclusión social del individuo y expresar una dimensión amplia de la cultura" (Miranda i Rodríguez, 2000).

La pedagoga Violeta Núñez defineix l'educació social com

"[...] un conjunto de prácticas diversas, [que] encuentra lo específico de su definición en el cruce de la labor pedagógica con diversas instituciones de política social; trabaja en pro de la promoción cultural de los sujetos para su inclusión en lo social propio de cada época" (Núñez, 1999, p. 37).

En aquest sentit, atesa la seva flexibilitat per al treball educatiu en múltiples espais, es constitueix en la disciplina i en el conjunt d'accions idònies per a la pràctica pedagògica amb joves en conflicte amb la llei penal. I de la mateixa manera que l'educació social ha anat més enllà de l'escola, pren una actitud activa que propicia la trobada amb els infants i els joves, així ha d'arribar al sistema de control propi, ja que "[...] se desplaza a muchos lugares para que la exclusión no lo ocupe todo" (Núñez, 1999, p. 37).

Freire planteja que la pràctica educativa és una dimensió de la pràctica social, i

“[...] en cuanto práctica social, la práctica educativa en su riqueza, en su complejidad, es un fenómeno típico de la existencia y, por eso mismo, un fenómeno exclusivamente humano. De ahí también, que la práctica educativa sea histórica y tenga historicidad. La existencia humana no tiene el punto determinante de su trayectoria fijado en la especie. Al inventar la existencia, como los materiales que la vida les ofrece, los hombres y las mujeres inventarán o descubrirán la posibilidad que implica necesariamente la libertad, que no recibirán más que luchando por ella” (Freire, 1997, p. 86).

L'acció educativa desenvolupada en el marc de mesures judicials privatives de llibertat o no privatives de llibertat ha de tenir dos objectius essencials:

1) La **responsabilització per la infracció comesa**, que implica assumir les coses que li van succeir, reflexionar críticament sobre la infracció, les seves implicacions tant per a ell, com per a la víctima. Aquesta assumpció comporta una presa de consciència reflexiva, projectar les conseqüències dels actes per a poder optar. I portat a un extrem, encara que aquesta opció sigui cometre un delictes, que pugui comprendre les conseqüències i les responsabilitats d'aquesta opció.

Citació

Responsabilitat en la qual hem de prendre en compte plantejaments com el de Gonzalo Fernández (1998, p. 65) en expressar que “la falta de participación en el bien jurídico protegido, a raíz de la situación de marginación en la relación social con insatisfacción de las necesidades sociales básicas [...] abate en forma significativa la exigibilidad penal de conducta alternativa”.

Paulo Freire (1996, p. 46) ens planteja un concepte que considerem fonamental en la mirada pedagògica que pretenem fer: “Uma das tarefas mai importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nos mesmos não significa a exclusão dos outros”.

2) Oferir una **oportunitat de participar d'un procés educatiu** que apunti al desenvolupament de les seves potencialitats, l'autoestima, l'autonomia, i també que tendeixi a disminuir-ne la vulnerabilitat al sistema penal. Aquesta és la proposta educativa que implica oferir una oportunitat de canvi, perquè “el propio joven pueda ser actor y director de ese proceso” (Silva Balerio i Rosich, 2001).

L'educació és part d'una proposta que es fa als joves, ja que no pot ser una mera imposició. La proposta es fa en el marc d'una relació educativa, que cal construir, en què es treballa al costat del jove promovent el diàleg, la comunicació i el suport educatiu per a la seva integració social. En la mesura que hi ha una acceptació del jove d'establir una relació amb l'educador, s'apunta a construir un projecte educatiu individualitzat a fi de fomentar el desenvolupament de les potencialitats, duent a terme un procés de reflexió, d'aprenentatge, de conscienciament, la qual cosa segurament redundarà a minimitzar-ne la vulnerabilitat a ser seleccionat, novament, pel sistema penal.

En síntesi, les contribucions principals que pot fer avui l'educador social, en el camp de l'execució de mesures educatives aplicades als adolescents responsables d'infraccions a la llei penal, són les següents:

- a) Reduir la vulnerabilitat dels joves a una nova criminalització per part del sistema de control social.
- b) Disminuir la violència de les respostes penals, per mitjà d'una pràctica educativa que incorpori un enfocament de drets humans.
- c) Intensificar l'acció educativa, en el marc de la relació educativa que s'instal·la, que apunti a la promoció social de les joves i dels joves.

2.2. Control social intersubjectiu en l'educació social

Pensar l'educació en l'actualitat implica un exercici ètic, polític i pedagògic que involucra una idea del temps com a ruptura. Les nocions tradicionals que associen educació a escola i família estan deixant fora de l'anàlisi pedagògica espais educatius o amb potencialitat de desenvolupar accions educatives pels quals transiten molts infants i adolescents.

Així, terrenys amb possibilitats de fer educació, encara que aquesta funció no hi estigui instituída, com els internats, els centres de reclusió, els programes de carrer, els projectes d'inserció laboral, els espais recreatius, les pràctiques esportives, etcètera, manquen d'una fonamentació pedagògica que habiliti àmbits per a la realització d'experiències per als infants i adolescents.

Aquesta abdicació del discurs pedagògic, profundament abocat a l'aula, deixa l'espai perquè discursos assistencials, filantròpics o de control social dominin l'escena, dissenyin estratègies i executin polítiques contra un projecte social inclusiu i garant de drets. Un factor que cal considerar és que els espais esmentats no considerats en el discurs pedagògic tradicional treballen al costat d'infants i adolescents pobres, i en moltes circumstàncies troben propostes d'actuació social i dispositius institucionals del mateix estil.

Una idea que resulta rellevant per a concebre l'educació en aquests contextos, el vell concepte de l'experiència, i també el seu revers, "la pobresa d'experiència", de la qual ens va parlar Walter Benjamin en la dècada de 1930 i que Giorgio Agamben actualment reprèn. Aquesta pobresa de l'experiència causada per la guerra té el seu correlat en temps de no-guerra:

"[...] para efectuar la destrucción de la experiencia no se necesita en absoluto una catástrofe y que para ello basta perfectamente con la pacífica existencia cotidiana en la gran ciudad" (Agamben, 2003b).

L'absència d'espais simbòlics i reals de realització dels projectes, el carrer com a àmbit de socialització, la pobresa reproduïda i controlada en el gueto, el treball que no proporciona el que és bàsic per a satisfer les necessitats, l'empobriment de les relacions familiars, van impeding la realització d'experiència.



Quién mató a Walter Benjamin (2005). El director espanyol David Mauas busca respostes a les circumstàncies dubtoses de la mort del filòsof alemany al seu documental.

Un element característic de l'època actual és la dimissió per part de l'Estat de les seves responsabilitats enfront dels ciutadans. El disseny general de la democràcia com a *forma formata* (Baratta, 1995), és a dir, com a política d'administració de les relacions de poder i de propietat, com a democràcia formal, s'oposa a la democràcia com a *forma formans*, que pensa la política com a projecte col·lectiu en què tots els ciutadans (també els infants, les dones i les persones de totes les ètnies, els tradicionals exclosos del pacte social original) exerceixin els seus drets i expressin la seva veu.

El sociòleg francès Lóic Wacquant (1999) sosté que s'està produint el "borramiento del Estado económico, debilitamiento del Estado social y un fortalecimiento y glorificación del Estado penal", en què es busca proveir de seguretat la població integrada i actuar amb mà dura amb els qui han estat descartats per les lògiques del mercat.

Això es produeix en un procés de concentració de la riquesa. No es tracta d'un efecte no desitjat del capitalisme, sinó de la seva arma més eficient per a la generació de la plusvàlua buscada pels capitalistes perifèrics i pels seus socis instal·lats als països centrals. Com afirma el sociòleg argentí Atilio Boron, el capital té la finalitat de reproduir-se imbuït

"[...] por una inexorable lógica de generación de ganancias, cualesquiera sean los costos sociales o ambientales que ésta demande. A fin de maximizar las ganancias e incrementar la seguridad de largo plazo el capital viaja por todo el mundo, y es capaz de establecerse prácticamente en cualquier lugar. Las condiciones políticas son un asunto de la mayor importancia, especialmente si se atiende a la necesidad de mantener a la fuerza de trabajo obediente y disciplinada" (Boron, 2002).

En aquests contextos sociopolítics és quan es produeix el naixement dels infants, natalitat que implica la irrupció d'un *altre* que s'integra en el *nosaltres*.

Aquest nou ésser se'ns presenta com a diferent de tothom, en la mesura que cadascun de nosaltres és únic. La infància ha estat objecte d'estudi de múltiples disciplines, usuari de diferents polítiques públiques i objecte de control punitiu per part de l'Estat. Concebre els infants com a subjecte, com un *altre* que apareix en les nostres vides, implica reconèixer-los els drets que tenen per la seva sola existència, drets inherents a la seva dignitat humana. Aquest reconeixement de la seva existència particular ens impedeix usar els infants per a la reproducció de la nostra societat, sigui per al manteniment de l'*statu quo*, o per a transformar-los en els braços de la revolució que somiem. Ambdues opcions, encara que políticament antagòniques, subsumeixen l'infant a la qualitat d'objecte modelable al nostre gust. I això està renyit amb el seu reconeixement de subjecte diferent, nou, amb potencialitat de portar-nos un canvi al món producte de delinear una trajectòria pròpia, desconeguda per a nosaltres, profundament enigmàtica. Les maneres d'entendre aquell *nosaltres* són diverses. En principi n'apareixen dues: un primer *nosaltres* que indica la

Consulta recomanada

Està relacionat amb la idea desenvolupada per Jorge Larrosa (2000). *Pedagogía Profana: estudio sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

reunió de tots els qui formem la societat, un *tots* que està enfront de l'altre que implica cada naixement (Larrosa i Arendt), i el segon *nosaltres* es relaciona amb la tensió inclusió-exclusió. Com afirma Agamben:

“La pareja categorial de la política occidental no es la de amigo-enemigo, sino la de nuda vida-existencia política, *zōē-bíos*, exclusión-inclusión. Hay política porque el hombre es un ser vivo que, en el lenguaje; separa la propia nuda vida y la opone a sí mismo, y, al mismo tiempo, se mantiene en relación con ella en una exclusión inclusiva” (Agamben, 2003a).

La gestió política de la vida i la mort és una de les amenaces que pateixen infants i adolescents, en la mesura que la seva supervivència es posa en dubte per decisions del sistema polític. Així, al món trobem els infants i els adolescents com un dels grups poblacionals més amenaçats, ja que la seva existència política és qüestionada permanentment, sigui per raons d'interès que ens arroguem els adults, sigui perquè els assignem capacitats escasses per assumir responsabilitat sobre els assumptes que els afecten directament.

“La pobreza es la causa fundamental de las tasas elevadas de morbilidad y mortalidad en la infancia. Mil millones de niños y niñas «más de la mitad de los niños y las niñas de los países en desarrollo» no pueden disfrutar de sus derechos debido a que carecen de por lo menos uno de los bienes o servicios básicos que les permitirían sobrevivir, desarrollarse y prosperar. En el mundo en desarrollo, más de uno de cada tres niños no dispone de una vivienda adecuada, uno de cada cinco niños no tiene acceso al agua potable, y uno de cada siete carece de acceso a servicios esenciales de salud. Más de un 16% de los menores de cinco años no reciben una nutrición adecuada y un 13% de todos los niños y las niñas no han acudido nunca a la escuela.”

Font: <http://www.unicef.org/spanish/sowc05/childhoodunderthreat.html>

Des d'aquest punt de vista, producte de la gestió política de la mort i de la dignitat humana, es limiten les possibilitats que infants despleguin el seu potencial enigmàtic. Més enllà dels múltiples desenvolupaments teòrics vinculats a la infància, no ho sabem tot d'ella; la seva alteritat (Larrosa, 2000) qüestiona el nostre saber, les nostres possibilitats de fer, d'intervenir sobre els infants. Aquesta visió enigmàtica de la infància parteix del supòsit que tot naixement comporta la potencialitat d'un canvi radical al món⁷.

⁽⁷⁾Per a Arendt el naixement de Jesús és l'exemple paradigmàtic d'aquesta visió de la infància.

El que és imprevisible de la destinació del naixement, del que pot implicar per al món, incorpora una mirada esperançadora sobre la infància, no com a reassegurança d'un present instituït, ni com a futur anhelat, sinó com a possibilitat d'alguna cosa nova imprevista, diferent, distinta, inimaginable per a nosaltres. Com afirma Hannah Arendt

“El fet que l'home sigui capaç d'acció significa que cal esperar-ne qualsevol cosa inesperada, que és capaç de fer el que és infinitament improbable. I una vegada més, això és possible a causa, només, que cada home és únic, de tal manera que amb cada naixement alguna cosa singularment nova entra al món” (Arendt, 1998).

3. Formats del control social

Des dels sistemes penals les respostes als actes infractors han estat diverses i donen compte de contextos sociohistòrics diferents, cosa que ha contribuït a consolidar una discussió en el camp jurídic penal. Destaquem dos aspectes:

- l'èmfasi que a partir de la dècada de 1970 la doctrina penal alemanya va posar en la política criminal; i
- el sorgiment a l'Amèrica Llatina a la fi de la dècada de 1960 de l'anomenada *criminologia crítica*.

Si bé en aquest treball no s'hauran d'analitzar els diferents interrogants ja assenyalats ni les seves variades respostes, sí que ens haurem d'aturar en dues –potser les fonamentals– perquè estan relacionades íntimament amb la possibilitat estatal d'aplicar un càstig.

Específicament, ens referim al fet que la doctrina s'ha preguntat: l'Estat té un dret real a castigar? Està justificat l'exercici d'una violència estatal organitzada? Seguint aquí els ensenyaments de Ferrajoli, es pot dir que bàsicament hi ha hagut tres tipus de respostes enfront dels dos interrogants anteriors; a saber:

1) **Respostes negatives o abolicionistes:** aquestes neguen l'existència d'un *ius puniendi*, és a dir, que l'Estat tingui dret a aplicar un càstig, i al seu torn proposen abolir la sanció penal i substituir el sistema penal per altres formes de control social. Totes parteixen de la falta de legitimació del dret penal, perquè no admeten cap possible fi que justifiqui els patiments que ocasiona a les persones. Consideren que l'Estat no té un autèntic *ius puniendi*, sinó que això és una mera creació jurídica artificial, que té l'única finalitat de justificar el sistema penal. Al seu torn, dins d'aquestes se sustenten diverses propostes com ara l'abolició total del sistema penal, l'abolició de la presó, l'autocomposició dels conflictes, la mediació, l'educació moral, la difusió social de la vigilància, etc.

2) **Respostes positives o justificadores:** és a partir d'aquestes que s'han elaborat les diferents teories que, com es veurà, justifiquen l'existència i l'aplicació de la pena. En l'altre extrem, ens trobem que la gran majoria dels autors que estudien el tema afirmen que l'Estat té un *ius puniendi* legítim, raó per la qual i a partir d'aquest dret estatal a castigar la doctrina s'afilia a una teoria o una altra, i totes –si bé presenten diferents arguments– justifiquen l'existència i l'aplicació del càstig penal.

Al seu torn, també s'imposa aclarir que hi ha alguns autors que no accepten el concepte *ius puniendi*, és a dir, que rebutgen l'existència d'un "dret estatal a castigar" i prefereixen parlar d'un poder punitiu estatal. Per a ells, el sistema penal del qual es val l'Estat com a forma de control social no és més que un exercici de poder, i per això, en aquests plantejaments, el dret penal es veu com un mitjà per a limitar el poder punitiu que desenvolupa l'Estat.

En el moment d'endinsar-nos en els discursos que justifiquen la pena, i prenent en consideració la suposada finalitat que té, la doctrina ha fet una primera gran classificació, la qual distingeix entre: a) teories absolutes o retribuicionistes i b) teories relatives o utilitaristes.

a) Teories absolutes o retribuicionistes

Aquestes teories es basen en postulats retribuicionistes que conceben la pena com un fi en si mateix. Miren el passat, el que ha succeït, i per tant la pena es justifica perquè retribueix el mal causat pel delictes. O sigui que per a ells la pena no té cap utilitat social, sinó que s'imposa per a retribuir la culpabilitat pel delictes comès. Al seu torn i des del punt de vista filosòfic, aquestes teories es justifiquen tant per arguments morals com per arguments jurídics, segons el valor que es doni a la retribució penal.

b) Teories relatives o utilitaristes

Els qui les sustenten parteixen de plantejaments utilitaris, els quals conceben la pena com un mitjà per a aconseguir finalitats socials i no com un fi en si mateix. Miren al futur, ja que argumenten que la pena ha d'existir i es justifica, en la mesura que a través d'ella i per al futur es compleixin determinades finalitats socials. Així mateix, cal expressar que en aquesta teoria generalment es fan dues subclassificacions, a saber:

- Si es considera qui serà el destinatari de la pena, és a dir, a qui va dirigit el missatge que enclou, sorgeix la diferenciació entre els plantejaments de l'anomenada *prevenció especial*, en què el destinatari és qui va cometre el delictes, i l'anomenada *prevenció general*, en què el destinatari és tota la societat.
- Si es considera quina serà la finalitat de la pena que s'aplicarà, sorgeix la diferenciació entre els plantejaments de l'anomenada *prevenció negativa*, la qual podrà tenir per objectiu o bé la neutralització (inoculació) del transgressor de la norma penal, o bé intimidar la resta de la societat en mostrar-los els mals que es pateixen en haver comès un delictes o un altre, i l'anomenada *prevenció positiva*, la qual apunta o bé a la reeducació del subjecte, o bé a la seva integració social.

Finalment, cal agregar que en totes les posicions utilitaristes, s'aprecia clarament que es donen mixtures entre uns plantejaments i els altres, de prevenció general i especial, negativa i positiva.

3) L'agnosticisme de Zaffaroni

Per finalitzar aquesta referència breu al que són els discursos que sorgeixen entorn de la justificació de la pena, és important introduir una referència mínima al plantejament del jurista i criminòleg argentí Eugenio Raúl Zaffaroni, el qual sustenta una teoria agnòstica de la pena. Per a ell la pena no és més que un fet o simple exercici de poder, i no hi ha cap teoria que la pugui justificar. Planteja aquesta posició en l'afany de no legitimar el poder punitiu estatal, el qual al seu entendre està deslegitimant per les disfuncions que el caracteritzen, i com a conseqüència també del fracàs rotund que han demostrat tenir totes les teories que intenten justificar la pena. Per tant i partint de la base de la deslegitimació del poder punitiu i que la pena és un mer fet de poder, l'autor es va plantejar com a objectiu central limitar l'exercici d'aquest poder estatal mitjançant el discurs jurídic penal. Això implica veure el dret penal amb una mirada diferent de la tradicional, ja que sustenta que el dret penal ha de construir un programa de reducció del poder punitiu estatal, programa que haurà de ser utilitzat per totes les agències i per tots els segments que formen part del que ell denomina sistema penal.

Després d'haver explicat tot l'anterior, reprenem el desenvolupament que hem fet, amb la convicció d'haver il·lustrat –almenys mínimament– què volem significar quan expressem que a partir del nou Codi de la infantesa i adolescència, el codificador es va afiliar a una posició de prevenció especial positiva al moment de pensar la finalitat de la pena.

No obstant això, no podem deixar d'expressar que, més enllà del ventall de discursos que intenten justificar l'existència i l'aplicació de la pena, els quals són totalment traslladables al camp de les penes dels joves, si s'analitzen els instruments internacionals s'aprecia que aquests reconeixen l'efecte negatiu de la judicialització i de l'aplicació de sancions pel que fa a infants i adolescents.

Volem deixar constància que el component educatiu no busca donar legitimitat al sistema penal juvenil, això ho fem en el sentit que li dona Zaffaroni quan alerta que des del sorgiment dels sistemes penals en moments de la Inquisició amb l'aparició del *Malleus Maleficarum*, o *Martell de les bruixes* (primer manual de persecució de les heretges), hi ha hagut una pugna entre discurs crític i discurs oficial en què venç aquest últim, cooptant els elements crítics per aconseguir una nova relegitimació del sistema. Per tot plegat alertem que no es pretén tampoc legitimar un exercici de poder il·legítim i violent. Són dos els objectius de desenvolupar accions educatives en el marc de les sancions

Article 40.3.b

L'article 40.3.b de la Convenció sobre els drets de l'infant planteja com a alternativa evitar processos judicials sempre que sigui perjudicial per a l'infant, i per la seva banda les directrius de les Nacions Unides per a la prevenció de la delinqüència juvenil (directrius de Riad) plantegen en el número 5 la necessitat i importància d'aplicar una política criminal que elabori mesures per evitar "criminalitzar i penalitzar l'infant".

penals: en primer lloc, minorar la inèrcia de l'exercici de violència sobre els adolescents i, en segon lloc, disminuir la vulnerabilitat dels adolescents a ser captats novament pel sistema penal.

3.1. Vigilància, correcció, prevenció

L'avaluació de les sancions penals és un tema ple de polèmiques producte de les diferents mentalitats i sensibilitats (Garland, 1999) posades en joc en la construcció sociohistòrica de la cultura penal vigent. Les maneres d'entendre el delictes, les seves conseqüències o les diferents modalitats de respondre-hi, estan imbuïdes de conceptes, valors, sistemes de creences i tradicions heretades; però també estan lligades a sentiments, sensacions i passions, la qual cosa conforma una trama de relacions complexes.

Els objectius encomanats al dispositiu penal juvenil d'execució de mesures socioeducatives no apareixen delineats amb claredat, sinó que per contra s'observen ambigus i contradictoris depenent de la institució o de l'actor que els defineixi. Així, les diferents mentalitats aplicades a pensar aquests objectius incideixen de manera determinant en la construcció de la funció social de les mesures socioeducatives.

Presentem dos exemples antagònics descrits de manera esquemàtica a fi d'expressar amb claredat aquestes diferències:

1) Els enfocaments de la **defensa social** es caracteritzen perquè proposen respostes netament punitives: més presó, pel màxim temps possible, amb les mínimes possibilitats de contacte del subjecte privat de llibertat amb la comunitat. Aquestes tendències de glorificació del tancament tenen gran vigor, atès que l'empresonament creix en moltes parts del món (Boron, 2002; Wacquant, 2000; Christie, 1993). L'ús indiscriminat de la presó com a resposta al delictes manifesta una modalitat d'aproximar-se als actes d'infracció dels adolescents centrat en la idea de defensar la societat, o per ser més clars, a protegir un grup de ciutadans d'un altre grup que violenta certes normes, que afecta certs béns, a fi de garantir una de les dimensions del concepte de *seguretat*: la tranquil·litat per a transitar pels carrers. Amb relació als adolescents, se'n busca la rehabilitació, entenent l'empresonament com un medi idoni per a la profilaxi del delictes.

2) L'enfocament de **drets humans** opera en un nivell discursiu amb gran eficiència, captant molt fàcilment molts adeptes, encara que per contra la seva aplicació en la realitat resulta una empresa molt més difícil de concretar. Entén el delictes com una construcció social, descreu que els dispositius punitius compleixin finalitats positives, i, al contrari, sosté que aquests generen i reproduïxen la violència social. En l'àmbit de l'acció es proposa reduir les mesures privatives de llibertat al mínim, només aplicables com a excepció, pel mínim temps possible, per a delictes que afectin greument la integritat física de les persones o la vida, i amb una àmplia gamma de possibilitats de contacte entre la persona privada de llibertat i la comunitat. Així mateix, promou l'aplicació de mesures no privatives de llibertat i la desjudicialització com a resposta d'abordatge i inclou la víctima com a actor en el conflicte social emergent del delictes.

Un aspecte rellevant que incideix en la configuració dels dispositius de resposta a les infraccions penals dels adolescents té a veure amb les percepcions i les comprovacions sobre la **relació de proximitat o distància social** entre l'autor de l'acte infraccional, els subjectes afectats, qui pren les decisions i els qui analitzen un fet. Com sosté Nils Christie el coneixement sobre l'altre –saber-ne massa o no saber-ne res– té una incidència molt rellevant en la resposta penal seleccionada per atendre una determinada transgressió.

“Els actes no són per si mateixos, *es converteixen en* alguna cosa. El mateix ocorre amb el delicte. El delicte no existeix; es crea. Primer hi ha els actes. Després segueix un llarg procés en el qual es dóna significat a aquests actes. La distància social té una importància particular. La distància augmenta la tendència a interpretar certs actes com a delictes i a veure la gent simplement com a delinqüents. En altres contextos –la vida familiar n’és només un exemple, entre molts d’altres– les condicions socials són tals que creen resistència a percebre els actes com a delictes i les persones com a delinqüents” (Christie, 1993, p. 31).

Les característiques de la societat incideixen en la manera com es construeix el conflicte, en la determinació de les respostes al delicte. Amb relació al control social, Zerbino (2004) ens aporta diferents arguments antropològics que descriuen el funcionament social de la modernitat respecte als qui transgredeixen les normes socials:

“Mentre que en les cultures «primitives» tracten la diferència empassant-se el desviat o l’estranger, per fer-se’ls seus, guanyant forces a partir de digerir-los, les societats antropomèriques, com l’occidental a partir de la modernitat, expulsa i tanca els desviats, de manera que genera espais diferenciats per donar algun tipus de tractament a aquestes diferències.”

L’exclusió, l’expulsió i el confinament són respostes característiques dels dispositius punitius moderns, i aquesta és la forma de relació assumida per l’Estat com a agent que exerceix de manera monopòlica la força pública.

Bibliografia

Agamben, Giorgio (2003a). *Homo Sacer: El poder soberano y la nuda vida*. València: Editorial Pre-Textos.

Agamben, Giorgio (2003b). *Infancia e Historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.

Arendt, Hannah (1998). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.

Arriagada, Irma i Godoy, Lorena (2000, abril). Prevenir o reprimir: el falso dilema de la seguridad ciudadana. *Revista de CEPAL* (70).

Becker, Howard (1971). *Los Extraños, sociología de la desviación*. Buenos Aires: Tiempos Contemporáneos.

Benjamin, Walter (1989). *Escritos: La literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Boron, Atilio (2002). *Imperio & Imperialismo (Una lectura crítica de Michael Hardt y Antonio Negri)*. Buenos Aires: CLACSO.

Christie, Nils (1993). *La industria del control del delito*. Buenos Aires: Editores del Puerto.

Comité de los Derechos del Niño (2001). *Informe del sobre la situación de la infancia-adolescencia*. Uruguay, Montevideo.

Deleuze, Gilles (1999). *Conversaciones 1972-1990*. València: Editorial Pre-textos.

Deleuze, Gilles (2001). *Spinoza: filosofía práctica*. Barcelona: Tusquets Editores.

Duschatzky, Silvia (2001). Todo lo sólido se desvanece en el aire. A Silvia Duschatzky i Alejandra Birgin (Comp.), *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Buenos Aires: FLACSO-Manantial.

Elbert, Carlos (1998). *Manual Básico de Criminología*. Buenos Aires: Eudeba.

Fernández, Gonzalo (1995). Ponencia en el panel Ley-Saber-Trasgresión. *La Violencia*. Montevideo: AUDEPP.

Fernández, Gonzalo (1998). El principio de culpabilidad para una teoría del sujeto. *Perspectivas criminológicas en el umbral del tercer milenio*. Montevideo: FCU.

Ferrajoli, Luigi (1998). *Derecho y Razón. Teoría del garantismo penal*. España: Editorial Trotta.

Ferrajoli, Luigi (1998). *La pena en una sociedad democrática*. Italia: Universitat de Camerino.

Foucault, Michel (2000). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.

García Molina, José (2003a). *Dar la Palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.

Garland, David (1990). *Castigo y sociedad moderna: un estudio de la teoría social*. México: Siglo XXI.

Garland, David (1999). *Castigo y sociedad moderna: un estudio de la teoría social*. México: Siglo XXI.

Giroux, Henry (1990). Pròleg del llibre de Paulo Freire: *La naturaleza política de la educación: cultura, Poder y liberación*. Barcelona: Paidós.

Larrosa, Jorge (1995). Tecnologías del yo y educación: notas sobre la construcción y la mediación pedagógica en la experiencia de sí. A J. Larrosa (Coord.), *Escuela, Poder y Subjetividad* (pp. 259-332). Madrid: Editorial La Piqueta.

Larrosa, Jorge (2003). *La experiencia de la lectura*. Buenos Aires: FCE.

Lewkowicz, Ignacio, Cantarelli, Mariana, i Grupo Doce (2003). *Del fragmento a la situación: notas sobre la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Altamira.

Lewkowicz, Ignacio (2005). *Pensar sin estado*. Buenos Aires: Paidós.

- Loriga, R. (2000). *Caídos del cielo*. Barcelona: Plaza-Janés Editores.
- Miranda, Fernando i Rodríguez, Dalton (2000). Marco teórico y áreas de contenidos en educación social: armando el cubo mágico. 4to. *Encuentro Nacional de Educadores*. Montevideo: C.F.E. INAME.
- Neuman, E. (1997). *Mediación y Conciliación Penal*. Buenos Aires: Depalma.
- Núñez, Violeta (1999). *Pedagogía Social: Cartas para Navegar en el Nuevo Milenio*. Buenos Aires: Santillana.
- Núñez, Violeta (2003). El vínculo educativo. A Hebe Tizio (Coord.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.
- Puiggrós, Adriana (1999). *Educar entre el acuerdo y la libertad: propuestas para la educación del siglo XXI*. Buenos Aires: Ariel.
- Ranciere, Jaques (2002). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Resolució 44/25, de 20 de novembre de 1989, sobre la Convenció Internacional sobre els drets de l'infant. Nacions Unides.
- Rivas, Lilian (1987). El estigma y su aplicación diferencial. *Sociología Criminal*. Buenos Aires: Pensamiento Jurídico Editora.
- Rolnik, Suely (2003, juliol). El Ocaso de la Víctima: la creación se libra del rufián y se reencontra con la resistencia. *Revista ZEHAR*.
- Romero, Estrella (1998). Teoría sobre delincuencia en los 90. *Anuario de Psicología Jurídica*. Universidad de Santiago de Compostela.
- Sennett, Richard (2003). *El respeto: Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdades*. Barcelona: Anagrama.
- Silva Balerio, Diego (2000). Infracción juvenil y educación social: un encuentro necesario. *Revista Herramientas* (1). Montevideo: DNI-Uruguay. ILANUD.
- Silva Balerio, Diego i Pederera, Luis (2004). La construcción del enemigo: apuntes para un ensayo sobre adolescentes, exclusiones e infracciones. *Revista Nosotros* (13 i 14). Montevideo: Cenfores.
- Silva Balerio, Diego i Rosich, Martín (2001). La educación social y el control de los adolescentes en conflicto con ley penal. *Revista Herramientas* (2). Montevideo: DNI-Uruguay. ILANUD.
- Tizio, Hebe (Coord.). (2003). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Wacquant, Loïc (1999). *Las cárceles de la miseria*. Buenos Aires: Editorial Manantial.
- Zaffaroni, Eugenio Raúl (1988). *Criminología: aproximación desde un margen*. Bogotá: Ed. Temis.
- Zerbino, Mario Carlos (2004). "Gestión de Instituciones Educativas". A: *De qué habla la violencia en la escuela* (clase 3, mòdul 4). Buenos Aires: Flacso.